

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MAESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**Maria Helena Cruz**

**Uma Educação para além do Mercado:**  
Estética da existência, cuidado de si e parresia

Juiz de Fora

2024

**Maria Helena Cruz**

**Uma Educação para além do Mercado:**

Estética da existência, cuidado de si e parresia

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre/a em Educação.

Área de concentração: “Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas”.

Orientador: Prof. Dr. Aimberê Guilherme Quintiliano Rocha do Amaral

Juiz de Fora

2024

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Cruz, Maria Helena.  
UMA EDUCAÇÃO PARA ALÉM DO MERCADO : Estética da existência, cuidado de si e parresia / Maria Helena Cruz. -- 2024.  
126 f.

Orientador: Aimberê Guilherme Quintiliano Rocha do Amaral  
Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

1. educação para o mercado. 2. estética da existência. 3. cuidado de si. 4. parresia. 5. democracia. I. Quintiliano Rocha do Amaral, Aimberê Guilherme, orient. II. Título.

**Maria Helena Cruz**

**Uma Educação para além do Mercado: estética da existência, cuidado de si e parresia**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre/a em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas".

Aprovada em 12 de setembro de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Dr. Aimberê Guilherme Quintiliano Rocha do Amaral - Orientador  
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr. Tarcísio Jorge Santos Pinto  
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Gisela Marques Pelizzoni  
Pedagogia Para Liberdade

Dra. Priscila Fernandes Sant'Anna  
Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Juiz de Fora, 14/08/2024.



Documento assinado eletronicamente por **Aimberê Guilherme Quintiliano Rocha do Amaral, Professor(a)**, em 25/09/2024, às 14:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Tarcísio Jorge Santos Pinto, Professor(a)**, em 04/10/2024, às 13:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Gisela Marques Pelizzoni, Usuário Externo**, em 18/10/2024, às 11:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Priscila Fernandes Sant'Anna, Usuário Externo**, em 20/10/2024, às 10:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf ([www2.ufjf.br/SEI](http://www2.ufjf.br/SEI)) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1922661** e o código CRC **6ED9156B**.

---

Dedico este trabalho à minha amada tia-avó, Raimunda, que, antes de nos deixar, me contou tantas histórias lindas e me fez acreditar em outros mundos possíveis e, assim, me inspirou a mudar minha realidade e a buscar contribuir para que outros também possam mudar a sua.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu querido companheiro, Robson, que esteve sempre ao meu lado, me apoiando e incentivando a cada passo que eu pensava em dar e que, com muito carinho e apoio, não mediu esforços para que eu chegasse até esta etapa da minha vida.

Às minhas filhas, Amanda e Bruna, e ao meu filho, Hudson, que, pela simples razão de existirem, preenchem minha vida de gratidão, determinação e vontade de ser melhor a cada dia.

Sou grata ao Prof. Dr. Aimberê, por sua dedicação ao me orientar durante o percurso do mestrado.

Também agradeço ao Prof. Dr. Tarcísio, por sua generosidade e colaboração em todo o percurso do mestrado.

À Gisela, fonte de admiração e inspiração que, mesmo com todas as suas demandas e compromissos, não largou a minha mão quando precisei.

À Priscila, por sua generosidade e disponibilidade.

Agradeço a todos com quem convivi no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pois cada um deixou sua parcela de contribuição para que eu persistisse.

Os meus sinceros agradecimentos à Universidade Federal de Juiz de Fora e ao seu Programa de Pós-Graduação pela oportunidade de uma formação gratuita e de excelência. Desejo que todos os educadores tenham a mesma oportunidade e que possam retribuir aplicando essa excelência em suas práxis.

A criança tem  
cem linguagens  
(e depois cem, cem, cem)  
mas roubaram-lhe noventa e nove.  
A escola e a cultura  
lhe separam a cabeça do corpo.

(Malguzzi, apud Edwards; Gandini; Forman, 1999, p. 3)



## RESUMO

A presente pesquisa explora como a estética da existência, embasada pelo cuidado de si e pela parresia, pode contribuir para a resistência à atual tendência educacional, que tem seus alicerces no discurso do empreendedorismo de si e na precarização das subjetividades, com vistas a promover a submissão do indivíduo às necessidades do mercado e do capitalismo neoliberal, dificultando a formação de sujeitos críticos, autônomos e comprometidos com a sociedade e com o bem coletivo. Para isso, suas bases teóricas foram tecidas a partir de revisão bibliográfica de textos que contribuíram para a concepção do presente estudo. Buscou-se analisar as possíveis benesses para a prática pedagógica de docentes inconformados com os rumos que segue a educação contemporânea, tendo como ferramenta os conceitos que sustentam a estética da existência na formação ética, assim como a aplicação do cuidado de si na educação, para fortalecer o senso de responsabilidade social e o potencial da parresia na expressão livre e na participação crítica e responsável dos sujeitos em sociedade. Também foram analisadas as condições que levaram ao avanço da lógica de mercado sobre a educação, bem como as experiências pedagógicas bem-sucedidas que significaram uma resistência ao *status quo* das instituições educacionais, partindo de um inconformismo com a realidade presenciada pelos educadores que se propuseram a romper paradigmas. Diante dos desafios na educação contemporânea, a revolta de educadores inconformistas encontra na estética da existência um modo de pensar a educação de forma disruptiva e de resistir às pressões da atual educação voltada para o mercado.

**Palavras-chave:** educação para o mercado; estética da existência; cuidado de si; parresia; democracia.

## ABSTRACT

This research explores how the aesthetics of existence based on self-care and parrhesia can contribute to resistance against the current educational trend, which is rooted in the discourse of self-entrepreneurship and the precariousness of subjectivities, aiming to promote the submission of the individual to the needs of the market and neoliberal capitalism, hindering the formation of critical, autonomous subjects committed to society and the collective good. To this end, its theoretical foundations were woven from a bibliographical review of texts that contributed to the conception of this study. The aim was to analyze the possible benefits for the pedagogical practice of teachers who are dissatisfied with the direction of contemporary education, using as a tool the concepts that underpin the aesthetics of existence in ethical education, such as the application of self-care in education to strengthen the sense of social responsibility and the potential of parrhesia in the free expression and critical and responsible participation of subjects in society. The conditions that led to the advance of market logic over education were also analyzed, as well as successful pedagogical experiences that signified a resistance to the status quo of educational institutions, stemming from the nonconformity of educators who set out to break paradigms. Faced with the challenges of contemporary education, the revolt of nonconformist educators finds in the aesthetics of existence a way of thinking about education disruptively and resisting the pressures of market-driven education.

**Keywords:** education for the market; aesthetics of existence; care of self; parrhesia; democracy.

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 PELA EDUCAÇÃO.....	16
2.1 DA INFÂNCIA NA ESCOLA.....	23
2.2 DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR.....	31
<b>2.2.1 Cultura de escola.....</b>	<b>33</b>
<b>2.2.2 Cultura escolar.....</b>	<b>35</b>
2.3 DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS.....	38
<b>2.3.1 Da natureza do currículo.....</b>	<b>41</b>
2.4 DA CRISE NA EDUCAÇÃO.....	44
2.5 EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA E RESISTÊNCIA AO DISCURSO DO EMPREENDEDOR DE SI.....	48
<b>3 ESTÉTICA DA EXISTÊNCIA, CUIDADO DE SI, PARRESIA E DEMOCRACIA..</b>	<b>54</b>
3.1 CONCEITOS-CHAVE DA ESTÉTICA DA EXISTÊNCIA EM FOUCAULT, SUA EVOLUÇÃO HISTÓRICA E POSSIBILIDADE DE SUA APLICAÇÃO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO.....	55
3.2 DO CUIDADO DE SI.....	61
3.3. DA PARRESIA.....	67
<b>3.3.1 Parresia na sociedade contemporânea.....</b>	<b>69</b>
3.4 DA DEMOCRACIA.....	75
3.5 LIBERDADE, JUSTIÇA E UMA EDUCAÇÃO FILOSÓFICA.....	84
<b>4 PERSPECTIVAS E DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO FILOSÓFICA COM BASE NA ESTÉTICA DA EXISTÊNCIA.....</b>	<b>91</b>
4.1 DESAFIOS À PRÁXIS DO EDUCAR.....	95
4.2 MÉTODOS E PRÁTICAS.....	99
4.3 CHAVE PEDAGÓGICA EM PAULO FREIRE.....	101
4.4 DO QUE JÁ SE TEM – ALGUNS MÉTODOS E ABORDAGENS QUE SE APROXIMAM DA PROPOSTA.....	106
<b>4.4.1 Sistema montessoriano.....</b>	<b>112</b>
<b>4.4.2 Abordagem malaguzziana ou Reggio Emília.....</b>	<b>112</b>
<b>4.4.3 Escola da Ponte e Open Learning School.....</b>	<b>112</b>
4.5 DA REVOLTA DOS INCONFORMISTAS.....	115
<b>5 CONCLUSÃO.....</b>	<b>117</b>

REFERÊNCIAS .....	120
-------------------	-----

## 1 INTRODUÇÃO

O problema central que norteia a presente pesquisa reside na seguinte indagação: de que maneira a estética da existência, o cuidado de si e a parresia<sup>1</sup> podem não apenas contribuir para a resistência às mazelas da educação contemporânea, subserviente ao capitalismo e ao mercado, mas, sobretudo, enfatizar e fortalecer os princípios fundamentais da democracia, liberdade<sup>2</sup> e justiça<sup>3</sup>, impulsionando avanços cruciais na resistência ao discurso do empreendedorismo de si aplicado à infância em contextos educacionais? Examinando como a estética da existência pode fornecer ferramentas para as concepções e práticas pedagógicas de educadores inconformistas<sup>4</sup>, no esforço por encontrar soluções ao questionar a educação contemporânea e seus obstáculos a uma formação criticista e humanista.

Sob a égide dos conceitos da estética da existência, do cuidado de si e da parresia em Foucault (1985; 2004; 2006; 2010; 2011; 2013), busca-se explorar caminhos para resistir à submissão radical da educação básica à lógica do mercado, tornando imperativo que educadores inconformistas auxiliem na formação de sujeitos não apenas críticos<sup>5</sup>, autônomos e decididos a contribuir com a construção de uma comunidade melhor, mas também profundamente comprometidos com os valores essenciais que sustentam uma sociedade democrática<sup>6</sup> no sentido mais positivo, justo e humano que o conceito possa atingir.

Tais questões colocam em risco até mesmo certos preceitos democráticos, pois, ao precarizar a formação de subjetividades em favor das necessidades do capitalismo, negligenciando as necessidades plurais dessa formação, a visão neoliberal de educação esvazia

---

<sup>1</sup> A escolha pela grafia “parresia” é influenciada pela obra de Michel Foucault, onde é frequentemente utilizada.

<sup>2</sup> O termo liberdade, nesta pesquisa, refere-se à prática de resistência e autoformação dentro de um contexto de poder. Uma prática ética que envolve o cuidado de si (*epimeleia heautou*) e a possibilidade de criação de novas formas de subjetividade que desafiam as normas impostas.

<sup>3</sup> Referindo-se à ideia de tratar as pessoas de maneira equitativa e de acordo com princípios éticos que assegurem o bem-estar e a dignidade de todos os indivíduos.

<sup>4</sup> Educadores inconformistas são aqueles que não se conformam com os métodos tradicionais de ensino e procuram maneiras inovadoras e progressistas de educar. Questionam o *status quo* do sistema educacional, buscando práticas pedagógicas que promovam um ensino mais inclusivo, crítico, e centrado no aluno.

<sup>5</sup> Sujeitos críticos são indivíduos que possuem a capacidade de questionar, analisar e avaliar informações, crenças e valores de maneira reflexiva e independente. Eles não aceitam passivamente as ideias ou os discursos que lhes são apresentados, mas, ao contrário, empregam um pensamento analítico e criterioso para compreender as implicações, motivações e consequências dessas ideias.

<sup>6</sup> Nesse conceito, a democracia é entendida não apenas como um sistema político ou conjunto de regras formais, mas como um processo dinâmico e em constante construção, impulsionado pelo desejo de inclusão, justiça social e o respeito à diversidade. Nesse sentido, a democracia vai além de um modelo de representação onde o poder se concentra em elites políticas ou econômicas. Em vez disso, busca garantir que o poder emane genuinamente do povo, por meio de mecanismos que favoreçam a participação direta e a autonomia das comunidades, proporcionando meios para que todos os cidadãos, independentemente de sua classe social, gênero, raça ou orientação, possam exercer influência nas decisões que moldam suas vidas.

o sentido dos princípios de democracia. O neoliberalismo influencia a compreensão das práticas democráticas e a participação dos cidadãos nos processos democráticos, limitando o alcance dessas práticas e processos, enfrentando obstáculos significativos, especialmente considerando os contextos em que reina a falta de tradição democrática, como no caso da democracia brasileira. A centralização do poder e a retórica vazia de democratização tendem a deteriorar o processo e minar os esforços para estabelecer uma democracia participativa.

O esvaziamento dos conceitos da democracia e da participação democrática implementado pelo capitalismo neoliberal<sup>7</sup>, reduzindo-lhes o significado (Furtado, 2005), implica em uma fragilização dessa democracia, especialmente no contexto brasileiro, onde o processo de democratização é novo e onde boa parte da população não tem acesso ao letramento político, restringindo sua participação política enquanto obrigação de ir às urnas e depositar seu voto em período eleitoral. Essa fragilização da democracia conduz a equívocos como, por exemplo, a venda de votos em troca de recompensas vãs, elegendo políticos descompromissados com a gestão pública, que ascendem ao cargo exclusivamente para proveito próprio. Ação que apenas revela ignorância, tanto dos eleitores quanto dos eleitos.

Não se trata de desconsiderar a incessante disputa de poderes que permeia uma sociedade democrática, dado que as forças que agem sobre o sujeito estão em constante conflito. O objetivo é construir um arcabouço teórico capaz de suscitar discussões sobre os possíveis caminhos na educação, contribuindo para que ela possa cumprir seu objetivo de formar sujeitos éticos, e que essa ética, à qual os sujeitos são convidados pela educação a vivenciar e a praticar, deve exercer seu papel maior: promover a justiça.

Nesse intuito, buscar-se-á compreender como a estética da existência, assentada no cuidado de si e na parresia, pode ser entrelaçada e empregada na promoção de um ambiente onde a formação do sujeito, ciente de si mesmo e cuidadoso consigo e com o outro, seja fortalecida. Esse processo contribui para a formação do sujeito que busca compreender suas intenções e valores, não evitando confrontar a verdade, seja sobre si mesmo ou sobre a realidade que o cerca, esforçando-se para compreender e transformar tal realidade em prol do bem-estar coletivo.

O que se pretende é pensar a educação sob um viés filosófico, em que o objetivo central é a formação de sujeitos livres<sup>8</sup>, munidos de uma profunda responsabilidade consigo mesmos

---

<sup>7</sup> O capitalismo neoliberal é uma forma de organização econômica e política que surgiu no final do século XX, caracterizada por uma forte ênfase na desregulamentação do mercado, na redução do papel do Estado na economia, e na promoção do livre comércio e da globalização.

<sup>8</sup> De acordo com a concepção sartreana, onde ser um sujeito livre implica ter a capacidade de fazer escolhas autênticas e assumir a responsabilidade por essas escolhas. A liberdade é uma característica fundamental da

e, conseqüentemente, com o coletivo formado pelo outro – o outro que também constitui o eu. Afinal, eu sou diante de alguém. Eu sou diante de um mundo que me cerca. Tanto esse alguém quanto o mundo ao meu redor compõem o eu que, por sua vez, também os compõe. A relação íntima de cuidar e conhecer a si só pode se concretizar na dinâmica gerada entre o eu e o outro (Sartre, 2011). O cuidado de si está implicado no cuidado com o mundo.

A pesquisa busca descobrir se, e como, é possível ao educador incentivar a conciliação da liberdade e a abertura de expressão no ambiente escolar, tendo em vista que, no contexto educacional, promover a liberdade de expressão e a abertura ao diálogo é fundamental para a formação de sujeitos críticos e autônomos. Incentivar a conciliação da liberdade e da abertura de expressão no ambiente escolar deve ocorrer sem descuidar das responsabilidades com o outro e com o ambiente no qual está inserido. Isso estimula a responsabilidade com o coletivo e o desenvolvimento da subjetividade, permeando a aprendizagem escolar e tendo como objetivo a promoção de uma educação integral.

Para abordar o tema da educação e seu papel na sociedade, especialmente nas sociedades contemporâneas, onde há um acúmulo de conhecimentos necessários tanto para sua manutenção quanto para a resistência e superação de certos desafios apresentados por elas, é preciso reconhecer que esses conhecimentos não devem ser meramente repassados de forma mecânica. Eles exigem dos atores do cenário educacional uma atitude dialógica de comunicação em que a informação repassada pelo educador pode ser ressignificada na reflexão e ação do educando (Westbrook; Teixeira, 2010). Essa reflexão e ação, em um contexto de educação integral crítica, permitem idealizar o *inédito viável*<sup>9</sup> e, a partir dele, operar a *ação editanda*<sup>10</sup>, uma ação transformadora que, partindo de ideias utópicas, se converte em projetos e força de ações possíveis com verdadeiro potencial para modificar a realidade social (Freire, 2018).

Uma educação crítica<sup>11</sup> e responsável, promotora do diálogo aberto e da consciência reflexiva sobre a realidade social é fundamental para o fortalecimento das sociedades e

---

existência humana, e com ela os indivíduos estão condenados a ser livres, no sentido de que não podem evitar a responsabilidade por suas ações.

<sup>9</sup> O *inédito viável* é uma prefiguração da ação. Ele prepara o terreno para que o sujeito, consciente de sua situação e das possibilidades de mudança, passe da reflexão à práxis. Ao imaginar um futuro diferente, já se dá o primeiro passo na construção dessa nova realidade, e é esse processo mental e social.

<sup>10</sup> A *ação editanda* é aquela que está sempre em processo de criação, revisão e transformação, nunca sendo um produto acabado. Ela envolve a abertura para o diálogo, a reflexão crítica constante e a disposição de ajustar e melhorar continuamente os esforços de transformação. É uma ação que reconhece a incerteza e a fluidez da vida social e política, adaptando-se de maneira dinâmica para promover a emancipação e a liberdade de forma progressiva e crítica.

<sup>11</sup> A educação crítica é uma abordagem pedagógica que se concentra em desenvolver a capacidade dos alunos de analisar, questionar e entender criticamente o mundo ao seu redor. Inspirada por filósofos e educadores como Paulo Freire, essa abordagem incentiva os estudantes a não aceitarem informações de forma passiva, mas a questionarem e desafiar normas, estruturas de poder e ideologias.

aprimoramento da democracia. “Tornar consciente os processos de percepção, de apreensão, de constituição objetiva, de valoração, é o núcleo indestrutível de uma educação que pretenda libertar, tornar ativo o ser humano, fazê-lo participar do destino do mundo” (Quintiliano, 2021, p. 6). Esse é outro aspecto tratado na presente pesquisa: a educação para a democracia – uma educação que incentive o respeito à diversidade e à inclusão, promovendo uma cultura de valorização das diferenças e de consideração das diversas perspectivas. Isso é crucial para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, onde todos os cidadãos têm a oportunidade de participar plenamente e de serem ouvidos. Trata-se de uma educação que contribui para que o indivíduo seja valorizado em sua subjetividade e considerado, sem qualquer discriminação, na vida coletiva.

Diante da complexidade de equilibrar o desenvolvimento da individualidade com a responsabilidade coletiva desde a infância, visando melhorias na aprendizagem escolar e a resistência à crise educacional atual, destaca-se a importância de analisar obras de pensadores e professores que elaboraram práticas de educação integral, considerando o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança. Essas práticas servirão de base para fundamentar as considerações sobre o entrelaçamento entre a estética da existência e a cultura escolar, sempre levando em consideração que uma boa educação deve transcender a mera transmissão de conhecimento, sendo um processo que cultiva o pensamento crítico<sup>12</sup>, a empatia, a autenticidade e a capacidade de contribuir positivamente para a sociedade. Para tanto, buscar-se-á examinar experiências como a Abordagem Montessoriana, a Abordagem Malaguzziana e a Escola da Ponte, além de trazer ainda as concepções freirianas como chave pedagógica essencial para uma educação libertadora, a partir de seu conjunto de princípios orientadores, que permite ao educador articular de maneira coerente suas intenções, métodos e objetivos no processo educativo, promovendo uma ação pedagógica consciente e intencional.

Assim, ao longo deste trabalho, serão exploradas as relações entre a educação e os conceitos filosóficos como a estética da existência, o cuidado de si, a parresia, a democracia, a liberdade e a justiça. A estética da existência, entendida como uma prática de vida orientada pela autorreflexão e pela busca de uma vida ética, será analisada em seu potencial de resistir às pressões do discurso neoliberal que transforma o sujeito em um empreendedor de si<sup>13</sup>. O

---

<sup>12</sup> O pensamento crítico é uma habilidade cognitiva e intelectual que envolve a análise, a avaliação e a síntese de informações de maneira lógica, criteriosa, responsável e independente.

<sup>13</sup> O conceito de *empreendedor de si* é uma ideia que surge dentro do contexto do neoliberalismo e das transformações sociais e econômicas associadas a ele. Esse conceito refere-se à ideia de que os indivíduos são incentivados a se verem como empresas de si mesmos, responsáveis por gerenciar suas próprias vidas como se fossem um negócio.



cuidado de si, por sua vez, será discutido como uma prática de resistência que permite ao indivíduo não apenas cuidar de sua própria vida, mas também contribuir para a formação de uma sociedade mais justa e democrática. A parresia, ou a coragem de falar a verdade, será examinada em seu papel na educação filosófica, que visa formar sujeitos capazes de questionar as narrativas dominantes e agir em defesa da justiça e da liberdade. A democracia e a liberdade, enquanto valores centrais de uma educação voltada para o bem comum, serão discutidas em sua interdependência, mostrando como a educação pode ser um meio de promover a liberdade individual e coletiva, ao mesmo tempo em que fortalece os pilares de uma sociedade democrática.

Por fim, esta pesquisa discutirá as perspectivas e os desafios enfrentados por uma educação filosófica que se propõe a resistir ao discurso hegemônico do empreendedorismo de si e promover uma formação ética, crítica e comprometida com o bem comum. Em um contexto contemporâneo marcado por mudanças políticas, sociais e culturais, será analisado como a educação pode ser reorientada para enfrentar as tensões entre ideais filosóficos e práticas educacionais, buscando uma pedagogia que esteja à altura das exigências de uma sociedade plural e democrática.

Este trabalho se propõe a contribuir para o debate sobre o papel da educação na formação de sujeitos livres e justos, oferecendo uma reflexão filosófica sobre como podemos resistir às forças que ameaçam a dignidade e a liberdade humanas, e como a educação pode ser um instrumento de emancipação e transformação social.

## 2 PELA EDUCAÇÃO

A educação é um processo de contínua aprendizagem e desenvolvimento, no qual as experiências são constantemente revistas, reorganizadas e compreendidas de forma mais profunda, capacitando as pessoas a viverem de maneira mais significativa e a tomar decisões de forma crítica em suas vidas particulares e na sociedade. É uma parte intrínseca da vida e não algo separado ou externo a ela. Sendo assim, educar-se não é uma empreitada a ser construída exclusivamente em uma instituição de ensino formal ou não formal. Educar-se é uma ação de vida. Trata-se de refletir sobre o mundo e as relações que o constituem, bem como sobre o próprio indivíduo. Essa ação é composta por experiências que envolvem reflexão e ação, nas quais o agente e a situação se influenciam concomitantemente e transformam um ao outro (Westbrook; Teixeira, 2010).

Podemos, já agora, definir, com Dewey, educação como o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras. Por essa definição, a educação é fenômeno direto da vida, tão inelutável como a própria vida. (Westbrook; Teixeira, 2010, p.37)

Além disso, a educação desempenha um papel crucial na formação da sociedade, na transmissão de conhecimentos acumulados e nas experiências passadas de uma geração para a próxima. Esse processo nutre a vida dos indivíduos e é essencial para a sobrevivência e o desenvolvimento saudável das sociedades. Através da comunicação, a educação tem o poder de influenciar a forma como as pessoas veem o mundo, podendo contribuir para o bem comum. Para Dewey (1979), a educação é uma necessidade fundamental para a sociedade, tal qual a nutrição é vital para o corpo humano e, para que a educação aconteça, a reprodução também se mostra condição vital para que seja possível superá-la e atingir o nível da criação. A educação se apresenta, assim, como um movimento de transmissão de informações e de cultura, que são ressignificadas e apreendidas pelas novas gerações. Esse processo ocorre por meio da comunicação, o que destaca a importância da interação entre as pessoas como parte fundamental do processo educativo. É por meio da comunicação, da ressignificação e da experiência que o conhecimento se torna um patrimônio comum.

Falar de educação não se limita à sua relação com a transferência de informações; implica também refletir sobre seus processos, a participação ativa dos envolvidos e o compartilhamento de experiências entre os membros da sociedade. O efeito educativo da organização social torna-se mais significativo quando envolve a associação entre sujeitos de

diferentes gerações, sendo a relação intergeracional um fator imprescindível para a formação das gerações futuras.

Nesse contexto, o ato de educar é, essencialmente, um ato de abertura: abrir o horizonte da criança para que ela possa explorar, questionar e, eventualmente, definir o que deseja ser em sintonia com a realidade e a verdade do mundo que lhe é apresentado. A mudança de ideias e perspectivas ao longo do crescimento infantil não é um sinal de inconstância, mas um reflexo natural da expansão do mundo que a criança vai conhecendo. Este é o cerne da educação: não apenas orientar o pensamento, mas ampliar o campo de visão do ser humano em formação, para que ele possa, com criticidade e responsabilidade, escolher seu caminho e construir seu ser de maneira consciente e ética.

Para atingir esse objetivo, é fundamental enfatizar a importância da educação formal, particularmente a educação escolar, que, embora não seja a única responsável pelo processo educativo, desempenha um papel central na aprendizagem estruturada. Esse processo ocorre de forma ordenada, geralmente em instituições escolares, e se baseia em currículos estruturados, métodos pedagógicos e avaliações formais. A educação escolar, alvo constante de críticas e de esforços para aperfeiçoamento, é vital para que as pessoas se tornem cidadãos ativos e conscientes, capazes de contribuir para o bem-estar da sociedade e do mundo em que vivem.

O desafio reside em cultivar um equilíbrio vivo entre a educação formal e a experiência no mundo real, proporcionando aos educandos um ambiente educacional integral que nutre tanto a compreensão teórica quanto a realização prática, levando também a futuras reflexões sobre o aspecto filosófico de ser no mundo. Além disso, pensar na educação nos obriga intrinsecamente a pensar em formas de fruição do mundo, de proporcionar o vislumbre da experiência dos espetáculos que a natureza oferece, de cultivar o desfrute e o olhar crítico sobre os bens culturais de outros tempos, a incentivar a apreciação da arte contemporânea e as discussões críticas sobre elas.

Outro aspecto importante é o papel fundamental da educação na construção da identidade e na orientação das ações individuais, à medida que as pessoas buscam se ajustar e se integrar em suas comunidades e na sociedade em geral. Nesse sentido, a educação formal também desempenha um papel importante na formação das crenças, valores e aspirações das pessoas. No entanto, é preciso estar ciente de que as crenças, os valores, as aspirações e as emoções são aspectos internos da vida de uma pessoa e não podem ser transferidos fisicamente como objetos materiais.

A educação formal não tem o poder de simplesmente retirar o que não é considerado adequado e colocar outra coisa no lugar. Isso destaca a complexidade e a singularidade da mente

humana em contraste com o mundo material. Influenciar as crenças e aspirações das pessoas requer abordagens mais sutis e complexas do que simplesmente manipulá-las como aos objetos físicos. “As coisas podem ser materialmente transportadas no espaço; podem ser materialmente carregadas. Mas as crenças e as aspirações não podem ser fisicamente extraídas e, depois, inseridas” (Dewey, 1979, p. 10).

Em vez de apenas transmitir conhecimento externo, as práticas pedagógicas precisam ter como missão instigar os educandos a se envolverem ativamente com o conteúdo e aprenderem a pensar de forma mais independente e autônoma, para que, dessa forma, a educação se torne um processo mais significativo e transformador, preparando os sujeitos não apenas para acumular conhecimento já registrado, mas também para se utilizar, de forma crítica, desse conhecimento na construção de uma sociedade mais justa e democrática. É preciso estimular os indivíduos a participarem plenamente da vida em sociedade, o que requer cultura e capacidade de aprender constantemente com as interações sociais. A cultura é um processo dinâmico de expansão das percepções e ideias, que é enriquecido pela partilha em sociedade. A partilha de experiências, saberes e vivências permite que o aprendizado se torne mais profundo e significativo, já que envolve a troca mútua entre os indivíduos. Sendo assim, a cultura não é apenas um conjunto de conhecimentos, mas também a sapiência de que é necessário continuar aprendendo e crescendo ao interagir com outras pessoas e com o mundo ao seu redor, em um movimento contínuo de construção coletiva.

Mas a eficiência social, como finalidade educativa, deve significar o cultivo da faculdade de participar-se livre e plenamente de atividades comuns. Isto é impossível sem cultura e, ao mesmo tempo, nos recompensa com mais cultura, porque não podemos colaborar com outrem sem aprendermos com isso alguma coisa — sem nos alçarmos a um ponto de mais largo descortino e perceber coisas que, se não fosse isso, ignoraríamos. Por essa causa não há talvez melhor definição de cultura do que dizer-se que é a capacidade de expansão contínua da quantidade e profundidade de nossas percepções e ideias (Dewey, 1979, p. 135).

Preparar os sujeitos para a participação ativa nas práticas coletivas da vida social é um dos objetivos da educação, e essa participação ativa só é possível a partir da cultura, da apreensão de costumes e dos conhecimentos que já pertenciam à sociedade antes da chegada do educando a esse contexto social. Em contrapartida, a inserção de novos indivíduos, com olhares frescos para essa sociedade de costumes já estabelecida, tem o potencial de enriquecer essa cultura. Esse encontro é uma oportunidade para aprender e expandir continuamente as percepções, ideias e possibilidades de ser no mundo (Arendt, 2016).

A troca de ideias é um veículo para o crescimento intelectual e cultural. Ela, juntamente com a colaboração entre os indivíduos, são os meios pelos quais a cultura se desenvolve, seja ao acatar, seja ao transformar essa cultura, gerando a potência de novas possibilidades de ser em sociedade. A cultura não é estática, mas é um processo dinâmico de aprendizado e crescimento constante, sendo a participação ativa na sociedade, através da colaboração e interação, vista como um meio essencial para a essa expansão – expansão constante dos modos de ver o mundo ao redor. Bourdieu (2007) trata o que ele chama de capital cultural como uma das principais condicionantes para o baixo desempenho escolar. Segundo ele, os sujeitos que têm acesso a um ambiente culturalmente rico, com recursos educacionais, livros, exposição à arte, entre outros, tendem a ter um capital cultural mais elevado. Por outro lado, aqueles que têm acesso limitado a esses recursos podem ter um capital cultural mais baixo.

É necessário pensar que, quando Bourdieu elenca o que capital cultural, ele diz de uma visão eurocêntrica, onde a cultura e a arte que validam esse capital cultural é estritamente aquela considerada erudita, ou seja, difundida pelos europeus. Entretanto, o que se busca refletir tem relação à valorização dos diversos fazeres culturais, tanto locais quanto saberes culturais globais.

As instituições educacionais tendem a favorecer aqueles com maior capital cultural eurocêntrico, criando assim um ciclo de reprodução de desigualdades sociais. O sistema educacional muitas vezes legitima as desigualdades, tratando o sucesso acadêmico como uma questão de mérito individual, sem considerar as diferenças no capital cultural que influenciam os resultados de cada educando. Isso pode levar à crença de que as diferenças de sucesso escolar refletem diferenças de capacidade ou esforço, em vez de diferenças de acesso a recursos e oportunidades. Estudantes de famílias com maior capital cultural geralmente têm acesso a mais recursos, como livros, computadores, atividades extracurriculares e ambientes de estudo tranquilos. Esses recursos adicionais podem melhorar seu desempenho acadêmico e preparar melhor para os exames e avaliações.

Os educandos que têm menos desse chamado capital cultural enfrentam dificuldades na escola, já que as práticas e expectativas educacionais muitas vezes refletem a cultura dominante, que nem sempre está alinhada com as experiências e conhecimentos dos estudantes com menor capital cultural. Assim, a educação, que deveria ser uma ferramenta de mobilidade social, acaba reforçando as barreiras que impedem essa mobilidade. Alunos de famílias com menor vivência nesse conhecimento, considerado pela tradição como universal, enfrentam mais dificuldades na escola, o que limita suas oportunidades futuras e perpetua o ciclo de pobreza e desigualdade.

No entanto, para que a questão desse capital cultural tido como universal não seja um entrave, é necessário que haja um trabalho de educação social fora dos muros da instituição escolar. Um trabalho de formação para a criticidade, além de ofertas de acesso aos bens culturais tanto da cultura popular quanto os que se constituíram como pertencentes à cultura erudita. Essa promoção da cultura diante da sociedade local pode e deve partir da escola enquanto instituição transmissora e potencial produtora de cultura .

Quando Bourdieu (2007) teceu seus escritos sobre o capital cultural, a forma de acesso aos bens culturais era restrita, o que dificultava aos menos favorecidos economicamente terem acesso a eles. Entretanto, nos tempos atuais, a realidade é outra. Está um pouco mais complexa, é verdade, já que há uma profusão de informações em rede que tende a criar bolhas e dificultar o acesso a certas obras culturais, mas, hoje, é possível levar a diversidade cultural às comunidades, não só pelas vias disponíveis em meios tecnológicos, mas também através de campanhas de popularização de teatro e cinema, convites a visitas a museus e parques e festivais culturais em praça pública. Isso tudo com a participação dos atores que constituem o elenco do grande espetáculo que pode se tornar a escola.

É preciso que o poder público, junto com toda a comunidade crie redes de cultura capazes de mobilizar a comunidade. Quando o poder público e a comunidade trabalham juntos, é possível valorizar e promover a diversidade cultural existente em uma região. Isso inclui tradições, línguas, expressões artísticas e práticas culturais de diferentes grupos. As redes de cultura ajudam a garantir que todas as pessoas tenham acesso às atividades culturais, independentemente de sua situação socioeconômica. Isso é crucial para promover a inclusão social e a igualdade de oportunidades. Iniciativas culturais colaborativas podem reforçar a identidade local e o sentimento de pertencimento da comunidade. Isso é especialmente importante em áreas onde a identidade cultural pode estar ameaçada pela globalização ou por mudanças sociais rápidas. Comunidades que têm uma forte rede de cultura tendem a ser mais resilientes diante de crises e desafios. A cultura pode servir como um meio de coesão social, oferecendo apoio emocional e criando espaços de expressão e reflexão.

As redes culturais desempenham um papel educacional importante, oferecendo oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento pessoal, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e informados. Pacheco (2014) chama a atenção para o fato de que boa parte da culpa pelo baixo desempenho na educação está na falta de ação de seus atores, que se mantêm passivos mesmo percebendo que o que está sendo feito não está alcançando os objetivos na sua missão de educar os recém-chegados. A solução possível está na mobilização de outros atores e contextos para que o aprendizado escolar seja significativo. Em outras palavras, é necessário

contagiar e mobilizar a comunidade para que, com a parceria com as instituições escolares, possam contribuir para a formação dos educandos dentro de suas realidades, ao mesmo tempo que os munem de ferramentas para compreender o mundo com seus contextos culturais múltiplos e complexos.

hooks (2013), ao falar de seu entusiasmo sobre o multiculturalismo que se manifesta nas promessas de sua época, diante do fim do *apartheid* ao menos perante a lei, explicita suas esperanças em tempos nos quais as culturas de diferentes povos e as especificidades dos diferentes modos de viver e de se expressar finalmente seriam respeitados, ou melhor, valorizados, inclusive nos meios acadêmicos. Entretanto, o que se observa é uma educação parcial, com tendências a sustentar e manter a supremacia branca, o sexismo, o racismo e os demais preceitos que sustentam o imperialismo, impedindo que a educação se realize como uma prática de liberdade. Considerando esse educar-se como prática de liberdade um processo que deve capacitar os indivíduos a pensarem criticamente, questionarem estruturas opressivas e agirem para promover a justiça social e a igualdade, sempre se responsabilizando por seus atos.

Paulo Freire, ao tratar de educação para a liberdade, comparava o educar ao cultivo de um campo, ao cuidar de uma plantação onde todos os atores precisam trabalhar juntos para que haja uma boa colheita. Isso inclui a participação ativa dos educandos, o que nem sempre é bem recebido pelos educadores (hooks, 2013). Somente por meio da participação ativa dos educandos na construção coletiva do conhecimento, seremos capazes de oferecer resistência ao sistema segregador da educação formal e promover, de maneira concreta, a valorização da diversidade e complexidade cultural que permeiam os meios sociais.

O Professor Ernani Maria Fiori (Freire, 2018) chama a atenção para o fato de que, segundo o método freiriano, a educação só se faz libertadora a partir do momento em que o ser humano tenha condições de se descobrir e se conquistar enquanto sujeito de sua própria historicidade por meio de práticas que promovam a reflexão crítica, a valorização das experiências dos educandos e a participação ativa em seu processo de aprendizado. Apesar de a concepção freiriana supor um ser humano universal, do qual é preciso tomar consciência, a questão posta em seu método também pode ser pensada como uma proposição de um ser humano que se se constrói histórica e socialmente diante da força dos mecanismos de poder que tendem a assujeitá-lo e aos quais ele precisa resistir, ou não, para se formar em sua realidade experienciada dessa forma, social e histórica (Foucault, 2006; 2008; 2010; 2011).

Da mesma forma que o ser humano se constitui diante da realidade experienciada em seu próprio tempo e na sociedade em que está inserido, a educação também precisa se conectar a esse tempo e ao contexto social dos sujeitos que se propõe a educar. O método freiriano indica

que o objetivo não é manter apenas os seus saberes já constituídos, em nome da codificação e decodificação para a alfabetização, acessando apenas sua cultura local, mas sim que, a partir dessa parcela do mundo que constitui o contexto em que vive o educando, ele se abra para novas experiências e tenha acesso a outras culturas e bens culturais. O objetivo é que, partindo do que é conhecido, do que já foi internalizado pelo sujeito, ele possa construir o *inédito viável* (Freire, 2018).

O termo *inédito viável* é usado por Freire para descrever o processo de transformação social e pessoal que ocorre quando as pessoas se envolvem em uma prática de educação que, por meio do diálogo crítico e da reflexão sobre a realidade, podem alcançar uma compreensão mais profunda de si mesmas e de seu mundo, e assim criar algo que seja novo e significativo. Quintiliano se refere ao educar como sendo uma ação gerada pela problematização das situações levadas aos educandos, a fim de possibilitar a abertura ao *inédito viável*:

Em outras palavras, educar é, a partir das situações trazidas pelos educandos, problematizar para ofertar o devir, abrir a ‘situação-limite’ ao ‘inédito viável’, realizar projetos, fazer história, transformar as ‘soluções praticáveis despercebidas’ em ‘soluções praticáveis percebidas’ (Nicolai), a ‘consciência real’ em ‘consciência máxima possível’ (Goldman), libertar. Para isso, Freire propõe uma codificação das situações efetivas através de objetos como fotos, textos, filmes (pelos canais virtual, pictórico, sonoro ou gráfico), que serão os objetos cognoscíveis sobre os quais poderá ser efetuada a descodificação reveladora do mundo (Quintiliano, 2021, p. 8).

É chamado de inédito viável esse pensar algo que ainda não existe, mas que, através da ação criadora ou do que Freire chama de ação editanda, tem-se o potencial de criar o novo. O *inédito viável* em Freire representa, assim, a esperança e a possibilidade de se ter uma nova realidade, fundada na transformação social e na emancipação humana. O termo simboliza a capacidade de sonhar com um futuro diferente e acreditar que esse futuro pode ser alcançado por meio de ações concretas, reflexivas e dialógicas.

Pode-se entender, a partir disso, que as práticas do educar precisam ser sensíveis às necessidades e peculiaridades da vida em diferentes momentos da história, assim como precisam estar de acordo com os diferentes contextos sociais. Devem estar em sintonia com a realidade e as necessidades do momento, adaptando-se às características da vida em vez de impor um modelo educacional rígido e universal. Isso implica uma abordagem mais flexível e contextualizada, reconhecendo que o que é relevante e valioso em um período pode não ser o mesmo em outro.



Não é possível a educação continuar a ser concebida sob os mesmos critérios do modelo prussiano<sup>14</sup>, com currículos padronizados e valorização excessiva da disciplina e da obediência em detrimento da formação para a liberdade de participação e de ação dos educandos em contexto educativo, levando ao favorecimento para que o ambiente escolar se torne inóspito e repulsivo às mentes e corpos estudantis, bem como levando a crises cada vez mais graves no campo educacional. “Veremos ironicamente esta situação perdurar até reconhecermos que a vida em qualquer tempo tem suas próprias qualidades intrínsecas e que a tarefa da educação é aplicar-se a essas qualidades” (Dewey, 1979, p. 55). Nisso podemos incluir tanto o excessivo controle dos corpos em ambiente escolar como as práxis docentes que são utilizadas em salas de aula.

Pensar uma educação significativa implica, assim, não buscar implantar um certo padrão de apreensão dos conhecimentos acumulados culturalmente, nem normas morais fechadas e estáticas que não acompanham o desenvolvimento da sociedade real, ou padronizar a subjetivação, gerando uma massificação dos indivíduos. Pensar em uma boa educação implica, na verdade, considerar abordagens pedagógicas que coloquem ênfase na reflexão pessoal, no desenvolvimento do pensamento crítico e na construção de uma relação mais profunda do educando consigo mesmo, levando-o, conseqüentemente, a construir relações mais profundas com o outro. Isso nada mais é que colocar em prática aquilo que indicava a inscrição sobre a entrada do Oráculo em Delfos: *gnothi seauton*, ou o “conheça-te a ti mesmo”. É imaginar uma educação que leve o sujeito a pensar no que o constitui enquanto sujeito.

Essa reflexão sobre uma educação que busca o autoconhecimento e o desenvolvimento crítico é especialmente relevante quando consideramos a infância. A infância é um período crucial para a formação do indivíduo, em que as bases do pensamento crítico e da autocompreensão começam a se formar. É nessa fase que as crianças devem ser encorajadas a explorar, questionar e entender o mundo ao seu redor de maneira profunda e significativa.

## 2.1 DA INFÂNCIA NA ESCOLA

Enquanto nos propomos a pensar sobre o tipo de educação que buscamos oferecer à criança no contexto escolar, é preciso considerar a própria infância a que essa educação se destina. Entretanto, a busca é inglória se, diante desse propósito, tentarmos identificar um único

---

<sup>14</sup> Modelo educacional implementado no séc. XIX no Reino da Prússia visando a universalização da educação a partir da padronização de currículos, métodos e avaliação com foco restrito nos exames e nas avaliações, desconsiderando a diversidade cultural e a subjetividade.

modo de vivenciar e ser na infância. Assim como as múltiplas e complexas formas de sermos humanos, também a infância se vê em multiplicidades de modos complexos de ser e estar no mundo, igualmente complexo.

Partindo do pressuposto de que a infância não é a preparação para a vida adulta, mas que ela é em si, temos também que a ação de educar na infância é munir a criança das ferramentas necessárias para suas experiências e vivências no velho mundo em que elas estão inseridas no exato momento em que experienciam e vivenciam sua infância. Com isso, percebe-se a necessidade de identificar as especificidades da infância à qual a educação ofertada se dirigirá.

É importante frisar que se desconhecia a capacidade cognitiva e a inteligência da criança até o século XIX (Benjamin, 1987). Assim, na concepção adultocêntrica<sup>15</sup>, o papel da educação era incutir o saber do adulto na mente dos pequenos, considerados, até então, como miniadultos e tábulas rasas, em que o saber constituído, apreendido pelo adulto, deveria ser apresentado de forma a preencher o espaço vazio das pequenas cabeças.

Philippe Ariès (1986) aponta que até o século XIV a criança era pouco considerada na família como um ente de fato, devido à alta taxa de mortalidade. Os pequenos que sobreviviam, logo que se mostravam capazes de andar, pegar e falar de forma autônoma, passavam a acompanhar os adultos em seus labores. Já no século XVII, com uma percepção um pouco mais afetiva sobre a criança, a parte mais abastada da sociedade passou a vesti-las de forma diferente dos adultos e lhes prestava tratamento mais adequado à sua condição juvenil, ainda que em forma de *paparicação*<sup>16</sup>. Já a outra parcela da população, social e economicamente menos favorecida, continuava tratando seus pequenos descendentes como miniadultos (Barbosa; Dos Santos, 2017).

Ainda no século XVII, surge a percepção da infância como um período de inocência e fraqueza, em que se via a necessidade de disciplina e tratamento humilhante para a correção. Já no século XVIII, a percepção da criança enquanto um miniadulto e a interpretação da fraqueza e inocência como características fundamentais da infância persistiram, mas com a adição do entendimento de que era necessário cuidar da saúde e higiene dos pequenos (Ariès, 1986), proporcionando maiores chances de sobrevivência. No fim do século XVII, eclesiásticos, moralistas e educadores iniciaram um movimento de denúncia ao sentimento de *paparicação* da infância, o qual, segundo suas perspectivas, estava formando crianças mal-educadas que faziam

---

<sup>15</sup> Referente ao poder do adulto sobre as crianças.

<sup>16</sup> Termo cunhado a partir do surgimento de uma nova compreensão da infância, em que a criança é tida como fonte de descontração e calma aos adultos.

tudo o que queriam. Assim, surge o interesse psicológico sobre a infância, que serviu de inspiração para toda a educação até o século XX (Ariès, 1986).

Contemporaneamente, o que se vê é uma *profusão de modos de infância*. A expressão *profusão de modos de infância*, utilizada aqui, não se refere exatamente à infância em si, mas às formas como ela é vivenciada. Mesmo entre sujeitos de mesmo nível social, cultural e econômico, podemos encontrar vários modos de vivenciar a infância, e nenhum deles se mostra mais digno de ser categorizado como mais vívido que os outros. Reconhecer a singularidade e a potencialidade da infância, respeitando a criança em seu ritmo de aprendizado e promovendo ambientes educativos inclusivos, são passos essenciais para superar a visão ultrapassada de que a criança é incompleta, visão essa que, em muitos cenários, ainda não foi superada nos tempos atuais.

Pensemos, então, na infância sem desconsiderar sua diversidade de modos e potencialidades, como uma vivência experimental nesse constante questionar sobre o mundo que, como condição desejável, deve acompanhar o ser humano por toda a sua existência, mas que se encontra em maior evidência na sede de descobrir e experimentar, intrínseca à criança. É na infância que o Dasein está em sua forma mais pura, pois a criança se entrega ao mundo com curiosidade e abertura, questionando, explorando e se maravilhando constantemente. Esse estado de ser é caracterizado por uma autenticidade e uma presença no agora que são frequentemente perdidas na transição para a idade adulta. O ser humano adulto, muitas vezes, perde a habilidade de se deixar maravilhar, de se questionar profundamente e de experimentar a vida com a mesma intensidade e curiosidade de uma criança. E é esse adulto, desprovido da curiosidade pelo mundo, que busca enquadrar a criança em sua conformação, facilitando-se a obter respostas prontas e certezas consolidadas.

As pretensões de emancipação da infância costumam esconder sua negação. Sabe-se por ela, pensa-se por ela, luta-se por ela. Paralela dessa negação da infância é a negação da experiência. A ausência de espaço para a experiência nas sociedades modernas é um motivo de diversas tendências filosóficas de nosso tempo. W Benjamin dizia que a experiência se tornou uma máscara ‘inexpressiva, impenetrável, sempre igual’ do adulto. A experiência até pode ser usada para encobrir o pessimismo, o determinismo e o fatalismo contido em frases tão repetidas em nossos dias, tais como ‘eu já vivi isso, não há nada que fazer’, ‘você não sabe, mas assim são as coisas’, ‘sempre foi assim e assim sempre o será’. A experiência pode ser a máscara da derrota, da resignação, do consenso (Kohan, 2003, p. 240).

Tomando a infância por esse tempo de profícuo questionar, experimentar e vivenciar para conhecer e contribuir na construção e no cuidado com o mundo, encontramos uma

proximidade e quase similitude com a atitude filosófica. A infância, ao exercer sua aptidão natural de questionar, descobrir e transformar, pode ser entendida como uma categoria filosófica, conceito fundamental que serve para classificar e ordenar a experiência e o conhecimento. Essas categorias são usadas para distinguir, descrever e compreender a realidade em diferentes aspectos, fornecendo uma estrutura conceitual que permite analisar e interpretar fenômenos, ideias e objetos de maneira sistemática e coerente. As categorias filosóficas são essenciais para a construção do pensamento crítico e reflexivo, ajudando a esclarecer conceitos e a formular questões essenciais sobre a natureza do ser, do conhecimento e da realidade (Marcondes *et al.*, 2017).

Estamos na mesma posição infantil a cada vez que pensamos ou perguntamos sobre a existência, a vida e a morte, nós e o outro, a realidade. A infância é a busca do novo, é possibilidades. Na infância construímos tempos que ainda não existem, usamos a imaginação livremente, criamos soluções; é ruptura e repetição. A criança está aberta às experiências, desejosa, quer o novo, é ativa. Negar a infância seria negar a experiência. Há uma ligação necessária entre essas duas categorias – infância e experiência – no sentido de que a primeira é condição para a segunda. Manter uma atitude filosófica infantil, ou seja, que questiona sobre o ser, o fazer e o mundo é um dos objetivos da educação para o pensar [...] (Marcondes *et al.*, 2017, p. 34-35).

Esse modo da infância que busca conhecer o mundo sem pretensiosas preconceções, esse modo de abordar a vida caracterizado pela curiosidade inata, pela ausência de julgamentos prévios e pela disposição para explorar o desconhecido com uma mente aberta, envolvendo-se com o mundo ao seu redor de maneira pura, criando rupturas em meio às experimentações e repetições, demonstra um modo filosófico e científico de se conduzir no mundo, estão abertas a experiências novas, questionando, explorando e aprendendo constantemente. Essa mentalidade infantil é alimentada pela curiosidade natural e pela percepção do que é imediatamente experimentado. As crianças frequentemente fazem perguntas aparentemente simples, mas profundas, porque estão verdadeiramente interessadas em compreender o mundo ao seu redor.

A infância, como esse tempo dos pequenos, é a expressão pura e essencial dos fundamentos do ser humano. É nela que o Nada<sup>17</sup> (Sartre, 2011) é preenchido pelo questionamento puro e autêntico sobre o mundo e pela pura experiência na própria duração (Bergson, 1999). Essa experiência se dá tanto no mundo quanto na relação consigo mesmo e

---

<sup>17</sup> Segundo Sartre, ausência inicial de onde emerge a consciência. O Nada é a ausência de um fundamento objetivo ou de uma essência pré-determinada para a existência humana.

com o outro, que, posteriormente, se constituirá em consciência subjetiva. Trata-se de uma experiência sem preocupação com recortes no tempo, apenas vivenciando e aprendendo no tempo vivo. Um *infantil*<sup>18</sup> (Kohan, 2005) que, inicialmente, não se prende às regras externas da sociedade constituída, mas que se faz na busca pura por compreender o mundo, por experimentar, por vivenciar para conhecer e se reconhecer no e com o mundo.

Nesse infantil que questiona o mundo, a si mesmo e o outro, e que experimenta puramente aquilo que é percebido por seus sentidos e intuição, a infância se mostra tal e qual a filosofia. Esse olhar envolve deixar de lado as expectativas, os julgamentos e as suposições, permitindo que a mente se abra para novas perspectivas. Ao adotar esse modo de pensar, pode-se redescobrir a maravilha e a surpresa nas experiências cotidianas, cultivando uma apreciação sempre renovada pelo mundo ao seu redor.

O mundo é o palco onde a experiência humana, e evidentemente inclui-se aí a experiência infantil, se dá e é interiorizada. No entanto, nos tempos atuais, a infância não é lançada ao vasto mundo logo que chega a ele. No modelo atual de família e cuidado com a infância, há um afastamento dos pequenos em relação ao mundo externo, sendo introduzidos ao mundo comum de maneira mais controlada.

Primeiro, tradicionalmente, a criança é protegida desse mundo, considerado tão maior que ela, sendo abrigada no seio familiar. Em seguida, esse cuidado é compartilhado entre a instituição familiar e a instituição escolar, contribuindo para seu acesso e para que ela desenvolva sua compreensão sobre o mundo comum<sup>19</sup>. Esse mundo comum é a esfera universal compartilhada pelos seres humanos, mediada pelo *logos* e que a família e a escola, no cuidado com a criança, precisam apresentar condições para que esse sujeito em formação possa se abrir a essa universalidade que compõe a vida em comunidade, experienciando a convivência sob uma responsabilidade ética<sup>20</sup> consigo e com os outros.

Esse acesso ao *koinos kosmos*<sup>21</sup> durante a infância se manifesta de forma notável através da brincadeira. Por meio da brincadeira, a criança começa a entender as normas sociais, a linguagem e os comportamentos que observam ao seu redor, atuando como em um microcosmo

---

<sup>18</sup> Termo utilizado por Kohan como uma das designações para as vivências infantis.

<sup>19</sup> Mundo compartilhado e intersubjetivo em que vivemos. Refere-se à esfera da experiência humana coletiva, o espaço público onde as interações sociais, culturais e políticas acontecem. É o mundo exterior que todos compartilhamos e onde construímos nossas vidas em sociedade. Realidade que experimentamos em comum com os outros.

<sup>20</sup> Segundo Foucault, onde a ética é uma prática, uma forma de se relacionar consigo mesmo e com os outros que está historicamente situada e culturalmente específica. A ética em Foucault está intrinsecamente ligada ao poder, à subjetividade e à construção do eu.

<sup>21</sup> O *koinos kosmos* carrega a ideia de que a realidade compartilhada, o mundo comum, é fundamental para a coexistência e para a construção de uma vida comum, seja no sentido cosmológico ou no contexto das interações humanas e sociais.

das interações sociais maiores. Brincar é uma atividade fundamental para o desenvolvimento humano, permite que a criança explore, experimente e internalize aspectos do mundo comum de maneira lúdica e criativa, reproduzindo para decodificar o que percebe em seu entorno e criando possibilidades de ser e estar no mundo.

Brincando, a criança cria, recria, refaz e acrescenta novos elementos ao que foi percebido inicialmente e essa experiência, essencialmente formativa, captura experiências muitas vezes devastadoras e as ressignifica através da reprodução experimental transformadora do brincar, transformando esse experimentar em hábitos (Benjamin, 1987). Assim como a afirmação de Benjamin de que o hábito nasce da brincadeira e da repetição, também podemos fazer uma ilação de que é da brincadeira e da repetição que se constrói todo o aprendizado, mas não basta a repetição mecânica, e sim o vivenciar uma e outra vez – e mais quantas vezes forem necessárias para que a experiência possa se munir de significância para a mente e o corpo do aprendiz desde a infância. É revivendo e reproduzindo situações cotidianas no brincar que a criança questiona, experiencia, conhece e se coloca como indivíduo no mundo.

O questionar e experimentar tem início já na chegada da criança ao ambiente familiar, mas tende a se intensificar no contexto escolar. A escola serve como mecanismo de conexão entre o ambiente familiar e o ambiente social mais amplo. O âmbito escolar acolhe a infância com a promessa de que, com o auxílio da família, irá preparar o indivíduo para a vida em sociedade, mas é importante nos questionarmos sobre como se pensa essa infância em escola.

É no ambiente escolar que a criança, na maioria das vezes, tem seu primeiro contato com regras mais rígidas e estruturadas, uma espécie de simulacro das regras sociais. Tais regras institucionais em âmbito escolar tendem a apreender a criança, capturar sua singularidade diante da voracidade em conhecer e viver o mundo que se apresenta a ela. Essa captura da infância é comumente justificada pela missão dada à escola de mostrar o velho mundo ao recém-chegado (Arendt, 2016).

Essa sanha em ajustar os que trilham o tempo de infância aos parâmetros sociais exigidos dos cidadãos, por meio do controle do tempo e das atividades pedagógicas escolares, traz em si o desejo de tolher os ímpetos infantis, como se pretendesse extirpar a barbárie que impede a manutenção dos bons modos sociais. Com esse objetivo, acaba por sufocar também o ímpeto à investigação e à criação, tão vívidos nas várias maneiras do infantil. Extirpa-se a inclinação ao filosofar inventivo da infância e, quase sempre, o vazio deixado em seu lugar passa a ser habitado pelo conformismo e pela obediência.

Há um fio de concepções filosóficas sobre a infância, que vai de Platão a Descartes, o qual trata a infância segundo o termo originário *in-fans*, ou o ser privado da fala, condição que,

segundo aqueles filósofos, era parte da essência do humano, sendo a criança aquele ser que ainda não domina adequadamente a linguagem, um ser em transição para se tornar o adulto, tido como a própria forma do ser humano. O papel da escola, diante desse ser privado da linguagem, seria conduzi-lo ao domínio dessa condição de ser humano (Pelizzoni, 2017).

Afoita em seu desígnio de incutir na criança a linguagem oral e escrita, a escola tolhe da infância sua possibilidade de se expressar segundo suas outras 99 linguagens, como as descritas no poema de Malaguzzi (Edwards *et al.*, 1999), apresentado em excerto. Extirpa o corpo da criança focando exclusivamente na linguagem oral e escrita, negligenciando e praticamente removendo as outras formas de expressão e aprendizado inerentes à infância. Essa atitude limita a capacidade da criança de explorar e entender o mundo de maneira integral e usando todos os seus sentidos e habilidades. Além disso, “extirpa” aqui denota uma privação severa e prejudicial das múltiplas formas de expressão e aprendizagem da criança, impedindo-a de realizar seu ímpeto de conhecer o mundo através do tato, do cheiro, do gosto, do saltar e do correr, deixando-lhe apenas a cabeça, a fala e as mãos. Permitem-lhe apenas o traçar da fala codificada em um frio papel.

As perguntas que surgem diante do quadro descrito é: como um sujeito educado ao conformismo e à obediência, em uma espécie de regime autoritário, poderá estar apto a uma sociedade democrática onde, teoricamente, os liderados hoje podem se tornar líderes amanhã? Seria possível uma outra forma de acolhimento à infância por parte da escola?

Podemos comparar a sensação da criança ao adentrar e ao deixar o espaço escolar à alegoria que Benjamin (2009) traça sobre sua aventura no carrossel, do medo inicial ao deixar sua mãe até a possível fase de confiar em si mesma enquanto se entrega ao cirandar do brinquedo, percebendo-se capaz, seguindo a música ao fundo e imersa em sua percepção de um mundo que mistura a visão do que é tangível com a interpretação única dos que vivem em tempos de infância. Nesse espaço de tempo em que o carrossel gira – um espaço de tempo em que a criança se deixa estar, vislumbrando e ressignificando o tempo na escola –, ela se vê em um mundo particular que lhe pertence, onde ela reina soberana.

Nesse vaguear infantil sobre o piso da escola, é preciso oferecer pistas para que ela possa compreender a vida em comunidade e se alegrar com as experiências ali percebidas e vividas; do contrário, ela buscará os esconderijos que lhe pareçam familiares onde se manterá recolhida, em seu *idio kosmos*<sup>22</sup>, sem se abrir ao mundo comum. Assim como os condenados, com o

---

<sup>22</sup> Expressão grega que pode ser traduzida literalmente como “mundo próprio” ou “mundo individual”. É frequentemente utilizado para descrever a visão de mundo, a realidade ou a experiência subjetiva única de um

coração palpitante e quase sem se permitir respirar, ela se torna parte do mobiliário que compõe seu esconderijo e invisibiliza-se (Benjamin, 2009, p. 107-108). Nesse esconder-se e deixar de ser vista, a criança se afasta de si mesma e se rende ao autoritarismo do mundo do adulto.

Para que se construa um ambiente escolar que permita a expressão da infância – garantindo seu direito de falar e ser ouvida e de expressar seus sentimentos – e, ao mesmo tempo, proporcione a internalização das regras coletivas, é necessário que se construa um ambiente onde a base dos relacionamentos da criança com seus pares, com os professores e com os demais atores presentes na escola se baseiem no respeito e na justiça. A justiça é o fim último da ética, e a ética é o fim último da educação. Essa interconexão entre justiça, ética e educação pode ser visualizada como um ciclo: a educação forma indivíduos com capacidade ética; a ética orienta os indivíduos ao agir com justiça; e a justiça, sendo o objetivo final das ações éticas, forma uma sociedade justa. Estar ciente de que a educação tem por base principal a ética é também ser consciente de que a educação ajuda os estudantes a desenvolverem a habilidade de analisar situações complexas e tomar decisões que promovam o bem-estar coletivo e individual. A ética é, assim, o fim último da educação, de uma educação com vistas a liberdade responsável do sujeito em sociedade.

O espaço escolar pode e deve ser um ambiente não só de acolhimento à infância cronológica, mas o lugar onde a infância do pensamento (Kohan, 2003) seja acolhida e cultivada a partir da compreensão de que o infantil é a forma mais pura de se assenhorar da aprendizagem. Ao perceber, respeitar e oferecer um espaço que valorize as necessidades da infância, a escola não apenas pode cumprir seu papel de dar acesso aos conhecimentos acumulados, papel de estimular e promover o desenvolvimento adequado da linguagem com sua codificação e decodificação, mas também estimula a criança a desenvolver o pensamento crítico, a buscar repostas, significá-las e ressignificá-las de acordo com suas experiências. Kohan (2003) destaca a importância de pensar a infância sem romantizá-la, no que sugere uma infância que traduz uma política de pensamento. A infância do pensamento é a forma filosófica de olhar o mundo sempre com espanto e perguntas.

A infância que afirmamos é uma dimensão ainda não suficientemente pensada da experiência humana. É uma chance de assumir a descontinuidade como condição ontológica da existência, uma abertura dessa experiência ao imprevisto, ao que pode ser de outra forma, ao que ainda não sabemos nem podemos. Essa infância é uma ‘figura do começo’ no sentido de uma imagem que abre a possibilidade de um porvir aberto, inesperado, inesperável, segundo

---

indivíduo. Em outras palavras, o “*idio kosmos*” refere-se à maneira particular como cada pessoa percebe, interpreta e interage com o mundo ao seu redor, baseado em suas experiências, crenças, emoções e pensamentos pessoais.



a lógica prévia à ruptura que ela introduz; um porvir insuspeito, insólito (Kohan, 2003, p. 250-251).

Ao cultivar a infância do pensamento, a escola pode contribuir para que esse modo questionador, explorador e criador da infância acompanhe o sujeito por toda a sua vida. Para o indivíduo humano em qualquer idade, manter essa infância do pensamento é manter-se aberto às experiências, às novas descobertas e a possíveis grandes transformações.

## 2.2 DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

A escola como instituição formal de educação, com professores e estudantes, começou a se formar na Europa durante o século XII, principalmente em torno de catedrais e mosteiros. Essas primeiras escolas foram estabelecidas por comunidades religiosas e tinham como principal objetivo a educação do clero e a preservação e transmissão do conhecimento religioso e clássico. As comunidades religiosas tiveram um papel crucial na criação e manutenção dessas escolas. Além de fornecerem a infraestrutura e os professores, as comunidades religiosas também estabeleceram normas e currículos e, em muitos casos, ofereceram apoio financeiro para os estudantes.

O foco inicial era na alfabetização em latim – a língua da Igreja e da intelectualidade medieval. As aulas geralmente ocorriam em salas dentro dos mosteiros ou catedrais. Essas salas eram frequentemente simples e funcionais, com pouca mobília, além de mesas e cadeiras rústicas. As paredes poderiam ser decoradas com tapeçarias ou afrescos religiosos. Em algumas catedrais, as aulas ocorriam nas salas capitulares, que eram salas de reunião dos cônegos. Essas salas eram geralmente grandes e bem construídas, com assentos dispostos em torno de um espaço central.

O modelo com carteiras enfileiradas, currículo e certas características que lembram os modos de produção industrial começa a surgir no século XVIII. Esse modelo de escola teve um impacto duradouro na educação e continua a influenciar muitas práticas educacionais até hoje. Ele criou um sistema que é eficaz em transmitir conhecimentos básicos a muitos estudantes, mas que também traz consigo muitos problemas por ser excessivamente rígido e por não acomodar diferentes estilos de aprendizagem e necessidades individuais. O que motivou a adoção desse modelo de escola foi o aumento da demanda por educação básica e a necessidade de se ofertar vagas para que as classes mais pobres tivessem acesso à educação, devido a uma demanda crescente por trabalhadores com habilidades básicas de leitura, escrita e aritmética. As fábricas e as novas indústrias precisavam de uma força de trabalho capaz de seguir

instruções, ler manuais e realizar cálculos básicos para que se pudesse responder às novas necessidades desses meios de produção fabril (Borges, 2010).

O modelo fabril de organização do espaço escolar foi adotado pela primeira vez na Prússia, que também serviu como o primeiro exemplo de escola universal, tornando a educação uma responsabilidade do Estado. Esse modelo de escola obrigatória, que visava educar todas as crianças prussianas, não tinha o objetivo de incentivar a liberdade, a igualdade ou o desenvolvimento humano adequado. Em vez disso, seus fundamentos estavam nos ideais platônicos, onde a educação era vista como um meio para garantir o bom funcionamento da sociedade. A única liberdade considerada era a liberdade do Estado de manter o controle sobre seus cidadãos por meio do ensino de conteúdos e ideias que o próprio Estado julgava apropriados para a manutenção do controle e a perpetuação do *status quo* (Celeti, 2012).

Foucault (1999) compara a instituição escolar a outras instituições de controle, como a prisão e o manicômio, tanto por sua estrutura arquitetônica, no modelo que ele chama de panóptica<sup>23</sup>, como também utilizando outros mecanismos que sujeitam os corpos às regras de obediência e a um treinamento utilitarista. São instituições onde, na sanha por disciplinar o corpo, utilizam-se métodos que geram um aumento das habilidades e a sujeição à lógica das culturas dominantes, mas também, em uma manipulação calculada de todas as dimensões do sujeito, podem tanto tornar esse sujeito mais obediente e útil quanto o oposto, fazendo surgir uma anatomia política de controle social com tendência a gerar corpos submissos e fortes.

No século XX, surgiram novas propostas pedagógicas, como a pedagogia Montessoriana, logo depois a pedagogia Waldorf e, após a Segunda-Guerra Mundial, a escola de Reggio Emília. Apesar de terem suas singularidades, essas novas concepções do educar tinham em comum o olhar para as necessidades do educando. As escolas que se fundam sobre essas pedagogias, que buscam colocar a criança no centro do currículo, são concebidas desde a sua arquitetura, com o intuito de suprir as necessidades da infância. São escolas concebidas para acolher a infância. Essas escolas representam um exemplo de como é possível inventar novas tradições em escola. No entanto, agora, em pleno século XXI, a maioria das escolas mantêm a tradição criada no século XVIII, com muita proximidade ao modelo prussiano. Sua arquitetura fria e panóptica é concebida para facilitar o controle de seus reclusos no tempo

---

<sup>23</sup> O panóptico é um conceito desenvolvido pelo filósofo inglês Jeremy Bentham no final do século XVIII que descreve um tipo de arquitetura institucional projetada para permitir a vigilância total e constante de todos os indivíduos dentro dela. Embora originalmente concebido para prisões, o conceito do panóptico foi ampliado e analisado por Michel Foucault (1999) como um modelo de controle social e disciplinar que pode ser aplicado a várias instituições, incluindo as escolas.

escolar. As cadeiras enfileiradas, voltadas para o quadro e para a centralidade do professor, desconvitam o educando à participação ativa em seu processo formativo.

Essa tradição inventada dos ordenamentos em espaço escolar, sacralizada pela repetição e pela disposição dos responsáveis em mantê-los dessa maneira para o bem de interesses que, muitas vezes, não respondem às necessidades de aprendizagem dos educandos. Ainda assim, a escola se coloca como uma das instituições concebidas segundo, mais ou menos, as necessidades e demandas da infância (Larrosa, 1994). O modelo prussiano foi projetado para criar um padrão uniforme de comportamento e conhecimento, o que pode ser visto como uma tentativa de moldar os alunos em conformidade com normas e expectativas sociais. Isso implica uma visão da infância que vê as características naturais e a sua curiosidade como algo a ser controlado e ajustado para se adequar aos padrões estabelecidos. Em vez de valorizar e cultivar a individualidade e a criatividade, o modelo prussiano tende a minimizar as características que considera problemáticas ou desordenadas, visando a conformidade e a previsibilidade. Seu objetivo é trabalhar para que se reduza o que ainda é desconhecido na criança a fim de que se crie, a partir da infância considerada pelo sistema como selvagem, um novo produto tido como civilizado, ceifando o vazio, a inquietude e a dimensão questionadora tão inerente à infância (Larrosa, 1994).

Pensar a escola como espaço de conservação da infância filosófica, capaz de construir novidades com potencial de transformar o velho mundo, é pensar modos de profanar a tradição inventada da forma escola. Questionar, desafiar e subverter as práticas tradicionais, introduzindo novas maneiras de pensar e fazer educação, implica um movimento de certa ruptura com a cultura escolar estabelecida, buscando uma educação que não apenas transmita conhecimento, mas que também fomente o pensamento crítico e a formação para a vida no mundo vivo e complexo que é palco das interações humanas. Para isso, é necessário profanar a cultura da escola e, quem sabe, a própria cultura escolar e suas tradições inventadas (Hobsbawn; Ranger, 2008).

### **2.2.1 Cultura de escola**

Compreender a cultura de escola é essencial para qualquer pessoa envolvida na educação, seja como educando, professor, gestor ou pesquisador. Ela influencia a forma como a educação é vivenciada e percebida por toda a comunidade escolar. Além disso, a cultura de escola desempenha um papel crucial na formação da identidade da instituição e na sua capacidade de alcançar seus objetivos educacionais. É uma dimensão complexa e multifacetada

que abrange uma variedade de elementos interligados. Ela não pode ser reduzida a uma única definição, pois sua compreensão depende da perspectiva teórica e das abordagens adotadas pelos pesquisadores. No entanto, a definição de Barroso (2012) oferece uma base sólida para a análise da cultura de escola.

Embora não exista uma definição consensual desta ‘cultura de escola’ e ela dependa da postura teórica dos seus autores, é possível dizer que ela corresponde a uma metáfora com que se pretende significar os elementos e processos organizacionais que identificam o *ethos* de uma determinada escola, como por exemplo, valores, crenças, ideologias, normas, condutas, rotinas, hábitos, símbolos, etc. (Barroso, 2012, p. 15).

Um dos principais componentes da cultura de escola refere-se aos valores e crenças que orientam as ações e decisões da comunidade escolar. Esses valores podem ser explicitamente declarados ou implícitos nas práticas cotidianas da escola, moldando a visão de mundo dos membros da escola e influenciando suas interações e decisões. Pequenas ações podem, ainda que de maneira paulatina, influenciar esses valores e crenças e, como consequência, modificar as práticas escolares. Assim, a cultura escolar pode ser manipulada, mesmo que os resultados não sejam visíveis a curto prazo. Pequenas práxis – união de teoria e prática – podem interligar a escola com a infância.

[...], infância e escola criam pontos de intersecção onde margens se borram e se mesclam, tocadas pelo gesto da infância. O que é tecido nesses limiares é algo muito pequeno, muito fino, muito tênue ainda; algo que apenas faz farfalhar de leve e brevemente, ou seja, pouco influencia a cultura de uma escola. Mas essa breve brisa, advinda do *alegre princípio regenerador* da infância já se faz semente de algo novo que já vingou, que já é flor na vida de uma escola (Pelizzoni, 2017, p. 194).

Quando a professora e pesquisadora, Gisela Pelizzoni, fala sobre suas ações e descobertas das possíveis intercessões entre a cultura da infância e a cultura da escola e como aquele pequeno “farfalhar” criou sementes dentro dos modos e fazeres daquela escola, nos convida a pensar em como os professores, administradores e toda a comunidade escolar têm a responsabilidade de criar espaços onde a subjetividade e os modos próprios do educando possam florescer. Ao ouvir e considerar as vozes e ideias das crianças, os educadores ajudam a construir um ambiente onde os educandos se sentem valorizados e reconhecidos. O reconhecimento da subjetividade dos estudantes e a adaptação das práticas educacionais baseadas nesse reconhecimento incentivam uma cultura de reflexão e crescimento constante. A

escola se torna um espaço onde todos os membros da comunidade escolar estão comprometidos com a melhoria contínua e o desenvolvimento positivo.

O reconhecimento da subjetividade dos educandos e a adaptação das práticas educacionais, baseadas nesse reconhecimento, incentivam uma cultura de reflexão e crescimento constante. A escola se torna um espaço onde todos os membros da comunidade escolar estão comprometidos com a melhoria contínua e o desenvolvimento positivo. Quando a escola valoriza e integra a diversidade de perspectivas e experiências dos estudantes, ela promove um clima escolar mais inclusivo e colaborativo. Isso contribui para uma cultura escolar onde a criatividade, o respeito mútuo e o pensamento crítico são incentivados.

Essa abordagem, por sua vez, está intimamente ligada à organização e gestão da escola. Uma gestão pedagógica eficaz envolve a promoção de uma liderança compartilhada, onde todos os membros da comunidade escolar são incentivados a contribuir com suas ideias e perspectivas. Isso ajuda a moldar uma cultura de participação e colaboração, onde os valores acadêmicos são enfatizados e a excelência é buscada coletivamente, levando a cultura da escola a refletir a maneira como a escola é administrada e liderada. Por exemplo, se a gestão pedagógica prioriza a inovação e o aprendizado centrado no educando, isso é frequentemente refletido na cultura da escola, que pode promover a experimentação, a criatividade e a autonomia dos educandos. Entretanto, se a gestão pedagógica é autoritária e centrada no controle, a cultura da escola pode ser caracterizada por normas rígidas e pela falta de espaço para a expressão individual e a inovação. Portanto, a cultura de escola muitas vezes é um reflexo das decisões e práticas da gestão pedagógica.

A compreensão dessa relação é fundamental para diretores, coordenadores pedagógicos, professores e todos os envolvidos na educação. Ao reconhecer o impacto que a gestão pedagógica pode ter na cultura da escola e na qualidade da educação, é possível tomar decisões informadas e promover práticas que beneficiem a todos os membros da comunidade escolar e, principalmente, os educandos.

Os líderes escolares, como diretores e coordenadores pedagógicos, desempenham um papel crucial na definição da visão, missão e objetivos da escola, tendo, também, influência na formulação de políticas, no desenvolvimento de programas acadêmicos e no estabelecimento de padrões de qualidade educacional. Na prática, isso tem o potencial de influenciar instâncias que regulam todo o sistema de ensino, influenciando a própria cultura escolar.

### **2.2.2 Cultura escolar**

Enquanto a cultura de escola se refere à identidade e às dinâmicas de uma escola específica, a cultura escolar aborda as características coletivas e normativas que permeiam a educação em uma sociedade ou sistema educacional. O termo cultura escolar refere-se ao conjunto mais amplo de valores, normas e práticas que permeiam o sistema educacional em um nível mais global. Ela abrange as ideias e perspectivas que são compartilhadas em toda a sociedade e influenciam a educação em diferentes contextos. A cultura escolar é moldada por tendências educacionais, filosofias de ensino, políticas educacionais e concepções mais amplas de aprendizado e desenvolvimento.

Neste sentido, a ‘cultura escolar’ não seria mais do que uma espécie de sub-cultura da sociedade em geral. A escola é reduzida aqui ao papel de simples transmissora de uma ‘cultura’ definida exteriormente, no quadro de um aparente consenso nacional sobre as finalidades da educação e os meios de as realizar. A sua função é de simples ‘mediadora’ entre a sociedade (isto é, os poderes constituídos) e os alunos, estando excluída, à partida, qualquer hipótese de ela produzir uma ‘cultura própria’ à margem, ou em oposição, da cultura social dominante (Barroso, 2012, p. 13).

Isso significa que as normas, valores e práticas que existem na escola são, em grande parte, moldados pela cultura mais ampla da sociedade em que a escola está inserida. Nesse sentido, a escola desempenha um papel fundamental na transmissão de uma cultura que é definida externamente, ou seja, essa cultura não é criada pela escola em si, mas é imposta a ela por meio de diretrizes e expectativas sociais. Há um aparente consenso nacional sobre as finalidades da educação e os métodos para alcançá-las. Isso implica que a sociedade como um todo concorde com certos objetivos e abordagens educacionais, e a escola opera de acordo com esses consensos. Tal condição restringe a capacidade da escola de, desde o início, criar uma *cultura própria* que seja independente ou contrária à cultura social dominante.

Assim, a cultura escolar é moldada segundo a cultura social predominante, e a escola desempenha o papel de transmitir essa cultura externamente definida. A possibilidade de a escola desenvolver sua própria cultura independente é limitada devido à sua função como mediadora entre a sociedade e os educandos.

Além disso, a cultura escolar é embasada pela política adotada em território nacional e sua concepção depende das políticas educacionais adotadas pelo governo. Ou seja, é uma construção complexa e multifacetada que influencia profundamente a educação e a sociedade como um todo. Trata-se de um conjunto de valores, crenças, práticas e normas que permeiam o sistema educacional e manipulam a maneira como a educação é concebida, transmitida e vivenciada. A cultura educacional, essa que chamamos de educação tradicional, vem sendo

forjada ao longo do tempo, refletindo uma interação complexa de fatores históricos, políticos, sociais e educacionais. A compreensão das implicações dessa cultura é essencial para entender o sistema educacional de um país e seu impacto na sociedade.

O contexto econômico também interfere na cultura escolar em termos de recursos disponíveis, oportunidades de formação e empregabilidade. Em nações com economias voltadas para a inovação, a cultura escolar pode enfatizar a educação científica e tecnológica. Em países com economias voltadas para outros setores, como o agrícola ou o industrial, o sistema de ensino muitas vezes tende a embasar seus programas educacionais de acordo com as exigências desses setores. Por exemplo, em uma economia agrícola, pode haver um destaque maior em disciplinas relacionadas à agricultura e às ciências ambientais. Já em uma economia industrial, o foco pode ser em disciplinas ligadas à engenharia e à produção. Essa interconexão entre o ambiente econômico e a cultura escolar evidencia a necessidade de adaptação constante do sistema educacional para atender às demandas e oportunidades econômicas emergentes.

Essa ênfase no aspecto econômico muitas vezes leva à modelagem de um sistema de ensino, ou de uma cultura escolar, que, ao priorizar a produção de mão de obra e a necessidade de selecionar o que caberá à sua grade curricular, se abstém de inserir no currículo práxis essenciais à formação humana e à vida coletiva.

A formação da cultura escolar de um país é um processo complexo e em constante evolução que envolve uma interação dinâmica de fatores históricos, políticos, sociais e educacionais. Ela desempenha um papel importante na formação da identidade nacional, refletindo os valores e as aspirações de uma nação, influenciando a maneira como os cidadãos se veem e como são vistos pelo mundo. Nessa dinâmica, seria importante que as escolhas dos parâmetros que norteiam a cultura escolar não perdessem de vista a construção subjetiva e única que compõe cada indivíduo humano.

Compreender as implicações dessa cultura é essencial para o desenvolvimento educacional e social, já que ela influencia a identidade social e subjetiva, o desenvolvimento social e a qualidade da educação, contribuindo para o futuro, não só do país, mas do mundo comum a todos os seres vivos. A cultura escolar não apenas reflete quem somos, mas também inspira-nos a pensar sobre quem seremos como seres no mundo – nesse velho mundo que não cessa de se transformar, e se faz a partir das políticas públicas educacionais.

## 2.3 DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

A cultura escolar é fortemente influenciada pelas políticas públicas educacionais adotadas em um determinado contexto. As políticas públicas educacionais englobam uma variedade de decisões governamentais relacionadas à educação, como diretrizes curriculares, métodos de avaliação, financiamento escolar, formação de professores, entre outras. Essas políticas estabelecem o quadro institucional e normativo que molda a maneira como as escolas operam e como o ensino e a aprendizagem são conduzidos.

Por meio das políticas públicas, o governo pode definir objetivos educacionais, prioridades e valores que orientarão as práticas nas escolas. Por exemplo, se uma política pública prioriza a equidade educacional, pode haver medidas específicas para reduzir disparidades de acesso a recursos educacionais entre diferentes regiões ou grupos sociais. Se a ênfase é na educação tecnológica, as políticas podem promover a incorporação de tecnologia nas salas de aula.

Estabelecidas através de vários fatores e processos que envolvem a interação entre agências governamentais, organizações internacionais como o Banco Mundial, o processo de construção dessas políticas está intimamente ligado às tendências neoliberais, que privilegiam a lógica do mercado sobre a lógica social. No Brasil, por exemplo, as políticas educacionais foram fortemente influenciadas pelas mudanças no Estado e na economia durante a década de 1990, com a reforma do Estado e a implementação de medidas neoliberais (Mota Júnior; Maués, 2014).

As políticas públicas educacionais também impactam o ambiente escolar ao influenciar a formação de professores, a seleção de materiais didáticos, as abordagens pedagógicas e as práticas de avaliação, desempenhando, assim, um papel essencial na construção da cultura escolar, moldando as normas, valores e expectativas que permeiam as instituições de ensino em um contexto social. É por essa razão que elas devem estar alinhadas com o contexto social e as necessidades de formação humana para promover um desenvolvimento integral e relevante dos indivíduos. O contexto social exerce influência direta sobre as demandas e desafios enfrentados pela sociedade, e as políticas educacionais devem ser sensíveis a essas dinâmicas, ajustando-se às mudanças sociais, econômicas e culturais para assegurar que a educação seja adequada.

O contexto social atual é caracterizado por uma série de aspectos negativos que impactam significativamente a vida das pessoas e as sociedades como um todo. A crescente desigualdade social é uma das principais preocupações, com a disparidade entre ricos e pobres aumentando em muitas partes do mundo. No campo tecnológico, embora a digitalização tenha trazido muitos benefícios, também ampliou a desigualdade digital. Pessoas em áreas menos



desenvolvidas ou de baixa renda muitas vezes não têm acesso à internet ou a dispositivos tecnológicos, o que limita suas oportunidades em todo o contexto social.

Em termos econômicos, a globalização tem gerado certos benefícios às sociedades contemporâneas, mas também consequências negativas, como a perda de empregos locais devido à deslocalização de indústrias e a exploração de mão de obra barata em países em desenvolvimento. A desigualdade econômica crescente, com a riqueza concentrada nas mãos de poucos, contribui para a instabilidade social e a insatisfação generalizada. A empregabilidade ainda é ameaçada pelas mudanças no mercado de trabalho, impulsionadas pela automação e pela inteligência artificial, que estão eliminando empregos tradicionais, criando um ambiente de incerteza e insegurança para muitos trabalhadores. Crises econômicas periódicas, como a recessão global provocada pela pandemia, resultam em desemprego, falências empresariais e aumento da dívida pública, afetando negativamente a estabilidade econômica.

Diante desses problemas, o que se viu no contexto da educação foi a difusão de uma visão economicista da educação escolar. Uma visão de que a educação é apenas um meio para um fim econômico, o que reduz seu valor intrínseco. Afastou-se da premissa de que educar deve ser um processo de desenvolvimento integral que promove o crescimento pessoal e a realização plena do potencial humano. Ao ser tratada meramente como uma ferramenta para o emprego, o propósito mais amplo da educação ofertada é comprometido.

Quando a educação se concentra excessivamente em habilidades técnicas e competências específicas exigidas pelo mercado de trabalho, há uma tendência de reduzir o currículo a disciplinas que são consideradas diretamente úteis para a empregabilidade. Isso pode levar ao enfraquecimento ou à eliminação de disciplinas fundamentais, como artes, filosofia, história e educação física, que são essenciais para uma formação integral. O destaque dado às habilidades técnicas tende a marginalizar a formação para as necessidades da vida humana e suas conexões sociais que vão muito além da esfera do trabalho remunerado. Questões como pensamento crítico, empatia e colaboração são essenciais para o desenvolvimento humano, mas podem ser negligenciadas quando o foco está apenas na formação técnica.

A educação, dessa forma, torna-se uma educação para o mercado, ou seja, para as necessidades de uma entidade que não tem corpo nem rosto, mas que representa uma minoria que detém o poder econômico e que se beneficia com uma educação que afasta os sujeitos da formação capaz de contribuir para que os educandos se tornem cidadãos conscientes, críticos e participativos, fundamental para o desenvolvimento, a manutenção e o aprimoramento de sociedades democráticas e justas.

Tem-se ainda que a obsessão com resultados mensuráveis e a preparação para testes padronizados, característica da educação para o mercado de trabalho, desumaniza o processo educativo, transformando educandos e educadores em meros instrumentos de produtividade aos moldes do capitalismo. Cria-se um cenário que se afasta de princípios básicos de um educar que responda às necessidades globais da formação humana, onde a educação deve ser um espaço de diálogo, reflexão e crescimento mútuo, e não apenas um meio para alcançar resultados econômicos. Essa educação voltada para o mercado acentua as desigualdades sociais e econômicas.

No Brasil, algumas das políticas públicas educacionais mais recentes incluem o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Essas políticas têm como objetivo promover o acesso à educação, a inclusão social, o desenvolvimento tecnológico, a profissionalização e a melhoria da qualidade do ensino.

Outra política pública implementada recentemente é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ela foi aprovada em 2017 e busca responder a um problema específico, que é definir os conteúdos e atividades escolares essenciais a todos os educandos, independentemente de sua condição social ou localização geográfica. A BNCC também visa fortalecer a aprendizagem baseada na experiência de vida, nas interações sociais e na potência da cultura dos estudantes, alinhando-se com o Plano Nacional de Educação (PNE). Porém a BNCC é alvo de várias críticas, como, por exemplo, questões que tendem a contribuir para a educação mercadológica resignada a competências e habilidades específicas para fins economicistas, trazendo uma abordagem tecnicista que desvaloriza a formação humana integral.

Outra das críticas mais recorrentes é que a BNCC promove uma centralização excessiva do currículo, desconsiderando as diversidades regionais, culturais e sociais do Brasil. Ao estabelecer um padrão nacional, a BNCC tende à homogeneização da educação, o que é extremamente problemático em um país tão diverso. A limitação da autonomia do professor é outra questão importante a se criticar. Ao estabelecer um currículo fixo e padronizado, os docentes teriam menos liberdade para adaptar o ensino às necessidades dos alunos ou às peculiaridades da comunidade escolar. Essa limitação é vista como um retrocesso em relação à ideia de que o professor deve ser um mediador ativo e reflexivo no processo educacional.

Mais uma crítica significativa refere-se à forma como a BNCC foi elaborada. Muitos argumentam que o processo foi pouco democrático e participativo, com escuta insuficiente de

professores e comunidades educacionais. Isso pode ter gerado um documento que não reflete adequadamente as demandas e necessidades dos profissionais da educação e das escolas. A implementação da BNCC é considerada precipitada, com prazos curtos para a adaptação dos currículos escolares e para a formação dos professores. Esse ritmo acelerado de implantação pode comprometer a qualidade da aplicação da BNCC nas escolas e gerar mais desafios do que benefícios. Há também críticas em relação à ausência ou insuficiência de temas contemporâneos relevantes, como questões de gênero, sexualidade, diversidade racial e meio ambiente. Muitos argumentam que ela deveria abordar de maneira mais robusta essas questões para formar cidadãos mais conscientes e preparados para lidar com os desafios do século XXI.

Ao adotar uma abordagem mais genérica, essa legislação desconsidera as necessidades específicas de diferentes contextos sociais, culturais e econômicos. As desigualdades educacionais, muitas vezes ligadas a fatores como acesso a recursos, qualidade de infraestrutura escolar e formação de professores, não recebem a devida atenção na BNCC, o que tende a resultar em um descompasso entre as diretrizes estabelecidas e a realidade diversificada das escolas brasileiras. Diante dessa questão, é essencial pensar em uma abordagem mais contextualizada na BNCC para enfrentar efetivamente as disparidades educacionais e garantir uma educação de qualidade para todos os educandos, independentemente de sua origem socioeconômica ou geográfica (Giroto, 2019).

Referindo-se ao contexto escolar estadunidense na década de 1990, as conclusões de Apple apontam para a necessidade de construirmos amplo debate nacional com o intuito de superar uma lógica de produção de política pública de educação unilateral e unidimensional, que não toma e compreende o fenômeno educacional como complexo. No entanto, é importante não ser ingênuo. Tal lógica tem servido a um projeto de sociedade e de educação que tem como um dos principais objetivos assentar sobre os indivíduos a responsabilidade sobre a crise de reprodução do sistema capitalista (Giroto, 2019, p. 17).

Essas políticas públicas educacionais precisam ser construídas com a participação ativa da sociedade civil, por meio de diálogo e processos de escuta, garantindo uma educação mais equitativa e de excelência para todos os cidadãos brasileiros. Isso significaria certo avanço no enfrentamento à chamada crise educacional. As políticas públicas implementadas pelo governo estão diretamente ligadas ao currículo, ou seja, àquilo que define os conhecimentos que devem ser enfatizados e os que devem ser deixados à margem ou esquecido na práxis pedagógica.

### **2.3.1 Da natureza do currículo**

A seleção e organização dos conteúdos curriculares refletem ideologias e agendas políticas específicas. Certos temas ou áreas de conhecimento constantemente recebem mais destaque e recursos, enquanto outros são negligenciados ou subrepresentados. Por exemplo, questões relacionadas à história e à cultura de grupos minoritários que frequentemente são relegadas a um papel secundário ou completamente omitidas do currículo oficial. A natureza do currículo como uma arena histórica de disputa política é evidenciada na forma como certos saberes são privilegiados, enquanto outros são marginalizados, silenciados ou excluídos.

Ao longo da história, o currículo tem sido moldado por uma série de fatores políticos, ideológicos e sociais que refletem as prioridades e interesses dominantes de determinada sociedade ou grupo no poder. Essa dinâmica política se manifesta de várias maneiras como: o currículo geralmente privilegia formas de conhecimento que se alinham com o pensamento ocidental e racionalista, excluindo ou desvalorizando epistemologias de comunidades tradicionais, como conhecimentos indígenas, africanos ou de outras culturas não ocidentais, o que reforça a hegemonia cultural; a forma como a história é ensinada, refletindo uma visão de mundo dominante, privilegiando narrativas que glorificam feitos e figuras associadas à cultura imperante, enquanto outras perspectivas, como as de povos indígenas, minorias étnicas ou movimentos sociais, são minimizadas ou omitidas; em contextos multiculturais ou multilíngues, a imposição de uma língua oficial como única língua de instrução pode marginalizar e silenciar outras línguas e culturas, perpetuando a hegemonia cultural e linguística do grupo dominante; as políticas que determinam quais escolas recebem mais recursos ou quais áreas do conhecimento recebem mais financiamento podem favorecer certas regiões ou disciplinas, perpetuando desigualdades socioeconômicas e culturais ao longo do tempo.

Diante dessa dinâmica política, o currículo não é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, mas um campo de disputa onde se definem quais saberes são legitimados e quais são silenciados, refletindo e reforçando as relações de poder na sociedade.

No contexto brasileiro, isso fica claro desde o início da história nacional com a chegada dos portugueses às terras brasileiras. Início de uma história de epistemicídio, ou seja, genocídio e apagamento de culturas milenares em nome de um dito processo civilizatório e de apropriação de terras implementado pelos povos europeus. Infelizmente esse apagamento não se restringiu apenas aos povos indígenas. Com a instituição do sistema escravocrata, milhões de africanos foram sequestrados de suas terras ancestrais e trazidos à força para o Brasil, onde foram submetidos a condições desumanas de trabalho e privados de seus direitos básicos. Suas culturas, línguas e tradições foram sistematicamente reprimidas e desvalorizadas em favor da imposição da cultura dominante europeia.

O currículo escolar, como parte integrante desse contexto histórico e político, reflete essas dinâmicas de poder e opressão. Durante séculos, o ensino no Brasil foi marcado pela promoção de uma narrativa eurocêntrica e colonialista que glorificava a cultura europeia em detrimento das contribuições e experiências dos povos africanos e indígenas. As histórias e perspectivas dos africanos escravizados foram frequentemente relegadas a um papel marginal no currículo, se não completamente omitidas. Seus feitos, lutas e contribuições para a construção da sociedade brasileira foram sistematicamente apagados e silenciados, perpetuando assim uma visão distorcida e excludente da história nacional.

Além da desvalorização curricular da cultura dos povos africanos escravizados, também podemos observar a marginalização e o apagamento da cultura popular nacional. A rica diversidade cultural do Brasil, que é resultado da miscigenação de povos indígenas, africanos, europeus e de diversas outras origens, muitas vezes é ignorada ou minimizada nos currículos escolares. A cultura popular brasileira, que engloba manifestações como o samba, o frevo, o maracatu, o bumba-meu-boi, o cordel, o jongo, entre muitas outras, é frequentemente relegada a um plano secundário em relação à chamada *alta cultura europeia*. Essas expressões culturais, que são parte essencial da identidade nacional, refletem a criatividade, a resistência e a diversidade do povo brasileiro e são frequentemente negligenciadas nos currículos escolares, que tendem a privilegiar obras literárias, músicas e artes visuais de origem europeia.

Essa desvalorização da cultura popular nacional reflete não apenas uma hierarquização cultural injusta, mas também contribui para a reprodução de estereótipos e preconceitos em relação às classes sociais mais marginalizadas. Ao negligenciar e desconsiderar as manifestações culturais das camadas populares, o currículo escolar contribui para a perpetuação de uma visão elitista e excludente da cultura brasileira, que desconsidera as contribuições e experiências dos grupos sociais historicamente marginalizados.

Essa influência política no currículo, manifestada por processos de censura e controle governamental sobre o currículo, ou seja, sobre o que deve ser ensinado nas escolas, está intrinsecamente ligada à genealogia da crise na educação, desde seu surgimento na Prússia no final do século XVIII. Esse projeto inicial de popularização da escola, fundamentado na obrigatoriedade da formação escolar para fortalecer o Estado, moldou a estrutura e os objetivos do sistema educacional. No entanto, as lutas por inclusão e diversidade, lideradas por movimentos sociais e grupos marginalizados, desafiam as narrativas dominantes e exigem uma representação mais justa e equitativa na educação, refletindo a natureza contestada e dinâmica do currículo como uma arena de disputa política até os dias atuais.

Para enfrentar os problemas apontados no currículo tradicional colonizador, é essencial adotar uma abordagem intencional e inclusiva na educação. É preciso diversificar o conteúdo curricular, incorporando perspectivas diversas, incluindo obras e histórias de diferentes culturas, gêneros e grupos sociais. Isso ajuda a refletir a diversidade da sociedade e a promover uma compreensão mais abrangente do mundo. A educação deve abordar explicitamente questões de racismo, discriminação e desigualdade, contribuindo para a conscientização e o respeito pelas diferenças.

Envolver a comunidade local na elaboração e revisão do currículo é outra estratégia crucial. Consultas com pais, líderes comunitários e representantes de grupos minoritários asseguram que múltiplas vozes sejam ouvidas e consideradas. Além disso, apoiar iniciativas locais e integrar projetos que envolvam a comunidade ajuda a valorizar e reconhecer os conhecimentos e culturas locais.

Com a participação concreta da sociedade, com todos os seus atores envolvidos de fato, é possível desenvolver um currículo mais inclusivo e equitativo que não apenas reflete uma visão de mundo mais ampla e diversificada, mas também prepara os estudantes para serem cidadãos conscientes, críticos e participativos em uma sociedade pluralista. Só com a participação efetiva da sociedade a educação pode avançar e resistir às crises que se apresentam em cada contexto histórico e social que lhe é imposto. Ao integrar os diversos atores sociais no processo educativo, é possível construir uma educação mais democrática, inclusiva e relevante, que responda às necessidades reais da sociedade e prepare os educandos para se tornarem agentes de transformação em seus contextos históricos e sociais. Essa interdependência entre educação e sociedade reforça a ideia de que a educação é uma construção coletiva e dependente da colaboração e do comprometimento de todos os envolvidos.

## 2.4 DA CRISE NA EDUCAÇÃO

Falar sobre crise na educação já se tornou lugar-comum, porém é preciso ter em mente que o que se convencionou chamar de crise é na verdade um projeto iniciado no final do século XVIII, na Prússia. Nessa empreitada, a popularização da educação não estava embasada no que, mais tarde, veio a ser o discurso empregado, ou seja, nos ideais da Revolução Francesa de liberdade igualdade e fraternidade (Celeti, 2012), mas sim por uma visão utilitária de fortalecimento do poder estatal. Essa perspectiva inicial moldou a estrutura e os objetivos do sistema educacional, contribuindo para as dificuldades e desafios enfrentados até os tempos atuais.

Alinhada ao fortalecimento do Estado, a obrigatoriedade da formação escolar gerou um sistema educacional com destaque no cumprimento de metas e estatísticas, negligenciando a profundidade do aprendizado e priorizando a obtenção de resultados imediatos em detrimento do desenvolvimento efetivo dos educandos. A ênfase nos propósitos utilitários e quantitativos desviou a atenção dos objetivos intrínsecos da educação, como o desenvolvimento do pensamento crítico e dos valores éticos. Isso resultou em um sistema mais orientado para a utilidade imediata do conhecimento, em vez de promover uma formação integral e abrangente dos indivíduos. Em conjunto, esses fatores levaram a uma realidade educacional na qual a qualidade do ensino foi comprometida.

Antes do modelo prussiano de escola, a educação era voltada para pequenos grupos sociais, como a nobreza e o clero, e o acesso ao ensino não era universal. A formação era mais centrada em aspectos culturais e morais do que em metas e estatísticas, com maior ênfase na formação integral do indivíduo, incluindo o desenvolvimento do pensamento crítico e valores éticos. Essas reformas educacionais foram promovidas por líderes como Friedrich II da Prússia, também conhecido como Friedrich, o Grande, que é frequentemente citado como sendo um *rei filósofo* (Mainka, 2005), mas que, ao mesmo tempo, utilizou o poder do Estado para centralizar e controlar a educação, de modo a servir aos interesses do Estado prussiano. A implementação dessas reformas estava alinhada com o projeto de um Estado forte e eficiente, que controlava todos os aspectos da vida dos cidadãos, incluindo a educação.

A inspiração para esse tipo de reforma não veio diretamente de pensadores como Kant, que enfatizava o desenvolvimento moral e o uso da razão, mas sim de ideias que defendiam uma educação voltada para a eficiência e o fortalecimento do Estado. Filósofos e teóricos iluministas, como Jean-Jacques Rousseau, influenciaram o pensamento educacional da época (Mainka, 2005), mas suas ideias foram reinterpretadas para servir a uma finalidade mais prática e estatal. Em contrapartida, Kant defendia uma educação que promovesse a autonomia e o pensamento crítico, o que contrasta com a direção utilitária adotada por essa reforma.

As ideias defendidas por esses reformadores estavam centradas no fortalecimento do Estado e na criação de uma sociedade ordenada e produtiva. Eles acreditavam que a educação deveria ser funcional e servir diretamente aos interesses do Estado, formando cidadãos úteis que pudessem contribuir para a estabilidade e o crescimento econômico. Isso incluía o cumprimento de metas educacionais quantificáveis e o treinamento para funções específicas dentro da sociedade. A prioridade era a utilidade e a obediência, em vez de uma formação que promovesse o pensamento crítico e a autonomia moral dos indivíduos.

É importante ressaltar que essa reforma com base no modelo prussiano trouxe uma grande conquista que é a expansão da educação para todos. Embora a forma utilitarista tenha seus problemas, foi essencial para a democratização do acesso ao ensino, permitindo que um número muito maior de pessoas tivesse a oportunidade de receber educação formal. Essa reforma estabeleceu as bases para o sistema educacional público, que, apesar das críticas, foi um passo crucial na construção de uma sociedade mais instruída e, potencialmente, mais igualitária. Mesmo com a ênfase em metas e estatísticas, essa abordagem inicial permitiu o surgimento de uma infraestrutura educacional com potencial de ser aprimorada para atender não apenas às necessidades do Estado, mas também aos objetivos mais profundos e intrínsecos da educação, como a formação crítica e ética.

Ao longo do século XX, o utilitarismo da educação em favor do capitalismo contemporâneo<sup>24</sup> se intensificou, assim como as desigualdades estruturais no acesso à educação se aprofundaram, refletindo e ampliando disparidades socioeconômicas. A mercantilização da educação ganhou força com ideias neoliberais, transformando-a em um produto consumível. A influência crescente do setor privado intensificou a comercialização da educação, tornando o acesso ao conhecimento, muitas vezes, dependente de capacidades financeiras. Além da ênfase persistente nos testes e avaliações quantitativas, herança da escola prussiana que reflete a lógica competitiva do capitalismo, a globalização e os avanços tecnológicos trouxeram desafios adicionais, exigindo uma adaptação constante do campo educacional.

Essa dinâmica utilitarista e comercializadora é o que fundamenta o discurso do empreendedor de si na educação e induz o sujeito a se enquadrar às condições que o levam a *querer ter*, em detrimento de incentivá-lo a *querer ser*, ser para si, *ser mais*<sup>25</sup> em suas relações consigo, com o outro e com o mundo, o que implica em um aprofundamento e aprimoramento contínuos das conexões que uma pessoa estabelece consigo mesma, com os outros e com o mundo. Significa buscar uma consciência mais profunda sobre o impacto das suas ações e decisões no mundo ao seu redor. Inclui o reconhecimento das questões sociais, ambientais e econômicas que afetam a sociedade e o planeta, e agir de forma responsável e ética, promovendo um desenvolvimento mais completo e um cuidado com a sociedade e no planeta,

---

<sup>24</sup> O capitalismo contemporâneo pode ser definido como um sistema econômico caracterizado pela predominância da propriedade privada dos meios de produção, pela busca do lucro como motor principal das atividades econômicas e pela regulação dos mercados por meio da oferta e da demanda com seus efeitos exacerbados pela dolarização e o mercado de *commodities*.

<sup>25</sup> Conceito freiriano que trata da aspiração intrínseca dos seres humanos para superar as condições de opressão, alcançar um estado mais elevado de existência e realizar plenamente seu potencial como seres conscientes e livres, o que envolve uma abertura ao outro, uma vida vivida em comunidade e em busca de significado, em contraste com a alienação e o isolamento.



com vistas a gerar uma oposição a essa precarização da subjetividade direcionada pelos modos capitalistas.

Isso dispara o alerta quanto à necessidade de se pensar outras formas de educar – em formas que valorizem práxis que possam contribuir para a resistência a essa precarização da subjetividade causada pelos modos capitalistas. É preciso pensar em modelos educacionais que se oponham à comercialização da educação e à ênfase excessiva em testes e avaliações quantitativas, priorizando o desenvolvimento humano e social. O que deve ser buscado é o fortalecimento do ato de educar, partindo de um embasamento teórico e prático que estimule a consciência sobre o impacto das ações e decisões individuais no mundo ao redor, incluindo questões sociais, ambientais e econômicas, e que promova um comportamento ético e responsável. É fundamental refletir sobre uma educação que valorize a conexão do indivíduo consigo mesmo, com os outros e com o mundo, incentivando uma reflexão contínua e o aprimoramento dessas relações. Deve-se focar no crescimento integral do indivíduo, não apenas em termos de habilidades técnicas e conhecimento, mas também em termos de valores, ética e consciência social.

O que se convencionou chamar de crise na educação nos tempos atuais está intimamente conectado à versão contemporânea do capitalismo monopolista, uma fase avançada do capitalismo caracterizada pela concentração de poder econômico e de mercado em grandes corporações ou conglomerados que detêm o controle de setores-chave da economia. Nesse estágio, um pequeno número de empresas domina o mercado, o que lhes permite exercer um controle significativo sobre preços, produção e distribuição de bens e serviços, impactando todos os setores da sociedade, já que a preocupação única desses conglomerados é a obtenção de lucro visando o acúmulo financeiro. Tem-se, nesse modelo de economia, um *modus operandi* que traz um impacto significativo na educação e no trabalho, afetando esses dois pilares fundamentais da sociedade de várias maneiras.

No mercado de trabalho, o capitalismo monopolista induz à precarização do emprego e, dessa forma, os empregos temporários, contratos de trabalho instáveis e a terceirização tornam-se comuns. A busca incansável por lucros leva as empresas a reduzirem custos trabalhistas reduzindo postos de trabalho, salários, benefícios e garantias trabalhistas. Grandes empresas e conglomerados tendem a dominar o mercado de trabalho em setores monopolizados, limitando as opções de emprego disponíveis para os trabalhadores, resultando em negociações desiguais entre empregadores e trabalhadores, com os empregadores frequentemente impondo condições de trabalho desfavoráveis.

É uma coisificação de toda a sociedade com vistas à lucratividade e ao acúmulo de riquezas por parte de quem detém o poder econômico. A sociedade e as pessoas nela inseridas sentem-se compelidas a se ajustar às demandas do sistema, mesmo que seus interesses de longo prazo estejam em conflito com essa adaptação. Isso pode envolver compromissos pessoais, econômicos e sociais que vão contra seus próprios interesses e objetivos. “No interior da sociedade coisificada, nada tem chance de sobreviver que por sua vez não seja coisificado. A universalidade histórica concreta do capitalismo monopolista se prolonga no monopólio do trabalho e todas as suas implicações” (Benjamin *et al.*, 1975, p. 219). Trata-se da aplicação da lógica do mercado a setores da sociedade que não funcionam e não deveriam funcionar segundo os princípios mercadológicos.

O capitalismo molda a sociedade através da promoção da liberdade de consumo, da reforma do Estado e da gestão de fluxos. Sua concepção impõe à educação um modelo que contamina tanto a gestão quanto a práxis educacional para conformá-las à gestão neoliberal, afetando a experiência individual dos educandos. Contemporaneamente, em vez de a educação básica ser vista como um bem público, está cada vez mais sendo abordada como uma mercadoria, tanto na oferta de escolas e serviços educacionais particulares quanto na condição de mero instrumento para a fabricação de mão de obra nas escolas públicas. Isso implica maior ênfase na gestão eficiente, na competição entre escolas e na prestação de contas por meio de métricas quantitativas. O reflexo disso é a precarização da própria subjetividade na busca dos indivíduos em se adaptar ao sistema.

A educação, que era em seus primórdios prometida como forma de ascensão social ao proporcionar o acesso a trabalhos mais rentáveis e ditos dignos, não produz o que promete. Assim, surge a necessidade de culpabilizar o sujeito por seu fracasso e de convencê-lo a se adaptar à realidade social imposta, às custas do sucateamento de seu próprio *vir-a-ser*. É nesse sentido que se evidencia a necessidade de pensar uma educação que retome a valorização da vida, dos princípios éticos, democráticos, e do voltar-se a si para compreender o outro e o mundo, para além da objetificação gerada pelo capitalismo. Trata-se de uma necessidade de se pensar uma educação para além, muito além do desejo de *ter*, incentivando no educando o desejo de *ser para si* na relação com o outro e com o mundo comum

## 2.5 EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA E RESISTÊNCIA AO DISCURSO DO EMPREENDEDOR DE SI

A educação pode ser uma ferramenta poderosa tanto para a conformidade quanto para a resistência à ordem estabelecida. Sua natureza e impacto podem variar amplamente

dependendo do contexto cultural, político e social em que ocorre. O papel da educação na sociedade é uma questão complexa que envolve considerações éticas, políticas e filosóficas profundas. Ela não só pode ser exclusivamente serva da ordem existente, mas pode estar a favor de um projeto de mundo mais humano. Se, por um lado, a educação desempenha um papel vital de contribuir com a construção de conhecimento e valores culturais que são importantes para a coesão social e a identidade cultural, por outro, a educação também deve munir os sujeitos de ferramentas para questionar, desafiar e, em última instância, até mesmo transformar a ordem sociopolítica e cultural existente. Esse movimento de tornar o sujeito crítico precisa ser intencional e sistemático, envolvendo uma pedagogia que valorize o pensamento independente, a reflexão crítica e o engajamento ativo com as questões sociais, promovendo o pensamento livre e responsável, formando seres humanos livres e responsáveis.

A promoção desse pensamento livre não deve ocorrer de forma desregulada ou sem critérios, pois, sem uma base sólida e orientadora, tal liberdade pode resultar em arbitrariedade ou relativismo extremo, comprometendo a formação ética e cidadã dos indivíduos. A liberdade de pensar não deve ser dissociada da responsabilidade para com o outro e para com a sociedade. A formação crítica, portanto, precisa ser orientada por princípios que evitem o uso da liberdade para fins egoístas ou prejudiciais ao bem comum. Isso implica reconhecer a pluralidade de perspectivas e a importância de situar o sujeito como parte de uma tradição crítica<sup>26</sup>, permitindo-lhe compreender as raízes das questões que enfrenta.

A educação traz consigo o dever de promover o pensamento livre porque este é um elemento indispensável para o desenvolvimento integral do ser humano. A autonomia intelectual é uma condição necessária para que os sujeitos possam participar de maneira plena e consciente na vida democrática, questionando e desafiando as estruturas de poder quando necessário. Além disso, o pensamento livre é imprescindível para o progresso social e científico.

A história demonstra que avanços significativos, tanto na ciência quanto nas artes e nas humanidades, surgem de indivíduos que, exercendo sua liberdade de pensamento, desafiaram convenções e paradigmas estabelecidos. A promoção do pensamento livre é necessária para a construção de uma identidade cultural e social que não seja passiva ou meramente receptora das tradições, mas que seja capaz de reavaliá-las e transformá-las à luz das novas necessidades

---

<sup>26</sup> Essa tradição se caracteriza por uma atitude de constante reflexão e revisão dos pressupostos, normas e práticas que governam a sociedade e o conhecimento, com o objetivo de promover uma compreensão mais profunda da realidade. No contexto educacional e filosófico, a tradição crítica tem raízes em pensadores como Immanuel Kant, que propôs o uso da razão para questionar a autoridade e o dogma, e Karl Marx, que criticou as estruturas econômicas e sociais da sociedade capitalista. Mais recentemente, a Escola de Frankfurt, com pensadores como Theodor Adorno, Max Horkheimer e Jürgen Habermas, desenvolveu uma crítica das ideologias e das formas de dominação cultural e social.

e desafios contemporâneos. Desta forma, o pensamento livre se torna um instrumento de emancipação, tanto individual quanto coletivo, permitindo que os sujeitos construam, de forma consciente e crítica, suas próprias visões de mundo.

Há uma tensão que reflete a natureza multifacetada que se mostra entre a missão de salvaguardar memórias do passado e a incumbência de auxiliar a renovação do mundo. O passado, enquanto evento ocorrido, não pode ser revivido ou mantido em sua forma original. No entanto, ele pode ser preservado de maneira simbólica e material. A preservação do patrimônio cultural, que inclui monumentos, sítios históricos, obras de arte e tradições orais, é um meio de manter vivas as memórias do passado. A história é mantida através de investigações acadêmicas, livros, artigos, documentários e outros meios que documentam e interpretam eventos passados que, ao serem examinados de maneira criteriosa, ajudam a formar uma consciência crítica sobre o passado.

O desafio de educar é ainda mais premente quando se pensa na educação para e em a democracia. Tendo em vista que a democracia pressupõe a participação ativa dos cidadãos nas tomadas de decisões e nos demais mecanismos de funcionamento da sociedade, educar para e em democracia demanda incentivar os educandos ao entendimento de como podem contribuir para a construção de uma sociedade mais justa. Educar na democracia demanda que se instigue o educando a exercer o respeito em relação às diferenças para que, assim, se contribua para que a sociedade seja um ambiente onde a pluralidade é reconhecida e valorizada. Trata-se da necessidade de cultivar a responsabilidade social, incentivando a preocupação com o bem-estar coletivo e a compreensão de que cada ação de cada indivíduo tem impacto na comunidade. Demanda esforçar-se para tornar a sociedade mais justa para todos. No educar para e na democracia, instigar o cultivo dos valores humanos pode ser o diferencial entre uma democracia que privilegia a manutenção dos poderes classicistas e uma democracia capaz de responder as necessidades da sociedade humana plural contemporânea.

Instigar o cultivo dos valores humanos é uma consequência do desenvolvimento de um pensamento crítico e ético, fundamentado em critérios de justiça, empatia, respeito e responsabilidade social. Esse tipo de pensamento é fomentado através de práticas pedagógicas e exercícios que incentivam a reflexão, o diálogo e a participação ativa dos educandos. Primeiramente, é essencial estabelecer critérios claros. A justiça envolve um compromisso com a equidade e os direitos humanos, promovendo um entendimento profundo das necessidades e direitos de todos os indivíduos na sociedade. A empatia, por sua vez, desenvolve a capacidade de compreender e compartilhar os sentimentos dos outros, fomentando um ambiente de solidariedade. Outro aspecto importante é o respeito, crucial para ensinar a importância de

valorizar as diferenças e a diversidade cultural, social e individual. Tem-se, ainda, a responsabilidade social a qual incentiva a consciência de que as ações individuais têm impacto na comunidade e no mundo.

O sentido de cultivar valores humanos reside na construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e harmoniosa. Quando os educandos desenvolvem um pensamento crítico e ético, eles estão mais preparados para agir de maneira consciente e responsável, contribuindo para o bem-estar coletivo. Os resultados esperados desse processo incluem a formação de uma consciência crítica, onde os alunos são capazes de analisar e questionar normas e práticas sociais, promovendo mudanças positivas. Além disso, espera-se um maior engajamento social, com indivíduos mais envolvidos em processos democráticos e na tomada de decisões comunitárias. A coesão social é outro resultado importante, promovendo uma sociedade mais unida, onde a diversidade é valorizada e as relações são baseadas no respeito e na compreensão mútua.

O valor da humanidade, ao ser contemplado através dos pequenos frascos da inscrição do discurso social, remete à ideia de que as nuances, os detalhes e as particularidades individuais e culturais carregam em si o potencial de revelar trajetórias e possibilidades de existência que vão além da simples manifestação do que já é conhecido ou reconhecido (Medeiros, 2011). Essa metáfora sugere que, dentro das minúcias de nossas interações e expressões, residem pistas sobre modos alternativos de ser e de se relacionar que podem transcender os limites impostos por percepções e construções sociais predominantes.

Ao descer aos detalhes, mergulhamos nas especificidades que compõem o tecido social e cultural de diferentes estratos sociais. Esse mergulho não apenas nos confronta com a rica diversidade que caracteriza a experiência humana, mas também nos permite reconhecer a existência de elementos universais que nos conectam. Essa perspectiva valoriza as particularidades não como meros detalhes triviais, mas como portais por meio dos quais podemos acessar compreensões mais profundas sobre a humanidade.

A complexidade da natureza humana não pode ser encapsulada em um conjunto de características ou valores universais e fixos, pois nossa identidade, comportamentos e valores são fortemente influenciados pelo, já citado, contexto cultural e social em que vivemos. Nesse sentido, não há um jeito categórico de ser humano, pois quando se estabelece uma estrutura do que é esse ser humano, irremediavelmente, se exclui aqueles que não se enquadram no perfil estipulado como norma, sem levar em conta as reais, e plurais, manifestações de humanidade (Biesta, 2013), sendo essa categorização a raiz da intolerância e do preconceito. A ideia central da crítica ao humanismo tradicional é que ele próprio, na sanha por promover a humanidade e

seus valores, pode, em certos casos, se tornar um obstáculo para a salvaguarda da própria humanidade. Isso depende da capacidade de pensar certo<sup>27</sup> que, nesse contexto, significa adotar uma postura de rigor crítico e reflexividade constante em relação às ideias e valores que norteiam nossas concepções de humanidade. Esse pensar certo é essencial para evitar a exclusão e para promover uma visão de humanidade inclusiva e plural que respeite e celebre a diversidade, atuando como antídoto contra a intolerância e o preconceito.

Isso ocorre quando o humanismo é interpretado de maneira simplista pelos pensadores do século XVII que, embora tenham contribuído muito para o avanço no sentido de compreender as complexidades do ser humano, analisando a experiência humana de seu tempo, acabam ignorando certas questões éticas, históricas, sociais e ambientais mais amplas. “O princípio central da crítica do humanismo é que o próprio humanismo se tornou um obstáculo a salvaguardar a humanidade do ser humano” (Biesta, 2013, p. 14). O que a crítica ao humanismo busca é aprofundar a compreensão de como promover a humanidade de forma mais completa e responsável. A crítica ao humanismo, o pensar sobre a infância na escola e os desafios na educação formal em democracia, ambas imersas em contextos de disputas ideológicas e éticas, convergem na necessidade de repensar a formação humana de maneira que vá além das simplificações históricas e considere as complexas relações de poder e subjetividade que moldam o sujeito desde os primeiros anos de vida.

A análise da infância na escola, da instituição escolar e da educação democrática revela uma complexa rede de relações de poder, valores e práticas que moldam a formação do sujeito desde os primeiros anos de vida. A escola, enquanto espaço privilegiado de socialização e de facilitação da construção de saberes, desempenha um papel crucial na formação de identidades e na conformação de subjetividades. No entanto, longe de ser um espaço neutro, a escola reflete e reproduz as tensões e contradições presentes na sociedade, sendo também um campo de disputa ideológica.

No contexto contemporâneo, a educação enfrenta o desafio de resistir ao avanço do discurso neoliberal, que enaltece o sujeito como *empreendedor de si*. Essa perspectiva desconsidera a dimensão coletiva e democrática da educação, que visa não apenas a formação das chamadas competências técnicas, mas principalmente o desenvolvimento de sujeitos críticos, capazes de atuar em uma sociedade justa. A resistência ao discurso do empreendedor de si na educação passa, portanto, pela reafirmação da escola como espaço de construção

---

<sup>27</sup> Prática do pensamento racional, crítico e fundamentado que busca a verdade através de métodos rigorosos e éticos. Essa prática está ligada à capacidade de avaliar evidências de maneira objetiva e ponderar argumentos com imparcialidade e profundidade.

coletiva, onde a infância é vivida e valorizada em sua singularidade, e onde o conhecimento é partilhado de forma democrática.

A educação democrática, ao fomentar a participação e o pensamento crítico, serve como um antídoto fundamental contra o individualismo exacerbado e a mercantilização do ser humano. Nessa perspectiva, a escola torna-se um espaço de liberdade, onde a diversidade de vozes e experiências são não apenas permitidas, mas incentivada, possibilitando a formação de sujeitos capazes de questionar as imposições do mercado e de engendrar novas formas de convivência social pautadas na solidariedade e na justiça. Ao promover a participação ativa e o pensamento crítico desde a infância, a educação democrática desempenha um papel crucial na formação de sujeitos que resistem ao discurso do *empreendedor de si* amplamente difundido nas instituições escolares contemporâneas.

Ao pensar o espaço escolar como um ambiente onde a liberdade e a diversidade de vozes floresçam, busca-se apoiar o infantil, permitindo que as crianças não apenas resistam às imposições mercadológicas, mas também comecem a construir uma vida pautada pelo autoconhecimento, pela ética e pela coragem de dizer a verdade. Nesse sentido, a educação democrática não só contrasta com o individualismo exacerbado, mas também possibilita a construção de novas formas de convivência social, onde a formação ética e estética do sujeito está no centro de um projeto coletivo de vida, o que será tratado a seguir.

A instituição escolar emerge como um espaço de formação essencial, onde as bases da educação democrática são lançadas e fortalecidas. Nesse contexto, a resistência ao discurso do empreendedor de si se torna um aspecto importante, pois esse discurso tende a transformar a educação em um processo individualizado, desvinculado de seu papel coletivo e ético na formação de cidadãos conscientes e críticos. A escola, portanto, deve ser um espaço de construção de subjetividades que se opõem à lógica neoliberal que valoriza a competição e o sucesso individual sobre o bem comum. No próximo capítulo, será explorada a estética da existência como uma forma de resistência, destacando o cuidado de si e a parresia como práticas fundamentais nessa luta. Essas práticas filosóficas não apenas desafiam as narrativas dominantes, mas também promovem uma educação voltada à autenticidade, à reflexão crítica e à formação de uma vida ética e significativa.

### 3 ESTÉTICA DA EXISTÊNCIA, CUIDADO DE SI, PARRÉSIA E DEMOCRACIA

O pensar por si na era da obediência e a promoção de uma educação crítica emerge como um manifesto vibrante que clama pela urgência de uma transformação significativa na forma como concebemos e praticamos a educação. Num tempo em que a obediência e a conformidade parecem ser as máximas que regem nossas instituições de ensino, propõe-se aqui uma nova forma de conceber as abordagens pedagógicas que se fundamente na estética da existência, no cuidado de si, na coragem de falar a verdade e na democracia. Esta nova visão para a educação é tanto uma resistência quanto uma proposta de reconstrução, onde o pensar crítico<sup>28</sup> e o agir autônomo são considerados pilares fundamentais para a formação dos sujeitos conscientes e atuantes na sociedade.

A estética da existência, conceito revitalizado pelas reflexões de Michel Foucault, oferece um quadro para essa transformação educacional ao encorajar cada sujeito a ver a própria vida como uma obra de arte que está constantemente em processo de criação. Nesse contexto, a educação se transforma em um espaço de experimentação, onde os educandos são incentivados a explorar suas potencialidades e a questionar normatividades de forma autônoma, mas conscientes de que estão inseridos em um ambiente coletivo que exige respeito mútuo. O cenário escolar torna-se, então, o ambiente propício para contribuir na tessitura dos fios que compõem as existências dos estudantes. Essa filosofia de uma vida autêntica traz consigo outros dois conceitos importantes para a promoção de uma educação voltada para a vida: o cuidado de si e a parresia.

Dessa maneira, o cuidado de si emerge não apenas como um ato de introspecção, mas como um exercício de liberdade e resistência, onde aprender a cuidar de si mesmo é também aprender a resistir às formas de poder que buscam moldar os sujeitos segundo lógicas uniformizantes. A necessidade da presença do sujeito autêntico em um processo social aponta para uma atitude profundamente enraizada no cuidado de si. Conceito que não apenas ocupa um lugar central na filosofia: ensinar e, possivelmente, aprender. Foucault, ao discutir o cuidado de si, não o limita a uma prática isolada ou autoindulgente; pelo contrário, ele estabelece uma conexão intrínseca e inseparável com o cuidado pelos outros e o conhecimento de si. Essa ligação essencial entre o cuidado e o conhecimento de si, duas vertentes indissociáveis de uma

---

<sup>28</sup> Habilidade de analisar, avaliar e interpretar informações de maneira racional e lógica, questionando pressupostos e considerando múltiplas perspectivas antes de chegar a conclusões. É uma forma de pensar que não aceita as coisas pelo valor aparente, mas que busca entender os fundamentos e implicações das ideias, fatos e argumentos.



prática filosófica que não apenas transforma o sujeito, mas também o prepara para o governo de si e dos outros (Quintiliano, 2012).

Essa perspectiva revela como a filosofia, longe de ser uma mera abstração ou uma atividade contemplativa desconectada da realidade, engloba elementos pedagógicos, políticos e sociais, mostrando-se como um campo fértil para o desenvolvimento de práticas que ensinam o sujeito a navegar as complexidades de si mesmo e de seu entorno, equipando-o com as ferramentas necessárias para uma participação consciente no mundo. O cuidado de si, conforme concebido por Foucault, ultrapassa a esfera pessoal e se estende ao coletivo, enfatizando a importância da ética, da responsabilidade e da ação política na formação do sujeito.

Ainda temos a possível incorporação da *parresia*, ou a coragem da verdade, no contexto educacional, que desafia tanto professores quanto alunos a se engajarem em um diálogo aberto e honesto, onde as verdades são ditas sem temor das consequências. Esse ambiente de comunicação franca e respeitosa é essencial para a construção de uma prática pedagógica que valoriza a democracia não apenas como um princípio político, mas como uma vivência cotidiana nas salas de aula. Aqui, a voz de cada estudante é valorizada, e o aprendizado emerge através do confronto saudável de ideias, promovendo um senso aguçado de responsabilidade e participação na comunidade educativa e, por extensão, na sociedade.

Tais conceitos, quando aplicados ao contexto educacional, oferecem ao educador incomodado com os rumos da educação contemporânea um arsenal poderoso de ferramentas para resistir e responder aos desafios educacionais atuais. Neste cenário, marcado por rápidas mudanças, demandas por eficiência, padronização e uma crescente pressão por resultados quantitativos, a filosofia da estética da existência emerge como um contraponto vital, realçando a importância do desenvolvimento humano integral, da reflexão crítica e da autonomia.

### 3.1 CONCEITOS-CHAVE DA ESTÉTICA DA EXISTÊNCIA EM FOUCAULT, SUA EVOLUÇÃO HISTÓRICA E POSSIBILIDADE DE SUA APLICAÇÃO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

A estética da existência em Foucault (2006) é explicada como uma ética da imanência, da vigilância e da distância, ou seja, uma forma de se compor enquanto sujeito em devir, voltando o seu olhar para dentro de si mesmo, em vez de buscar padrões morais e éticos transcendentais ou externos. Em vez de o sujeito aderir a regras fechadas de moralidade, ao agir segundo a estética da existência, esse sujeito se envolveria em uma exploração interna das próprias aspirações, desejos e valores, ocupando-se com a autovigilância constante. Essa vigilância envolve um certo grau de autocrítica e autoconsciência, permitindo que os indivíduos

ajustem suas vidas de acordo com suas aspirações estéticas, se distanciando das convenções sociais, a fim de questioná-las e avaliá-las criticamente<sup>29</sup> em relação ao que desejam para as suas vidas.

Trata-se de uma vivência ética que enfatiza a autorreflexão, a autorresponsabilidade e a criação ativa de uma vida que seja coerente com seus próprios valores, aspirações e desejos, em oposição à conformidade cega às normas externas. É uma ética que se concentra na realidade do agora, na vigilância sobre si mesmo e na manutenção do distanciamento crítico em relação às expectativas sociais e culturais.

Ao longo de seu trabalho, Michel Foucault passou de uma análise arqueológica das relações de poder para uma abordagem mais focada na formação da subjetividade e da ética individual. Na *Arqueologia do saber* (1987), ainda que sem citar o termo específico, ele já começa a tecer suas bases. Em *O nascimento da biopolítica* (2008), começa a explorar temas relacionados à governança da vida e à formação de subjetividades. Ele introduz conceitos como “biopoder” e “governamentalidade” para descrever como os mecanismos de poder operam em níveis mais profundos da sociedade, afetando a vida dos indivíduos.

Essas ideias são prelúdios importantes para sua discussão sobre a estética da existência.

É na *História da sexualidade* (2005) que o autor explora melhor como os indivíduos moldam suas identidades morais por meio de práticas de autoexame, autoconhecimento e autotransformação. Em *A coragem da verdade* (2011), Foucault continua a desenvolver a ideia. Ele argumenta que, na filosofia antiga, os filósofos praticavam uma ética de si que envolvia um compromisso ativo com a construção de sua própria vida de acordo com certos valores e princípios.

Outra obra importante para compreender a genealogia da estética da existência em Foucault é *O governo de si e dos outros* (2010), em que sua análise o leva a examinar a forma como os indivíduos se submetem a diferentes regimes de verdade e normas sociais. Ele examina como as pessoas governam a si mesmas, internalizando certas normas e regras sociais, moldando assim seu comportamento de acordo com as expectativas da sociedade. Explora, também, como essas práticas de governo de si estão interligadas com estruturas de poder mais

---

<sup>29</sup> Examinando as convenções sociais com um olhar questionador, analítico e responsável. Esse exame envolve não aceitar essas convenções de forma passiva, mas sim refletir sobre elas, identificar possíveis falhas, limitações ou inconsistências e considerar se elas realmente correspondem às aspirações e valores que são caros ao indivíduo. Esse processo de avaliação crítica permite que a pessoa determine quais aspectos das convenções sociais deseja seguir, adaptar ou rejeitar, com base em sua própria compreensão do que é importante e significativo para a sua vida.

amplas, analisando como os indivíduos, ao adotarem certos modos de conduta e ética, contribuem para a manutenção e reprodução de sistemas de poder. Além disso, Foucault investiga as relações entre o governo de si e o governo dos outros, o que implica entender como as práticas individuais de autocontrole se conectam com as dinâmicas de poder que governam as relações sociais e as instituições.

Já em *A hermenêutica do sujeito* (2006), é explorado a forma como os indivíduos podem moldar suas próprias vidas, tal qual uma expressão artística, por meio do autoexame, autotransformação e da criação de uma ética pessoal. É assim que a estética da existência emerge como tema central em seus últimos trabalhos e é delineada aqui como possível cerne de uma educação com vistas a fortalecer a democracia, incentivar à prática dos princípios éticos e contribuir para que a sociedade se torne mais justa, inspirando o desejo por cuidar do que se é e do que poderá *vir-a-ser*.

Enquanto possibilidade para o âmbito da educação, a aplicação da estética da existência implica abordar o desenvolvimento do educando de forma integral, através da integração das discussões éticas às práticas pedagógicas, encorajando os estudantes a refletirem sobre suas próprias crenças e ações. Incentivando práticas de reflexão e autoconhecimento e incorporando a atenção aos modos e possibilidades de ser e estar no mundo, é possível estimular o senso crítico<sup>30</sup>, e o hábito de relacionar os conteúdos aprendidos em espaço escolar com a vida em sua real amplitude que vai além dos muros da instituição, podendo aplicar esse conhecimento no mundo, na realidade viva.

Nesse percurso, é imprescindível a função do professor de estar ciente dos fundamentos da estética da existência, pois, especialmente no trabalho educacional com a infância, estar ciente dessa necessidade de abertura do sujeito para ele mesmo é o que munirá o educador de ferramentas para instigar os educandos a, gradativamente e de acordo com seu desenvolvimento, se tornarem responsáveis pelo seu aprendizado, demandando deles certo compromisso consigo mesmo e com o seu educar, mas sem que o educador se abstenha de dar o apoio necessário para, juntos, traçarem seus caminhos educacionais. Nisso consiste o educar para e em democracia com base na estética da existência. Uma forma de naturalizar a responsabilidade. Naturalizar o ser e os fazeres em democracia a partir de vivências sem, contudo, dispensar certa teorização sobre o que é estar em democracia. O que é ser responsável

---

<sup>30</sup> O senso crítico refere-se à capacidade de avaliar informações, argumentos e situações de maneira reflexiva, questionadora e racional, com o objetivo de formar um juízo próprio, fundamentado em evidências e princípios lógicos.

por si mesmo e preparado para contribuir responsabilmente com o outro e nas relações dinâmicas com o mundo vivo.

O cerne da relação entre a estética da existência e a formação de sujeitos autônomos e éticos encontra-se na reflexão crítica e responsável sobre como ser e estar no mundo, ou seja, sobre a maneira como vivemos nossas vidas, tendo como objetivo a transformação da própria vida em uma obra de arte única, autêntica. Essa formulação artística de um viver, segundo os preceitos do bem, não deve se sujeitar acriticamente às normas externas, mas ser conduzida por um desejo de moldar a própria vida segundo o que é bom e belo. Em suma, trata-se de um modo de vida filosófico.

[...] É um estilo de vida, uma espécie de forma que se deve conferir à própria vida. Por exemplo, para construir um belo templo segundo a *tékhnē* dos arquitetos, é preciso certamente obedecer às regras, regras técnicas indispensáveis. Mas o bom arquiteto é aquele que faz suficiente uso de sua liberdade para conferir ao templo uma forma, uma forma que é bela. De igual modo, quem quiser fazer da vida uma obra, quem quiser utilizar como convém a *tékhnē tou bíou*, deve ter em mente não tanto a trama, o tecido, a espessa feltragem de uma regularidade que o acompanhe perpetuamente, à qual deveria submeter-se. Nem obediência à regra, nem qualquer obediência podem, no espírito de um romano e de um grego, constituir [uma] obra bela. A obra bela é a que obedece à idéia de uma certa forma (um certo estilo, uma certa forma de vida) (Foucault, 2006, p. 514).

Viver de forma bela envolve, portanto, uma capacidade de refletir e tomar decisões com base em um pensamento crítico que não é meramente subjetivo, mas que se fundamenta em uma análise racional e coletiva das possibilidades e limites de nossas ações. O pensar crítico que é enraizado em um diálogo com normas e valores que, embora universais, são constantemente interrogados à luz das experiências e do contexto. A autonomia, nesse sentido, não é o simples exercício de escolhas individuais, mas o resultado de uma consciência crítica que reconhece a responsabilidade por essas escolhas e as suas consequências. Trata-se de uma busca contínua por conhecer a si, onde a liberdade de se tornar o artesão de si mesmo é exercida com responsabilidade, evitando o abandono a uma permissividade irrestrita. A estética da existência, longe de negar os valores éticos, propõe uma oposição a uma moral fechada e dogmática, promovendo uma ética viva, em constante diálogo com a realidade e com o outro.

Segundo Bergson (1978), a obrigação moral é constituída a partir da necessidade do todo, sentida através das partes que o constitui em sua interdependência, ou seja, os sujeitos inseridos na sociedade sentem uma responsabilidade ética de contribuir para o bem-estar dessa sociedade. Ele o faz pelo fato de que internaliza certos hábitos e normas do conjunto social do

qual faz parte, percebendo sua própria importância dentro do contexto mais amplo da sociedade, e, assim, suas ações são guiadas por essa compreensão. Nesse sentido, Bergson aponta a existência de duas possibilidades de moral: a moral fechada, baseada em regras fixas que ele diz serem ditadas pela sabedoria da natureza e que são impostas pela sociedade, não permitindo a liberdade individual de ações e de pensamentos diante de sua rigidez e a moral aberta que, a partir da inteligência humana, consegue ludibriar a natureza e encarceramento normativo social rígido, permitindo ao indivíduo alcançar sua verdadeira liberdade, sendo essa, a moral aberta, a forma mais elevada da moralidade.

Assim temos que a moral fechada, conforme descrita por Henri Bergson, é caracterizada por sua rigidez e dependência de regras fixas que são impostas pela sociedade e, segundo ele, ditadas pela sabedoria da natureza. Nessa forma de moralidade, o pensamento é fortemente condicionado por normas estabelecidas que não permitem questionamento ou inovação. A moral fechada limita a liberdade individual de pensamento e ação, exigindo conformidade com os padrões sociais predefinidos. O pensamento, nesse contexto, é orientado pela obediência e pela manutenção das tradições e convenções existentes, sem espaço para a crítica ou para a reflexão sobre a validade dessas normas.

Em contraste, a moral aberta é concebida como uma forma onde o pensamento é caracterizado pela liberdade e pela capacidade de transcender as normas sociais rígidas. A moral aberta é impulsionada pela inteligência humana, que permite ao indivíduo superar as restrições impostas pela natureza e pela sociedade. Aqui, o pensamento não está limitado por regras fixas; ao contrário, ele é criativo, inovador e crítico. A moral aberta permite ao indivíduo questionar as normas estabelecidas e agir de acordo com princípios mais elevados de justiça e liberdade.

Bergson (1978) chama a atenção para o fato de que a moral aberta não rompe de todo com a natureza ou com as regras sociais, mas permite ao indivíduo o olhar crítico para as limitações que tanto a natureza quanto a sociedade tentam lhe impor. Assim, o ser humano rompe seus grilhões rompendo com certas regras da natureza, mas não abandonando toda a natureza, indo da solidariedade social à fraternidade humana.

O que se propõe é que o indivíduo possa questionar certas normas convencionais, desenvolvendo sua própria compreensão ética, refletindo sobre seus próprios valores e preferências estéticas para a vida, com responsabilidade consigo mesmo e com suas relações com o outro. O outro não é alheio ao eu. É a partir da existência do outro que o sujeito se constitui sujeito. O olhar do outro nos leva a perceber-nos. Sartre (2011) exemplifica esse fato com a alegoria da vergonha onde o sujeito, ao perceber que seu gesto desastrado ou vulgar fora visto pelo outro, experimenta a sensação de vergonha. O autor salienta que não se trata de uma

reflexão que teria de vir de sua própria consciência, mas é um sentimento que aparece a partir do olhar do outro. A vergonha é vergonha do olhar de alguém.

Foucault elabora suas concepções sobre a estética da existência partindo de suas anteriores análises sobre instância de exclusão utilizada pelos mecanismos de poder e suas instituições. A partir de suas análises sobre a loucura, o cárcere e a sexualidade, o filósofo destaca como essas formas de exclusão moldam as subjetividades e constroem normas sociais. As experiências dessas margens sociais revelam os limites do que é convencionalmente tido como aceitável e normal, fornecendo a Foucault uma base para questionar as práticas institucionais que regulam a vida cotidiana. É através desse olhar para aqueles que a sociedade decidiu excluir por não se adequarem ao que se convencionou chamar de normal que Foucault analisa e convida a se pensar em outras maneiras de ser.

Nesse olhar estético sobre o próprio existir, o Ser-Para-Si percebe que também é para o outro. Assim, o outro não apenas revela o que é o sujeito, mas o transforma em um novo tipo de ser que precisa suportar novas qualidades e sentimentos. Sendo assim, o indivíduo se vê também responsável pela constituição do outro. Não pode vê-lo como um objeto a ser usado, mas como parte do que constitui a si mesmo, e reconhece que também ele constitui esse outro. O sujeito percebe-se necessário ao outro em sua constituição, assim como o outro é necessário ao sujeito em seu próprio fazer-se sujeito. É um cuidado de si que não pretende se isolar do mundo, mas sim perceber-se e inquietar-se consigo mesmo nas relações com o outro e com o mundo.

Aplicar a estética da existência à infância envolve pensar em como as crianças podem ser incentivadas a criar modos de vida autênticos, éticos e reflexivos, em um processo contínuo de autoconstituição, propondo que o sujeito é formado não apenas pelas normas impostas pela sociedade, mas também por práticas de liberdade e autotransformação diante do mundo que se apresenta a elas. Nesse sentido, a estética da existência deve ser abordada levando em consideração o fato de que a criança, de forma mais intensa que o adulto, está em um processo contínuo de formação, não apenas em termos de personalidade, mas também em termos físicos e cognitivos. Esse processo de constituição envolve o corpo, o comportamento e o modo como a criança se percebe no mundo.

A estética da existência tem suas sustentações no cuidado de si e na parresia, revelando um ciclo interdependente entre esses conceitos. Enquanto o cuidado de si traz a base para a reflexão profunda e a autotransformação, a parresia complementa essa prática ao desafiar as normas estabelecidas e introduzir uma dimensão ética mais ampla. Juntas, essas práticas formam um processo no qual a busca pela verdade, a atenção à própria existência e a coragem

de se transformar se entrelaçam para criar uma vida que é ao mesmo tempo esteticamente significativa e ética.

### 3.2 DO CUIDADO DE SI

O conceito de cuidado de si, *epimeleia heautou*, que também pode ser traduzido como inquietar-se consigo mesmo ou ocupar-se consigo, surge na filosofia antiga, especialmente nas escolas helenísticas, como os estoicos e epicuristas. Mas também pode ser percebido, antes, nos diálogos socráticos como no *Banquete* (Platão, 1972), onde Sócrates encontra-se com Alcebiades. Foucault retoma e redefine o cuidado de si em seus últimos trabalhos, especialmente no seu curso *A hermenêutica do sujeito* (Foucault, 2006) e analisa como as práticas de cuidado de si evoluíram e foram moldadas ao longo do tempo, influenciadas por fatores culturais, sociais e políticos.

Em suas análises, Foucault explora a relação entre o cuidado de si e as relações de poder. Ele introduz a ideia de *tecnologias do eu* como sendo práticas e métodos pelos quais o indivíduo busca moldar e aprimorar a si mesmo, o que inclui disciplina e formas de reflexão e de criatividade na composição do cuidado e do inquietar-se consigo mesmo. Assim, o cuidado de si não se limita a um aperfeiçoamento individual, mas também implica uma reflexão crítica sobre as normas sociais, ultrapassando o mero autocuidado para integrar uma vida ética alinhada aos valores que conferem sentido genuíno à existência do sujeito.

O cuidado de si busca por uma filosofia da vida ética, envolvendo além do autocuidado propriamente dito, também a disciplina e questões que vão além das necessidades básicas do corpo e dos ímpetos de egoísmo. Envolve a busca por uma vida boa, condizente com os valores éticos que são verdadeiramente significativos para o sujeito, partindo de um olhar crítico sobre as normas sociais.

Como se origina do sujeito e de suas especificidades, o cuidado de si se apresenta de acordo com as vivências e os valores internalizados por cada sujeito. É o preceito com o qual o *conheça-te a ti mesmo* se mostra como uma forma concreta desse cuidado de si (Foucault, 2006), sendo incitado pelo incômodo e pelo questionamento constante sobre a forma como o sujeito se coloca no mundo. Foucault (2006) exemplifica-o como sendo um agulhão, uma vara com uma ponta de ferro afiada que é constantemente cravada na carne e na própria existência do homem, causando uma agitação que o deixa em constante inquietude em relação à sua existência. Ao discorrer sobre a subjetividade no cuidado de si, Foucault diz tratar da “intensidade das relações consigo [...], das formas nas quais se é chamado a se tomar a si mesmo como objeto” (2005, p. 48). Trata-se de voltar a atenção para si, como que saindo de si para

olhar a si mesmo como objeto de estudo. É um cuidado sobre o que se é e sobre o que se pretende ser tanto na relação consigo mesmo quanto na relação com o outro e com o mundo. É um cuidado de si que tem o outro como fim, um amor que tem por cerne a si, mas que se revela em amor pelo outro. É o cuidar de certa liberdade de ser no mundo.

Foucault chama a atenção para o fato de que não pretende falar sobre uma liberação que se encerra na afirmação da existência de uma essência humana aprisionada pelos mecanismos sociais e que, ao romper tais mecanismos reencontrará sua natureza de plena liberdade. O que ele trata em suas obras é das práticas de liberdade diante das relações de poder que sempre existiram e não deixarão de existir (Foucault, 2004). Um estado constante de atenção com o mundo ao seu entorno e com a forma que cada sujeito pode ser e estar ali, sendo leal a si e aos seus valores, buscando equilíbrio nas relações constantes com os aparatos de poder.

Foucault (2005) enfatiza que o cuidado de si tem sempre relação com o outro, trazendo como centro disso a relação com o mestre. Porém, esse mestre não cuida da saúde, nem dos bens, nem de ensinar aptidões e capacidades, mas cuida do cuidado que aquele a quem ensina tem consigo mesmo expressando o amor que tem por seu discípulo. O autor exemplifica sobre o conselho de Galeno, que esclarece para quem quiser ter cuidado consigo mesmo deve buscar ajuda de um outro, mas que esse outro não seja um especialista no assunto, embora seja alguém franco e de boa reputação. O mestre incita seu discípulo para que ele volte o olhar e todos os seus esforços para si mesmo, desvinculando-se de tudo que lhe é exterior.

É para conhecer-se a si mesmo que é preciso dobrar-se sobre si; é para conhecer-se a si mesmo que é preciso desligar-se das sensações que nos iludem; é para conhecer-se a si mesmo que é preciso estabelecer a alma em uma fixidez imóvel que a desvincula de todos os acontecimentos exteriores. É, ao mesmo tempo, para conhecer-se a si mesmo e na medida em que se conhece a si mesmo, que tudo isto deve e pode ser feito (Foucault, 2006, p. 86).

Para Foucault, o cuidado de si não é uma prática egoísta que fundamenta o sujeito como uma ilha distanciada de seus pares, mas, ao elencar o esquema básico do que tratará seu curso sobre a *epiméleia heautou*, já no primeiro tópico trata de apontar que se trata de uma “atitude geral, um certo modo de encarar as coisas, de estar no mundo, de praticar ações e de ter relações com o outro” (Foucault, 2006, p. 14). Na verdade, é pela existência do outro que se volta o olhar para si. O cuidar de si tem por objetivo não só o aprimoramento de si para si, mas também para o cuidar do outro. “Portanto, devia ocupar-se consigo mesmo para poder ocupar-se com os



outros [...] o cuidado de si é, pois, claramente instrumental em relação ao cuidado dos outros. [...] Quem se ocupa consigo – é o que acabei de lhes mostrar – torna-se capaz de ocupar-se com os outros.” (2006, p. 215).

Dessa forma, o cuidado de si torna-se um meio de libertação do sujeito das amarras da moralidade estritamente imposta pela sociedade. Um retorno ao princípio de *ocupar-se consigo mesmo*. O que implica olhar criticamente para as convenções sociais e rejeitar a mera busca pela representação social. A submissão às convenções sociais não cuida do ser em si. Cuidar para realizar a devida representação social de si para os outros não é cuidar de si, não é colocar-se *à disposição de si mesmo*, dado que o ser em si, o “deus ‘hóspede de um corpo mortal’ será encontrado tanto sob as espécies de um cavalheiro romano, um liberto, um escravo” (2006, p. 367), ou seja, não importa a condição social para o cuidado de si.

É uma busca profunda e pessoal pela autenticidade e pela ética que vai além das normas sociais impostas. Não se trata de uma mera submissão às convenções, mas sim de uma jornada individual de autorreflexão e autenticidade. Ao reconhecer que o *deus hóspede de um corpo mortal* está presente em todos, independentemente da condição social, o cuidado de si se torna uma ferramenta poderosa para a autonomia do sujeito e a criação de uma moralidade verdadeiramente pessoal. Cada indivíduo se torna um artesão de sua própria moralidade, forjando seu caminho único e justo no mundo.

O cuidado de si diz respeito a práticas e técnicas pelas quais os sujeitos delineiam sua subjetividade e sua ética pessoal. Ao se envolverem nessas práticas, as pessoas podem se libertar das normas e valores pré-definidos pela sociedade e construir uma ética interiorizada que surge de uma compreensão mais profunda de si mesmas. Nesse sentido, a infância é um período essencial que exige maior atenção a essas questões, pois é quando o ser humano recém-chegado ao mundo enfrenta as condições e influências que já o antecedem. Durante a infância, essa abordagem envolve promover uma educação que valorize a curiosidade natural da criança, permitindo que ela explore o mundo sem se submeter prematuramente a convenções rígidas. Assim como no cuidado de si na vida adulta, o foco não deve ser apenas a adaptação a papéis sociais pré-determinados, mas a descoberta do ser autêntico que está presente em cada criança, independentemente de sua origem social, condição ou expectativas exteriores.

O desenvolvimento infantil também pode se basear em um processo educativo que respeite a singularidade da criança. Em vez de tentar moldar as crianças exclusivamente para se conformarem às normas e expectativas sociais, o cuidado com a infância deve priorizar um espaço de autonomia, criatividade e reflexão crítica, onde elas possam se desenvolver como sujeitos livres de certas pressões de representação social. Não se trata aqui de apontar que a

criança deverá engendrar seus passos infantis em uma estrada de construção e correção de seus hábitos com a responsabilidade de quem já experienciou o mundo e conhece o que ele tem a oferecer, mas refere-se a um cuidado com a práxis pedagógica em relação a cultivar os possíveis infantis daquele sujeito novo. Refere-se a acolher esse recém-chegado de forma a apresentar-lhe o velho mundo sem, contudo, castrar a voracidade de se criar o novo, atitude tão inerente à criança.

A educação, entendida como o ato de guiar, implica em orientar o indivíduo para o desenvolvimento de um pensamento próprio, mas que seja, ao mesmo tempo, universal, ou seja, alinhado com a verdade. O pensar é uma atividade que não se restringe ao indivíduo; pelo contrário, ele conecta o ser humano a uma dimensão maior, que é o campo da verdade e do sentido, onde reside o Ser. Educar é orientar para que o sujeito aprenda a pensar bem, não no sentido egoísta de satisfazer apenas suas próprias vontades, mas de acordo com critérios científicos e filosóficos que transcendem o individual.

Cuidar de si é uma tarefa ética e política, pois o ser humano é, por natureza, um ser político. Ele não existe em isolamento, mas sim em constante relação com os outros, com a sociedade, e com o mundo que o circunda. O cuidado de si é inseparável do cuidado com os outros, porque a nossa existência é intrinsecamente ligada à existência dos demais. Nesse sentido, pensar bem é uma forma de cuidar de si que, paradoxalmente, vai além do próprio eu.

Pensar bem é pensar conforme a verdade e a justiça, é pensar de maneira que o resultado desse processo beneficie não apenas o indivíduo, mas também a coletividade. Essa orientação para o pensamento justo e verdadeiro exige a imposição de limites, definições claras e, em certos casos, a proibição de determinadas ações ou comportamentos. Sem tais parâmetros, as crianças, que estão em formação e em processo de aprendizagem, poderiam estar em constante perigo, expostas a influências que as desviem do caminho do bem e do verdadeiro.

A educação é, assim, compreendida como um ato de responsabilidade não só com o indivíduo, mas com a coletividade. Ao guiar o pensamento, não se trata apenas de fornecer ferramentas intelectuais, mas de aprimorar o caráter e a ética do ser humano para que ele possa, a partir de sua própria reflexão, contribuir positivamente para o bem comum. Esse é o desafio ético e filosófico da educação: formar seres humanos que, ao cuidarem de si, estejam igualmente cuidando dos outros, orientando-se pela verdade e pela justiça.

### **3.2.1 Práticas de cuidado de si e desenvolvimento da autoestima na infância**

A partir das impressões que a criança guarda das interações com o meio e com as pessoas que a cercam, essas imagens de si e do outro vão se intensificando e sendo internalizadas. Embora permaneçam passíveis de transformações em todo o decorrer da vida, certas internalizações tornam-se categóricas e difíceis de serem superadas ou transformadas. Tais experiências iniciais tendem a criar padrões mentais e emocionais que persistem e influenciam o comportamento e as relações interpessoais na idade adulta. Algumas dessas internalizações de comportamento e percepção do mundo, da forma de se colocar no mundo, desenvolvidas na infância, ou seja, alguns elementos que acabam por constituir a personalidade, a autoimagem e até mesmo a percepção sobre o outro podem se tornar estáveis ao longo do tempo, mesmo diante de experiências e aprendizados subsequentes.

Dessa forma, embora o desenvolvimento humano seja um processo contínuo, onde o sujeito tem a capacidade de aprender, adaptar e transformar sua percepção ao longo da vida, é importante que os educadores estejam cientes de que a infância é um momento crítico nessa formação mais categórica, sendo fundamental compreender que as vivências ocorridas nessa fase cronológica do ser humano podem produzir certos padrões comportamentais e emocionais que persistem na vida adulta.

Nessa dinâmica com a infância, é preciso que não só os professores, mas também os adultos responsáveis, se atentem aos contextos que embalam as vivências da criança, pois, como aponta Kohan (2007, p. 94): “O possível é criado pelo devir, pela experiência, pelo acontecimento, pelo infantil” e é nessa potência que se deve agir de modo a propiciar experiências de valorização de si e, ao mesmo tempo, instigar a reflexão sobre si e o mundo, ainda que sob as égides dos possíveis daqueles momentos específicos e de acordo com cada criança em suas singularidades e modos de se apropriar do mundo que a rodeia. Não ditando sobre o que ela, a criança em seu infantil, deve ser, mas instigando seus esforços para o que é e o que quer ser, contribuindo para o desenvolvimento de uma autoestima positiva, mas responsável e crítica, no sentido reflexivo, de si mesma.

O papel da educação na formação infantil, nesse sentido, é de apresentação do mundo aos recém-chegados, uma vez que as crianças não possuem, por natureza, o conhecimento prévio sobre o que podem ser. Educar é instigar os esforços da criança na direção de perceber que ela é e o que deseja ser, guiando-a em um processo contínuo de descoberta. A criança, em sua fase inicial, ainda está em um estágio de *infantil*, onde seu entendimento do mundo e de si mesma é limitado e em constante evolução. À medida que ela cresce e seu mundo se amplia, suas ideias sobre si e sobre o que pode se tornar também se transformam. A função do educador, nesse contexto, não é apenas a de auxiliar na formação de uma autoestima positiva, mas, sobretudo,

promover uma autoestima que seja responsável e crítica. Isso implica incentivar a criança a refletir sobre si mesma e sobre o mundo ao seu redor, de forma a desenvolver uma consciência que não seja apenas afirmativa, mas também reflexiva e questionadora. A educação, portanto, é o processo de apresentar o mundo às crianças, oferecendo-lhes as ferramentas para que compreendam a vastidão de possibilidades que se abrem à medida que crescem.

É interessante considerar que a autoestima, embora seja construída por certa percepção de si, está também sujeita às percepções manifestadas por sujeitos externos. “A autoestima é o aspecto avaliativo de si. É construída a partir de comentários alheios e da interpretação pessoal desses comentários carregados de sentimento” (Mendes *et al.*, 2017, p. 11). Nesse sentido, tanto as manifestações negativas quanto as manifestações positivas têm o poder de influenciar na sua construção. “Uma influência marcante sobre a autoestima é o sentimento de apoio demonstrado pelas pessoas mais próximas e consideradas importantes, aquelas que fazem parte da sua vida” (2017, p. 11-12). Mendes *et al.* ainda trazem que:

A infância é o período de início de construção da autoestima. Esta é projetada na medida da convivência da criança com seus pais, familiares, passando pelo convívio escolar, com os amigos e outras pessoas próximas, a partir do tratamento que deles recebe. [...] As primeiras experiências proporcionadas pela família na tentativa de educar a criança se fazem de modo inconsciente. Estas tendem a permanecer por muito mais tempo que as programadas conscientemente (2017, p. 11).

Não se trata de afagar o ego, incitando o egoísmo e o egocentrismo alienante das realidades a que o sujeito em infância está exposto, mas de instigá-lo ao princípio de sempre buscar ser o melhor que se pode ser agora, diante de um compromisso ativo em se melhorar, progressivamente, compreendendo e aceitando que todos têm falhas, fraquezas e imperfeições, mas valorizando seus esforços na intenção de ser sempre o melhor possível. O valor da humanidade é encontrado nas pequenas nuances e detalhes pertinentes aos indivíduos, mas que apenas aparecem nas interações entre as pessoas e na percepção de suas próprias particularidades demonstradas em suas ações.

Nessa dinâmica, é possível reconhecer que a identidade de uma pessoa não é estática, mas está em constante evolução, e que todo o devir humano é rico em potencialidades que podem ser reveladas através de singelas peculiaridades. “O valor da humanidade vista nos pequenos frascos da inscrição do discurso social está no suposto de que as particularidades podem revelar modos de vir a ser, para além daqueles que revelam como se é” (Medeiros, 2011, p. 168).

Lembremos que, na infância, a identidade está em formação, e o corpo é uma das principais maneiras de expressão dessa identidade emergente. A estética da existência e o cuidado de si, nesse sentido, implica instigar a criança a perceber o corpo como algo que pode ser reconhecido como uma expressão de sua singularidade. Isso inclui o respeito à diversidade corporal e à ideia de que não existe uma única maneira de *ser corpo*. A criança, ao descobrir suas capacidades motoras e sensoriais, passa a entender o corpo como um veículo para a interação com o mundo e como uma parte de sua subjetividade. Em vez de reforçar padrões estéticos normativos, a estética da existência aplicada à infância tende a valorizar a diversidade e a singularidade corporal, permitindo que a criança desenvolva um relacionamento saudável com seu corpo em desenvolvimento.

Fortalecer a autoestima e praticar o cuidado de si são estratégias importantes para superar a paralisia da vontade e permitir que futuramente esses sujeitos, acostumados à liberdade de ser, tomem decisões e ações mais conscientes em suas vidas. Para que esses sujeitos produzam uma estética da existência em constante disposição à coragem da verdade. Uma vida responsável onde o indivíduo não se paralisa diante de situações que lhe exijam uma atitude parresiástica.

### 3.3. DA PARRESIA

A palavra parresia tem origem na Grécia Antiga, tendo aparecido pela primeira vez em Eurípedes de 484–407 a.C. e seu significado etimológico, “dizer tudo”, vem das expressões gregas *pan* — *tudo* — e *rhema* — *o que é dito* — (Foucault, 2013). Assim, o parresiasta é aquele que abre seu coração e mente dizendo toda a verdade sem reservas, através de seu discurso franco. Essa palavra, parresia, estava intrinsecamente ligada ao contexto de Atenas, onde, nos debates e nas assembleias democráticas, os cidadãos tinham o direito de expressar suas opiniões publicamente, independentemente de sua posição social, contexto que se alinhava com a ideia de participação ativa dos cidadãos na vida política.

Os diálogos de Sócrates – sua forma de discurso – são um exemplo de parresia na Antiguidade. Sua abordagem filosófica envolvia questionar, desafiar e expor a ignorância dos outros por meio de um diálogo corajoso, buscando a verdade e a virtude, ainda que enfrentasse, muitas vezes, oposições violentas por seu posicionamento, chegando a ser condenado à morte por isso.

Foucault, em suas últimas obras e especialmente em *A coragem da verdade* (2011), concentrou-se na parresia como uma prática discursiva específica, examinando como a coragem

da verdade estava entrelaçada com as dinâmicas de poder, questionando o papel dessa forma discursiva nessas dinâmicas de poder. Foucault (1996) questionou a relação entre o poder e a verdade, argumentando que o poder não é apenas uma força coercitiva, mas também está envolvido na produção e disseminação da verdade, mesmo quando isso significa desafiar as próprias normas e estruturas do poder. O discurso é mecanismo de poder e produtor de verdade, a parresia envolve a coragem de dizer a verdade mesmo quando isso significa desafiar as estruturas de poder. Em outras palavras, refere-se a desafiar o discurso dominante que mascara a verdade.

A atitude parresiástica, ou seja, o ato de parresia na coragem da verdade, é uma ação de comunicação transparente e direta, de forma honesta e sincera. Se apresenta não como uma ferramenta para conseguir vantagens para si, mas muitas vezes representando o contrário, ou seja, o ato parresiástico implica, quase sempre, na renúncia de privilégios e até mesmo no risco da própria integridade física, risco da própria vida ser ceifada.

Entre os pares, ela é uma necessidade. Ainda mais relevante, nas relações de igualdade e proximidade, ela é uma forma de construir confiança mútua e de fortalecer os laços interpessoais. Trata-se de um fortalecimento que se estabelece a partir da prática de se falar abertamente, sem esconder pensamentos ou sentimentos, promovendo uma comunicação autêntica mesmo, e especialmente, nas relações entre mestre e pupilo, diretor e dirigido, onde se exige uma relação de amizade e confiança (Foucault, 2006).

Foucault chama a atenção para o fato de que a parresia é, antes de tudo, uma noção política. Nesse sentido, não se trata apenas da liberdade de expressão, mas de uma atividade enraizada na política, nas dinâmicas de poder e na busca por mudanças sociais. É uma forma de exercer influência crítica e oferecer resistência dentro do contexto político e das estruturas de poder. Como exemplo, Foucault (2010) se refere à peça onde Íon lança mão da parresia para poder retornar à Atenas e é dessa parresia política que ele, Íon, precisa para transformar a organização de Atenas, dando aos diferentes habitantes daquela cidade o direito de opinar sobre os problemas e organização da pólis e até mesmo escolher seus dirigentes. Dessa forma, a parresia se constitui como o próprio fundamento da democracia. Assim, ela é a condição para a democracia, da mesma forma que a democracia é condição para a parresia.

Munindo-se da parresia, é possível promover mudanças políticas significativas ao se posicionar criticamente sobre questões como injustiça, desigualdade, abuso de poder e, a partir desse posicionamento de coragem da verdade, despertar a consciência dos demais e pressionar os governantes e legisladores por reformas políticas.

Quando alguém fala abertamente, desafiando as normas, autoridades ou convenções sociais, expressando certas verdades inconvenientes, coloca em movimento as estruturas de poder e assim a parresia se mostra capaz de exercer influência no contexto político, ainda que o parresiasta esteja se colocando em risco, especialmente em contextos políticos onde o poder é centralizado e controlado por instituições. No entanto, o parresiasta não o é enquanto profissional (Foucault, 2011). Trata-se de uma atitude mesmo, mas que, embora não seja uma técnica que leve a uma profissão, necessita de conhecimentos que desenvolvam essa atitude, essa maneira de fazer, sendo útil a presença do mestre para o desenvolvimento dessa virtude.

A parresia é uma atitude ética e uma forma de ser que envolve falar a verdade, mesmo quando é difícil, e contribui para a virtude, a honestidade e o bem-estar tanto da sociedade quanto dos indivíduos que a formam. Ela é vista como tendo um papel valioso e necessário na promoção de uma sociedade justa e ética. Assim como a parresia tem esse papel no desenvolvimento de uma sociedade justa, uma vez que ela envolve a coragem de falar abertamente e com sinceridade, denunciando os males com a coragem da verdade, o pensamento crítico, que tende a conduzir à parresia, também desafia convenções e preconceitos, abrindo caminho para uma análise profunda e uma reflexão mais abrangente sobre nossas ideias e sobre nossa sociedade.

No contexto educacional, a parresia, enquanto prática do dizer a verdade de maneira corajosa e ética, oferece uma rica contribuição para uma educação mais humanista e preocupada com a formação integral do sujeito. Ela promove a autonomia, o pensamento crítico, a responsabilidade ética e a liberdade, elementos centrais para uma educação que visa formar sujeitos não apenas aptos a atuar no mercado de trabalho, mas também comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

A parresia contribui para esse cuidado de si ao incentivar os alunos a questionarem suas próprias convicções, a refletirem criticamente sobre o que é dito e o que acreditam, e expressar suas opiniões com autenticidade. Isso ajuda na formação de sujeitos que não são passivamente moldados pelas instituições, mas que participam da construção de si mesmos e da sociedade. Essa capacidade de agir eticamente e de forma livre é um dos pilares de uma formação integral, que se preocupa não apenas com o sucesso acadêmico ou profissional do aluno, mas com a sua capacidade de tomar decisões informadas e éticas ao longo da vida.

### **3.3.1 Parresia na sociedade contemporânea**

A atitude parresiástica segue sendo uma prática importante na sociedade contemporânea em várias esferas, contribuindo para a transparência, a responsabilidade, a ética e a promoção de uma sociedade mais justa e informada. Especialmente considerando a atual era da informação<sup>31</sup>, ou o que podemos chamar de sociedade da informação<sup>32</sup>, ou, de certa forma, a era da pós-verdade<sup>33</sup>, dado o uso e divulgação de maneira indiscriminada de notícias falsas e narrativas baseadas na descontextualização e manipulação de fatos.

Foucault (2014) chama a atenção para a forma como, em todas as sociedades, o discurso, em sua organização e procedimentos, tem o poder de criar e disseminar palavras, ideias e narrativas capazes de influenciar as pessoas e persuadi-las por meio da dominação dos organismos de controle e das instituições que buscam moldar seus participantes. Tais mecanismos selecionam quais discursos são permitidos e disseminam esses discursos de acordo com seus interesses, sendo seu principal objetivo a manutenção do *status quo*. “Enfim, creio que essa vontade de verdade, assim apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional, tende a exercer sobre os outros discursos — estou sempre falando de nossa sociedade — uma espécie de pressão e como que um poder de coerção” (2014, p. 17).

A produção de discurso enquanto mecanismo de poder, na atual sociedade da informação, adquiriu uma complexidade ainda maior diante da possibilidade de maior disseminação das informações pelos meios digitais. Nesse contexto, o discurso não precisa se prender às restrições geográficas ou mesmo temporais.

A Sociedade da Informação e do Conhecimento tem sido estudada como uma temática imbricada e contextualizada na contemporaneidade, ao longo dos anos as mudanças em relação a comunicação e a tecnologia influenciou fortemente as mudanças globais e gerou impactos positivos e negativos nos seres humanos, nas relações sociais e nas organizações (Colombo; Valentim, 2021, p. 2).

Com o fácil acesso à incontáveis redes de informação, a sociedade atual viu também o aumento da produção de narrativas que não estão interessadas no compromisso e busca pela verdade, mas interessam-se em fazer valer as suas opiniões, em buscar as ditas informações que corroboram suas idiosincrasias, expandindo, concomitantemente, a era da informação, e transformando-a na era da pós-verdade.

---

<sup>31</sup> Período que teve início na segunda metade do séc. XX e segue até os tempos atuais, também considerado como a Terceira Revolução Industrial.

<sup>32</sup> Sociedade onde prevalece o uso, a criação, a manipulação e a integração da informação.

<sup>33</sup> Na era da pós-verdade, a verdade se torna relativa e secundária, o que pode resultar na criação de narrativas convenientes para determinados grupos ou interesses, dificultando o diálogo racional e a busca por consensos baseados em dados objetivos.



Em meio a esse ambiente em que as crenças pessoais ganham mais peso que o fato objetivo, surge o aumento vertiginoso da disseminação de informações falsas que, com o apoio das tecnologias e a partir da exposição das opiniões individuais nas redes sociais, passam a ser criadas de acordo com os padrões de certos grupos que, embora não sejam coesos, compartilham de certas proximidades relacionadas a seus desejos, atitudes e crenças, e que passam a ser alvo de uma imensa gama dessas informações deliberadamente distorcidas e alheias à realidade dos fatos. Os mecanismos tecnológicos, os chamados algoritmos, facilitam o envio das falsas informações mais adequadas a cada grupo ou mesmo mais adequadas a cada indivíduo (Almada, 2021).

Esse quadro nos remete ao Mito da Caverna de Platão (2020). Essas pessoas estão presas aos grilhões das falsas informações que lhes são impostas, assim como os homens encarcerados, com seus olhos sempre voltados às paredes da caverna. O que veem são os lampejos frívolos dos objetos que, carregados por outros homens atrás dos muros e contra iluminados pela luz de uma fogueira, são projetados em sombra naquela parede a que os homens são obrigados a lançar os olhares. Sem conhecimento algum da realidade que nunca lhes foi apresentada, acreditam que aquelas imagens sombreadas contemplam tudo o que podem e precisam conhecer. No entanto, quando um daqueles homens é forçado a se libertar e consegue deixar a caverna, embora em um primeiro momento sintam-se cegados pela luz, regozija-se com a verdade que passa a conhecer. Num ímpeto de compartilhar o seu gozo ao adquirir o conhecimento, retorna à caverna e busca convencer seus companheiros a também buscarem a realidade, mas é morto por eles, que preferem permanecer no que consideram ser a segurança da caverna. A morte do homem que se libertou acontece porque as pessoas tendem a resistir à mudança, pois ela exige um rompimento com hábitos e crenças profundamente enraizados. A mudança pode ser dolorosa, e muitos preferem continuar com suas crenças estabelecidas em vez de enfrentar a difícil tarefa de reavaliar e transformar suas vidas.

A saída da caverna é para Platão (2000) o que ele chama de *nascimento da terra*. Um nascer que se dá através da educação e é por ela que o sujeito se mune de ferramentas para buscar a verdade. É pela educação que essas pessoas, presas à caverna em cujas paredes é projetada a desinformação, poderão libertar-se e desenvolverem o pensamento crítico que as levarão a buscar a verdade.

A parresia, ou o ato de se falar a verdade francamente, envolve, de maneira intrínseca, o pensamento crítico, pois é, basicamente, a partir do olhar, do analisar e do pensar criticamente que se percebe a verdade defendida na atitude parresiasta. Trata-se de uma avaliação minuciosa, feita conforme o cenário que se apresenta. Tomando certa liberdade de ilação, temos que a

forma como Foucault descreve o pensamento filosófico, ou a própria filosofia, diz muito sobre o papel do pensamento crítico.

Chamemos de ‘filosofia’ se quisermos, esta forma de pensamento que se interroga, não certamente pelo que é verdadeiro, mas sobre o que faz com que haja e possa haver verdadeiro e falso, sobre o que nos torna possível ou não separar o verdadeiro do falso. Chamemos ‘filosofia’ a forma de pensamento que se interroga sobre o que permite ao sujeito ter acesso à verdade, forma de pensamento que tenta determinar as condições e os limites do acesso do sujeito à verdade (2006, p. 19).

O pensamento crítico busca uma reflexão profunda sobre as bases do conhecimento e da compreensão, concentrando-se em analisar e avaliar informações, argumentos e crenças com o objetivo de determinar sua verdade, questionando não apenas o que é verdadeiro, mas também as condições e limitações que permitem ao sujeito discernir o verdadeiro do falso. Um pensador crítico não aceita ideias ou argumentos como verdadeiros *a priori*; antes, ele busca identificar as premissas implícitas em qualquer afirmação ou raciocínio. Esse processo de desconstrução é fundamental, pois permite ao indivíduo examinar a base sobre a qual as conclusões são construídas. A filosofia, desde Sócrates, promove o questionamento constante como meio de alcançar a verdade, e essa tradição é mantida viva no pensamento crítico contemporâneo. Para que esse tipo de pensamento seja cultivado de maneira rigorosa, é necessário adotar certos critérios que orientam a análise, avaliação e a construção de argumentos. Esses critérios não apenas garantem a qualidade do raciocínio, mas também asseguram que as conclusões alcançadas sejam válidas e bem fundamentadas.

Em termos mais simples, o pensamento crítico envolve primeiro descobrir o ‘quem’, o ‘quê’, o ‘quando’, o ‘onde’ e o ‘como’ das coisas — descobrir respostas para as infindáveis perguntas da criança curiosa — e então utilizar o conhecimento de modo a sermos capazes de determinar o que é mais importante [...]. É uma forma de abordar ideias que tem por objetivo as verdades centrais, subjacentes e não verdades superficiais que talvez seja a mais óbvia (hooks, 2020, p. 33-34).

Essa abordagem descrita por hooks sublinha a importância de penetrar além das aparências, buscando verdades mais profundas. Para que esse processo investigativo seja eficaz, o primeiro critério fundamental é a *clareza*. Um pensamento crítico deve ser claro e compreensível; sem clareza, as ideias se tornam nebulosas, e o raciocínio perde sua eficácia. A clareza, portanto, é a base sobre a qual todo o processo de análise crítica se constrói. A clareza deve ser acompanhada pela precisão, que exige que os detalhes e informações sejam exatos e

bem delimitados. A precisão evita generalizações e simplificações excessivas, que podem distorcer a compreensão de um problema ou questão.

Outro critério indispensável é a *relevância*. No pensamento crítico, as informações e argumentos apresentados devem estar diretamente relacionados ao tema em questão. A inclusão de elementos irrelevantes pode desviar o foco do raciocínio e comprometer a integridade da análise. *Consistência* também é crucial, pois um raciocínio crítico deve ser coerente internamente. Contradições e inconsistências enfraquecem a solidez do argumento e indicam falhas no processo de reflexão.

A *lógica* é o critério que assegura que os argumentos seguem um encadeamento racional, onde as conclusões derivam de premissas bem estabelecidas. A ausência de lógica torna o pensamento vulnerável a falácias, que comprometem a validade das conclusões. Entretanto, a lógica deve ser acompanhada pela *profundidade*, que implica ir além das aparências superficiais e considerar as complexidades inerentes a qualquer questão. A profundidade exige que o pensamento crítico explore diferentes dimensões e contextos, reconhecendo a complexidade do real.

Além disso, o pensamento crítico deve demonstrar *amplitude*, ou seja, deve considerar múltiplas perspectivas e alternativas antes de chegar a uma conclusão. Esse critério impede que o pensamento se restrinja a uma visão limitada ou parcial do problema. *Justiça* é outro critério essencial, pois o pensamento crítico deve ser imparcial e objetivo, evitando julgamentos precipitados ou influenciados por preconceitos. A justeza assegura que as conclusões sejam baseadas em evidências sólidas, e não em emoções ou interesses pessoais.

Finalmente, o pensamento crítico deve ser *autocorretivo*. Esse critério reflete a disposição do pensador em revisar e corrigir suas próprias conclusões e suposições à luz de novas evidências ou argumentos mais robustos. A autocorreção é uma marca da humildade intelectual e da abertura à verdade, que são centrais ao pensamento filosófico.

A questão do pensamento crítico está intrinsecamente ligada à capacidade de análise rigorosa das evidências, que é um de seus pilares fundamentais. Para que um pensamento possa ser considerado verdadeiramente crítico, não basta simplesmente reunir informações; é necessário examinar cuidadosamente a validade dos argumentos apresentados. Isso envolve não apenas a verificação da solidez das provas e a coerência lógica das proposições, mas também o discernimento de falácias, contradições e inconsistências que possam comprometer o raciocínio. No campo filosófico, essa análise vai além da aplicação da lógica formal, estendendo-se à consideração de contextos éticos, ontológicos e epistemológicos. Dessa forma, o pensamento crítico abrange uma abordagem multidimensional, que se esforça por avaliar os

argumentos em sua totalidade, refletindo sobre as implicações mais profundas e a verdade subjacente às questões em análise. Assim, a forma do pensamento crítico no contexto filosófico pode ser vista como um movimento tríplice de desconstrução, análise e síntese, que busca não apenas refutar ou validar, mas também transformar e ampliar o campo do conhecimento. Essa forma é essencial para o desenvolvimento do raciocínio filosófico, pois permite um exame profundo e rigoroso de ideias, levando a um entendimento mais sólido e reflexivo da realidade.

A parresia pode ser vista como uma manifestação prática do pensamento crítico. A primeira etapa do pensamento crítico, que envolve a desconstrução de pressupostos, é fundamental para a parresia, pois o indivíduo precisa identificar e questionar as premissas dominantes antes de poder falar a verdade de forma autêntica. O corajoso ato de falar a verdade, mesmo contra a corrente dominante, requer a capacidade de perceber as falácias, contradições e incoerências em discursos estabelecidos, algo que só pode ser alcançado por meio de uma análise crítica rigorosa.

Na segunda etapa do pensamento crítico, que é a análise criteriosa das evidências, a parresia exige que o indivíduo não apenas tenha clareza e certeza sobre a verdade que deseja expressar, mas também esteja preparado para defender essa verdade de maneira lógica e coerente. A prática da parresia, portanto, demanda não apenas coragem, mas também uma sólida base analítica, típica do pensamento crítico, para sustentar a veracidade do que é dito.

Finalmente, na fase de síntese, o pensamento crítico, ao propor novas perspectivas, converge com a parresia no sentido de que ambos buscam transformar a realidade a partir da verdade. Ela não é meramente a expressão da verdade existente, mas muitas vezes implica a criação de novos entendimentos ou a reformulação de visões de mundo. Nesse sentido, a parresia se alinha com a capacidade do pensamento crítico de gerar novas ideias e perspectivas, desafiando o *status quo* e ampliando os horizontes do conhecimento e da ética.

No contexto educacional, ao pensar a parresia, podemos evocar certos escritos de Paulo Freire (1996) que nos traz que ensinar exige certa criticidade que possibilita ao educando distanciar-se da ingenuidade através da curiosidade. Essa curiosidade que inicialmente está atrelada à ingenuidade, buscando o senso comum, tende a se tornar curiosidade epistemológica, ou seja, tende a levar o sujeito a buscar a verdade em relação ao objeto observado. Essa superação da curiosidade ingênua para a curiosidade crítica, que busca a verdade, precisa estar atrelada a uma formação ética e estética. Essa busca pelo que é justo e belo é o que torna possível tecer a atitude crítica quanto aos desvios pelos caminhos fáceis dos discursos hegemônicos e traçar novos caminhos a partir da enunciação da verdade. A realidade que cerca essa verdade não pode se manter estritamente no campo das ideias, ela precisa ser pronunciada.

Precisa ser anunciada para que um maior número de pessoas possa despertar para também criticar o discurso que lhe é imposto em busca da verdade. Para que muito outros possam pronunciar a palavra verdadeira em sua atitude parresiástica.

Os governos frequentemente combatem a parresia porque o parresiasta, ao exercer sua coragem em dizer a verdade, desafia o *status quo* e as estruturas de poder estabelecidas. Ao expor verdades inconvenientes e questionar a legitimidade das ações governamentais, o parresiasta se torna uma figura de liderança moral, que pode inspirar o questionamento coletivo e fomentar a resistência popular. Essa liderança, baseada na honestidade e na busca pela justiça, ameaça a autoridade daqueles que dependem da manutenção do poder pela manipulação, desinformação ou repressão.

Para regimes que se sustentam em narrativas unilaterais e no controle do discurso público, a parresia representa um risco, pois, ao munir os cidadãos com a verdade, desestabiliza o monopólio governamental sobre o que é considerado legítimo ou aceitável. Conseqüentemente, governos que temem a perda de controle tendem a reprimir ou desacreditar o parresiasta, na tentativa de preservar sua hegemonia e evitar a erosão de sua influência. A conexão entre a educação e a parresia revela a importância de preparar os sujeitos para que não apenas construam seu conhecimento, mas que também atuem na busca pela verdade e na luta pela justiça a fim de fortalecer as sociedades democráticas.

### 3.4 DA DEMOCRACIA

A democracia, cujas raízes remontam à Grécia Antiga, especialmente ao período em que Atenas experimentou uma forma de democracia direta, se fundamenta em três pilares essenciais: a isonomia, a isegoria e a parresia. O princípio da isonomia assegura que todos os cidadãos, independentemente de suas origens ou condições econômicas e sociais, desfrutem dos mesmos direitos de participação política, garantindo-lhes igual oportunidade de influenciar as decisões coletivas. A isegoria, por sua vez, consagra o direito de todos os cidadãos expressarem suas opiniões livremente e de serem ouvidos, estabelecendo uma igualdade na fala que assegura a consideração de cada voz no espaço público. Por fim, a parresia impõe a obrigação moral de cada indivíduo agir em favor da verdade e da justiça, demandando uma disposição constante para o debate aberto e para a troca de ideias, sempre orientados pelo compromisso com o bem comum. Esses três princípios, interconectados, formam a base estrutural da democracia, promovendo a igualdade, a liberdade de expressão e o dever ético de buscar a verdade, que são fundamentais para a sustentação de um regime democrático genuíno.

Apesar de sua importância essencial para o desenvolvimento do pensamento democrático, a democracia ateniense era limitada em sua aplicação, uma vez que excluía mulheres, escravos e estrangeiros da participação política. Além disso, o sistema de democracia direta de Atenas era muito mais restrito em termos de população e território do que as democracias modernas. Maria Dulce Reis (2018) ressalta a necessidade de, ao falar sobre a democracia grega, ter que situá-la historicamente, pois somente assim se encontrará sentido sobre os modos em que ela foi fundada. No entanto, os princípios de parresia, isonomia e isegoria foram inovadores na época e influenciaram posteriormente a teoria e a prática da democracia em todo o mundo.

Embora inovadora para sua época, a democracia no contexto antigo divergia substancialmente do conceito de democracia como o entendemos hoje, pois as sociedades que a adotavam, como todas as de seu tempo, eram regimes escravocratas. Mesmo a democracia moderna e contemporânea permanece influenciada pela classe dominante. Sua institucionalização teve início com as revoluções burguesas, nas quais essa nova classe social, a burguesia, suplantou a aristocracia e assumiu o poder, abolindo o direito de sangue, ou seja, a crença de que os aristocratas possuíam uma superioridade inata devido à sua ascendência. Embora erguesse a bandeira da luta contra as desigualdades e da soberania popular, o objetivo real da implementação da democracia moderna foi substituir o poder das altas castas, conferido pelo nascimento, por um poder baseado na economia e na posse de riquezas (Bergson, 1978).

É importante salientar que, nos dias atuais, não se pode falar de democracia no singular, pois o termo é aplicado em diversas formas de governo, mesmo que não se mostrem tão democráticos assim, como as monarquias constitucionais parlamentaristas, as repúblicas parlamentaristas e as democracias constitucionais representativas. No entanto há certos parâmetros a serem examinados em um Estado que se quer democrático e isso significa estar minimamente de acordo com os preceitos de isonomia, isegoria e parresia. Trata-se de um regime de Estado onde suas instituições tenham o apoio da sociedade civil e que esses cidadãos sejam considerados como iguais em direito e tenham liberdade, inclusive, tenham liberdade de checar, eles próprios, se seus governantes estão trabalhando para consolidar e aperfeiçoar os objetivos democráticos (Morlino, 2015).

A democracia se revela, na verdade, como uma ideia em aberto, cujos desafios vão surgindo de acordo com os abusos que são identificados no seio da sociedade, em uma busca constante por justiça e liberdade. Entretanto, essa justiça e liberdade não podem ser tipificadas, mas são percebidas como formas de avanço social. Nesse sistema social e político, no qual a população pode ser tanto governante como governada, a única forma de se manter coeso é

através da fraternidade (Bergson, 1979), ou, de uma forma menos messiânica, podemos colocar também como sendo o que Rousseau (1999) chama de *vontade geral*, isto é, expressa através do processo democrático, onde os cidadãos participam diretamente na formação das leis e políticas. Nesse caso, é essencial que as pessoas estejam informadas e agindo de forma desinteressada para que a vontade geral se manifeste corretamente. A vontade geral, quando corretamente identificada e seguida, serve como base legítima para a autoridade política, garantindo que o governo atue de acordo com os interesses coletivos e não seguindo as vontades de uma elite ou grupo específico.

A democracia contemporânea, especialmente quando regida por uma constituição escrita, é o único regime político onde, ao menos na teoria, todos têm sua vez e sua voz, sem qualquer distinção. Pautada nessa vontade geral, ela tende a se sobrepor aos ímpetos e desejos particulares, inclinando-se à igualdade. Nessa inclinação à igualdade, há também a propensão de que a justiça seja a base fundamental a ser buscada como sustentação da estrutura democrática. Afinal, a igualdade preconizada pela democracia não se limita apenas à participação no processo político, mas estende-se aos direitos e deveres de cada um de seus entes perante a sociedade e o Estado.

Para Rousseau, a verdadeira justiça em uma sociedade democrática emerge do consenso coletivo e do alinhamento entre as leis e a vontade geral dos cidadãos. A vontade geral é a expressão da soberania popular, que transcende os interesses particulares e reflete o bem comum. A justiça, nesse contexto, não é imposta de fora, mas nasce do próprio corpo político. Quando os cidadãos se reúnem para formar um contrato social, eles concordam em submeter seus interesses individuais à vontade geral, que deve sempre buscar o bem comum. A justiça democrática, portanto, é a aplicação imparcial e objetiva da vontade geral, que se manifesta nas leis e nas instituições políticas.

A busca por justiça em uma democracia é um fator determinante na garantia de que as decisões e leis não apenas reflitam a vontade geral, mas também respeitem e protejam os direitos das minorias. Ela atua como um contrapeso essencial, impedindo que as majorias esmagadoras imponham suas vontades de forma opressiva sobre as minorias. Dessa forma, a justiça age como um guardião da equidade, assegurando que todos os sujeitos tenham acesso igualitário aos benefícios da sociedade e à sua liberdade que, segundo a teoria rousseauiana, só pode ser encontrada em uma comunidade onde todos os cidadãos são iguais perante a lei. A justiça, nesse sentido, é a condição para a liberdade, pois garante que todos os indivíduos, independentemente de sua posição social ou poder econômico, tenham os mesmos direitos e

deveres. A democracia, para Rousseau (1999), é justa na medida em que promove a igualdade entre os cidadãos e protege sua liberdade.

Já as leis são justas quando expressam a vontade geral e são aplicadas de maneira igualitária a todos os cidadãos. As instituições políticas em uma democracia devem ser projetadas para garantir que a vontade geral seja corretamente identificada e implementada, evitando que interesses particulares distorçam a justiça. A justiça democrática, portanto, exige não apenas um sistema legal que reflita a vontade geral, mas também instituições que assegurem sua execução de maneira equitativa e imparcial (Rousseau, 1999). Além disso, ela demanda instituições robustas que assegurem a implementação da vontade geral de maneira equitativa, o que, conforme Bergson sugere, reflete a necessidade de uma vigilância ética constante para manter a elevação moral da democracia e impedir que seus princípios sejam corrompidos por interesses particulares e egoístas.

Segundo Bergson (1979), a democracia é, entre todas as concepções políticas, a que mais se distancia da natureza, podendo transcender a sociedade fechada. Sua concepção, ao que me parece, se assemelha à filosofia, onde a liberdade se baseia no controle dos vícios e no combate à injustiça, mas que, em certos momentos, pode ser deturpada e se render aos ímpetos e interesses pessoais. A democracia estabelece um conjunto de princípios e valores que orientam as instituições e limitam o poder do Estado. Entretanto, essa transcendência, tão própria da democracia, carrega em si uma tensão inerente entre os ideais de liberdade e justiça e as práticas políticas cotidianas.

Como Bergson sugere, a democracia, ao se distanciar da natureza, busca construir uma ordem que não se baseia nos instintos humanos primários, mas sim em um *ethos* racional e moral que visa o bem comum. Todavia, essa elevação moral não é garantida automaticamente. A democracia, assim como a filosofia, exige um constante esforço de vigilância ética para evitar que seus valores sejam corrompidos por interesses particulares e egoístas.

Esse desafio é particularmente evidente quando consideramos que a democracia, ao propor a limitação do poder do Estado e a proteção das liberdades individuais, pode inadvertidamente abrir espaço para que aqueles que buscam o poder para fins pessoais manipulem as instituições democráticas em benefício próprio. Aqui reside um dos paradoxos da democracia: ao garantir a liberdade e a igualdade, ela também deve se proteger contra os abusos que essas mesmas liberdades podem gerar. Isso leva a um ciclo contínuo de autoavaliação e correção, onde a democracia deve constantemente reafirmar seus valores fundamentais e resistir às forças que tentam subvertê-los. A ideia de que a democracia pode ser *deturpada* ou *render-se aos ímpetos e interesses pessoais* sugere que, sem uma base ética sólida,



a própria liberdade que a democracia promove pode ser usada para minar suas fundações. Esse risco aponta para a importância de uma educação forte que forme sujeitos capazes de exercer suas liberdades de maneira responsável e ética, conscientes de seu papel na manutenção de uma sociedade justa.

Desde os primórdios do pensamento democrático, tem-se notícias de críticas e de dificuldades às práticas democráticas. Platão (2000), por exemplo, apesar de ser defensor de que os governantes devam dirigir seus esforços em trabalhar pela defesa e bem-estar do povo, não compartilhava da ideia de que o governo ideal viria do poder do povo, que sem a devida formação, teria a incumbência de decidir a governança da pólis, pois estes estariam mais propensos a serem enganados por discursos demagógicos e seu voto poderia não espelhar realmente a sua vontade, mas servir como ferramenta de desestabilização do governo, com o voto popular levando ao poder os governantes mais votados, mas que nem sempre se mostram os mais preparados para ocupar seus cargos.

Rousseau (1999) chama a atenção para a possibilidade de que as deliberações advindas do povo possam ser equivocadas em relação à tendência de que a vontade geral é sempre reta e direcionada à utilidade pública, ou seja, ao bem coletivo. Os motivos principais para isso são a falta de uma educação robusta e a cooptação de grandes grupos em torno de uma ideia que parte de pequenos grupos, ou até mesmo de certo indivíduo e é manipulada para enganar a maioria para alcançar objetivos que não contemplam as necessidades e os direitos devidos a essa maioria que a torna viável e praticável.

Nesse sentido, a maioria que decide os rumos da política nem sempre se define por critérios quantitativos, mas sim por “maiorias que não se definem pelo número ou pela quantidade, mas porque são um modelo ao qual há que se conformar” (Deleuze; Guattari, 1997 *apud* Kohan, 2007, p. 92). No entanto, em uma democracia, é fundamental considerar os princípios de isonomia, isegoria e a disposição para a parresia. Assim, é igualmente necessário levar em conta as minorias que “ao contrário, são potências não-numeráveis ou agrupáveis em conjuntos, elas não têm modelo, estão sempre em processo” (Deleuze; Guattari, 1997 *apud* Kohan, 2007, p. 92). É interessante observar que a definição de minorias proposta por Deleuze e Guattari se aproxima significativamente da concepção da condição humana discutida anteriormente, a qual, por sua vez, refere-se àquele que não tem um modelo *a priori* e que está sempre em processo, sempre na condição de inacabado, de um vir-a-ser.

A corrupção é outro problema observado na democracia. Dada a necessidade de apoio de muitos para que se consiga tomar decisões importantes, a corrupção se tornou um vício na política dos regimes democráticos. Essa corrupção generalizada no meio político democrático

mina as instituições, podendo distorcer os processos eleitorais e fragilizar o Estado de Direito, bem como tornando o Estado mais próximo da tirania e da plutocracia, o governo das classes mais ricas, do que dos princípios da democracia.

Possas (2020) aponta que, ao longo da história, os elementos Estado, democracia e corrupção têm interagido de maneiras intrincadas. Em diferentes momentos, um desses elementos assume um papel de destaque, enquanto outro recua. A dinâmica entre eles é fluida. Essas relações entre Estado, democracia e corrupção tornam-se cada vez mais complexas à medida que a sociedade e as relações pessoais e constitucionais também se complexificam. Esse processo ocorre de forma contínua na atualidade, exigindo uma adaptação e resistência constantes diante desse desafio em evolução.

Outro exemplo de problema em democracia é a desordem pública que pode surgir devido às disputas entre grupos políticos diferentes e até mesmo devido a inércia do governo que, por falta de apoio, se vê impossibilitado de agir. Esses eventos podem levar a situações de desordem pública quando os protestos se tornam violentos. No entanto, é preciso deixar claro que a manifestação praticada por movimentos democráticos é um elemento constitutivo das próprias práticas democráticas.

A democracia é, assim, um processo contínuo de negociação e reconfiguração das fronteiras políticas e sociais. Nesse contexto, o movimento democrático é visto como um esforço para transgredir os limites estabelecidos por um pequeno grupo de pessoas e promover a igualdade. Isso implica desafiar a privatização constante da vida pública e reafirmar o pertencimento à esfera pública de todos, independentemente de sua riqueza material, status social, crença ou qualquer outro fator que possa gerar discriminação. Para contrapor aos desafios apontados aqui e outros que tendem a surgir no contexto democrático, é necessário conhecimento. Um conhecimento com vistas à justiça e bem-estar coletivo e não simplesmente à obtenção de poder político e material e do bem estritamente individual. É necessário certo letramento político.

Se nos primórdios da governamentalidade democrática, o conhecimento político servia a poucos, na atualidade podemos perceber que um letramento político e filosófico, pautado nos princípios democráticos, destinado a toda a população, poderia contribuir para o fortalecimento e para os avanços da democracia. “Com efeito, o fato de conhecer uma coisa importa em uma alteração simultânea no agente do conhecimento e na coisa conhecida. Essas duas existências se modificam, porque se modificaram as relações que existiam entre elas” (Westbrook; Teixeira, 2010, p. 34). Um educar para a democracia que não precisa e não deve se pautar apenas na prática do ato político-democrático do voto da maioria, mas nos conceitos éticos que

“embasam a democracia”. Para Platão (2020), a doença da democracia é a ignorância. Sendo assim, sua cura está, *ergo ipsum facto*, na educação.

Educar para a democracia e educar em democracia, ou por meio da democracia, são semelhantes no sentido em que nos dois casos o objetivo é ambientar as crianças para a participação democrática. No entanto, elas também contêm diferenças em seus modos de educar, pois, por um lado, o primeiro caso se concentra em apresentar os conceitos, o conhecimento, a habilidade e disposição à democracia e, por outro, o segundo caso se atém a inserir o educando em um ambiente onde ele vivencie as práticas de democracia, com o objetivo de estimular neles a personalidade democrática (Biesta, 2013).

Biesta (2013) alerta para o fato de que tanto a educação para a democracia quanto a educação em democracia consideram as questões da democracia como um problema e aponta que esse problema é passado para os professores, exigindo que eles e as instituições educacionais encontrem a solução e se, ou quando, a solução proposta não der certo, serão eles os responsabilizados. Assim, ele defende que a resposta à questão pode estar em compreender quais são nossas concepções de pessoa e sociedade democrática. Essas concepções podem variar em diferentes sistemas democráticos e estão em constante evolução, refletindo as mudanças nas sociedades ao longo do tempo. Além disso, o entendimento específico de uma sociedade ou pessoa democrática pode ser objeto de debate e interpretação, dependendo das perspectivas filosóficas e culturais. No caso desse estudo, tomaremos por base o que é defendido por Arendt e Dewey.

Arendt (2016) defende uma percepção da pessoa democrática que leva também a uma outra visão de educação democrática que, creio, complementa a defesa da proposta que envolve a introdução da estética da existência, enfatizando a ação coletiva democrática. Para ela, a educação democrática não convém vir de uma abordagem *centrada na criança*, mas de uma perspectiva *centrada na ação*. Isso pressupõe um educar a partir da participação ativa nos contextos sociais democráticos em que a criança está inserida, onde haja oportunidades para que os educandos se engajem ativamente para que aprendam a participar da vida política. A autora critica, ainda, a instrumentalização da educação a fim de reduzi-la a um meio para atingir fins específicos, sendo necessário preservar a autonomia do espaço educacional, bem como respeitar a pluralidade, a diversidade de sujeitos que compõem esse espaço, mostrando-se preocupada com a educação contemporânea, influenciada pela sociedade de consumo, enfatizando a necessidade de preservar as singularidades e a liberdade de pensamento.

Também Dewey (1979) não pensa a educação em sociedade como forma de modelar os indivíduos dentro de determinada forma ou um padrão de ser, mas defende que, em uma

sociedade plural, as formas de subjetividade também são potencialmente plurais. Assim, em ambas as concepções de sociedade democrática, é possível que a estética da existência emergja como proposta de aporte à educação, em um educar para a vida, para a liberdade responsável e ética e, assim, para a democracia.

Enquanto Dewey destaca a influência das condições sociais na formação da mente e da inteligência, Arendt enfoca a importância da ação política e da pluralidade na educação democrática, destacando a responsabilidade em relação ao mundo como um todo. Ambos os filósofos reconhecem a interconexão entre educação, sociedade e subjetividade. Assim, no contexto escolar, a estética da existência e as práticas do cuidado de si podem ser entendidos como um processo que integra as perspectivas de Dewey e Arendt, enfatizando a participação ativa dos educandos na vida escolar, a reflexão crítica sobre questões sociais e éticas, a valorização da pluralidade e a promoção da subjetividade democrática, proporcionando uma educação significativa, ao envolver, cultivar e enraizar o que é aprendido pelos educandos de maneira profunda e duradoura. Educação é à democracia o que a luz é aos olhos. Platão (2020) ressalta que, ao contrário dos outros órgãos e sentidos, aos olhos não basta sua constituição natural. Por mais que esteja em condições perfeitas, por mais que haja objetos e cores à sua frente, sem a luz, tudo que verá é escuridão. Caso a luz não ilumine o que está na direção a que se volta, os olhos nada distinguirão à sua frente. E não é o bastante que seja uma luz tênue como a da lua. É preciso a luz do sol para que os olhos sejam capazes de distinguir nitidamente os objetos e as cores que estão à sua frente, em todas as suas nuances e pormenores. É preciso uma educação comprometida, uma educação forte para que se forme pessoas em toda a sua complexidade. Pessoas que, conhecendo-se, acolhendo-se e se atentando à suas próprias obras, sejam motivadas a buscar conhecer, acolher e se atentar às práticas do outro. Vendo o outro como um ser tão complexo e único quanto vê a si próprio, mas com necessidades e modos de ser singulares e tão dignos de respeito quanto os seus próprios. Isso, é claro, considerando sempre o que é justo e pesando essa justiça em uma balança que coloque a coletividade em maior peso que o individualismo egoísta.

Integrando práticas de cuidado de si com a educação democrática, a educação formal pode ser capaz de promover a formação de cidadãos mais conscientes e engajados, para que desempenhem papel ativo na construção de sociedades democráticas saudáveis e vibrantes, beneficiando-se da representação e participação das diversas vozes que podem compô-las e promovendo uma cultura escolar inclusiva que valoriza a diversidade e incita os educandos a respeitar e apreciar diferentes perspectivas na política e na sociedade em geral.

O educar para a democracia que buscamos enfatizar aqui tem como cerne pensar o ser humano educando enquanto sujeito de múltiplas e complexas possibilidades de ser, considerando que cada indivíduo tem o potencial de se desenvolver de maneiras diversas e únicas em si, reconhecendo a importância da diversidade e da subjetividade responsável dentro de um coletivo democrático e enfatizando a necessidade de uma educação que promova a participação ativa e informada dos cidadãos na construção de um mundo comum mais justo e inclusivo. Entretanto, a já citada invasão das normas de mercado na educação se contrapõe à noção de uma educação de responsabilidade mútua que une as diferenças para uma sociedade mais justa. A presença excessiva dessas lógicas mercadológicas na educação, como observa-se no contexto atual, pode minar a construção de comunidades educacionais<sup>34</sup> baseadas na diversidade e responsabilidade.

Comunidades educacionais inclusivas e equitativas, capazes de proporcionar uma educação baseada nessa responsabilidade mútua que valoriza a diversidade, promove a justiça social e busca garantir que cada educando tenha a oportunidade de se desenvolver plenamente, independentemente de suas diferenças individuais, mas de acordo com sua própria potência de ser-mais. Trata-se de uma educação que resista à desumanização gerada pela lógica de mercado aplicada à formação institucional da criança e do jovem, a qual rouba a capacidade ontológica e histórica do vir-a-ser constante que deveria ser intrínseco ao ser humano. Esse estado permanente de inconclusão ontológica e histórica próprio do que Freire chama de vocação humana (Freire, 2018). Tais comunidades seriam capazes de conduzir o educando ao educar-se com base em um reconhecer e cuidar do que lhe é mais sagrado em si mesmo. Um cuidar da alma, do divino que há em si (Foucault, 2011), sem negligenciar o que lhe é realmente necessário para ser e estar no mundo.

É interessante observar que a resistência, em sua forma mais profunda e transformadora, não se dá apenas em grandes movimentos ou intensas rupturas, mas se manifesta de modo miúdo, nas frestas cotidianas do viver e do educar. É nesses espaços sutis, nos interstícios da experiência diária, que práticas de liberdade podem emergir, revelando-se no cuidado com o outro, no ato de escuta, na valorização da singularidade de cada indivíduo e na promoção de uma convivência ética e solidária. Tal resistência não é grandiosa ou espetacular, mas se faz

---

<sup>34</sup> O termo comunidades educacionais refere-se a grupos de pessoas que se unem em busca de aprendizado, ensino e desenvolvimento em diversos contextos educacionais, como as escolas, por exemplo. Essas comunidades desempenham um papel importante na promoção da educação, na troca de conhecimento e no apoio mútuo para o crescimento acadêmico e pessoal.

presente de maneira constante nas escolhas diárias que escapam às lógicas dominantes do mercado e do sujeito empreendedor de si.

Pensando num contexto em comunidades educacionais que se dedicam ao cultivo de uma estética da existência, essa resistência ganha contornos específicos ao oferecer alternativas ao discurso hegemônico, promovendo modos de ser que favorecem a justiça social e a diversidade, em vez da competição e da individualização. A resistência, então, se realiza na fissura, onde o cuidado de si e do outro se entrelaçam em práticas éticas que desafiam a lógica neoliberal, afirmando a potência de ser-mais e o vir-a-ser contínuo da humanidade.

Com vistas a criar uma conjuntura capaz de proporcionar uma educação baseada na responsabilidade mútua, que valorize a diversidade, promova a justiça social e busque garantir que cada educando tenha a oportunidade de se desenvolver plenamente, independentemente de suas diferenças individuais, mas de acordo com sua própria potência de ser-mais.

É nesse sentido que buscamos na estética da existência os modos de ser e de fazer em democracia. Em outras palavras, modos de contribuir para o surgimento de discursos e práticas que ofereçam resistência ao discurso do sujeito empreendedor de si mesmo, colocando como contraponto o cuidado de si dentro de princípios éticos, o que poderíamos também dizer: dentro dos princípios do amor, que nada mais é que o desejo e o esforço do cuidar de si e do outro. Adotar uma abordagem baseada na estética da existência e no cuidado de si e do outro pode oferecer uma resistência ao discurso egoísta e competitivo do sujeito empreendedor de si. Isso envolve a busca por modos de ser e de fazer que promovam uma sociedade mais justa, ética e solidária, onde o amor e a preocupação com o bem-estar coletivo desempenhem um papel central.

### 3.5 LIBERDADE, JUSTIÇA E UMA EDUCAÇÃO FILOSÓFICA

A educação enquanto prática social é um conceito que reconhece a educação não apenas como um processo individual de aquisição de conhecimento, mas como uma atividade que está profundamente enraizada nas relações sociais, culturais, políticas e econômicas de uma sociedade. Ao considerar a educação como uma prática social, desloca-se o foco na transmissão de conteúdos escolares para a busca por compreender como a educação contribui para a formação das subjetividades, a reprodução ou transformação das estruturas sociais e a construção da identidade coletiva. Dessa forma, a educação está diretamente ligada a questões de liberdade e felicidade, que são fundamentais para a construção de uma sociedade justa e democrática, o que demanda uma educação filosófica

Tradicionalmente o sistema educacional tende a perpetuar as hierarquias sociais existentes ao valorizar as formas de capital cultural que são mais acessíveis às classes dominantes (Bourdieu, 2007). Esse processo de reprodução social é invisibilizado pela crença meritocrática de que o sucesso escolar é resultado apenas do esforço individual, quando na verdade está profundamente influenciado por fatores como classe, gênero, etnia e outros marcadores sociais. Entretanto, para educadores e pensadores inconformistas, como Freire (1967; 2013; 2018), a educação deve ser uma prática de liberdade (Freire, 1967), na qual os educandos não são meros receptores passivos do conhecimento, mas agentes ativos no processo de construção do saber. Por meio de uma pedagogia crítica, a educação pode contribuir para que os indivíduos a tomem consciência de sua situação de opressão e passem a agir coletivamente para transformá-la. A educação, assim, é entendida como uma forma de intervenção no mundo, capaz de desafiar e subverter as estruturas de poder que sustentam as desigualdades.

Desde a infância, os sujeitos são socializados em determinados valores, normas e expectativas que dirige sua visão de mundo e sua compreensão de si mesmos em relação ao outro. Essa formação de subjetividades é permeada por relações de poder que operam através de instituições educacionais para disciplinar corpos e mentes (Foucault, 1999), preparando os indivíduos para seus papéis sociais, podendo servir tanto à reprodução de subjetividades conformistas quanto à formação de sujeitos críticos capazes de questionar e transformar a realidade. Mas, para que isso seja possível, é preciso pensar em teorias e práticas pedagógicas que promovam a liberdade e a justiça. É importante que esses dois conceitos caminhem juntos para que não haja uma deturpação sobre o que é liberdade. Para que os sujeitos, na ânsia de serem livres, não se tornem opressores mergulhados em injustiça, é preciso uma educação filosófica na liberdade e na justiça.

Primeiro, tratemos da liberdade, que não é apenas a ausência de coerções, mas é também a capacidade de autodeterminação, de agir conforme a razão e a virtude. Em Sócrates, por exemplo, a liberdade está intrinsecamente ligada ao autoconhecimento e à prática da virtude, sendo uma condição necessária para a realização plena do indivíduo. A educação filosófica, nesse sentido, não é apenas um meio de transmissão de conhecimento, mas um processo que visa a emancipação do indivíduo, permitindo-lhe viver de acordo com princípios racionais e éticos, e não à mercê de impulsos irracionais ou pressões sociais. Essa visão socrática da liberdade é complementada pela noção de felicidade como Eudaimonia (Silva, 2020), ou seja, a vida boa e virtuosa. A educação filosófica, ao promover o desenvolvimento da razão e da virtude, busca guiar o indivíduo para essa forma de vida, na qual a felicidade é alcançada através

da harmonia entre a razão e as ações, e não pela satisfação imediata de desejos efêmeros. Assim, a liberdade e a felicidade são inseparáveis na concepção de uma educação verdadeiramente filosófica: ser livre é ser capaz de buscar e viver conforme o bem, o que, por sua vez, conduz à felicidade.

Foucault (1985; 1998; 1999; 2004; 2006; 2008; 2010), ao tratar da liberdade como uma prática ética de resistência e autoformação, acrescenta uma dimensão crucial à compreensão da educação filosófica. Para ele, a liberdade é exercida na criação de si mesmo, na constante contestação das normas e das estruturas de poder que moldam a subjetividade. Nesse contexto, a educação filosófica não apenas liberta o indivíduo da ignorância, mas também o capacita a resistir às formas de dominação que permeiam a sociedade, promovendo uma liberdade ativa, que se manifesta na transformação constante de si e do mundo ao redor.

As práticas educacionais não apenas transmitem conhecimentos técnicos ou científicos, mas também comunicam valores, crenças e tradições culturais que ajudam a formar a identidade de grupos e comunidades. Isso é particularmente relevante em contextos de diversidade cultural, onde a educação pode tanto servir à assimilação de minorias a uma cultura dominante quanto à valorização e preservação das culturas marginalizadas. Paulo Freire, em sua obra, defende que a educação deve ser um processo de conscientização que permite aos indivíduos perceberem sua condição de oprimidos e, a partir dessa consciência, engajarem-se na luta por sua libertação. Para ele, a liberdade é o objetivo final da educação, pois somente indivíduos livres podem participar plenamente da construção de uma sociedade democrática. A felicidade, neste contexto, não é um estado de contentamento passivo, mas sim a realização ativa da liberdade, alcançada por meio da práxis – a ação reflexiva e transformadora que emerge da conscientização crítica.

Michel Foucault, por sua vez, oferece uma visão crítica das estruturas de poder que permeiam a educação. Segundo o autor, as instituições educacionais frequentemente servem como instrumentos de controle e disciplina, moldando subjetividades de acordo com as normas sociais dominantes. A educação de resistência, portanto, deve questionar essas estruturas e promover práticas pedagógicas que desafiem as formas tradicionais de poder. A liberdade, para Foucault, é um processo de resistência contínua às formas de dominação. Ela não é um estado a ser alcançado através da razão, mas uma prática contínua de contestação e criação de si mesmo. Em sua análise do poder, ele argumenta que as sociedades modernas exercem controle sobre os indivíduos por meio de normas, disciplinas e instituições que moldam a subjetividade. No entanto, é precisamente dentro dessas estruturas de poder que a liberdade se manifesta, através da capacidade dos indivíduos de resistir, questionar e transformar as condições que os



oprimem. A liberdade, para Foucault, é uma prática ética que envolve o *cuidado de si* (*epimeleia heautou*) e a criação de novas formas de subjetividade que desafiam as normas impostas.

Gert Biesta (2013) contribui para essa discussão ao destacar a importância da educação para a subjetivação, o processo pelo qual os indivíduos se tornam sujeitos autônomos e responsáveis. Biesta argumenta que a educação deve ir além da mera transmissão de conhecimentos e habilidades, visando a formação de sujeitos capazes de agir eticamente em um mundo plural, não é simplesmente uma questão de autonomia individual ou de ausência de restrições externas, mas está diretamente vinculada à capacidade de agir no mundo de maneira significativa e responsável. Essa concepção de liberdade enfatiza a dimensão pública da ação humana, onde a liberdade se manifesta na capacidade de intervir, de tomar decisões que têm consequências no mundo compartilhado e de participar na vida coletiva. A liberdade, para Biesta, está vinculada à capacidade de agir no mundo, enquanto a felicidade reside na realização de um sentido de propósito e dignidade através dessa ação.

Walter Kohan (2003), influenciado por Freire e Biesta, propõe uma educação filosófica que valorize o questionamento e a reflexão como meios de resistência. Kohan defende uma pedagogia que incentive os estudantes a questionarem as verdades estabelecidas e a desenvolverem uma postura crítica em relação ao mundo que os cerca. A liberdade, nessa perspectiva, está ligada à capacidade de pensar de maneira independente e criativa, enquanto a felicidade é encontrada na busca contínua por sentido e compreensão.

A liberdade, contudo, só pode ser verdadeiramente realizada em um contexto em que a justiça prevalece, pois é a justiça que garante as condições necessárias para que a liberdade seja exercida de forma plena e equitativa. A relação entre liberdade e justiça é uma das chaves para entender o papel da educação filosófica na construção de uma sociedade verdadeiramente democrática. A liberdade sem justiça é vulnerável à tirania, enquanto a justiça sem liberdade perde sua vitalidade e sua capacidade de promover o bem comum. Juntas, liberdade e justiça formam os pilares de uma sociedade onde cada indivíduo pode realizar seu potencial e contribuir para o bem-estar coletivo, em um ambiente onde a dignidade humana é respeitada e promovida.

A justiça, enquanto conceito filosófico central, desempenha um papel fundamental na compreensão da educação filosófica, particularmente quando se considera sua relação intrínseca com a liberdade e a felicidade. A justiça não é apenas uma virtude entre outras, mas, na visão clássica, ela é a condição que torna possível a realização das outras virtudes, incluindo a liberdade. A educação filosófica não pode ser plenamente compreendida sem um exame aprofundado do que significa justiça e como ela se manifesta na formação do indivíduo.

Platão (2000) apresenta a justiça como uma harmonia interna entre as diferentes partes da alma, onde a razão governa as paixões e os apetites, estabelecendo uma ordem justa tanto no indivíduo quanto na pólis. Essa visão sugere que a educação filosófica tem como objetivo não apenas o desenvolvimento da razão, mas também a integração harmoniosa de todas as facetas do ser humano. A justiça, nesse sentido, é a expressão da liberdade interior, onde o indivíduo é capaz de viver de acordo com a razão, livre das desordens internas que o afastariam do bem. A justiça, portanto, não é apenas uma virtude social, mas uma condição necessária para a verdadeira liberdade e, por conseguinte, para a felicidade.

Já Foucault, ao tratar das práticas de poder e das relações de dominação, oferece uma perspectiva distinta, mas complementar, sobre a justiça. Para ele, a justiça não pode ser compreendida fora do contexto das relações de poder que moldam as sociedades. A educação filosófica, sob esse prisma, deve ser vista como uma prática de justiça em si mesma, na medida em que capacita os indivíduos a reconhecer, questionar e resistir às formas de injustiça que permeiam as estruturas sociais. A justiça, nesse contexto, é uma prática contínua de contestação e transformação, onde a educação filosófica promove a capacidade crítica necessária para desafiar as desigualdades e as opressões que limitam a liberdade individual e coletiva.

A conexão entre justiça, liberdade e educação filosófica revela que a justiça não é apenas um ideal abstrato, mas uma prática que se realiza na vida cotidiana, através do cultivo da razão, da virtude e da resistência ética. A educação filosófica, ao promover a justiça, assegura que a liberdade não seja meramente a ausência de coerção, mas a capacidade de viver de acordo com princípios éticos e racionais, em harmonia consigo mesmo e com os outros. Essa justiça interna e externa é o que torna possível a verdadeira liberdade e, em última análise, a felicidade, não apenas como uma satisfação pessoal, mas como uma realização plena do potencial humano em uma comunidade justa.

Um exemplo de educação filosófica é o método de Paulo Freire, especialmente em sua obra *Pedagogia do oprimido* (2018). Freire desenvolveu uma abordagem educativa baseada no diálogo e na reflexão crítica, com o objetivo de libertar os oprimidos das estruturas de dominação e alienação. Seu método filosófico buscava formar sujeitos conscientes, capazes de entender as condições de sua opressão e de agir para transformá-las. Nesse sentido, a educação filosófica de Freire não era apenas uma formação teórica, mas uma prática ética e política que visava a emancipação humana e a construção de uma sociedade mais justa.

É possível adaptar os princípios da *Pedagogia do oprimido* de Paulo Freire (2018) para a educação da criança, desde que os conceitos centrais sejam traduzidos de maneira acessível e apropriada ao seu desenvolvimento cognitivo e emocional. Embora a proposta original de Freire

tenha sido desenvolvida para adultos marginalizados, muitos dos seus princípios, como o diálogo, a conscientização, a valorização da cultura e a promoção da autonomia, podem ser adaptados para atender às necessidades e capacidades das crianças. Essa adaptação das contribuições de Freire para a infância envolve o cultivo de um aprendizado ativo, dialógico e enraizado nas experiências das crianças, promovendo o pensamento crítico, a conscientização e o desenvolvimento da autonomia.

Ao valorizar a identidade e a cultura das crianças, promover o diálogo, incentivar a reflexão ética e criar ambientes de aprendizado que fomentam a transformação social, é possível aplicar os princípios de Freire de forma significativa, ajudando a formar cidadãos conscientes e comprometidos com a justiça desde a infância. Os conflitos e desafios que surgem nesse contexto podem ser usados como oportunidades de aprendizado. Freire acreditava que a transformação ocorre quando as pessoas são desafiadas a questionar suas circunstâncias e agir para mudá-las. Na educação da criança, o conflito pode ser transformado em uma oportunidade para desenvolver habilidades de resolução de problemas e empatia. Professores podem mediar discussões sobre justiça, responsabilidade e respeito, ajudando as crianças a refletirem sobre suas ações e a encontrarem soluções éticas, incentivando o diálogo, a reflexão crítica e a valorização da diversidade. A educação filosófica freiriana pode proporcionar às crianças as ferramentas necessárias para se tornarem protagonistas de suas próprias vidas e agentes de mudança em suas comunidades. A chave está em respeitar o ritmo e o contexto infantil, criando um ambiente onde as crianças se sintam seguras e empoderadas para questionar, aprender e agir.

Diante dessas perspectivas, pode-se concluir que a educação de resistência deve ser orientada pela promoção da liberdade e da felicidade, entendidas como práticas ativas de criação e transformação. Em um mundo marcado por desigualdades e injustiças, uma educação que fomente a consciência crítica, a resistência ao poder opressivo e a capacidade de agir no mundo é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Nesse sentido, a educação torna-se não apenas um meio de transmissão de conhecimento, mas uma prática de liberdade e um caminho para a realização da felicidade coletiva.

A aplicação da educação filosófica nos primeiros anos da educação básica é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, pois promove aprendizagens essenciais como o desenvolvimento do pensamento crítico, da reflexão ética e da capacidade de questionar o mundo ao seu redor. Introduzir a filosofia desde cedo permite que as crianças comecem a explorar questões fundamentais sobre a vida, a justiça, a liberdade e a felicidade, cultivando uma curiosidade intelectual que vai além do simples acúmulo de informações. Além

disso, a educação filosófica incentiva a prática do diálogo, a escuta ativa e o respeito pelas opiniões dos outros, formando cidadãos mais conscientes e engajados. Ao integrar a filosofia no currículo dos primeiros anos, criamos uma base sólida para que as crianças se tornem pensadores independentes e responsáveis, capazes de contribuir de forma significativa para a sociedade ao longo de suas vidas.

Dessa forma, a educação filosófica, ao promover a consciência da liberdade e da felicidade como práticas de criação e transformação, não apenas muni os sujeitos com ferramentas capazes de enfrentar as desigualdades e injustiças do mundo, mas também se alinha com a busca por uma vida significativa e autêntica. Essa busca, fundamental tanto na filosofia quanto na educação, exige que nos afastemos de modelos neoliberais que reduzem a educação a um instrumento do mercado, e nos aproximemos de uma educação que integra o cuidado de si. Assim, em vez de focar apenas na transmissão de conhecimentos formais e técnicos, a educação deve cultivar a formação integral do indivíduo, promovendo sua capacidade de autocompreensão e seu engajamento crítico e ético no mundo, além de se pautar pela estética da existência.

Neste capítulo, abordamos a estética da existência como uma prática de vida que integra o cuidado de si e a parresia, fundamentais para a construção de uma sociedade democrática, justa e livre. Ao cultivar uma vida ética, baseada na autorreflexão e na coragem de falar a verdade, o indivíduo não apenas se transforma, mas também influencia positivamente o espaço público, contribuindo para uma educação filosófica que contribui para a liberdade e a justiça. Essa educação não é apenas um fim em si mesma, mas um meio para a construção de sujeitos preparados para agir no mundo com propósito e dignidade. No próximo capítulo, discutiremos as perspectivas e desafios enfrentados por essa educação filosófica, explorando as tensões entre ideais e práticas educacionais em um contexto contemporâneo marcado por mudanças políticas, sociais e culturais. Serão analisados os obstáculos que se colocam diante da implementação de uma educação que, em vez de se submeter às pressões do mercado e da tecnocracia, busca formar sujeitos críticos e comprometidos com o bem comum.

#### **4 PERSPECTIVAS E DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO FILOSÓFICA COM BASE NA ESTÉTICA DA EXISTÊNCIA**

A busca por uma vida significativa, autêntica e democrática tem sido uma preocupação central da filosofia e da educação ao longo da história da humanidade. Por isso, buscamos pensar uma forma de nos aproximarmos dessa perspectiva pela promoção do cuidado de si como parte integrante da educação. A ênfase da educação neoliberal vigente tem sido colocada na transmissão de conhecimentos acadêmicos, sobretudo os voltados para a linguagem formal e o cálculo, e no desenvolvimento de habilidades técnicas especialmente voltadas às necessidades do mercado. Mesmo quando envolto sob um falso manto de educação emocional, o que se tem é o treinamento para que o sujeito se adeque aos flagelos impostos a ele pela cultura capitalista.

Uma crescente influência das ideias neoliberais nas políticas educacionais tem acentuado essa ênfase, muitas vezes em detrimento de outras dimensões igualmente importantes dentro da complexidade de necessidades que envolvem o desenvolvimento humano. Neste contexto, uma perspectiva mais ampla de educação que inclua a estética da existência e o cuidado de si na práxis docente surge como uma abordagem valiosa e necessária. Pensando nesse direcionamento das abordagens educacionais, precisamos explorar as perspectivas e os desafios associados à implementação dessa educação que coloca a estética da existência e o cuidado de si no centro do processo educacional.

A introdução da estética da existência na educação implica uma mudança de paradigma significativa. Além de transmitir conhecimento acumulado, a educação deve também promover a reflexão sobre o sentido da vida, os valores pessoais e a autenticidade. Os professores precisam ser instigadores do desenvolvimento individual, ajudando os educandos a explorarem suas paixões, interesses e identidade. Isso não significa abandonar o ensino de conteúdo escolar, como o estudo da linguagem formal e da matemática, mas integrá-lo a uma abordagem mais holística que reconheça a importância da autodescoberta e outras formas de linguagem e de olhares para o mundo.

Também é necessário que o educador busque conciliar o incentivo ao desenvolvimento subjetivo com o sentimento de pertencimento coletivo. Isso implica criar um ambiente educacional que promova o respeito mútuo, a colaboração e a valorização da diversidade. Os educandos devem sentir-se parte de uma comunidade de aprendizagem na qual suas vozes são ouvidas, suas experiências valorizadas e seu desenvolvimento subjetivo incentivado.

Essa estética de vida, embasada pelo cuidado de si pode ser incorporada de várias maneiras. Isso inclui o incentivo às práticas de autorreflexão, a preocupação com a promoção da saúde mental e emocional dos educandos e a criação de ambientes de aprendizado que incentivem a autenticidade e a autoaceitação. O cuidado de si na educação não é apenas fornecer informações sobre saúde e bem-estar, mas também criar um espaço onde os educandos se sintam seguros para explorar quem são e como podem cuidar de si mesmos de maneira holística. Uma educação que promova o desenvolvimento pessoal também pode capacitá-los a se tornarem cidadãos mais conscientes e responsáveis, capazes de contribuir de maneira significativa para a sociedade plural, para o mundo plural em que vivemos.

Para Sócrates, o cuidado de si era essencialmente o cuidado da alma, pois ele acreditava que a alma era a essência do ser humano e a fonte de virtude e conhecimento. Em sua visão, a verdadeira sabedoria e o bem-estar não residem nas riquezas materiais ou no sucesso externo, mas na harmonia interior e na excelência moral, que só podem ser alcançadas por meio do autoconhecimento e da prática da virtude. Esse enfoque no cuidado da alma destaca a importância de uma educação filosófica que não se limita à transmissão de conhecimentos técnicos ou práticos, mas busca desenvolver a capacidade de reflexão crítica e ética dos indivíduos. Assim, a estética da existência, em que o cuidado de si é central, aponta diretamente para a necessidade de uma educação que vá além das aparências e superficialidades, orientando os educandos a se tornarem seres humanos completos, conscientes de si mesmos e do mundo que os rodeia. Quando entendemos que a educação deve cultivar essa profundidade filosófica, percebemos que os demais aspectos, como o desenvolvimento pessoal, a saúde mental e a formação cidadã, são consequências naturais de uma vida dedicada ao cuidado de si e ao autêntico conhecimento.

Biesta (2013) destaca que o mundo é essencial para a existência e o desenvolvimento dos seres humanos. No entanto, ao mesmo tempo, toda a sua diversidade e diferenças apresentam desafios significativos. A pluralidade de perspectivas, identidades e experiências torna o processo educacional intrinsecamente complexo, criando desafios na busca por desenvolver um ambiente educacional inclusivo e significativo para todos os educandos. Afinal, o professor não é simplesmente um técnico em educação, mas é quem se responsabiliza pela *vinda ao mundo* de seres únicos e singularidades.

O professor é aquele que acolhe esses recém-chegados em um mundo que existe antes deles. Assim a função do educador é a mesma do filósofo socrático: é a função de partear esse indivíduo em seu novo nascimento pela educação. É essa função, embasada pela estética da existência que, posto em prática pela práxis docente, tem o poder de promover uma educação

do pensar por si mesmo em um tempo em que prevalece a resignação às vontades do mercado e daqueles que lideram em seu nome.

Nesse contexto, o mundo é uma condição necessária para que esses recém-chegados se tornem presença capaz de trazer novidade para o velho mundo. Biesta (2013) enfatiza que a nossa existência e identidade são influenciadas pelo ambiente em que vivemos. Esse mundo inclui não apenas o contexto físico e social, mas também a cultura, os valores, as experiências e as interações que constituem nossa realidade. É nesse mundo, nas interações com ele, que os indivíduos se desenvolvem e encontram significado em suas vidas. Observando esses aspectos, a escola se mostra como um espaço onde esse mundo velho é apresentado aos recém-chegados, ao mesmo tempo que incentiva esses novos seres no mundo velho a partejarem o novo (Arendt, 2016). É nessa interação entre o velho e o novo que a educação se configura como o lugar da transição entre as gerações.

A escola não apenas transmite o legado cultural e social, mas também reconhece o potencial criativo das crianças, que, como agentes da natalidade, podem transformar o que lhes é transmitido. Nesse processo, o educador tem um papel fundamental ao preservar e apresentar o mundo velho, sem sufocar a capacidade de ação e criação das novas gerações, mas promovendo condições para que elas possam, no futuro, exercer sua liberdade de maneira plena. A escola se torna um espaço onde o nascimento e o amor pelo mundo se encontram: um ambiente onde o velho mundo é apresentado e preservado, ao mesmo tempo que os novos seres humanos são encorajados a transformá-lo, assegurando que ele continue a ser um lugar habitável e pleno de significado para as futuras gerações.

A função da educação, ao intentar a formação baseada na estética da existência, é a de contribuir para que os educandos desenvolvam uma compreensão mais profunda de si mesmos, de seus corpos e de suas mentes, incentivando: a reflexão sobre suas próprias vidas, aspirações, valores e identidade como sendo um processo central no desenvolvimento da estética da existência; os educandos a se engajarem em um exame contínuo e crítico de quem são e do que desejam para suas vidas, dado que o que somos não é permanente, mas incorre no constante devir vivo e em diálogo com o mundo. Nesse sentido, a educação busca cultivar a faculdade dos estudantes de se questionarem profundamente sobre suas escolhas e os princípios que orientam suas ações. A partir dessa introspecção, eles podem reconhecer as influências externas — culturais, sociais e políticas — que influenciam suas personalidades e aspirações, e, ao mesmo tempo, podem, com o tempo, tomar consciência de seu potencial de agência e transformação.

Outra questão a ser incentivada é o desenvolvimento de atividades em que os educandos possam explorar seus interesses, paixões e talentos, elemento fundamental na proposta de uma educação centrada na estética da existência. Essas atividades não apenas ampliam a participação dos alunos, mas também permitem que eles se conectem com aspectos mais profundos de sua individualidade. Quando o ambiente educacional oferece oportunidades para que os estudantes investiguem suas áreas de interesse, eles são encorajados a desenvolver habilidades e competências que vão além do currículo tradicional, explorando suas paixões de maneira significativa e criativa. Nesse contexto, o papel do professor é o de guiar e apoiar esse processo exploratório, promovendo uma educação que valoriza o indivíduo em sua totalidade, ao mesmo tempo que cultiva uma sensibilidade estética e ética que leva o aluno a refletir sobre o impacto de suas escolhas pessoais no mundo ao seu redor.

A disposição do sujeito a tomar decisões responsáveis e éticas na vida cotidiana é um dos principais objetivos de uma educação orientada pela estética da existência. Isso envolve preparar os educandos para que sejam autônomos e críticos, capazes de refletir profundamente sobre as implicações de suas escolhas e agir de maneira consciente em relação a si mesmos, aos outros e à sociedade em geral. Uma formação que valoriza a ética e a responsabilidade no processo de tomada de decisões proporciona aos alunos uma base sólida para avaliar situações complexas, indo além de respostas automáticas ou conformistas. O foco está em desenvolver o discernimento para que as decisões sejam guiadas por princípios éticos, como justiça, empatia e respeito à diversidade, em vez de serem influenciadas por interesses pessoais egoístas ou pelas pressões externas da sociedade de consumo.

Incentivar a prática de habilidades de comunicação e empatia também é essencial para que os educandos possam construir relacionamentos saudáveis e significativos, e está intrinsecamente ligada à formação de sujeitos éticos e reflexivos. No âmbito de uma educação voltada para a estética da existência, essas habilidades permitem aos educandos desenvolverem uma compreensão mais profunda das perspectivas dos outros, promovendo o respeito, a escuta ativa e o diálogo aberto. Essa combinação de comunicação e empatia forma a base de relacionamentos interpessoais que são não apenas funcionais, mas também gratificantes e enriquecedores.

Também o respeito mútuo, a diversidade e a inclusão são pilares fundamentais para a criação de um ambiente escolar acolhedor e democrático. Ambiente onde cada educando possa se sentir valorizado e respeitado em sua individualidade. Promover esses valores no espaço educativo é essencial para a construção de uma cultura de convivência harmoniosa, em que as



diferenças — sejam elas de origem étnica, cultural, religiosa, de gênero ou de qualquer outra natureza — são celebradas e reconhecidas como fontes de riqueza e aprendizado mútuo.

Nesse contexto, é desejável que o professor tenha uma educação filosófica forte para exercer sua função com profundidade e propósito. Uma base sólida em filosofia permite compreender e refletir criticamente sobre os objetivos e as práticas pedagógicas. Com uma formação filosófica robusta, o professor está mais bem equipado para questionar e desafiar as normas estabelecidas, integrar princípios éticos e democráticos no processo de ensino e criar um ambiente de aprendizagem que valorize a autonomia e o pensamento crítico dos alunos. Além disso, uma educação filosófica forte capacita o professor a entender a complexidade das interações humanas, a reconhecer e respeitar a diversidade de perspectivas e a promover um currículo que respeite e enriqueça a formação integral dos educandos. Dessa forma, o professor não apenas transmite conhecimento, mas contribui para a formação de cidadãos conscientes e reflexivos, preparados para enfrentar e transformar a realidade em que vivem.

Trata-se, portanto, de uma formação filosófica, essa, que não se restrinja a um aprofundamento teórico, mas também implique um compromisso prático com a transformação social. A partir dessa perspectiva, o professor atua como o mediador de um processo dialógico que promove a conscientização dos estudantes. Ao fomentar a reflexão crítica, ele desafia as verdades absolutas e as pós-verdades, incentivando os alunos a questionarem as estruturas de poder, a reconhecerem as injustiças e a assumirem uma postura ativa diante dos desafios sociais. Essa abordagem pedagógica, ancorada em uma base filosófica, está profundamente alinhada com a visão de uma educação libertadora, como propõe Paulo Freire, onde o processo educativo deve ser uma prática de liberdade e não de domesticação. Nesse contexto, o professor se torna, ele próprio, um agente de resistência contra a reprodução das lógicas hegemônicas, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de reimaginar e reconfigurar a realidade de maneira mais justa e equitativa.

A pluralidade e a diferença nesse mundo são cruciais para a construção da identidade, pois nos desafiam a refletir sobre nossas próprias perspectivas e a compreender outras visões de mundo. No entanto, embora a introdução da estética da existência e do cuidado de si na educação seja uma perspectiva promissora, ela também enfrenta desafios significativos.

#### 4.1 DESAFIOS À PRÁXIS DO EDUCAR

A mesma pluralidade e diferença que enriquecem nossas vidas também tornam a educação um processo complexo e desafiador. Cada ser humano, mesmo o recém-chegado no

ambiente escolar, traz consigo uma bagagem única de experiências, perspectivas e potenciais. É nesse desafio de educar na diversidade que o professor, a partir do preceito de que toda a educação é uma autoeducação, precisa desempenhar um papel fundamental na criação de um ambiente de aprendizado que valorize e respeite a diversidade de cada educando.

A educação é, portanto, responsável por facilitar a *vinda ao mundo* de seres únicos e singulares. Trata-se de tornar o educando consciente de si mesmo e de seu ambiente, à medida que ele cresce e se desenvolve, considerando que cada ser humano nasce em um mundo já existente e desconhecido pelos recém-chegados. A educação, então, toma para si a responsabilidade de conduzir esse novo ser no mundo à fruição das coisas do mundo. Leva-o a conhecer o mundo da forma como ele é. Nessa apresentação do mundo ao recém-chegado, o professor torna-se representante do mundo.

O professor desempenha, nesse sentido, um papel essencial auxiliando os educandos a navegarem nesse mundo, a compreenderem o contexto em que estão inseridos e a desenvolverem as habilidades e o conhecimento necessários para interagir de maneira significativa com ele. Isso implica reconhecer a cada criança, compreender suas necessidades, interesses e potenciais e criar oportunidades para que elas desenvolvam suas próprias identidades. Ao professor também é atribuída a missão de promover o respeito à pluralidade no ambiente escolar, ajudando os educandos a compreenderem e a valorizarem a diversidade cultural, étnica, social e intelectual.

Além de reconhecer as singularidades dos educandos, o professor precisa buscar integrar essas individualidades à cultura comum e isso implica criar um ambiente inclusivo onde as diversas perspectivas se encontram, dialogam e contribuem para uma compreensão coletiva mais rica e abrangente. Ao integrar os indivíduos na coletividade, o professor incita os educandos à colaboração, incentivando a construção de uma comunidade educacional sólida. Isso envolve não apenas aceitar as diferenças, mas valorizá-las, transformando o espaço educacional em um microcosmo da sociedade, onde a diversidade é reconhecida como necessária ao bem-estar do corpo social.

O professor é um mentor que encoraja os educandos a encontrarem seu lugar no mundo e a se tornarem membros conscientes e responsáveis da sociedade. Isso exige um compromisso não só com sua formação docente, mas também com o desenvolvimento de sua autoridade. A responsabilidade com sua formação e autoridade estão interligadas, pois é por meio desse compromisso de se preparar em prol do desenvolvimento integral dos educandos que o professor adquire a faculdade moral e pedagógica necessária para exercer seu papel.

É importante enfatizar a distinção entre qualificação e autoridade do professor. Ambas são fundamentais para uma compreensão abrangente do seu papel na educação. Embora as qualificações acadêmicas sejam uma parte essencial dessa preparação para a mediação da educação, a autoridade vai além disso, incorporando aspectos éticos, relacionais e inspiracionais. A autoridade do professor é construída ao longo do tempo, à medida que ele demonstra sua responsabilidade pelo bem-estar e pelo desenvolvimento de seus educandos, construindo uma relação de confiança entre o educando e o educador.

A qualificação e a autoridade são interdependentes, implicando na formação do educar. Mas são conceitos distintos que se unem para criar uma base sólida para o ensino eficaz e significativo. É na já citada responsabilidade de apresentar à criança o mundo, de partejá-lo para o mundo através da educação que a autoridade do professor ganha forma (Arendt, 2016). O professor, como sendo aquele que diz — *eis o mundo* — trazendo a promessa de que, sim, ele irá acompanhar e indicar caminhos possíveis para que a criança venha a conhecer esse mundo, postar sobre ele um olhar fresco com o potencial de enxergar as maravilhas existentes e pensar em novas maravilhas que podem vir a ser criadas, renovando essa promessa a cada dia.

É a criança quem autoriza que o professor o conduza na aventura de conhecer o mundo diante da gana infantil de olhar, de ouvir, de cheirar, de sentir o gosto e de tocar esse mundo. O que imbui o educador da autoridade de apresentar o mundo à criança, ao educando, é a percepção por parte da criança de que esse professor está presente no mundo e que apresenta esse mundo de forma genuína e justa. É a partir desse atravessamento que o professor se munirá da autoridade para encorajar e direcionar o olhar inaugural da criança para o maravilhamento e à abertura dos sentidos para os significados do mundo para que também ela, a criança, possa ressignificar esses sentidos e se munir de possíveis para fazer nascer o novo.

Nesse movimento, é necessário abordar a questão da formação do professor que precisa de uma base sólida em teorias que permitam compreender a essência da criança, indo além das particularidades de cada experiência individual. O entendimento da criança, enquanto ser humano em desenvolvimento, exige mais do que a simples convivência; requer um embasamento teórico que permita ao educador enxergar além das concepções adultocêntricas<sup>35</sup> e das visões limitadas pela experiência imediata. Com uma bagagem teórica, robusta, o professor não apenas observa e escuta a criança, mas é capaz de interpretar suas ações e palavras com profundidade, reconhecendo as potencialidades e necessidades que ela traz,

---

<sup>35</sup> Perspectiva que privilegia e centraliza as necessidades, interesses e pontos de vista dos adultos em detrimento das crianças e adolescentes.

independentemente de sua cultura ou contexto particular. Assim, o educador está preparado para acolher e orientar cada educando, sem depender exclusivamente de um processo de conhecimento gradual e limitado, mas com uma visão ampla e fundamentada, capaz de adaptar suas práticas pedagógicas às diversidades e singularidades de seus estudantes.

A formação do professor para a disseminação da filosofia da estética da existência e do cuidado de si no ambiente escolar é um processo integral que combina conhecimento teórico, prática pessoal e habilidades pedagógicas, sendo então fundamental investir na formação filosófica de professores, para que eles possam efetivamente incorporar esses conceitos em suas práticas pedagógicas e promover um ambiente escolar e contextos pedagógicos enriquecedores que também contribuam para a formação adequada de seus educandos.

Outra questão a ser considerada é que o olhar do professor jamais é neutro e isso implica, e deve implicar, na sua práxis docente. Sua visão sobre o mundo que o atravessa conduz sua prática, modifica suas ações na mesma proporção que modifica seus pensamentos. A insatisfação com os problemas inerentes à realidade que o atravessa impulsiona seu inconformismo com a precarização da sociedade e, conseqüentemente, da educação, convocando-o a refletir sobre sua práxis e direcioná-la para uma educação que estimula a luta pela liberdade. Uma educação que o prepare para lutar pela liberdade de pensar por si mesmo e a resistir aos discursos que ferem o devir humano. Esse desejo de incentivar a resistência contra os mecanismos de poder que restringem a subjetividade, diante das necessidades humanas em constante formação, deve ser o que move a práxis educacional, fundamentada na estética da existência.

Não se trata, entretanto, de colocar apenas sobre os ombros do professor o peso pela formação desses seres humanos, desses recém-chegados. Uma educação integral não é responsabilidade só dos atores envolvidos na educação em ambiente escolar, e também não se adiciona aqui apenas a responsabilidade da família, mas é preciso que todos os entes da sociedade tenham consciência de que educar é responsabilidade de toda a comunidade, como o expressado no antigo provérbio atribuído à cultura africana que ser *preciso uma aldeia para educar uma criança* (autoria desconhecida)<sup>36</sup>.

Educar é uma ação conjunta da sociedade em relação ao mundo, que não se restringe apenas à infância, mas que encontra nela o período de maior fecundidade para esse voltar do olhar para o mundo. Um mundo que a criança vê com aqueles ares de novidade, olhar que

---

<sup>36</sup> A falta de autoria específica para esse ditado pode ser atribuída ao fato de que muitos provérbios e ditados populares têm origens antigas e são transmitidos oralmente ao longo de gerações.

vislumbra a magia que o adulto já esqueceu e, assim, traz consigo a possibilidade de fazer nascer as novidades.

## 4.2 MÉTODOS E PRÁTICAS

Para integrar a estética da existência e o cuidado de si no ambiente educacional práxis docente com o intuito de promover o desenvolvimento holístico para a formação de sujeitos reflexivos, autênticos e empáticos é necessário um pensar filosófico por parte dos professores, porém, não há um método prescritivo fechado, mas convida o professor a pensar em, dentro de seus conhecimentos e possibilidades, práticas que incitem o educando ao cuidado de si e à reflexão.

Não se trata de buscar implementar um método novo, mas de uma reflexão sobre as práticas e o pensamento docente. Esse convite à reflexão não apenas desafia o educador a repensar sua práxis, mas também o desafia a se reconectar com sua própria humanidade. Afinal, a busca pelo cuidado de si não é apenas um gesto voltado para o educando, mas também uma jornada pessoal do professor em direção à sua própria realização e bem-estar.

Não se trata apenas de transmitir conteúdos e técnicas, mas de cultivar uma visão de mundo que valorize a integralidade do ser humano, que reconheça a importância desse autocuidado, da reflexão e da empatia. Assim, a práxis docente se transforma em um processo dinâmico e contínuo de autoconhecimento e aprimoramento, onde o professor não apenas ensina, mas também aprende e se desenvolve ao lado de seus educandos. Esse é o cerne de uma educação verdadeiramente humanizadora que visa não apenas a formação de profissionais, como é o foco da educação na atualidade, mas também de cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com o bem comum.

Repensando as práticas e adotando uma abordagem mais reflexiva e cuidadosa, os professores não apenas contribuem para o desenvolvimento integral de seus educandos, mas contribuem também para a construção de uma sociedade mais justa e solidária. É nesse sentido que a educação com base na estética da existência se revela como uma poderosa ferramenta de transformação social e individual, capaz de criar um mundo mais humano e sustentável para as gerações presentes e futuras.

Dessa forma, reafirma-se que não se pretende, aqui, reinventar a roda, mas dentro dessa proposta de educação com base na estética da existência é possível a aplicação de práticas já

existentes, ao mesmo tempo que se incorpore a elas a essência tanto do educador que a aplica quanto do educando que a prática. **Sugestão de práticas**<sup>37</sup>:

- a) **diários reflexivos:** incentivar os educandos a manterem diários reflexivos onde possam se expressar livremente, inscrevendo ali seus pensamentos, sentimentos e experiências, fazendo desse um instrumento de autorreflexão e compreensão de si mesmo, sendo, ainda, um instrumento de avaliação holística (Boszko; Da Rosa, 2020);
- b) **círculos de conversa:** realizar regularmente círculo de conversas, convidando os educandos a compartilharem suas experiências, desafios e sucessos, fazendo desse momento um espaço de apoio emocional, incentivando a empatia e promovendo a compreensão mútua (Escola da Ponte, [s.d.]a);
- c) **dimensão estética:** integrar projetos criativos e artísticos que permitam aos educandos expressarem sua individualidade e visão de mundo. A expressão artística é uma poderosa forma de promover a autenticidade e a apreciação da diversidade;
- d) **mais filosofia nas aulas:** introduzir aulas dedicadas à ética e à filosofia, explorando questões relacionadas ao cuidado de si (NEFI-UERJ, 2023);
- e) **mentoria e orientação individual:** implementar programas de mentoria onde os educandos têm a oportunidade de receber orientação individual de seus professores, promovendo relacionamentos mais significativos e apoio para o desenvolvimento escolar (Escola da Ponte, [s.d.]a);
- f) **espaço colaborativo de mentoria e orientação entre pares:** incentivar a colaboração entre os educandos desenvolvendo um espaço onde quem detém certo conhecimento auxilia quem apresenta dificuldades naquele mesmo tópico (Escola da Ponte, [s.d.]a);
- g) **avaliação integral:** adotar métodos de avaliação que considerem não apenas o desempenho escolar de forma quantitativa, mas também o desenvolvimento socioemocional, bem como dar atenção ao que evoluiu diante da condição específica do aluno no início daquele percurso educativo (Oliveira-Formosinho, 2014).

A aplicação dessas práticas que valorizam a singularidade, a autenticidade e o desenvolvimento pessoal contribui para a formação de ambientes educacionais mais enriquecedores e significativos, que buscam não apenas o sucesso acadêmico, mas também o crescimento humano e a reflexão sobre o sentido da vida.

---

<sup>37</sup> Trabalhar a estética da existência em espaço escolar requer liberdade, inclui-se aqui a liberdade para o fazer pedagógico, portanto, as práticas apontadas são meras sugestões, sem a intenção de ditar modos de fazer.

### 4.3 A CHAVE PEDAGÓGICA EM PAULO FREIRE

Paulo Freire, um dos pensadores mais influentes do século XX, trouxe para o centro do debate educacional uma proposta de pedagogia comprometida com a libertação dos oprimidos e com a humanização do sujeito. Em oposição a modelos tradicionais que reduzem o ato educativo à transmissão mecânica de conteúdos, Freire propõe uma educação que seja, ao mesmo tempo, um ato de conhecimento e de liberdade, capaz de transformar tanto os educandos quanto as estruturas sociais que os circunscrevem. Trata-se de uma ruptura fundamental com o modelo educacional vigente, o qual mantinha, de certa forma, a tradição colonial<sup>38</sup> e que ele caracteriza como *educação bancária* (Freire, 2018). Nesse modelo, o professor é visto como o detentor do conhecimento, e o estudante como um recipiente passivo a ser preenchido com informações. Freire rejeita essa concepção, propondo, em vez disso, uma educação dialógica, na qual o conhecimento é construído coletivamente através da interação entre professor e estudante.

A chave pedagógica freiriana encontra seu sentido mais profundo na ideia de que a educação deve ser um ato ético-político, orientado pela transformação da realidade opressiva. Como tal, a pedagogia de Freire desafia a passividade e o conformismo, estimulando os educandos a se reconhecerem como sujeitos históricos, capazes de interferir e modificar o mundo que os cerca. Essa ruptura com a forma tradicional de ensino é uma inovação radical, que desafia as práticas estabelecidas e questiona as bases do sistema educacional. Ele concebe a educação como um ato político e um processo de conscientização, onde educadores e educandos estão engajados em um diálogo contínuo e reflexivo. Esse diálogo é central para a pedagogia freiriana, pois permite que os estudantes se tornem agentes ativos em sua própria aprendizagem, questionando as estruturas de poder que moldam suas vidas. Através desse processo, os oprimidos tomam consciência de sua condição e se tornam capazes de transformá-la.

A inconformidade de Freire não é apenas uma rejeição às práticas educativas tradicionais, mas também uma recusa em aceitar as estruturas sociais que perpetuam a injustiça. Sua pedagogia é radical porque busca transformar a sociedade através da educação, rompendo com as convenções que sustentam a opressão. Para ele, a educação deve ser uma prática de

---

<sup>38</sup> Tradição colonial refere-se ao conjunto de práticas, discursos, valores e instituições que surgiram e se consolidaram durante o período de colonização, quando potências europeias dominaram vastas áreas da África, Ásia e Américas. Essa tradição moldou profundamente as relações de poder, o pensamento e as estruturas sociais tanto nas metrópoles coloniais quanto nas colônias.

liberdade, em que os sujeitos desenvolvem a capacidade de agir no mundo e transformá-lo, em vez de se adaptarem passivamente às condições impostas. Freire também critica a neutralidade da educação, argumentando que toda prática educativa é intrinsecamente política. Ao tentar ser neutra, a educação apenas reforça o *status quo*, enquanto a verdadeira educação crítica desafia e questiona as relações de poder. Nesse sentido, Freire é um inconformista porque ele não aceita a educação como uma ferramenta de manutenção da ordem social, mas a vê como um meio de subvertê-la e criar uma sociedade mais justa.

No contexto brasileiro, marcado por profundas desigualdades sociais, a abordagem de Freire emerge como uma resposta direta às condições de opressão e exclusão, sendo disruptiva por não se limitar a reformar a educação dentro dos moldes existentes; ela busca subverter esses moldes. Freire vê a educação como uma prática de libertação, um meio para que os oprimidos adquiram consciência crítica e se tornem agentes ativos de sua própria libertação. Essa concepção transforma a educação em uma ferramenta de transformação social, indo além da mera transmissão de conhecimento para promover uma mudança estrutural nas relações de poder.

A compreensão desta pedagogia em sua dimensão prática, política ou social, requer, portanto, clareza quanto a este aspecto fundamental: a idéia da liberdade só adquire plena significação quando comunga com a luta concreta dos homens por libertarse. Isto significa que os milhões de oprimidos do Brasil — semelhantes, em muitos aspectos, a todos os dominados do Terceiro Mundo — poderão encontrar nesta concepção educacional uma substancial ajuda ou talvez mesmo um ponto de partida (Freire, 1967, p. 3).

Freire desenvolveu sua teoria em um momento de grande turbulência política no Brasil, durante os anos 1960, quando o país estava à beira de um golpe militar. Sua pedagogia, que defende a conscientização e a ação coletiva dos oprimidos, é profundamente subversiva em um contexto em que a Ditadura Militar buscava suprimir qualquer forma de dissidência e controlar rigidamente a educação. A chave freiriana, nesse sentido, não é apenas educativa, mas também política, desafiando diretamente as estruturas autoritárias e propondo uma forma de educação que capacita as pessoas a resistirem à opressão.

Embora enraizada no contexto brasileiro, a pedagogia de Freire transcende as fronteiras nacionais, tornando-se uma referência global em educação crítica. Sua abordagem disruptiva ressoa em diferentes contextos de luta por justiça social ao redor do mundo. *A pedagogia do oprimido* (2018), a principal obra de Freire, é vista como um manifesto para aqueles que buscam reformar sistemas educacionais opressivos em qualquer lugar do mundo. O caráter inovador de



sua pedagogia reside em sua capacidade de transformar a educação em um processo emancipatório, desafiando as normas educacionais estabelecidas e propondo um novo paradigma de ensino e aprendizagem.

A pedagogia pensada por Paulo Freire também destaca a importância da reflexão crítica e da conscientização na construção do conhecimento. Freire ressalta a importância de criar espaços educacionais onde os educandos possam questionar, refletir e se engajar ativamente na busca por significado em suas vidas e em seu mundo. Isso se traduz em uma abordagem educacional centrada no diálogo, onde tanto os educadores quanto os educandos são vistos como agentes ativos no processo de aprendizagem.

Para Freire, a educação não deve ser um ato unilateral de transmissão de informações do educador para o educando, mas sim um processo colaborativo e dialógico, onde o conhecimento é construído em conjunto e contextualizado na realidade vivida pelos educandos. A chave pedagógica freiriana enfatiza a importância da problematização das estruturas de poder e das relações de dominação presentes na sociedade. Freire que a educação deve levar os educandos não apenas a compreenderem criticamente sua realidade, mas também a transformá-la, tornando-se agentes da mudança e construtores de uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse sentido, o papel do educador é o de facilitador do processo de conscientização e empoderamento dos educandos, ajudando-os a desenvolverem habilidades de pensamento crítico, criatividade e autonomia.

A pedagogia de Paulo Freire, com sua influência significativa em práticas educacionais em todo o mundo, especialmente em contextos de educação popular e educação para a cidadania, busca não apenas transmitir conhecimento, mas também promover a emancipação e a libertação dos educandos. Segundo o educador, é a partir da realidade em que o sujeito vive que é possível criar *inéditos viáveis*, transformando a percepção desse *inédito viável* no que Freire chama de *ação editanda*, superando a *consciência real* pela *consciência máxima possível* (Freire, 2018). Iniciar o trabalho pedagógico pela realidade do educando não significa mantê-lo nessa realidade, mas é exatamente o oposto disso.

O ponto de partida para a educação deve ser a realidade concreta do educando, mas o objetivo final é transcender essa realidade, transformando-a. Para Freire, a educação autêntica não se contenta em reproduzir o estado de coisas existente; ela visa possibilitar que os educandos adquiram uma consciência crítica capaz de questionar e superar as limitações impostas pela sua realidade imediata. Ao iniciar com o que é familiar e compreensível para o educando, o processo pedagógico freiriano busca levá-lo além de suas condições presentes, promovendo uma transformação tanto pessoal quanto social. Esse movimento dialético, entre

o que é e o que pode vir a ser, é central na pedagogia freiriana e é o que permite a criação dos *inéditos viáveis* – novos modos de existência que surgem quando o sujeito, munido de consciência crítica, se engaja na *ação transformadora*. Assim, em vez de perpetuar a realidade atual, a pedagogia de Freire encoraja os educandos a imaginar e construir um futuro diferente, mais justo e equitativo.

A chave pedagógica freiriana continua a ser uma força disruptiva na educação contemporânea, especialmente em um momento em que o neoliberalismo e a tecnocracia ameaçam reduzir a educação a um mero treinamento para o mercado de trabalho. A pedagogia freiriana insiste na educação como um ato de liberdade, centrado na dignidade humana e na capacidade de pensar criticamente. Essa insistência é radical porque se opõe ao modelo dominante, que frequentemente vê a educação como um serviço a ser consumido, e não como um direito humano fundamental e um processo de empoderamento.

É partindo do reconhecimento e da conscientização sobre a realidade em que se vive é que se pode transformá-la. É reconhecendo a historicidade que circunda o sujeito que se desperta o interesse por conhecer outras historicidades e reconhecer nessas outras historicidades possibilidades de vivências inéditas e constitutivas de novas realidades possíveis. Boff, no início do prefácio à *Pedagogia da esperança* pontua que “Toda a pedagogia de Paulo Freire é uma permanente dialogação das pessoas entre si e de todas com a realidade circundante em vista de sua transformação” (Freire, 2013, p. 6) e é nesse diálogo que se encontra os possíveis caminhos de resistência às estruturas de poder opressoras, além de caminhos e formas de construir o novo. Esse diálogo e essa transformação são o cerne da chave pedagógica freiriana.

Por se relacionar, em suas manifestações genuínas, com a cultura, a educação aborda as questões relativas à linguagem, dimensão essencial do ser humano que abarca a necessidade de uma prática dialógica e faz da educação uma atividade antropológica. A obra de Freire se relaciona com a filosofia primeira, aprofundando os problemas do conhecimento, de sua natureza, escopo e significado, implica em suas problemáticas fundamentais a ética, uma ética universal, baseada na tolerância, na solidariedade, no amor, e nos leva a considerações políticas e sociológicas, contestando as hierarquias impostas pelos opressores e nos convidando à luta para transformar o mundo. Essa exigência teórica, filosófica, se relaciona com a urgência de se pensar a educação para além da dicotomia entre teoria e prática, de enraizá-la definitivamente nos melhores conhecimentos que a humanidade alcançou ao longo de sua milenar aventura de aculturação. Sem cair no ceticismo nem no discurso vazio daqueles que não dão à palavra seu sentido verdadeiro (Quintiliano, 2021, p. 2-3).

A linguagem se destaca como uma dimensão essencial do ser humano, vital para a prática educacional. Essa abordagem faz da educação uma atividade antropológica, pois lida diretamente com a natureza humana e sua capacidade de comunicar e se desenvolver por meio do diálogo, conectando educação e filosofia no que se refere às questões fundamentais do conhecimento, como sua natureza e seu significado. Assim, a educação, profundamente enraizada em princípios éticos e culturais, tem o poder de transformar indivíduos e sociedades, sendo essa uma ideia central no pensamento de Paulo Freire.

A linguagem, enquanto desempenha seu papel central nesse processo, permite o diálogo, a comunicação e a reflexão crítica, ferramentas fundamentais para que o sujeito possa questionar a realidade e, assim, buscar exercer sua vocação de *ser mais*<sup>39</sup>. Essa busca pelo ser mais se concretiza quando os sujeitos, através da educação, percebem suas capacidades, reconhecem suas opressões e se mobilizam para superá-las, transformando o mundo ao seu redor. No pensamento de Freire, a *vocação de ser mais* é inerente ao ser humano. Trata-se de um impulso natural para transcender as limitações impostas pelas condições materiais, sociais e históricas. Esse conceito expressa a aspiração humana por crescimento, autonomia e plenitude que se realiza por meio do desenvolvimento da consciência crítica e da prática da liberdade.

Em contraste com essa vocação de ser mais, Paulo Freire identifica a *vontade necrófila*<sup>40</sup> naqueles que se apoderam do mundo de forma opressora (Quintiliano, 2021). A vontade necrófila refere-se à atração pela morte, pela destruição e pela negação da vida. Aqueles que são movidos por essa vontade buscam manter o *status quo*, preservar as hierarquias e as estruturas de poder que perpetuam a desigualdade e a opressão.

Essa vontade é antagônica à vocação de ser mais porque busca a desumanização do outro, transformando-o em objeto a ser controlado, manipulado e dominado. A educação, sob essa perspectiva, é distorcida em uma ferramenta de domesticação, onde o diálogo e o pensamento crítico são suprimidos, “nos tornamos necrófilos, em lugar de *biófilos*<sup>41</sup>. Matamos a vida em lugar de alimentarmos a vida” (Freire, 2018, p. 174). Em vez de promover a liberdade e a autonomia, auxiliando a formação para a vida de forma integral, a educação necrófila visa moldar indivíduos conformistas, que aceitam passivamente a ordem estabelecida e se

---

<sup>39</sup> Esse é o objetivo da prática educativa libertadora de Freire: um estado de humanização onde os indivíduos são ativos, autônomos e plenamente conscientes de sua capacidade de melhorar a realidade em que vivem.

<sup>40</sup> Freire usa este conceito para descrever a mentalidade dos opressores que, em vez de promover a vida, a liberdade e o desenvolvimento humano, buscam manter e ampliar seu poder através da dominação e do controle autoritário. Essa vontade necrófila se manifesta na tendência de transformar os seres humanos em objetos, negando sua capacidade de ação e de expressão, e, portanto, sua própria humanidade.

<sup>41</sup> Aqueles que, ao contrário dos necrófilos, trabalham ativamente para promover a vida, a liberdade e a dignidade humana. Eles se engajam em práticas educacionais e sociais que visam transformar as estruturas opressivas e construir uma sociedade mais justa e solidária.

distanciam de sua própria humanidade, o que pode ser tomado como descrição da educação aos moldes neoliberal contemporâneo.

Para combater essa vontade necrófila, Freire enfatiza a importância da práxis, que é a combinação de ação e reflexão crítica. Ele argumenta que a transformação do mundo não pode ocorrer sem a ação, mas que essa ação deve ser continuamente refletida para garantir que ela esteja realmente promovendo a humanização e combatendo a opressão. A práxis é, portanto, uma resposta ativa à vontade necrófila, pois busca transformar as condições que perpetuam a opressão e a desumanização.

#### 4.4 DO QUE JÁ SE TEM – ALGUNS MÉTODOS E ABORDAGENS QUE SE APROXIMAM DA PROPOSTA

Pensar essa educação integral com bases na estética da existência, onde o cerne é a maneira como as pessoas moldam suas vidas como obras de arte, enfatizando a importância da autenticidade, da reflexão sobre a própria vida e da busca por significado, e onde os indivíduos se tornam autores de suas próprias vidas, moldando-as de acordo com suas visões e valores, é desafiador, mas não é impossível, pois temos exemplos de métodos e práticas que se fundaram e seguiram nesse sentido.

Valorizar essas práxis educacionais já existentes é fundamental para promover uma educação que reconheça e atenda a complexidade do ser humano em todas as suas dimensões – emocional, física, social, espiritual e intelectual. Tais práticas, ao contrário de abordagens tradicionais que frequentemente fragmentam o conhecimento e o processo de aprendizagem, buscam integrar diferentes aspectos do ser, proporcionando uma educação mais rica e significativa. A importância de valorizar e ampliar essas práticas holísticas na educação reside em múltiplos aspectos cruciais para o desenvolvimento individual e coletivo.

Primeiramente, a abordagem integral na educação reconhece que o aprendizado vai além da mera aquisição de conhecimento cognitivo. Ela valoriza o desenvolvimento emocional e social do aluno, promovendo habilidades como empatia, cooperação e resolução de conflitos. Essa visão ampliada do processo educativo é essencial para formar indivíduos capazes de navegar com sucesso na complexidade das relações humanas e desafios globais contemporâneos.

Além disso, as abordagens educacionais, na concepção de educação integral, frequentemente incorporam a conexão com a natureza e a compreensão de nossa interdependência com o mundo natural. Essa perspectiva é vital em um momento em que a crise

ecológica exige uma profunda revisão de nossas relações com o ambiente. Educar com um olhar holístico prepara os alunos para pensar criticamente sobre questões ambientais e agir de maneira responsável e sustentável.

Outro ponto importante é a forma como a educação integral pode atender às diversas maneiras de aprender dos alunos. Reconhecendo que cada pessoa tem seu próprio ritmo e estilo de aprendizagem, estas abordagens buscam oferecer múltiplas vias para a exploração do conhecimento, incluindo atividades artísticas, corporais, experimentais e reflexivas. Isso não só enriquece a experiência educativa, mas também assegura que todos os alunos tenham a oportunidade de se engajar profundamente com o processo de aprendizagem.

As práticas educacionais que visam a formação do ser humano de forma integral têm um impacto fundamental na promoção do bem-estar e na prevenção de problemas como ansiedade e estresse entre os alunos. Ao integrar práticas de cuidado com a saúde mental e física, essas abordagens contribuem para a criação de ambientes educacionais mais acolhedores, onde o bem-estar dos estudantes é priorizado.

A valorização das abordagens educacionais integrais e humanistas é fundamental na construção de uma sociedade mais justa, empática e capaz de enfrentar os complexos desafios do séc. XXI. Elas são fundamentais não apenas para o desenvolvimento acadêmico e profissional dos estudantes, mas também para o seu crescimento pessoal, emocional e social e, ao integrar a estética da existência às abordagens educacionais integrais e humanistas, propomos uma educação que não se limita a preparar os estudantes para o mercado de trabalho ou para o sucesso acadêmico; buscamos prepará-los para a arte de viver. Valorizando essas abordagens, investimos na capacidade transformadora da educação de moldar indivíduos que não apenas enfrentam os desafios da vida moderna, mas que também são capazes de reimaginar e reconstruir o mundo à sua volta, com um forte senso de estética, responsabilidade e autenticidade.

A seguir, veremos algumas das abordagens pedagógicas que desafiam o modo tradicional de educação e que podem ser utilizadas como ponto de partida para se pensar uma educação com base na estética da existência.

#### **4.4.1 Sistema montessoriano**

Outra proposta disruptiva é a abordagem desenvolvida pela médica e pedagoga italiana Maria Montessori, que se embasa em princípios e práticas destinadas a promover o desenvolvimento integral das crianças, com foco no aprendizado autodirigido, a independência

e o respeito pelo indivíduo. Utilizado em todo o mundo, especialmente popular em creches e escolas de educação infantil, também é aplicado em níveis mais avançados de ensino.

Sendo a primeira mulher italiana a se formar em Medicina, Maria Montessori se especializou em neuropatologia, o estudo das doenças do sistema nervoso. Após concluir seus estudos, trabalhou como assistente na clínica psiquiátrica da Universidade de Roma. Lá, ela foi encarregada de estudar o comportamento de um grupo de jovens com deficiências mentais ou retardos mentais. Durante o tempo que passou com essas crianças, a médica observou que elas tinham necessidades e um desejo de brincar que permaneciam intactos, apesar de suas dificuldades cognitivas. Durante esse período, Montessori descobriu as obras de médicos franceses como Bourneville, Itard, Séguin e de Pereira, um médico espanhol que viveu em Paris e teve contato com filósofos como Rousseau e Diderot. Baseando-se em suas observações e nas influências de médicos, filósofos e educadores anteriores a ela, se dedicou a criar um ambiente de aprendizado centrado na criança, onde o desenvolvimento dos sentidos e a autonomia fossem enfatizados (Rörhrs, 2010).

Maria Montessori foi uma das defensoras da Educação Nova, em um movimento que buscava reformar a educação de maneira mais profunda, reorganizando e renovando a vida das crianças. Seu trabalho foi representativo dessa abordagem mais abrangente de reforma educacional, que visava criar ambientes de aprendizado que permitissem o florescimento das potencialidades individuais das crianças e uma verdadeira transformação em suas vidas.

Pioneira na busca por uma ciência da educação, enfatizou a importância da observação como base para a compreensão das crianças e desenvolveu seu método educacional específico com base nessa observação. Além disso, ela defendeu que os professores deveriam ser treinados adequadamente e que o processo educativo deveria ser conduzido de forma que fosse passível de controle e verificação científica. Isso reflete seu compromisso com uma abordagem educacional fundamentada em princípios científicos e na observação cuidadosa das crianças (Montessori, 2010).

Ela acreditava que o processo educacional deveria envolver a atenção interior e a motivação intrapessoal das crianças. Comparava esse processo à fé, enfatizando que a crença nas crianças e em seu potencial era fundamental para que elas realmente vissem e compreendessem o conhecimento. Montessori via essa *fé* como uma forma de conhecimento interior e uma maneira de promover uma visão mais profunda e significativa do aprendizado.

A abordagem de Maria Montessori na educação equilibra a liberdade e a disciplina, enfatizando que uma não poderia ser alcançada de forma significativa sem a outra. A disciplina não era vista como algo imposto de fora, mas como um desafio interno que as crianças

precisavam superar para se tornarem dignas da liberdade. Esse equilíbrio permitia que as crianças desenvolvessem habilidades de autocontrole, responsabilidade e autonomia, preparando-as para se tornarem adultos independentes e capazes de tomar decisões informadas em suas vidas. Essa abordagem segue a linha do pensamento kantiano: “Liberdade e disciplina se equilibravam, e o princípio fundamental era que uma não podia ser conquistada sem a outra. Considerada sob este ângulo, a disciplina não era imposta do exterior, era antes um desafio a ultrapassar para se tornar digno da liberdade” (Rörhrs, 2010, p. 19).

Esse equilíbrio é alcançado devido à construção de um ambiente adequado e da mediação feita por professores também formados adequadamente e preparados para aquela empreitada sendo que o conceito fundamental que sustenta a obra pedagógica de Montessori é que as crianças necessitam de um ambiente apropriado onde possam viver e aprender (Rörhrs, 2010). Esse ambiente é cuidadosamente planejado e equipado com materiais educacionais que promovem a independência, a autonomia e o aprendizado autodirigido. Ao criar um ambiente que atende às necessidades das crianças, Montessori acreditava que elas seriam naturalmente motivadas a explorar e aprender, o que, por sua vez, estimularia seu desenvolvimento de maneira significativa.

Embora o método tenha por objetivo educar na liberdade, nas especificidades da criança, ele exige rigidez disciplinar que vem não só do ambiente minuciosamente organizado, mas também do fato de que cada material no ambiente preparado da sala de aula montessoriana é apresentado categoricamente de forma vagarosa e cuidadosa a cada educando que terá acesso a ele. Nesse apresentar, a criança é convidada a se portar de maneira adequada diante do material a partir do exemplo que lhe foi dado e não por intimidação e violência. Também o tapete é uma grande ferramenta de disciplinação, limitando o espaço de trabalho e limitando, assim, o corpo e a extensão da possibilidade de exposição do material. No entanto, é preciso garantir que a recepção amorosa dada no acolhimento às crianças seja assegurada também na aplicação do método, possibilitando, talvez, transformar o tapete que limita, em uma espécie de extensor do sonhar, quem sabe em um tapete mágico.

Esse equilíbrio entre a liberdade e a disciplina permite que as crianças desenvolvam autonomia e autocontrole. O trabalho na instituição escolar montessoriana não trata apenas da transmissão de conhecimento, mas trata do cultivo da mente, do corpo e da imaginação das crianças. É sobre nutrir a fé em suas capacidades e proporcionar-lhes um ambiente onde possam acreditar, sonhar e, ao mesmo tempo, adquirir o conhecimento e as habilidades necessárias para se tornarem adultos independentes e pensantes. O tapete, utilizado para demarcar o espaço a ser disposto o material utilizado pelo educando na abordagem montessoriana, pode se tornar um

símbolo não apenas da disciplina, mas também da liberdade, da imaginação e do potencial ilimitado das crianças. O que se percebe nitidamente é a possibilidade de uma autoridade docente e uma disciplina não violenta onde o espaço educativo junto com a atitude do professor convidam o educando à ordem proposta, sem flagelar violentamente o seu corpo e sua mente.

Embora a estética da existência seja um conceito filosófico que não está diretamente associado à abordagem montessoriana, suas práticas e princípios incorporam elementos que contribuem para uma existência mais significativa e esteticamente agradável para as crianças, promovendo a autonomia, já que reconhece a importância de respeitar a individualidade de cada criança, permitindo que elas sigam seu próprio ritmo de desenvolvimento e interesses, contribuindo para uma existência mais autêntica.

#### **4.4.2 Abordagem malaguzziana ou Reggio Emília**

No contexto específico da educação infantil, a abordagem malaguzziana é um exemplo que personifica a aplicação da estética da existência na educação. Diante do cenário caótico após a Segunda Guerra Mundial, os educadores de Reggio Emília, na Itália, enfrentaram um desafio monumental: reconstruir não apenas infraestruturas físicas, mas também os alicerces sociais e educacionais de sua comunidade devastada (Edwards *et al.*, 1999). Foi nesse ambiente de desolação e renovação que a abordagem malaguzziana floresceu. Reconhecendo a importância fundamental da educação na reconstrução de uma sociedade dilacerada, os educadores de Reggio Emília adotaram uma abordagem revolucionária centrada na criança, baseada na crença fundamental de que cada criança é um ser competente, capaz de construir seu próprio conhecimento.

Nessa abordagem, as crianças são encorajadas a explorar, experimentar e expressar-se através de um amplo acesso às mídias e materiais, desde pintura, escultura, música e teatro até a manipulação de tecnologias de registro e edição de imagens. Nesse ambiente de liberdade e possibilidades, as crianças desenvolvem não só o senso artístico e estético, mas também o pensamento crítico. O amplo acesso a mídias como pintura, escultura, música e teatro proporciona às crianças oportunidades de expressar suas ideias, emoções e perspectivas de mundo de maneiras diversas e ricas.

O contexto formado pelo ambiente, os materiais, as demais crianças e os educadores presentes ali colaboram para uma aprendizagem baseada na busca por sentido. Nesse ambiente rico, as crianças são incentivadas a explorar, questionar e construir significados através de suas experiências cotidianas. A interação com os materiais e recursos disponíveis no ambiente de



aprendizagem permite que as crianças experimentem, manipulem e descubram novas possibilidades. Seja através da pintura em tela, da modelagem de argila, da criação de peças teatrais improvisadas ou da manipulação de tecnologias digitais, as crianças são encorajadas a expressar suas ideias de forma autêntica e criativa.

A interação com os pares desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem. Ao colaborar, negociar e compartilhar ideias com os colegas, as crianças desenvolvem habilidades sociais, cognitivas e emocionais essenciais para sua vida em sociedade. Os educadores criam um ambiente seguro e acolhedor para que as crianças se sintam incentivadas a explorar e experimentar livremente, observando atentamente as interações das crianças, fazendo questionamentos provocativos e oferecendo apoio e orientação quando necessário, sem impor respostas ou soluções predefinidas em uma práxis onde o potencial de cada criança é valorizado e incentivado a partir da orientação do professor e das possibilidades do meio em que essa aprendizagem acontece. Nesse contexto, a aprendizagem não é vista como um processo linear e unidirecional, mas sim como uma jornada dinâmica e multifacetada, onde a criança é encorajada a fazer perguntas, buscar respostas e construir significados de forma colaborativa e reflexiva.

A colaboração entre professores, pais e comunidade desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da abordagem malaguzziana. Reconhecendo que a educação é um esforço coletivo, os educadores de Reggio Emília envolvem ativamente os pais e membros da comunidade no processo educacional, aproveitando suas experiências e conhecimentos para enriquecer o ambiente de aprendizagem das crianças, uma cooperação que potencializa o aprendizado para a vida.

Essa pedagogia da busca por sentido também é chamada de pedagogia da escuta. Uma forma de educar onde os professores sabem e se propõem a ouvir a criança, se propõem a permitir que a criança tome iniciativa e a guiá-las sem tolhê-las em suas produções (Edwards *et al.*, 1999). Dessa forma, o trabalho dos professores é *provocar oportunidades* de aprendizado genuíno na criança. Essa escola da escuta e do sentido tem a essência da própria vida e das conexões orgânicas e dinâmicas que a possibilita, como diz Malaguzzi, em entrevista a Gandini:

Pensamos em uma escola para crianças pequenas como um organismo vivo integral, como um local de vidas e relacionamentos compartilhados entre muitos adultos e muitas crianças. Pensamos na escola como uma espécie de construção em contínuo ajuste. Certamente precisamos ajustar nosso sistema de tempos em tempos, enquanto o organismo percorre seu curso de vida, exatamente como aqueles navios-pirata

eram obrigados a consertar suas velas e, ao mesmo tempo manter seu curso no mar (Edwards *et al.*, 1999, p. 24).

Inspirada por princípios democráticos e centrada na escuta atenta dos interesses e expressões infantis, essa abordagem enfatiza o ambiente como terceiro educador, o diálogo contínuo entre professores, alunos e comunidade, e a importância de uma pedagogia participativa. Ao reconhecer as crianças como sujeitos de direitos, capazes de pensar criticamente e cocriar o conhecimento, a pedagogia de Reggio Emilia oferece uma visão de educação que celebra a pluralidade cultural e desafia a imposição de modelos autoritários, propondo, assim, uma educação verdadeiramente emancipatória e inclusiva, em sintonia com os desafios contemporâneos de justiça e equidade.

#### **4.4.3 Escola da Ponte e Open Learning School**

No início da década de 1970, o então jovem professor português José Pacheco percebeu que o método tradicional de dar aulas, em que o professor desempenha o papel central no processo de aprendizagem, não estava realmente ensinando as pessoas de forma eficaz. A resposta a essa percepção foi a criação da Escola da Ponte em 1976. Essa escola representou uma transição do paradigma de instrução para o paradigma da aprendizagem. Nessa época, o modelo educacional predominante era o paradigma de instrução, onde a ênfase estava na figura do professor, que detinha o conhecimento e o transmitia aos educandos que a recebem passivamente. Os educandos eram vistos como receptores passivos de informações. A Escola da Ponte representou uma mudança significativa nesse paradigma (Matias, 2023).

No paradigma da aprendizagem, o foco passou a ser orientado aos educandos que foram incentivados a desempenhar um papel ativo e central em seu próprio processo de aprendizagem. Eles não eram mais apenas receptores passivos, mas participantes ativos que exploravam tópicos de interesse e assumiam a responsabilidade por seu próprio aprendizado. O papel do professor também mudou, passando a ser um facilitador e guia, em vez de ser o centro absoluto do conhecimento. Em vez de apenas receber informações, os educandos eram encorajados a explorar, questionar e construir seu próprio conhecimento, o que promovia uma aprendizagem mais profunda e autônoma. Essa mudança no paradigma educacional foi vista como uma maneira mais eficaz de preparar os educandos para enfrentar os desafios do mundo em constante evolução.

O projeto rompeu com a escola tradicional, moldada de acordo com o modelo e as necessidades industriais, abrindo suas portas ao projeto do sujeito aprendiz a partir de dispositivos pedagógicos que mobilizam a comunidade educativa em prol de seus objetivos. Educandos, pais, professores e demais membros da comunidade podem expressar suas opiniões sobre pontos positivos ou negativos na escola, além de que, em todas as sextas-feiras, há uma assembleia, onde, a partir de uma convocatória que descreve os assuntos a serem tratados, todos podem falar e serem ouvidos. Os roteiros formativos são elaborados pelos próprios educandos, inicialmente com a ajuda próxima do orientador, uma das pessoas mediadoras da educação na Escola da Ponte e, com o tempo, de forma mais autônoma.

Quando houver dúvidas ou necessidade de acompanhamento, há a possibilidade de aula direta, onde educandos ou grupo de educandos que precisam aprimorar seu conhecimento, se inscrevem no dispositivo *preciso de ajuda* e educandos que se sentem capazes de ajudar se inscrevem em “posso ajudar em...”. Quando se sentem preparados, os próprios educandos propõem serem avaliados a partir do dispositivo “eu já sei”. A aprendizagem é facilitada pelos dispositivos citados e outros mais (Escola da Ponte, [s.d.]a). Esse sistema cria uma dinâmica em que os educandos têm a liberdade de buscar ajuda quando necessário, colaborar entre si para oferecer suporte e avaliar seu próprio progresso. Isso promove a autonomia, a responsabilidade e a colaboração entre os estudantes, características importantes para um ambiente educacional que valoriza o aprendizado ativo e participativo.

Assim como o papel do educando se faz por uma outra dinâmica nessa escola, também o papel do educador se faz por outros caminhos. Ali, o professor não está no exercício da prática docente, mas atua enquanto orientador, sendo promotor e recurso da aprendizagem: “O orientador educativo não pode ser mais entendido como um prático da docência, ou seja, um profissional enredado numa lógica instrutiva centrada em práticas tradicionais de ensino, que dirige o acesso dos alunos a um conhecimento codificado e predeterminado” (Escola da Ponte [s.d.]b, p. 5).

O projeto é realmente um salto nos paradigmas educacionais, mas, enquanto a maioria das escolas, à nível mundial, encontra-se presa ao modelo tradicional industrial, José Pacheco já trabalha com uma nova abordagem que busca considerar os desafios atuais que já não podem mais ser respondidos a contento pelo modelo da Escola da Ponte, especialmente após a pandemia<sup>42</sup>. Surge, então, o projeto *Open Learning School*. Agora a educação ganha um novo

---

<sup>42</sup> A pandemia da COVID-19 causou uma paralisação generalizada, causando, mais tarde, certas adequações, devido ao isolamento social, em alguns setores, incluindo a educação.

paradigma. Percebendo que o paradigma da aprendizagem, com foco no educando, já não consegue responder às questões educacionais atuais, não possibilitando a aprendizagem significativa buscada em sua realização, é necessário buscar outra resposta para fomentar uma educação de qualidade e condizente com o contexto social e histórico em que ela está inserida.

Pacheco se dá conta que apenas colocar toda a responsabilidade da aprendizagem sobre o educando não é o suficiente, mas é necessário pensar uma educação dialógica, ou melhor, triangular, que se forma na interação entre o educando, o professor e o vínculo que é formado nessa relação, surgindo, assim, o paradigma da comunicação. Um dos princípios que guiam a proposta é o de que a aprendizagem não deve estar restrita à sala de aula. Os currículos devem ser profundamente alterados para permitir que as pessoas mediadoras da educação construam projetos de ensino colaborativos em vários espaços de aprendizado, como na natureza, na internet, na praça, na biblioteca e nos centros culturais. Isso amplia as oportunidades de aprendizagem e reconhece a diversidade de ambientes ricos em conhecimento (Matias, 2023).

Assim, o planejamento educacional não deve mais se limitar ao ensino de um conteúdo curricular específico em uma única aula. Em vez disso, o objetivo deve ser ensinar os educandos a planejarem seus próprios projetos de vida. Isso significa ajudá-los a desenvolver habilidades e competências que serão úteis em todas as áreas de suas vidas, como gerenciamento de tempo, trabalho em equipe, comunicação eficaz, pensamento crítico e resolução de problemas. Nesse contexto, o professor precisa estar ciente de que o conhecimento não pode ser transmitido de forma eficaz se não houver uma conexão significativa entre ele e o educando, não sendo, assim, apenas um transmissor de informações, mas também um modelo de comportamento e um guia no desenvolvimento de habilidades e valores.

A abordagem sugerida pelo paradigma da comunicação nos remete ao cuidado de si, analisado por Foucault (2006) e sua concepção sobre o professor, ou, como Pacheco nomeia, o orientador. Em suas práticas, desde a Escola da Ponte, o orientador se assemelha à figura do mestre, diferenciando-se do professor. O mestre é alguém que orienta e ajuda o discípulo a se tornar uma pessoa melhor, não apenas através do ensino de habilidades e competências, mas também através do amor e do cuidado pelo discípulo, vendo-o, tratando-o e incitando-o a educar-se enquanto um ser humano autêntico e consciente de si mesmo.

Assim, como apontado na proposta de educação com base na estética da existência, Pacheco indica a necessidade de transformações profundas no sistema educacional, incluindo a cultura tradicional, a formação de professores, as normas educacionais, a regulamentação e a abordagem do currículo.

Essas mudanças visam criar uma escola mais flexível e capaz de enfrentar os desafios futuros, sem comprometer a qualidade da aprendizagem. Uma abordagem educacional mais centrada no desenvolvimento holístico dos educandos, preparando-os não apenas com conhecimento escolares, mas também com habilidades práticas e sociais essenciais para enfrentar os desafios da vida. Além disso, enfatizando a importância da relação entre professor e educando como um elemento crucial para o sucesso da aprendizagem.

#### 4.5 DA REVOLTA DOS INCONFORMISTAS

Os exemplos citados nos subcapítulos anteriores são completamente distintos em seus modos no fazer, na práxis docente e até mesmo em suas filosofias, mas todos têm algo em comum: a revolta dos inconformistas. Essa revolta é uma característica essencial que une essas abordagens pedagógicas tão diversas. Na abordagem montessoriana, por exemplo, fundada por Maria Montessori, a revolta contra os métodos tradicionais de ensino estava intrinsecamente ligada à crença na capacidade inata da criança de se desenvolver e aprender através da interação com um ambiente preparado. Montessori desafiou as convenções da educação de sua época, defendendo uma abordagem mais centrada na criança, que respeitasse seu ritmo de aprendizado e promovesse sua autonomia.

Da mesma forma, a abordagem malaguzziana, inspirada no trabalho de Loris Malaguzzi na região de Reggio Emília, na Itália, reflete uma revolta contra as estruturas rígidas e uniformizadoras da educação tradicional. Malaguzzi e seus colaboradores buscaram criar um ambiente educacional que valorizasse a expressão criativa, a investigação e a colaboração entre crianças e educadores, desafiando assim as visões convencionais sobre o papel do educando e do professor na sala de aula.

Já a chave pedagógica freiriana, desenvolvida por Paulo Freire, é profundamente revolucionária em sua essência. Freire se insurgiu contra as formas tradicionais de educação bancária, onde o conhecimento é depositado passivamente nos educandos, e propôs uma abordagem emancipadora que visava à conscientização e à transformação social. Sua revolta estava enraizada na luta contra a opressão e na busca por uma educação libertadora, que capacitasse os educandos a compreenderem criticamente o mundo ao seu redor e a agir para transformá-lo.

Também, a Escola da Ponte, fundada por José Pacheco em Portugal, desafia as estruturas hierárquicas e padronizadas da educação convencional, promovendo uma abordagem democrática e participativa, onde os educandos têm voz ativa em seu processo de aprendizagem

e na gestão da escola. Essa revolta contra o modelo tradicional de escola, nesse caso, reflete uma busca por uma educação mais personalizada, inclusiva e relevante para as necessidades e interesses dos estudantes.

Apesar das diferenças entre essas abordagens, todas compartilham um espírito de rebeldia contra as normas estabelecidas, buscando promover uma educação mais humana, significativa e transformadora. Essa revolta é o motor que impulsiona a inovação e a evolução na educação, desafiando constantemente as práticas e concepções estabelecidas em busca de um ensino mais justo e eficaz. A revolta dos inconformistas na educação é mais do que apenas uma rejeição às práticas educacionais convencionais; é um movimento impulsionado por uma profunda insatisfação com os sistemas educacionais existentes e uma crença apaixonada, mas não ingênua, na necessidade de mudança e progresso. Essa revolta surge da percepção de que muitos dos métodos tradicionais de ensino não estão atendendo adequadamente às necessidades dos educandos e estão perpetuando desigualdades e injustiças.

Em um nível mais amplo, a revolta representa uma contestação das estruturas de poder e autoridade que historicamente têm ditado as políticas e práticas educacionais. Esses inconformistas desafiam a ideia de que a educação deve ser imposta de cima para baixo, com os estudantes como receptores passivos de conhecimento e, em vez disso, advogam por abordagens mais democráticas e participativas, onde os educandos têm voz ativa em seu próprio aprendizado e na tomada de decisões na escola.

Além disso, a revolta dos inconformistas na educação reflete uma preocupação com a equidade e a justiça social. Muitos educadores inconformistas estão profundamente preocupados com as disparidades educacionais que existem ao redor do mundo, onde o acesso a uma educação de qualidade muitas vezes é determinado por fatores como raça, classe social e local de nascimento e até mesmo à sua nacionalidade. Eles buscam desafiar essas desigualdades e criar ambientes educacionais que sejam inclusivos, culturalmente relevantes e acessíveis a todos os estudantes.

Essa revolta também está enraizada na busca por uma abordagem mais holística e centrada no educando. Os inconformistas acreditam que a educação não deve se limitar apenas à transmissão de informações e habilidades acadêmicas, mas também deve promover o desenvolvimento social, emocional e moral dos educandos. Eles estão interessados em cultivar não apenas o intelecto, mas também a dimensão estética, a empatia e a capacidade de pensamento crítico de seus estudantes.

É a busca contínua pela inovação e pela melhoria que impulsiona essa revolta. Esses educadores estão sempre procurando novas maneiras de envolver os educandos, adaptar-se às

mudanças sociais e tecnológicas e responder às necessidades emergentes da sociedade. Eles reconhecem que a educação é um campo dinâmico e em constante evolução, e estão dispostos a desafiar o *status quo* em busca de práticas mais eficazes e significativas. A revolta dos inconformistas na educação representa um desejo apaixonado, mas crítico, por mudança, justiça e significação na educação. É um movimento que desafia as normas estabelecidas e inspira a inovação, a criatividade e a transformação em sala de aula e além dela.

## 5 CONCLUSÃO

Buscamos analisar a complexa questão de como elementos filosóficos da estética da existência, do cuidado de si e a coragem da verdade podem revitalizar fundamentos vitais como democracia, liberdade e justiça dentro do ambiente educacional. O desafio se concentra em contrapor a crescente tendência de moldar a infância pela educação com base em ideais do mercado, em um direcionamento que ameaça subverter o ensino ao utilitarismo econômico. Tal orientação tem reconfigurado profundamente as práticas pedagógicas, afetando tanto a jornada de aprendizagem do aluno quanto a substância do conhecimento transmitido. Esse movimento em direção a uma maior comercialização da educação levanta preocupações alarmantes sobre a justiça no acesso ao aprendizado, a integridade da instrução e o desenvolvimento integral dos estudantes. Buscou-se investigar a profunda inter-relação entre a educação e os princípios filosóficos de liberdade, justiça, democracia, estética da existência, cuidado de si e parresia. A partir de uma análise crítica, argumentou-se que a educação, em sua essência, deve transcender os limites da preparação para o mercado de trabalho e promover a formação de sujeitos éticos, críticos e comprometidos com o bem comum.

Em um contexto contemporâneo cada vez mais influenciado pelo neoliberalismo, a educação corre o risco de ser reduzida a um instrumento de conformidade, formando os sujeitos para se tornarem empreendedores de si, reforçando a lógica da competitividade e do individualismo. Essa tendência ameaça os fundamentos da liberdade e da justiça, essenciais para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática. Essa educação contemporânea, cada vez mais alinhada às demandas neoliberais, vem sufocando espaços de liberdade, diálogo e formação crítica. Nesse cenário, a retomada dessas práticas filosóficas emerge como um caminho possível para fortalecer a resistência a tais forças opressoras.

A estética da existência, explorada neste trabalho, se apresenta como uma resposta filosófica a essa crise, propondo uma prática de vida que privilegia a autorreflexão, a autenticidade e a resistência às normas opressivas. O cuidado de si, enquanto prática filosófica,

foi destacado como um caminho para o fortalecimento da autonomia e da responsabilidade ética, possibilitando que o sujeito se engaje na construção de uma vida que contribua para o bem comum. Já a parresia, ou a coragem de dizer a verdade, foi discutida em seu papel fundamental na educação filosófica, como uma prática que não apenas promove o desenvolvimento de sujeitos críticos, mas que também desafia as estruturas de poder que perpetuam a injustiça e a desigualdade. A educação, portanto, deve ser entendida como um processo dialético, onde a liberdade individual e a justiça social se entrelaçam, possibilitando a formação de cidadãos capazes de agir de forma consciente e responsável no mundo. A estética da existência baseada no cuidado de si e na parresia, quando aplicada à educação, emerge como uma base fundamental para uma educação que incita os sujeitos a se ocuparem consigo mesmos (Foucault, 2006) e onde o cuidar de si tem sempre o outro como seu propósito. Tem sempre o mundo e os demais sujeitos como seu propósito.

Adotar a estética da existência, baseada no cuidado de si e na parresia, como fundamento da educação proporciona uma base sólida para o desenvolvimento de sujeitos informados, éticos e dispostos à ação coletiva responsável. Essa abordagem não apenas prepara os educandos para participarem de forma significativa na vindoura vida política, mas também os forma para contribuir com a construção de uma sociedade democrática mais justa e inclusiva. Ela não apenas contesta a mercantilização do ensino, mas também alimenta a revolta dos educadores inconformistas contra a redução da educação a uma ferramenta de produção capitalista, reivindicando a essência da educação como um processo de formação humana integral, ética e socialmente responsável. Em meio a esta luta, reafirma-se o compromisso com a criação de sujeitos autônomos, críticos e, sobretudo, comprometidos com valores democráticos essenciais, apontando para a necessidade urgente de uma reformulação educacional que valorize o ser humano e sua capacidade de transformar e ser transformado pelo mundo.

A pesquisa abordou os desafios e perspectivas de uma educação filosófica que se propõe a resistir às pressões do discurso neoliberal. Entre os desafios, destacou-se a necessidade de reorientar as práticas educacionais para que estas reflitam os ideais de uma sociedade plural e democrática, onde o pensamento crítico, a justiça e a liberdade sejam promovidas em todas as esferas da vida social. A resistência ao discurso do empreendedorismo de si na educação não é apenas desejável, mas necessária se quisermos resgatar os princípios da solidariedade humana e do cuidado com o mundo. Nesse contexto, educadores inconformistas têm um papel crucial no processo, pois são eles que podem incentivar a questionar e a desafiar as normas opressivas que limitam a formação de uma consciência crítica e coletiva.



Conclui-se que, para que a educação cumpra seu papel emancipatório, é imprescindível que ela seja ancorada em princípios filosóficos que valorizem a dignidade humana, a justiça e a liberdade. A resistência ao discurso do empreendedor de si não é apenas uma questão teórica, mas uma necessidade prática para a sobrevivência de uma educação que, em última instância, visa à formação de cidadãos capazes de transformar o mundo em um lugar mais justo, livre e democrático. Portanto, a presente pesquisa contribui para o debate sobre o papel da educação na sociedade contemporânea, oferecendo uma reflexão crítica sobre como podemos reimaginar a educação como uma prática filosófica que resiste às forças do neoliberalismo e promove uma formação integral do ser humano. Em face dos desafios que se apresentam, reafirma-se a urgência de uma educação que, em vez de se submeter às demandas do mercado, se dedique à construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde todos possam exercer plenamente sua liberdade e dignidade.

O estudo, entretanto, não esgota, e nem pretende esgotar, as discussões sobre a problemática apontada, mas pretende, a partir daí, suscitar novas discussões e, através delas, buscar caminhos de resistência à banalização da educação e a formação essencialmente para o mercado. Percebe-se, a partir dele, a necessidade de dar continuidade à investigação sobre como essas práticas podem ser implementadas de maneira efetiva em diferentes contextos educacionais e analisar suas implicações na formação de educadores e na construção de uma educação que promova a liberdade, a justiça e a democracia. A luta por uma educação mais justa e humana é um desafio que deve ser discutido e enfrentado coletivamente, e este trabalho espera contribuir para esse debate.

## REFERÊNCIAS

- ALMADA, Antônio Edson Ribeiro de. A Era da Pós-verdade no Cenário Político Contemporâneo. **Internet e Sociedade**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 116-134, 2021. Disponível em: <https://revista.internetlab.org.br/wp-content/uploads/2021/07/A-era-da-pos-verdade-no-cenario-politico-contemporaneo-1.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2024.
- ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Sindicato dos Editores de Livros, 1986.
- BARBOSA, Adriza Santos Silva; DOS SANTOS, João Diógenes Ferreira. Infância ou infâncias?. **Revista Linhas**, v. 18, n. 38, p. 245-263, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818382017245>. Acesso em: 20 fev. 2024.
- BARROSO, João. **Cultura, Cultura Escolar, Cultura de Escola**. 1. ed. Unesp/UNIVESP, 2012. v. 1.
- BENJAMIN, Walter; HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W.; HABERMAS, Jürgen. **Textos escolhidos**. São Paulo: Abril S.A. Cultural e Industrial, 1975.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: obras escolhidas**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987. v. 1.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Trad. Marcus Vinícius Mazzari. São Paulo: 34, 2009.
- BERGSON, Henri. **As duas fontes da moral e da religião**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Trad. Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- BORGES, Leonir. Mudanças no mundo do trabalho, mudanças no mundo da educação. **Revista Contemporânea de Educação**, [S. l.], v. 5, n. 9, p. 156-176, 2010. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1607/1455>. Acesso em: 23 fev. 2024.
- BOSZKO, Camila; DA ROSA, Cleci Teresinha Werner. Diários Reflexivos: definições e referenciais norteadores. **Revista Insignare Scientia-RIS**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 18-35, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/11135>. Acesso em: 20 fev. 2024.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Sel., Org., Intr., e notas: Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- CELETI, Filipe Rangel. Origem da educação obrigatória: um olhar sobre a Prússia. **Revista Saber Acadêmico**, [S. l.], v. 13, p. 29-32, 2012. Disponível em: [https://uniesp.edu.br/sites/\\_biblioteca/revistas/20180403115007.pdf](https://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20180403115007.pdf). Acesso em: 02 fev. 2024.

COLOMBO, Gustavo Gonçalves; VALENTIM, Marta Lúcia Pomim. *Informação Globalizada ou Globalização da Informação: reflexões sobre a sociedade da informação e do conhecimento*. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 1-16, 2021. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/1627>. Acesso em: 20 fev. 2024.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

DISPOSITIVOS Pedagógicos. **Escola da Ponte**, [s.d.]. Disponível em: <http://www.escoladaponte.pt/wp-content/uploads/2021/04/Dispositivos-Pedag%C3%B3gicos.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2023.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 3**: o cuidado de si. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos V**: ética, sexualidade, política. Trad. Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**: curso dado no Collège de France (1981-1982). Trad. Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail, São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978-1979). Trad. Eduardo Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **O Governo de si e dos outros I**: curso no Collège de France (1982-1983). São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A coragem da verdade: o governo de si e dos outros II**: curso no Collège de France (1983-1984). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

FOUCAULT, Michel. 1ª Conferência: o significado da palavra parhesia. **Prometeus: Filosofia em Revista**, [S. l.], v. 6, n. 13, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/prometeus/article/view/1550/1423>. Acesso em: 15 nov. 2023.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FURTADO, Érica Luisa Matos. **Políticas Educacionais e Gestão Democrática nas escolas**. 2005. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP Marília, 2005.

GIROTTI, Eduardo Donizeti. Pode a Política Pública Mentir? A Base nacional Comum Curricular e a Disputa da qualidade Educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v.40, e0207906, 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/c3PrMtP6V5XVgnWv79btvjs/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 18 fev. 2024.

HOBBSAWN, Eric; RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. Trad. Celina Cardim Cavalcante. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020.

KOHAN, Walter. **Infância**: entre educação e a filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KOHAN, Walter. A infância da Educação: o conceito devir-criança. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, dez. 2005. Disponível

em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/2/1/a-infancia-da-educacao-o-conceito-devir-crianca>. Acesso em: 18 fev. 2024.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

MAINKA, Peter Johann. A política educacional do estado prussiano na época de Kant e as tendências pedagógicas do período. **Quaestio-Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, v. 7, n. 2, 2005. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/2825>. Acesso em: 20 fev. 2024.

MARCONDES, Ofélia Maria; DE CAMPOS ANDERY, Rita de Cássia; BARALDI, Sandro Adrian. Educação pensada a partir da infância como categoria filosófica7. **Revista do NESEF**, [S. l.], v. 6, n. 1, 2017. Disponível em:

<https://www.academia.edu/download/70724934/35384.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2024.

MATIAS, Lisandra. José Pacheco: Criador da Escola da Ponte reflete sobre como ressignificar a escola. **Nova Escola**, 2023. Disponível em:

<https://novaescola.org.br/conteudo/21572/jose-pacheco-criador-da-escola-da-ponte-reflete-sobre-como-ressignificar-a-escola>. Acesso em: 02 nov. 2023.

MEDEIROS, Andréa Borges de. Pobreza, relações étnico raciais e cotidiano escolar: narrativas do viver. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 16, p. 167-189, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Gj9fqpYwrXJhkPkj6qy4JYs/>. Acesso em: 02 nov. 2023.

MENDES, Débora Cedro; CASTELANO, Karine Lobo; MARTINS, Livia Mattos; ANDRADE, Claudia Caixeta Franco. A Influência da Autoestima no Desenvolvimento Escolar. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 39, n. 73, p. 9-21, jan./jun., 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/28211>. Acesso em: 20 fev. 2024.

MONTESSORI, Maria. **A criança**. Trad. Luiz Horácio da Mata. São Paulo: Círculo do Livro, 2010.

MORLINO, Leonardo. Qualidades da democracia: como analisá-las. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 18, n. 2, p. 177-194, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/703/70346854015.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2024.

MOTA JÚNIOR, William Pessoa da; MAUÉS, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/bgZNPxHs47jqmwpP6FDqLgF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2024.

NEFI-UERJ. Em Caxias, a filosofia em-caixa? A escola pública aposta no pensamento. **Youtube**, maio 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=j0Gz4skYOjA>. Acesso em: 02 nov. 2023

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A avaliação holística. A proposta da pedagogia-em-participação. **Revista Interacções**, [S. l.], v. 10, n. 32, 2014. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/6346>. Acesso em: 20 fev. 2024.

PACHECO, José. **Aprender em comunidade**. 1. ed. São Paulo: Edições SM, 2014.

PELIZZONI, Gisela Marques. **Miúdos Circos**: encontros possíveis entre a cultura da infância e a cultura da escola. 2017, 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, 2017.

PLATÃO. **Diálogos**: O Banquete - Fédon - Sofista - Político. Trad. José Cavalcante de Souza, Jorge Paleikat e João Cruz Costa. São Paulo: Abril Cultural, 1972.

PLATÃO. **A República**. Trad. Carlos Alberto Nunes. Belém: EDUFPA, 2000.

POSSAS, Thiago Lemos. Estado de Direito e Democracia: a centralidade do conflito. **Rev. Direito Práxis**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 1029-1057, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdp/a/B9WySpDmPb9Jcztkc4sc77L/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 02 nov. 2023

PROJETO Educativo. **Escola da Ponte**, [s.d.]b. Disponível em: <http://www.escoladaponte.pt/wp-content/uploads/2021/04/Projeto-Educativo.pdf>. Acesso em: nov. 2023.

QUINTILIANO, Aimberê. Parresia e Constituição do Sujeito: democracia e educação. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 16, p. 379-404, 2012. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1984-59872012000200379&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1984-59872012000200379&script=sci_abstract). Acesso em: 20 fev. 2024.

QUINTILIANO, Aimberê. Paulo Freire: uma ontologia da educação para a ética. **Revista Educação em Foco**, [S. l.], v. 26, n. especial, p. e26052, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/36020>. Acesso em: 03 ago. 2024.

REIS, Maria Dulce. Democracia grega: a antiga Atenas (séc. V. a C.). **Sapere Aude**, Belo Horizonte, v. 9, n. 17, p. 45-66, 2018. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/SapereAude/article/download/17648/13398>. Acesso em: 20 fev. 2024.

RÖHRS, Hermann. **Maria Montessori**. Trad. Danilo Di Manno de Almeida, Maria Leila Alves. Recife: Massangana, 2010.

SARTRE, Jean-Paul. **O ser e o nada**: ensaio de ontologia fenomenológica. Trad. Paulo Perdigão. Petrópolis: Vozes, 2011.

SILVA, Ricardo Marinho da. Eudemonia – Eudaimonia: A busca da felicidade. **Ensaio Filosóficos**, v. XXI, p. 105-114, jul. 2020. Disponível em: [https://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo21/07\\_SILVA\\_Ensaio\\_Filosoficos\\_Volume\\_XXI.pdf](https://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo21/07_SILVA_Ensaio_Filosoficos_Volume_XXI.pdf). Acesso em: 20 fev. 2024.

WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio. **John Dewey**. Recife: Massangana, 2010.