

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PPGE – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

FRANCISCO RODRIGUES DE MACEDO

**O PAPEL DA FILOSOFIA NA RESISTÊNCIA PEDAGÓGICA: UMA ANÁLISE
CRÍTICA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NA SOCIEDADE PÓS-MODERNA**

MACEIÓ-ALAGOAS
2025

FRANCISCO RODRIGUES DE MACEDO

**O PAPEL DA FILOSOFIA NA RESISTÊNCIA PEDAGÓGICA: UMA ANÁLISE
CRÍTICA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NA SOCIEDADE PÓS-MODERNA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/UFAL) como requisito parcial para obtenção de título de Doutorado, na linha de pesquisa educação, culturas e currículos e Grupo de Pesquisa de Filosofia e Educação/Ensino de Filosofia.

Orientador: Walter Matias Lima
Coorientador: Junot Cornélio Matos

MACEIÓ-ALAGOAS
2025

**Catálogo na fonte Universidade
Federal de Alagoas Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico**

Bibliotecária: Taciana Sousa dos Santos – CRB-4 – 2062

M141p Macedo, Francisco Rodrigues de.
O papel da filosofia na resistência pedagógica : uma análise crítica da
educação escolar na sociedade pós-moderna / Francisco Rodrigues de
Macedo. – 2025.
169 f.

Orientador: Walter Matias Lima.

Coorientador: Junot Cornélio Matos.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas.
Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió,
2025.

Bibliografia: f. 160-169.

1. Filosofia da educação. 2. Educação – Sociedade pós-moderna. 3.
Pedagogia da resistência. I. Título.

CDU: 37.01



Universidade Federal de Alagoas Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

**O PAPEL DA FILOSOFIA NA RESISTÊNCIA PEDAGÓGICA: UMA ANÁLISE CRÍTICA DA
EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE PÓS-MODERNA**

FRANCISCO RODRIGUES DE MACEDO

Tese de Doutorado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 08 de setembro de 2025.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Walter Matias Lima – Universidade Federal de
Alagoas, Orientador

Prof. Dr. Anderson de Alencar Menezes – Universidade Federal de Alagoas,
Avaliador Interno

Profa. Dra. Maria Dolores Fortes Alves – Universidade Federal de Alagoas,
Avaliadora Interna

Prof. Dr. Junot Cornélio Matos – Universidade Federal de Pernambuco, Avaliador
Externo à Instituição

Profa. Dra. Maria José de Matos Luna - Universidade Federal de Pernambuco,
Avaliadora Externa à Instituição

RESUMO

A filosofia, no presente trabalho, é convocada não como técnica, disciplina ou ferramenta, mas como presença ética e inquietante que se inscreve na experiência educativa como resistência. Em tempos de esvaziamento simbólico da escola, fragmentação do saber e conversão da educação em mercadoria, pensar filosoficamente é sustentar a possibilidade do inédito, é abrir fissuras no automatismo que submete o ensinar ao desempenho e o aprender à utilidade. Esta tese assume, pois, a filosofia como dimensão fundante de um fazer pedagógico que se recusa a pactuar com a lógica da obediência e da adaptação. A investigação propõe um percurso teórico-crítico que interroga a crise da educação na sociedade pós-moderna e os modos pelos quais a filosofia pode significar resistência nesse contexto. A partir de uma abordagem qualitativa, de natureza teórico-filosófica, realiza-se uma análise bibliográfica densa que articula contribuições clássicas e contemporâneas da filosofia da educação, em especial aquelas comprometidas com a emancipação dos sujeitos e a justiça social. Dialoga-se com autores como Paulo Freire, Hannah Arendt, Henry Giroux, Edgar Morin, Boaventura de Sousa Santos, Walter Kohan, Silvio Gallo, entre outros, cujas contribuições permitiram delinear um campo de resistência ético-estético à racionalidade tecnocrática dominante. A tese percorre quatro eixos fundamentais: (i) a crise da escola diante da pós-modernidade; (ii) o papel crítico e formativo da filosofia na educação; (iii) a resistência pedagógica como práxis transformadora; (iv) e a desobediência epistêmica e estética como princípio ético-político. A partir dessas análises, propõem-se experiências educativas concretas, tais como rodas de diálogo, metodologias interdisciplinares, escuta ativa e valorização de saberes dissidentes, capazes de reencantar o espaço escolar. Conclui-se que a filosofia, longe de se limitar à sala de aula disciplinar, deve atravessar o cotidiano escolar como prática de escuta, dúvida e criação de sentido. Ao insistir no valor formativo da pergunta, na potência subversiva da escuta e na reinvenção do papel docente, a tese afirma que resistir, no interior da escola, é também filosofar. A filosofia, assim compreendida, emerge como horizonte ético e político do ato educativo — e, talvez, como sua última esperança.

Palavras-chave: Filosofia da educação; resistência; pós-modernidade; emancipação; pensamento crítico; formação docente.

ABSTRACT

Philosophy, in this research, is not summoned as a mere technique, discipline, or tool, but as an ethical and unsettling presence inscribed in the educational experience as resistance. In times of symbolic depletion of the school, fragmentation of knowledge, and commodification of education, to philosophize is to sustain the possibility of the new; it is to open fissures in the automatism that reduces teaching to performance and learning to utility. This dissertation assumes philosophy as a foundational dimension of a pedagogical practice that refuses to align with logics of obedience and adaptation. From a qualitative, theoretical-critical perspective, the study develops a bibliographical and interpretative analysis grounded in classical and contemporary authors from critical philosophy of education. The aim is to interrogate the educational crisis in postmodern society and investigate how philosophy may represent resistance in this context. The work engages in dialogue with thinkers such as Paulo Freire, Hannah Arendt, Henry Giroux, Edgar Morin, Boaventura de Sousa Santos, Walter Kohan, Silvio Gallo, among others. It is structured around four thematic axes: (i) the school crisis in postmodern times; (ii) the critical and formative role of philosophy in education; (iii) pedagogical resistance as transformative praxis; and (iv) epistemic and aesthetic disobedience as an ethical-political principle. Based on this framework, the research proposes concrete educational experiences — including dialogical circles, interdisciplinary methodologies, active listening, and the inclusion of marginalized knowledge — as ways to re-enchant the school space. It concludes that philosophy must permeate school life not as content only, but as an act of listening, questioning, and ethical engagement. To resist, within the school, is also to philosophize. Thus understood, philosophy emerges as an ethical and political horizon of the educational act — and perhaps, as its last hope.

Keywords: Philosophy of education; resistance; postmodernity; emancipation; critical thinking; teacher education.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	8
2. FILOSOFIA COMO FUNDAMENTO DA RESISTÊNCIA PEDAGÓGICA NA SOCIEDADE PÓS-MODERNA.....	19
2.1 A relação histórica entre filosofia e educação	22
2.2 A função crítica da filosofia na educação.....	28
2.3 Filosofia e resistência: entre o tecnicismo e a humanização	31
2.4 A filosofia no contexto da sociedade pós-moderna	36
2.5 A filosofia como práxis libertadora	40
2.6 A urgência da filosofia na educação contemporânea.....	44
3. SOCIEDADE PÓS-MODERNA: CARACTERÍSTICAS E IMPACTOS NA EDUCAÇÃO	49
3.1 Pós-modernidade e educação: fragmentação do saber e mercantilização da educação.....	49
3.2 O papel da mídia e da tecnologia na configuração da pós-modernidade escolar	57
3.3 Novas formas de alienação no ambiente escolar	64
3.4 A cultura do desempenho e o neoliberalismo educacional.....	69
3.5 A docência desautorizada: entre a lógica neoliberal e a sufocamento do sentido formativo.....	73
4. A FILOSOFIA COMO MEDIAÇÃO DE RESISTÊNCIA PEDAGÓGICA	81
4.1 O ensino das filosofias na contracorrente na pós-modernidade	83
4.2 Filosofia e contra-hegemonia na educação.....	87
4.3 A filosofia como desobediência epistêmica e estética.....	90
4.4 O educador filósofo como agente de resistência ética e política	94
4.5 A Resistência filosófica na educação pública.....	97
4.6 A reforma do ensino médio e o esvaziamento da formação crítica: resistir filosoficamente	104
5. POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO FILOSÓFICA TRANSFORMADORA	108
5.1 Por uma filosofia da desobediência epistêmica e estética: escutar, inventar e resistir no chão da escola.....	117
5.2 Racionalidade crítica: uma filosofia da escuta, da dúvida e da resistência no cotidiano escolar	123
5.3 Metodologias ativas e o filosofar na prática.....	134
5.4 Projetos interdisciplinares com ênfase filosófica	143
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	154
6. REFERÊNCIAS.....	158

1. INTRODUÇÃO

A contemporaneidade tem sido marcada por rupturas, instabilidades e mudanças intensas em diversas esferas da vida social, incluindo, de modo particular, a educação. A crise das instituições, a fragilidade dos vínculos sociais, o avanço do neoliberalismo e a virtualização das relações humanas alteraram profundamente o modo como se compreende o papel da escola na sociedade. Como afirma Bauman (2000), a liquidez da modernidade gera a fragilidade das instituições e dos laços sociais, promovendo uma desconexão entre as pessoas — algo que repercute diretamente nas práticas educacionais. Em meio a esse cenário de liquidez e fragmentação, torna-se urgente refletir sobre os fundamentos que sustentam o projeto formativo, sobretudo à luz de referenciais que resistam à lógica utilitarista e tecnocrática dominante. Esse diagnóstico oferece o pano de fundo necessário para repensar os fundamentos da educação e o lugar da filosofia no cenário atual.

A filosofia, por seu compromisso com a crítica, a reflexão e a busca de sentido, configura-se como instância essencial à reinvenção da educação diante dos desafios da pós-modernidade. Sua vocação para o questionamento, para a problematização da realidade e para a formação do juízo ético a torna indispensável à tarefa pedagógica, especialmente quando esta se vê pressionada por modelos de ensino voltados apenas para o desempenho, a eficiência e a adaptação ao mercado. Pensar o papel da filosofia na resistência pedagógica é portanto um movimento político, epistemológico e ético de enfrentamento às formas contemporâneas de alienação, como, por exemplo, a mercantilização do ensino, a padronização curricular e a precarização docente.

Ao longo da história, a filosofia desempenhou um papel decisivo na configuração das práticas educativas. Desde a *paideia* grega¹ até os projetos pedagógicos da modernidade, os ideais filosóficos moldaram as concepções de educação, abordando temas como a formação do caráter, o cultivo da razão, a busca da verdade e a construção da cidadania. Nesse sentido, Paulo Freire expressa de

¹ Ainda que a *paideia* grega representa um marco na concepção filosófica de educação, é importante reconhecer que seu ideal formativo era restrito a uma elite masculina e excludente, deixando à margem mulheres, estrangeiros e escravizados. A crítica contemporânea à *paideia* não anula seu valor histórico, mas convida à reelaboração de seus princípios à luz dos ideais democráticos e inclusivos da atualidade

modo contundente o caráter filosófico e ético da educação: "A educação é um ato de amor, por isso é um ato de coragem" (Freire, 1996, p. 97). É o confronto das palavras com o mundo, e, nesse sentido, educar é também um ato filosófico, pois implica refletir sobre a realidade e dela fazer uma mediação reflexiva, consciente, crítica.

A escola, cuja vocação deveria ser a formação humana integral, tem sido cada vez mais subjugada por discursos que priorizam a performance e a lógica dos resultados mensuráveis. Essa submissão à racionalidade tecnicista compromete a dimensão formativa da educação e transforma o ato pedagógico em uma operação de treinamento de competências². Nesse contexto, a filosofia ressurgiu como possibilidade de prática contra hegemônica, ao se contrapor à lógica tecnocrática e mercadológica que vem moldando os sistemas de ensino.

O presente trabalho parte da compreensão de que a filosofia não é apenas uma área do conhecimento a ser ensinada, mas uma atitude frente ao mundo. Ela se configura como resistência à superficialidade do discurso, ao imediatismo das práticas e à normalização das desigualdades estruturais. Ao ser inserida de maneira ativa no campo da educação, a filosofia contribui para formar sujeitos capazes de pensar criticamente e agir com responsabilidade diante das injustiças do mundo. Tal perspectiva será retomada no decorrer desta tese não apenas como crítica ao modelo vigente, mas também como abertura para experiências educativas concretas, como será explorado nos capítulos finais.

É a partir dessa concepção que esta tese se estrutura, propondo uma análise crítica da educação na sociedade pós-moderna a partir de uma perspectiva filosófica. Como observa Marilena Chauí, a filosofia é compreendida como uma prática de resistência e questionamento frente às imposições da realidade (Chauí, 1998). A valorização dessa abordagem filosófica serve como ponto de partida para a definição dos caminhos teóricos e pessoais que motivam esta investigação.

² Embora críticas à tecnificação da educação sejam fundamentais, é necessário evitar uma visão exclusivamente negativa da escola. Masschelein e Simons (2014), no livro *Em defesa da escola*, propõem compreendê-la como um espaço público de suspensão das lógicas utilitaristas, onde se torna possível a formação do comum e do pensamento. Para os autores, a escola não deve ser descartada, mas reimaginada como um dispositivo que protege o tempo e o espaço do estudo, da escuta e da partilha da palavra.

Nesse horizonte, a pós-modernidade surge como pano de fundo das tensões que atravessam a escola contemporânea, fragmentando saberes e enfraquecendo vínculos formativos. A fragmentação dos saberes, característica marcante desse período, manifesta-se na valorização de competências específicas em detrimento de uma formação integral. Essa lógica privilegia a especialização técnica e a compartimentalização do conhecimento, dificultando abordagens interdisciplinares e obscurecendo a compreensão do saber como construção coletiva e crítica. No contexto educacional, esse fenômeno enfraquece os vínculos entre as disciplinas, os sujeitos e os propósitos éticos da formação.

Autores como Lyotard, Bauman e Baudrillard contribuem para a análise crítica desse contexto, no qual prevalecem o ceticismo em relação à verdade, a fluidez das identidades e a colonização dos discursos educacionais pela lógica do capital. No entanto, é importante reconhecer que tais autores não partilham de um mesmo horizonte político ou epistêmico: Lyotard, por exemplo, denuncia a falência das metanarrativas e aposta em uma pluralidade de jogos de linguagem sem compromissos com projetos coletivos de emancipação; Bauman, embora atento às angústias da modernidade líquida, também adota uma posição cautelosa diante de utopias transformadoras. Já Boaventura de Sousa Santos, cuja contribuição será retomada em diferentes momentos desta tese, propõe uma crítica à razão ocidental moderna sem abrir mão do ideal de justiça social, por meio do que denomina “epistemologia do Sul” — um projeto que visa recuperar saberes marginalizados e sustentar a luta por direitos e dignidade a partir das periferias do mundo.

Nesse cenário de disputas epistemológicas, a filosofia assume o papel de recurso crítico capaz de desestabilizar certezas naturalizadas e de recolocar em pauta o sentido da educação enquanto prática emancipadora. Mais do que mera disciplina curricular, a filosofia é aqui compreendida como atitude ética e epistêmica de resistência, especialmente diante da tendência à tecnificação e mercantilização dos processos pedagógicos.

A resistência pedagógica, conceito presente em pensadores como Paulo Freire e Henry Giroux, é compreendida nesta tese como um movimento de enfrentamento às formas de dominação simbólica e material que atravessam a escola. Tal dominação refere-se à imposição de valores, linguagens e normas culturais que naturalizam

desigualdades sociais, enquanto a dominação material está ligada a condições estruturais precárias, como ausência de recursos, desigualdades de acesso e precarização da profissão docente.

Conforme abordam Freire (1996) e Giroux (2005), tal resistência envolve não apenas a crítica às estruturas de poder presentes na educação, mas também a construção de espaços que promovam práticas pedagógicas transformadoras e emancipatórias. Para Freire, a práxis educacional implica um diálogo constante entre teoria e prática, no qual educadores e educandos se engajam na reflexão crítica sobre suas realidades e na busca por mudança social. Giroux, por sua vez, destaca a importância de uma educação crítica voltada à formação de cidadãos capazes de desafiar normas hegemônicas e lutar por justiça e equidade.

Ao integrar-se a esse processo, a filosofia potencializa a crítica, sustenta a formação ética e amplia as possibilidades de uma educação orientada pela democracia, pela pluralidade e pelo compromisso emancipador. É nesse horizonte que a figura do educador-filósofo emerge como agente de resistência ética e política — sujeito que, no cotidiano da escola pública, opera deslocamentos epistemológicos e institui práticas de escuta, invenção e reencantamento pedagógico.

O termo “reencantamento pedagógico” é aqui utilizado para designar o esforço de resgatar o sentido ético, estético e humano da educação, em oposição à sua instrumentalização técnico-utilitária. Inspirado em perspectivas como as de Freire e Edgar Morin, esse reencantamento implica recuperar a dimensão do sensível, do diálogo e da abertura ao outro como elementos constitutivos do ato de educar.

Essas percepções, no entanto, não emergem apenas de um olhar analítico sobre a conjuntura educacional, mas são atravessadas por uma vivência concreta no campo da docência. A trajetória pessoal que percorro — marcada por deslocamentos, escolhas e reencontros com o chão da escola — conforma o olhar filosófico que sustenta esta pesquisa e reafirma a urgência de uma educação como gesto de resistência. A partir da experiência docente no campo da filosofia, é possível observar cotidianamente os efeitos da desvalorização da dimensão crítica e reflexiva da educação, bem como a crescente redução do espaço escolar a uma instância de adestramento técnico e burocrático. Tal cenário reforça a necessidade de refletir sobre outras possibilidades formativas e de reafirmar o papel da filosofia como campo de

resistência e reencantamento pedagógico. A escolha do tema desta tese não é fruto de um distanciamento abstrato, mas está profundamente enraizada em uma experiência vivida, atravessada por deslocamentos, buscas e encantamentos no chão da escola.

Natural de Petrolina, sertão pernambucano, a minha trajetória na educação começou como a de muitos brasileiros: fui aluno da rede pública e, durante a Educação Básica, jamais imaginei que um dia estaria imerso no mundo acadêmico, refletindo sobre a própria educação como campo de pesquisa. Aos 16 anos, impulsionado por um desejo profundo de sentido e missão, deixei minha cidade natal para ingressar no seminário salesiano. Não queria apenas ser padre; queria ser padre salesiano, movido pelo carisma de Dom Bosco, voltado à educação da juventude. Ainda jovem, via em mim alguém que poderia ser ponte entre o mundo adulto e o universo dos adolescentes, alguém capaz de comunicar-se com os jovens em suas linguagens, sendo presença próxima e significativa.

Durante sete anos, percorri esse caminho, estudando Filosofia e, posteriormente, Teologia. Naquele momento, não me via como educador ou pesquisador, mas apenas como alguém desejoso de ser um bom padre: presente, sensível, referência de cuidado, escuta e entrega. Passado esse tempo, decidi deixar a vocação religiosa. E, como acontece com muitos que encerram uma jornada longa e intensa, senti-me por um tempo deslocado. Sem emprego, sem planos definidos, encontrei no ensino uma oportunidade inesperada.

Graças à minha formação em Filosofia — e também à ousadia de instituição educativa que aceitou apostar em alguém inexperiente — fui acolhido pelo Colégio Marista São Luís, em Recife, onde tive minha primeira turma: uma classe do 5º ano. A essa escola, carreguei sincera gratidão. Ali, entre recreios e sorrisos, descobri uma nova vocação. Recordo com nitidez o prazer que me movia a chegar mais cedo, a permanecer nos intervalos, a observar e a ouvir a escola como quem ouve uma linguagem viva. Inspirado em Dom Bosco, acreditava que era no pátio — e não apenas na sala de aula — que se conhecia de verdade um estudante. No entanto, como ocorre com quase todo professor na realidade educacional brasileira, a necessidade de ampliar a carga horária logo se impôs. O encantamento deu lugar a uma postura mais objetiva, funcional, muitas vezes exaustiva — reflexo de um sistema que premia o rendimento e penaliza o tempo da escuta. Essa experiência vivida antecipava,

de forma concreta, algumas das tensões analisadas nesta tese: a substituição do tempo formativo pela lógica da performatividade e a erosão silenciosa da escuta pedagógica. Encantado com a potência formativa da escola, cheguei a outros espaços, como o Colégio Damas, também em Recife. Mais adiante, pude retornar ao carisma salesiano como professor na Escola Salesiana do Sagrado Coração, onde reencontrei o espírito de Dom Bosco agora com outro olhar: o do educador em formação contínua. Atuei também como professor universitário na Faculdade Damas, além de bolsista na Universidade Católica de Pernambuco, onde experiências diversas e exigentes me levaram a aprofundar reflexões sobre o ensino superior, a formação docente e os desafios cotidianos do magistério.

A carga horária foi crescendo, e com ela o senso de responsabilidade. Fui aprendendo a ser professor não apenas nos cursos e nos livros, mas sobretudo com os estudantes que passavam por mim. Eles me ensinaram a escutar, a improvisar, a fazer da sala de aula um lugar vivo, e a reconhecer a educação como encontro e travessia. Foi nesse percurso que nasceu o desejo de fazer um mestrado. Os motivos eram muitos — o desejo de pesquisar, a vontade de compreender melhor a prática docente, mas também o reconhecimento de que um título acadêmico representa, em muitas instituições, melhores condições de trabalho. Iniciei então o mestrado em Filosofia na UFPE, com foco no ensino de filosofia, sob orientação do professor Junot Cornélio Matos. Pude ali revisitar Nietzsche e a ideia de vontade de potência, não como um mero conceito, mas como chave de leitura da vida pulsante dos adolescentes, que desafiam os limites do currículo com seu desejo de sentido e intensidade.

Ao concluir o mestrado, senti que o chão da escola — mesmo diante de todas as tensões e esvaziamentos — ainda me convocava a resistir. E resistir, aprendi, é também filosofar. Por isso, optei por seguir no doutorado em Educação, agora pela Universidade Federal de Alagoas, onde reencontrei mestres como Junot Cornélio Mato, Anderson Menezes, Walter Matias Lima e novos professores que seguem apostando na escola como espaço de formação integral.

Mais recentemente, fui aprovado em concurso público para professor na rede municipal de São José da Coroa Grande. Nesse retorno à escola pública, reencontrei

as especificidades de uma realidade que, apesar de familiar, se apresentava profundamente distinta das experiências acumuladas nos últimos oito anos. Trata-se de um cotidiano marcado por carências estruturais, desafios pedagógicos e tensões institucionais, mas também por uma interpelação radical: ali, no espaço precarizado, é que se atualiza com maior força o sentido do que chamamos de educador. Ali, o ato de ensinar resiste como gesto político, ético e amoroso.

Esta tese não emerge apenas de leituras, mas sobretudo de vivências. Ela nasce no cruzamento entre filosofia e chão da escola, entre escuta e cansaço, entre presença e ausência de tempo. É fruto de uma travessia existencial e formativa que me ensinou que a filosofia pode ser — e precisa ser — um gesto de resistência pedagógica. Uma resistência silenciosa, às vezes, mas profundamente radical: a de não ceder à lógica do desempenho e da utilidade. A de acreditar que pensar, perguntar, escutar e cuidar ainda são formas de sustentar o inédito na escola.

A escolha do tema se justifica pela necessidade de pensar caminhos alternativos para a educação em um tempo marcado pela crise das instituições e pela relativização dos valores. A filosofia, ao se colocar como atividade reflexiva e ética, oferece fundamentos para uma prática pedagógica contra hegemônica, centrada na dignidade da pessoa humana. Sua presença nos currículos, nas práticas docentes e nos projetos pedagógicos não pode ser vista como um luxo teórico, mas como uma exigência ética diante das complexidades do presente.

No plano social e formativo, a presente pesquisa busca contribuir com o fortalecimento da formação filosófica no espaço escolar e na formação docente. Em um momento histórico em que o pensamento crítico é frequentemente desvalorizado ou combatido, reafirmar a nobreza filosofia é um gesto político que visa a requalificação do discurso pedagógico e o fortalecimento da escola como espaço público de construção coletiva do saber.

Do ponto de vista teórico, a pesquisa apoia-se em autores clássicos e contemporâneos que discutem a relação entre filosofia e educação, entre os quais se destacam Paulo Freire, Hannah Arendt e Henry Giroux, com ênfase na formação crítica e na ação educativa como práxis; Walter Kohan e Silvio Gallo, na interlocução entre filosofia e infância, e Boaventura de Sousa Santos, Lyotard, Bauman e Baudrillard, na crítica à modernidade e seus reflexos na educação. Esses autores

oferecem contribuições fundamentais para a análise crítica das estruturas educacionais e para a formulação de alternativas baseadas na escuta, na liberdade e na responsabilidade ética.

Assumo, neste percurso, o risco de mobilizar um conjunto amplo de autores e abordagens, o que pode, por vezes, implicar certa limitação na exploração individual de cada referencial. No entanto, essa escolha se justifica em razão da opção temática, cujo problema gira em torno do ensino da filosofia em chão dito pós-moderno. Assim sendo, a consideração da categoria pós-modernidade justifica-se, exclusivamente, pelo intento de oferecer um solo para nossa caminhada, de forma que não nos instiga entrar na mais profunda problematização dessa abordagem. A investigação adota um movimento interpretativo que respeita os diferentes contextos históricos e conceituais, avançando em camadas progressivas e entrelaçadas, com o intuito de compreender os fenômenos educativos em sua densidade temporal e múltiplas dimensões.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de cunho teórico-crítico, com base em revisão bibliográfica de produções acadêmicas (teses, dissertações), livros e artigos científicos publicados nos últimos anos, além de textos clássicos da filosofia e da pedagogia crítica. A análise se organiza a partir do diálogo entre os fundamentos teóricos e a realidade educacional contemporânea, com o objetivo de construir uma interpretação coerente e fundamentada sobre o papel da filosofia como resistência pedagógica, com o objetivo de construir uma interpretação coerente e fundamentada sobre este possível papel da filosofia, reconhecendo-a como instância capaz de ampliar o olhar sobre a prática educativa escolar e de reconstruir criticamente seus fundamentos.

O objeto de estudo da presente tese é o papel da filosofia na construção de práticas pedagógicas de resistência frente aos desafios impostos pela sociedade pós-moderna. Busca-se compreender como sua presença pode contribuir para a revalorização da escola como espaço de pensamento, diálogo e transformação — em contraposição às tendências reducionistas que esvaziam o sentido da formação humana. A pesquisa parte da hipótese de que esse campo do saber é um dos poucos capazes de sustentar uma crítica sistemática e ética ao modelo educacional vigente. A pergunta que norteia esta investigação é: em que medida a filosofia pode contribuir

como instância de resistência pedagógica diante da fragmentação do saber e da lógica performativa que marcam a escola contemporânea?

Para alcançar esse fim, definem-se os seguintes objetivos específicos: (a) identificar as principais características da sociedade pós-moderna que impactam a educação; (b) analisar os fundamentos teóricos da resistência pedagógica à luz do pensamento filosófico contemporâneo; (c) refletir sobre as possibilidades da filosofia como prática educativa transformadora; (d) propor estratégias metodológicas e didáticas para integrar a filosofia à formação docente e ao currículo escolar.

A pesquisa se justifica também pela crescente ameaça à permanência e valorização da filosofia no currículo escolar brasileiro, especialmente no contexto da nova Reforma do Ensino Médio³, implementada por meio da Lei nº 13.415/2017, sem diálogo amplo com os profissionais da educação. A reforma compromete o espaço das humanidades e, em especial, da filosofia, reduzindo a formação crítica dos estudantes. Diante desse quadro, é urgente retomar o debate sobre a função social e formativa da filosofia, reconhecendo-a como elemento estruturante da formação democrática e plural.

Outro aspecto que justifica esta tese é o aumento das desigualdades educacionais aprofundadas pelas crises políticas, sanitárias e econômicas recentes. A pandemia de Covid-19, por exemplo, escancarou a precarização da escola pública e evidenciou as desigualdades no acesso ao conhecimento⁴. Em tempos de crise, a filosofia pode atuar como horizonte de esperança crítica⁵, sustentando práticas que

³ As recentes alterações na BNCC, que define as diretrizes do currículo nacional, levaram à flexibilização das disciplinas oferecidas no ensino médio e à redução do tempo destinado ao ensino de filosofia. Embora a filosofia ainda figure como tema na formação geral, sua inclusão optativa em vez de obrigatória nas diretrizes curriculares desvaloriza seu papel fundamental na formação crítica e ética dos alunos. A BNCC prioriza competências voltadas para o mercado de trabalho e as chamadas "habilidades" em detrimento do aprofundamento em humanidades, que são essenciais para uma formação integral, conforme ressalta a crítica de diversos educadores e especialistas na área.

⁴ Em um relatório publicado, o Inep apontou que a pandemia ampliou as disparidades já existentes, revelando que: "Cerca de 27% dos alunos da educação básica não tiveram acesso às aulas remotas, com maior impacto nas regiões Norte e Nordeste, onde as condições de conectividade e infraestrutura são mais precárias" (INEP, 2020).

Outra fonte importante é a pesquisa do Censo da Educação Superior 2020, que indicou que: "A pandemia exacerbou as desigualdades, afetando desproporcionalmente estudantes de classes sociais mais baixas e aqueles em situações vulneráveis, limitando seu acesso a recursos educacionais e tecnológicos" (CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2020).

⁵ A expressão "esperança crítica" resgata a ideia freiriana de esperança como atitude ativa, que não se conforma com a realidade dada, mas aposta em sua transformação por meio do engajamento ético e do diálogo emancipador.

não se limitem à mera adaptação, mas que visem à superação coletiva das dificuldades impostas.

A tese organiza-se em quatro capítulos, além desta introdução e das considerações finais. O Capítulo 2 apresenta os fundamentos da relação entre filosofia e educação, discutindo seu papel histórico, sua função crítica, sua atuação como resistência e sua contribuição para uma práxis libertadora, especialmente no contexto da sociedade pós-moderna. Esse capítulo oferece o alicerce teórico sobre o qual se constrói toda a argumentação subsequente da pesquisa.

O Capítulo 3 discute as principais características da sociedade pós-moderna e seus impactos na educação. A partir das contribuições de autores como Baudrillard, Lyotard e Bauman, analisa-se a fragmentação do saber, a mercantilização da educação, o surgimento de novas formas de alienação e a crise da autoridade escolar. O objetivo é compreender os contornos da conjuntura atual e como ela desafia os projetos formativos tradicionais.

O Capítulo 4 aprofunda o conceito de resistência pedagógica à luz do pensamento de Paulo Freire e Henry Giroux, articulando-o criticamente à prática filosófica como força contra-hegemônica na escola. Parte-se da compreensão do professor como intelectual público, capaz de exercer mediação crítica entre saberes e realidades, promovendo a formação ética, política e emancipadora dos estudantes. Nesse contexto, analisa-se a filosofia como desobediência epistêmica, em diálogo com autores como Boaventura de Sousa Santos, e como instrumento de denúncia das exclusões estruturais que atravessam o cotidiano escolar — sejam elas curriculares, simbólicas ou institucionais. O capítulo avança, ainda, na proposição de princípios para uma pedagogia filosófica engajada, centrada no diálogo, na escuta e na reconstrução do sentido formativo da escola.

Já o Capítulo 5 propõe caminhos possíveis para uma educação filosófica transformadora. Discute-se a aplicação de metodologias ativas, o uso do diálogo como prática formativa, a interdisciplinaridade com base na filosofia e o papel das políticas públicas na valorização dessa área do saber. O capítulo final busca apontar, com base na fundamentação construída nos capítulos anteriores, estratégias pedagógicas possíveis para sustentar a presença ativa da filosofia na escola contemporânea.

Essas experiências não são meramente ilustrativas, mas parte do núcleo propositivo da tese

As considerações finais apresentam uma síntese crítica dos principais argumentos desenvolvidos, evidenciando as contribuições teóricas e pedagógicas da pesquisa, bem como desdobramentos possíveis para a prática docente e para novas investigações. Tais desdobramentos incluem a necessidade de fortalecimento da formação filosófica na licenciatura, a articulação entre teoria e prática filosófica no cotidiano escolar e o aprofundamento das pesquisas empíricas sobre experiências pedagógicas que incorporam a filosofia como eixo estruturante.

Diante do exposto, esta pesquisa pretende contribuir para o debate acadêmico e político sobre a centralidade da filosofia na formação humana e na construção de práticas pedagógicas éticas, democráticas e emancipadoras. Em uma época marcada pela substituição do pensamento crítico por opiniões rápidas e infundadas, educar filosoficamente é, mais do que nunca, uma forma de resistência e de cuidado com a vida em comum. Essa revalorização exige não apenas crítica, mas também a construção de estratégias pedagógicas que sustentem, no interior da escola, a presença viva da filosofia como prática formativa. Por isso, a última parte da tese dedica-se a explorar experiências, metodologias e proposições didático-curriculares que traduzem a resistência filosófica em práticas cotidianas de ensino, com foco especial na educação pública.

2. FILOSOFIA COMO FUNDAMENTO DA RESISTÊNCIA PEDAGÓGICA NA SOCIEDADE PÓS-MODERNA

A relação entre filosofia e educação remonta às origens do pensamento ocidental e permanece como eixo estruturante das reflexões sobre a formação humana. Ao longo da história, os grandes sistemas filosóficos se preocuparam com a forma como os indivíduos se inserem no mundo, se desenvolvem como sujeitos morais e constroem coletivamente um projeto de sociedade. A educação, desde seu surgimento como prática social sistematizada, tem sido intrinsecamente moldada por concepções filosóficas sobre o ser humano, o saber, a política e a ética — elementos que conferem intencionalidade à formação. Platão, em sua obra *A República*, enfatiza essa relação ao afirmar:

A educação deve ser a prática mais importante da cidade, pois é através dela que podemos moldar os jovens para que se tornem cidadãos virtuosos, capazes de discernir o bem e o mal, contribuindo assim para a justiça e o bem-estar da sociedade (Platão, 2006, p. 315).

Na Grécia Antiga, a filosofia surge como uma crítica ao mito e como busca racional pelo saber. É nesse contexto que a educação se define não apenas como transmissão de conteúdo, mas como formação integral do ser humano. A noção de *paideia*, fortemente associada ao ideal grego de *areté*⁶, revela desde cedo o vínculo indissociável entre educar e filosofar, fundamento que atravessa toda a tradição ocidental. Sócrates, Platão e Aristóteles, cada qual a seu modo, desenvolveram propostas educacionais ancoradas em fundamentos filosóficos, marcando o nascimento de uma tradição que persiste até os dias atuais.

A proposta socrática de educação por meio do diálogo e da maiêutica introduz a ideia de que ensinar é fazer pensar. Para Sócrates, o verdadeiro educador não transfere conhecimento imediatamente, mas ajuda o interlocutor a descobrir, por si mesmo, a verdade. Como sustenta Platão (2006), o ensino é uma forma de lembrete, assim como se alguém tivesse aprendido a verdade antes de nascer e depois se esquecesse dela. Essa concepção de ensino centrada na autonomia do sujeito é uma

⁶ *Paideia* designava, na Grécia Antiga, a formação integral do cidadão, unindo ética, estética e política ao ideal de excelência (*areté*). Cf. JAEGER, Werner. *Paideia: a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 2003

das mais rigorosas contribuições da filosofia à educação e continua inspirando abordagens pedagógicas críticas contemporâneas.

Diante desse legado, é preciso reconhecer que os fundamentos clássicos da educação, ancorados na formação ética, na reflexão crítica e na busca pela verdade, permanecem extremamente atuais. Em um contexto marcado pela tecnificação do ensino, pela fragmentação do saber e pela pressão por resultados imediatos, os ideais filosóficos da *paideia* grega — como a formação integral e a centralidade do diálogo — surgem como contraponto necessário. Recuperar essa herança não significa idealizar o passado, mas resgatar princípios formativos que possam orientar uma prática pedagógica mais crítica, ética e emancipadora na atualidade (Morin, 2000)

Platão, ao elaborar a alegoria da caverna, propõe uma educação que liberte os indivíduos da ignorância e os conduza à luz da verdade. Para ele, o conhecimento filosófico é o mais elevado e deve orientar a formação daqueles que governam a cidade. A educação, nesse contexto, é concebida como a arte de reconduzir a alma ao bem, despertando aquilo que ela já contém em si mesma, por meio do exercício dialógico e da contemplação filosófica. A pedagogia platônica tem como horizonte a justiça, concebida como harmonia entre as partes da alma e da pólis. A educação, nessa visão, é um instrumento político e espiritual de transformação do indivíduo e da coletividade.

Aristóteles, por sua vez, elabora uma concepção mais pragmática e ética da educação. Para ele, educar é formar o caráter, desenvolver hábitos virtuosos e cultivar a razão prática. Sua distinção entre as formas de saber — episteme, techne e phronesis — influenciou profundamente as teorias educacionais posteriores, especialmente no que diz respeito à articulação entre teoria e prática. A filosofia aristotélica oferece uma visão de educação como caminho para a realização da vida boa. Para o filósofo, a educação deve conduzir à precisão no pensamento e à formação ética do caráter, articulando conhecimento e ação virtuosa⁹ (Aristóteles, 2009, Livro II, cap. 1; Livro VI, cap. 5). Ao longo da história, a herança filosófica da educação foi ressignificada por diferentes tradições culturais, religiosas e políticas. Na Idade Média, por exemplo, a

⁹ Aristóteles distingue três modos fundamentais de conhecimento: o saber teórico (episteme), voltado à contemplação do necessário e universal; o saber técnico (techne), voltado à produção; e a sabedoria prática (phronesis), voltada à ação ética e deliberativa no campo da vida humana (ARISTÓTELES. Ética a Nicômaco. 2009, Livro VI, cap. 3–5).

filosofia assume o papel de serva da teologia, e a educação passa a ser instrumento de formação espiritual. Circulava nesse contexto a expressão *Philosophia ancilla theologiae*¹⁰ — “a filosofia é serva da teologia” — associada a autores como Pedro Damião, reforçando a ideia de que a razão natural deveria estar subordinada à revelação divina¹. Ainda assim, pensadores como Agostinho e Tomás de Aquino mantêm viva a reflexão sobre a natureza do conhecimento, da moral e da relação entre fé e razão. Mesmo submetida ao campo teológico, a filosofia continuou a influenciar profundamente a escolástica e a formação educacional no medievo.

No Renascimento e na Modernidade, com a valorização da razão e da ciência, a filosofia retoma sua autonomia e propõe novos modos de pensar a educação. Descartes, Rousseau, Kant e Hegel refletem sobre os limites e possibilidades da formação humana em um mundo em transformação. Como afirma Kant: “A educação é a única forma de tornar os homens dignos de serem considerados seres racionais e livres.” (Kant, 2004.) A educação deixa de ser vista apenas como meio de conservação da ordem e passa a ser concebida como instrumento de emancipação. Nesse período, emerge a concepção moderna de sujeito autônomo, que deve aprender a orientar-se por princípios racionais universais.

A partir do século XIX, com o avanço da escolarização pública e do projeto iluminista de progresso, a filosofia continua a oferecer os marcos teóricos para pensar o papel social da escola. O debate entre uma formação voltada para o trabalho e aquela orientada à cidadania, entre o ensino de conteúdos e o desenvolvimento de métodos reflexivos, entre disciplina e a liberdade, reflete tensões permanentes no campo educacional, sempre atravessadas por embates filosóficos. A partir dessas tensões, a filosofia da educação consolida-se como campo interdisciplinar voltado à compreensão e à orientação crítica dos processos formativos em sua complexidade.

Na contemporaneidade, a relação entre filosofia e educação se intensifica diante das crises do modelo tradicional de ensino. A fragmentação do saber, a crise da autoridade docente, a mercantilização da escola e a pressão por resultados mensuráveis colocam em xeque os fundamentos do fazer pedagógico. A filosofia,

¹⁰ A expressão *Philosophia ancilla theologiae*, que significa “a filosofia é serva da teologia”, é tradicionalmente atribuída a representantes do pensamento escolástico, como Pedro Damião e Tomás de Aquino. Ela expressa a visão medieval de que a filosofia deveria estar a serviço da teologia, contribuindo para a sistematização e defesa racional da fé cristã. Cf. REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. *História da Filosofia*. São Paulo: Paulus, 1991, v. 2.

nesse contexto, oferece não apenas ferramentas conceituais para analisar criticamente esse cenário, mas também princípios éticos e políticos para reconfigurar o papel da educação. Ao percorrer esses vínculos históricos e conceituais entre filosofia e educação, evidencia-se não apenas a profundidade dessa relação, mas também sua atualidade diante dos dilemas educacionais contemporâneos. Com isso, reafirma-se a urgência de uma educação filosoficamente fundamentada, comprometida com a formação crítica, ética e transformadora dos sujeitos.

2.1 A relação histórica entre filosofia e educação

A filosofia e a educação constituem campos de saber que se entrelaçam desde as origens do pensamento ocidental, não apenas por compartilharem o mesmo solo histórico, mas também por perseguirem objetivos formativos comuns. Como destacam Reale e Antiseri (1991), toda atividade educativa, por envolver a formação de sujeitos conscientes e críticos, supõe necessariamente uma dimensão filosófica. A primeira, como exercício racional de problematização da realidade, busca interpretar o mundo e conferir sentido à experiência humana; a segunda, como prática formadora, se orienta pela intencionalidade de formar sujeitos capazes de agir no mundo com consciência, criticidade e responsabilidade.

Na Grécia Antiga, berço do pensamento filosófico ocidental, a educação já se articulava com concepções éticas, políticas e ontológicas. A noção de *paideía* envolvia não apenas o preparo técnico ou intelectual do cidadão, mas sua formação moral e estética, voltada à excelência (areté). A filosofia surgia como caminho privilegiado para alcançar esse ideal. Sócrates, por exemplo, desenvolveu uma prática educativa centrada no diálogo e na maiêutica, em que o conhecimento emergia da reflexão crítica conduzida pelo questionamento. Ao recusar verdades dogmáticas e estimular a autonomia intelectual, Sócrates instaurou um modelo educacional que rompia com a tradição oral e a autoridade mítica. Para Reale (1991), esse momento representa a transição do mito ao logos na educação.

Platão, em sua obra *A República*, aprofunda essa concepção ao propor um modelo de educação filosófica orientado à justiça na pólis. Para ele, a educação deveria guiar a alma da ignorância à verdade, do mundo sensível ao mundo inteligível das ideias. A alegoria da caverna expressa simbolicamente o papel da educação como

libertação das sombras da ignorância. Na perspectiva platônica, apenas aquele que foi educado filosoficamente é capaz de governar com justiça, pois desenvolveu a capacidade de conhecer a verdade para além das aparências. Conforme descrito por Platão em *A República* (Livro VII), a alegoria da caverna apresenta indivíduos acorrentados desde a infância, que só conhecem sombras projetadas na parede — essas figuras constituem a totalidade de sua “realidade”. Quando um deles se liberta e descobre o mundo externo, percebe que as sombras não são reais. Ao retornar ao ambiente da caverna, tem dificuldade de convencer os demais de que o que eles consideram real não passa de ilusão.

Por outro lado, Aristóteles introduz uma compreensão mais empírica e prática da educação, vinculada à formação do caráter e à realização da *eudaimonia* — a vida boa. Para ele, a ética e a política não podem ser desvinculadas da pedagogia, uma vez que a virtude se aprende por meio da prática e do hábito. A educação deve desenvolver não apenas a razão teórica (*episteme*), mas também a razão prática (*phronesis*), que orienta as escolhas morais. Aristóteles reconhece o papel da *paideia* como condição para a constituição do cidadão, e sua filosofia marca uma inflexão importante na valorização da experiência e do contexto na prática educativa (Aristóteles, 2009).

A atualidade desses pensadores clássicos se manifesta nos desafios permanentes da educação contemporânea. A ideia de libertação da ignorância (Platão) e o cultivo da virtude pelo hábito (Aristóteles) encontram eco em propostas pedagógicas que buscam superar a mera transmissão de conteúdo. Em um cenário educacional pressionado por demandas imediatistas e pragmáticas, retomar esses fundamentos é vital para resgatar o sentido profundo da formação humana: desenvolver a capacidade de pensar criticamente, agir eticamente e participar da vida comum com responsabilidade.

Durante o período helenístico e romano, a filosofia continua exercendo papel formativo. Cícero, Sêneca e outros pensadores estoicos e epicuristas mantiveram a ideia de que a educação deveria formar o homem virtuoso, capaz de governar a si mesmo e servir ao bem comum. Mesmo no contexto do declínio da pólis e da ascensão de impérios centralizados, a filosofia preservou seu vínculo com a educação como processo de auto cultivo ético e intelectual¹¹.

¹¹ Cf. REALE, Giovanni. *História da Filosofia Antiga: do helenismo à época neoplatônica*, vol. V. São

Com a cristianização do mundo ocidental e o advento da Idade Média, a filosofia passa a ser reconfigurada sob a égide da teologia. A educação medieval se estrutura em torno da doutrina cristã, e a filosofia assume o papel de *ancilla theologiae* — serva da teologia, conforme já fora mencionado anteriormente. Ainda assim, permanece relevante para a formação intelectual nas escolas monásticas e, posteriormente, nas universidades medievais. Agostinho e Tomás de Aquino são expoentes desse período. O primeiro Agostinho propõe que o autoconhecimento é uma condição essencial para o conhecimento da verdade, que só se realiza plenamente um encontro pessoal com Deus. Em *Confissões* (Agostinho, 1997, Livro X), o autor afirma que é Deus quem ilumina o interior humano, revelando o que está oculto na alma e fundamentando toda reflexão ética e epistemológica. Esse foco na introspecção e na reflexão pessoal é fundamental para sua proposta educacional, que busca a iluminação da alma através da fé e da razão.

Por outro lado, Tomás de Aquino sistematiza a relação entre fé e razão, demonstrando que a filosofia pode conduzir à verdade revelada. Embora distintas, fé e razão não se opõem, pois ambas teriam sua origem em Deus e convergiriam para a mesma verdade. Em suas formulações, Aquino argumenta que a fé não anula a razão, mas a aperfeiçoa, evidenciando a complementaridade entre os dois modos de conhecer (Aquino, 2011). Essa união de saberes foi essencial na formação do pensamento escolástico, um sistema que dominou a educação medieval.

A escolástica, com seus métodos de disputa e análise lógica, representou um avanço pedagógico decisivo na Idade Média, ao promover o desenvolvimento do raciocínio crítico, da argumentação rigorosa e da estruturação do pensamento sistemático. Esses elementos, longe de serem ultrapassados, permanecem como pilares da formação intelectual contemporânea, sobretudo em práticas educativas que valorizam o debate racional, o enfrentamento de ideias e o pensamento fundamentado. Em tempos marcados pela superficialidade, pela desinformação e pela negação da razão, essa herança filosófica medieval ressurge como referência ética e metodológica para uma educação comprometida com o discernimento crítico e a escuta argumentativa.

Ainda que vinculada à teologia, a filosofia medieval legou à educação uma herança significativa: o exercício da argumentação lógica, o cultivo da introspecção

e a valorização da razão como caminho para a verdade. Esses elementos, presentes na tradição agostiniana e tomista, mantêm relevância em uma época que carece de reflexão ética e de fundamentos para o diálogo racional. Em tempos de polarizações e desinformação, revisitar esses marcos históricos ajuda a repensar a formação docente como prática filosófica, comprometida com a escuta, a dúvida e a busca compartilhada do sentido. Essa tensão entre razão e fé seria decisiva para os debates da modernidade, em que a filosofia buscava recuperar sua autonomia crítica frente aos dogmas.

No século XVIII, Jean-Jacques Rousseau inaugurou uma inflexão decisiva no pensamento educacional moderno ao criticar tanto a artificialidade da civilização quanto os modelos escolares repressivos de sua época. Para ele, educar é permitir que a natureza humana se desenvolva em liberdade, por meio da experiência direta, da autonomia e da formação moral do indivíduo. Em *Emílio, ou Da Educação*, Rousseau propõe uma pedagogia centrada no aprendiz, defendendo que “tudo é bom ao sair das mãos do Autor das coisas; tudo degenera nas mãos do homem” (Rousseau, 2004, p.9). Sua concepção influenciou profundamente as pedagogias modernas que valorizam a experiência, a sensibilidade e a formação ética como dimensões centrais do processo educativo.

Com o Renascimento e o advento da modernidade, há um deslocamento epistemológico que recoloca a filosofia no centro das transformações educacionais. O humanismo renascentista revaloriza a educação como formação do homem integral, articulando cultura clássica e crítica ao autoritarismo teológico. Descartes inaugura a filosofia moderna com a centralidade da dúvida metódica e da razão autônoma, e Kant aprofunda essa inflexão ao afirmar que “o homem é aquilo que a educação faz dele” (Kant, 2004, p. 15). Para o autor, educar é tornar o ser humano capaz de pensar por si mesmo, de agir segundo leis que ele mesmo reconhece como universais. A educação é o meio pelo qual o homem supera sua menoridade e se torna autônomo, o que confere à prática pedagógica um sentido ético e racional decisivo.

No século XIX, com o avanço do Estado-nação e da institucionalização da escola pública, a filosofia continua a desempenhar papel estruturante na elaboração de teorias educacionais. Hegel, ao desenvolver a noção de *Bildung*¹², compreende a

¹² O conceito de *Bildung* em Hegel refere-se ao processo educativo que transcende a simples instrução técnica ou a transmissão de conhecimentos. Em sua essência, *Bildung* envolve o desenvolvimento

formação como um processo dialético de elevação do espírito, mediado pela cultura, pela linguagem e pela experiência histórica. Segundo Hegel, "a verdadeira educação consiste na superação da separação entre o indivíduo e a totalidade social, levando o educando a viver a liberdade como uma dimensão social" (Hegel, 2020, p.45). O educando deve ser conduzido do mundo imediato à consciência de sua inserção na totalidade social. A educação, nesse contexto, é um meio de realização da liberdade objetiva.

As reflexões de Kant e Hegel, embora situadas na modernidade, oferecem contribuições preciosas à educação atual, especialmente no que diz respeito à formação da autonomia, da consciência crítica e da cidadania. Em tempos de alienação digital, aceleração da informação e esvaziamento ético do espaço escolar, o ideal kantiano de esclarecimento e o conceito hegeliano de formação como integração social mostram-se ferramentas conceituais úteis para pensar uma pedagogia emancipadora. Retomar essas ideias hoje é resgatar uma educação que não se limite à instrução tecnicista, mas que assuma seu papel na formação plena de sujeitos capazes de agir no mundo com responsabilidade ética e consciência histórica. Com o século XX, a filosofia da educação ganha densidade crítica frente aos processos de racionalização da sociedade capitalista. A Escola de Frankfurt, com autores como Adorno e Horkheimer, denuncia a transformação da razão em instrumento de dominação e a consequente redução da educação a treinamento técnico. Adorno (1995, p.1) alerta para os perigos de uma formação desvinculada da ética e da crítica. Isso implica que a escola precisa cultivar a autonomia, a empatia e a consciência crítica — elementos centrais da formação filosófica.

Na América Latina, Paulo Freire radicaliza essa crítica ao entender a educação como prática da liberdade, fundada no diálogo, na problematização da realidade e na ação transformadora. Sua pedagogia dialógica se opõe à educação bancária, que trata os alunos como receptáculos passivos de conteúdo. Para Freire (2011, p. 68), a educação só é válida quando promove a conscientização e a transformação da

integral do indivíduo, permitindo-lhe adquirir uma consciência crítica e moral de sua posição dentro da totalidade social. Segundo Robert Stern, "a Bildung não é apenas um meio de adquirir conhecimento, mas um caminho para a formação da identidade e do caráter do indivíduo dentro da sociedade" (STERN, 2009, p. 87). Essa noção de formação busca a autorrealização do indivíduo em harmonia com os contextos culturais e históricos, ressaltando que a educação deve promover tanto o crescimento pessoal quanto a responsabilidade social. Isso é particularmente relevante no século XIX, quando a escola pública começou a ser institucionalizada como um meio de formar cidadãos conscientes e ativos em um Estado-nação emergente

realidade. Ao colocar o diálogo como método e a práxis como fundamento, Freire insere a filosofia no coração da prática educativa popular e emancipatória.

John Dewey, nos Estados Unidos, propõe uma abordagem pragmatista da educação, baseada na experiência, na resolução de problemas e na democracia como valor formativo. A filosofia, nesse contexto, fornece os princípios reflexivos para que o educando compreenda sua realidade, participe de decisões coletivas e desenvolva uma postura ética diante do mundo. A escola, segundo Dewey (1979), deve ser um microcosmo da sociedade democrática.

Atualmente, autores como Dermeval Saviani, Walter Kohan e Silvio Gallo mantêm a filosofia como eixo estruturante das práticas pedagógicas críticas. Saviani (2008) articula teoria e prática na proposta da pedagogia histórico-crítica, afirmando que a educação deve formar sujeitos capazes de compreender e transformar as condições históricas de sua existência. Kohan (2013) enfatiza o valor do pensamento filosófico como abertura ao outro, à diferença e ao inesperado. Gallo (2004), por sua vez, propõe uma filosofia da diferença, inspirada em Deleuze, que permite repensar a educação a partir da multiplicidade e da desconstrução de verdades estabelecidas.

A convergência entre esses pensadores — da crítica à razão instrumental à valorização da experiência, da escuta e da pluralidade — oferece fundamentos robustos para uma filosofia da educação comprometida com a emancipação. Em tempos de avanço do tecnicismo, da despolitização curricular e da crise ética na formação escolar, essas vozes ressoam como alertas e também como projetos. Retomá-las hoje é mais do que uma homenagem teórica: é ato de resistência pedagógica diante de uma escola que, muitas vezes, se distancia de seu papel formador. A filosofia, nesse contexto, não apenas fundamenta a crítica, mas abre caminhos concretos para a construção de uma prática educativa transformadora. Assim, a trajetória da filosofia na história da educação evidencia sua permanência como instância crítica da prática pedagógica. Em cada época, mesmo sob formas distintas, a filosofia tem contribuído para afirmar a dignidade da formação humana, desafiando modelos de ensino meramente instrumental. Seu papel não é apenas teorizar a educação, mas oferecer os fundamentos éticos, políticos e epistemológicos que sustentam a resistência pedagógica frente às forças de homogeneização, exclusão e esvaziamento do sentido formativo da escola.

2.2 A função crítica da filosofia na educação

A função crítica da filosofia na educação está associada à sua capacidade de desnaturalizar práticas, conceitos e discursos historicamente consolidados como verdades absolutas. Ao longo do tempo, a filosofia assumiu o papel de interrogar o mundo e suas estruturas, desafiando explicações dogmáticas e promovendo o exercício da razão em busca da autonomia do pensamento. Na educação, esse papel torna-se ainda mais relevante diante das transformações sociais, políticas e culturais que impactam diretamente as finalidades do processo educativo. Como destaca Kohan, a filosofia na escola não deve se restringir à transmissão de conteúdos, mas transformar o ambiente educacional num espaço de invenção democrática, capaz de desestabilizar desigualdades e promover diálogo e autonomia crítica (Kohan, 2020)

A filosofia, enquanto atividade crítica, questiona os fundamentos que sustentam os projetos educacionais em diferentes contextos históricos. Ela permite identificar os interesses ideológicos subjacentes às práticas pedagógicas e às políticas públicas educacionais. Ao fazê-lo, a filosofia desafia a tendência à neutralidade pretendida por abordagens tecnocráticas e funcionalistas da educação. Nesse sentido, Adorno (1995, p.119), afirma que "a educação deve impedir que Auschwitz se repita", o que implica formar sujeitos capazes de resistir à barbárie e à violência¹³ que se oculta sob formas de normalidade social e cultural.

Na modernidade, a racionalidade instrumental passou a dominar as instituições, impondo uma lógica de eficiência, controle e produtividade. Essa lógica, ao invadir o campo educacional, transforma a escola em espaço de adestramento técnico, subordinando a formação humana às exigências do mercado. A filosofia crítica, nesse cenário, revela o esvaziamento da função emancipadora da educação. A partir da tradição da Escola de Frankfurt, Adorno e Horkheimer (1985) denunciam essa redução da razão ao seu uso técnico e chamam atenção para os perigos da formação acrítica e conformista dos sujeitos.

Em consonância com essa leitura, Paulo Freire lança uma pedagogia crítica que resgata a centralidade do diálogo, da problematização e da reflexão sobre

¹³ A referência à barbárie e à violência aqui mencionada articula-se à crítica feita por Adorno e Horkheimer à racionalidade instrumental, que molda instituições sociais, inclusive a escola, convertendo-as em espaços de reprodução de dominação sob o véu da neutralidade.

a realidade. Freire (2011) recusa a educação bancária — centrada na transferência mecânica de conteúdos — e propõe uma educação libertadora, baseada na consciência crítica e na transformação social. O papel da filosofia, nesse contexto, é oferecer os fundamentos necessários para a leitura crítica do mundo, para que o sujeito possa reconhecer-se como agente histórico capaz de intervir em sua realidade. A função crítica da filosofia não se limita ao questionamento das estruturas externas da escola ou das políticas educacionais. Ela também opera internamente, ao desvelar os fundamentos teóricos, ideológicos e epistemológicos que sustentam o próprio discurso pedagógico. Desse modo, a filosofia contribui para problematizar categorias muitas vezes naturalizadas no cotidiano escolar, como currículo, avaliação, ensino e aprendizagem. Essas categorias, longe de serem neutras ou universais, são construções históricas atravessadas por disputas de sentido e interesses sociais. Como afirma Saviani (2016, p. 95), “os conceitos pedagógicos não pairam no ar; eles se forjam nas lutas sociais concretas, carregando os interesses que lhes deram origem.” Ao revelar essa historicidade, a filosofia oferece uma chave interpretativa que permite compreender a escola não apenas como espaço de reprodução, mas também como campo de possibilidades críticas e transformadoras.

Hannah Arendt, ao refletir sobre a crise da autoridade e da tradição na modernidade, destaca que a educação deve ser o espaço de preservação do mundo comum e da responsabilidade diante do futuro. Para Arendt (1997), o pensamento crítico é uma condição para a liberdade, pois permite julgar e decidir com base na razão e na ética. Em tempos de banalização do mal, a ausência do pensamento torna-se um risco real à convivência democrática. A filosofia, ao formar essa capacidade de julgar, torna-se componente essencial da prática educativa.

Jürgen Habermas contribui com essa perspectiva ao enfatizar a importância da racionalidade comunicativa. A educação, inspirada em sua teoria, deve ser um espaço de argumentação, escuta e reconhecimento mútuo. O diálogo, nesse sentido, não é apenas uma metodologia, mas princípio formativo. Conforme Habermas (1987), a educação deve ir além da simples transmissão de conteúdos, estruturando-se como um processo dialógico que promova o entendimento mútuo e a formação de uma razão pública crítica. A filosofia crítica opera como base para a construção de sujeitos capazes de participar de processos democráticos de decisão e de construir consensos por meio da razão pública.

A fragmentação do conhecimento, característica marcante da racionalidade moderna e acentuada na contemporaneidade, repercute diretamente no campo educacional. A filosofia, nesse cenário, apresenta-se como uma possibilidade de resistência, por promover uma visão mais integrada e reflexiva da realidade, capaz de articular saberes diversos. Ao colocar em diálogo diferentes áreas do conhecimento e questionar os limites disciplinares impostos, a filosofia favorece a interdisciplinaridade e a construção de uma compreensão mais ampla e crítica do mundo. No entanto, essa perspectiva muitas vezes colide com diretrizes educacionais como as da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), que, ao enfatizar o desenvolvimento de competências e habilidades de forma segmentada, pode reforçar a lógica da fragmentação e da instrumentalização do saber. Frente a isso, a filosofia se reafirma como instância de questionamento e de reconstrução dos sentidos da educação, contribuindo para superar visões tecnicistas e redutoras do processo formativo.

Autores brasileiros contemporâneos reforçam essa concepção. Walter Kohan defende a filosofia como prática de escuta e abertura ao outro, capaz de gerar espaços de convivência democrática no interior da escola. Silvio Gallo, por sua vez, propõe uma filosofia da diferença, comprometida com a desconstrução de verdades únicas e com a valorização da pluralidade. Vejamos:

Filosofia da diferença [...] propõe uma pedagogia que valoriza a multiplicidade, a experimentação e a desconstrução dos saberes estabelecidos. [...] A tarefa da filosofia, nesse contexto, é desestabilizar as verdades únicas e abrir caminhos para uma educação verdadeiramente inclusiva (Gallo, 2021, p. 8)

Ambos reconhecem a função crítica da filosofia como condição para a constituição de uma educação que respeite as singularidades e combata as formas sutis de exclusão. A urgência dessa função crítica se acentua no cenário contemporâneo, marcado pela disseminação de discursos antidemocráticos, pela desvalorização da ciência e pela naturalização da desigualdade. A ascensão de discursos autoritários, o negacionismo científico¹⁴ e o avanço da lógica mercantil sobre os sistemas de

¹⁴ A ascensão de discursos autoritários e o negacionismo científico têm sido evidentes em diversos contextos ao redor do mundo, especialmente durante a pandemia de COVID-19. O negacionismo, que rejeita evidências científicas em favor de opiniões ou ideologias pessoais, gerou uma desinformação alarmante, prejudicando a saúde pública e fomentando a polarização social. Em um contexto brasileiro, a gestão da pandemia foi marcada por discursos que minimizavam a gravidade do vírus e desacreditavam a eficácia das vacinas (Goldschmidt, 2021). Conforme Ramos (2020), o avanço de movimentos anti-ciência e autoritarismos contemporâneos ameaça os sistemas democráticos e

ensino impõem à filosofia a tarefa de reativar a reflexão ética, a valorização do conhecimento e o compromisso com a dignidade humana. A escola, nesse contexto, não pode abrir mão da filosofia como instância de crítica e resistência. Mais do que nunca, o pensamento filosófico crítico é exigência ética e pedagógica.

Pesquisas recentes apontam os impactos positivos da presença da filosofia no currículo escolar. Almeida (2021), em estudo realizado com docentes da rede pública, evidenciou que o ensino de filosofia favorece o desenvolvimento da autonomia, da capacidade argumentativa e do posicionamento crítico frente aos dilemas éticos e sociais. Segundo a autora, a formação filosófica contribui significativamente para o fortalecimento do pensamento crítico e da cidadania ativa, especialmente em contextos de vulnerabilidade.

A filosofia, como instância crítica, não oferece respostas prontas, mas ensina a perguntar. Essa disposição questionadora é o que permite ao educador superar a naturalização das práticas escolares, repensar suas finalidades e buscar formas de ensino mais inclusivas, dialógicas e emancipatórias. A crítica, nesse caso, não significa negação do saber ou da autoridade docente, mas compromisso com uma prática pedagógica que se mantém em constante revisão, aberta à escuta e à transformação.

Defendemos que, a escola, entendida como espaço público de formação humana, não pode prescindir da filosofia se quiser manter seu compromisso com a democracia, com a justiça social e com a construção de sujeitos capazes de pensar e agir no mundo com responsabilidade. Desse modo, a função crítica da filosofia é, constitutiva do ato educativo, pois é ela que sustenta a possibilidade de transformar a educação em prática consciente, ética e política.

2.3 Filosofia e resistência: entre o tecnicismo e a humanização

O avanço da racionalidade técnica no mundo contemporâneo impôs à educação uma série de reconfigurações que impactam profundamente sua natureza, seus objetivos e suas práticas. Contudo, é necessário distinguir a técnica como expressão legítima do engenho humano — com potencial humanizador — de seu

enfraquece a educação ao deslegitimar o conhecimento fundamentado.

desdobramento reducionista em tecnicismo, que consiste na absolutização da técnica como critério único de validade educativa.

A crescente influência de modelos tecnocráticos e instrumentalistas nos sistemas educacionais tem conduzido a escola a um processo de esvaziamento ético e formativo, no qual prevalecem critérios de eficiência, produtividade e desempenho em detrimento de uma formação crítica, ética e humanizadora. Saviani (2015) adverte que, ao ser capturada por critérios de eficiência e produtividade, a educação relega a formação integral do sujeito a um papel secundário no processo educativo.

A técnica, enquanto expressão da racionalidade prática voltada ao domínio da natureza e à resolução de problemas objetivos, desempenha papel fundamental no desenvolvimento das sociedades e na ampliação das possibilidades humanas. No entanto, quando essa racionalidade é absolutizada e se converte em lógica dominante — transformando-se em tecnicismo — tende a moldar todas as dimensões da vida social, inclusive a educação, sob critérios de mensuração, controle e padronização, esvaziando o sentido ético, cultural e formativo do ato educativo. Nesse contexto, Almeida (2021) alerta para os riscos de uma educação subjugada à lógica instrumental, na qual os tempos e espaços da formação são reduzidos a indicadores de desempenho. Para a autora:

A subordinação da educação à lógica instrumental resulta naquilo que poderíamos chamar de 'esvaziamento do tempo pedagógico'. Quando a escola passa a operar sob a tirania dos indicadores de desempenho, perde-se a dimensão do encontro educativo como espaço de hesitação, dúvida e construção compartilhada de sentidos. A filosofia, neste cenário, não é um luxo, mas condição de resistência: ela reintroduz no cotidiano escolar aquilo que a técnica sistematicamente elimina - o direito à pergunta sem resposta pronta, à experimentação existencial, ao conflito produtivo de ideias. Seu papel não é contrapor-se ao conhecimento técnico, mas impedir que ele se torne hegemônico a ponto de apagar as marcas da subjetividade e da diferença. (Almeida, 2021 p.15)

A hegemonia do tecnicismo transforma os processos educativos em operações de treinamento de competências, subordinando a formação do sujeito à sua funcionalidade no mercado de trabalho. Como aponta Marcuse (1973), a racionalidade técnica, ao tornar-se um sistema total, contribui para a constituição de uma sociedade unidimensional¹, na qual o pensamento crítico é substituído pela adaptação passiva às exigências do sistema produtivo. A sociedade unidimensional, segundo Herbert Marcuse, é aquela em que todas as formas de vida são submetidas à lógica técnico-instrumental, eliminando a negação, a crítica e a imaginação como possibilidades de

resistência. Nas palavras do autor: “a sociedade unidimensional não só reprime as alternativas qualitativas ao status quo, mas também as capacidades da mente para reconhecê-las como alternativas” (Marcuse, 1973, p. 34).

A crítica à tecnificação excessiva da educação – expressão do tecnicismo - tem sido realizada por diversos pensadores da tradição filosófica crítica. A Escola de Frankfurt, especialmente por meio de Theodor Adorno, alerta para o perigo de uma formação baseada na conformidade e na obediência, que anula a possibilidade de resistência ética e intelectual. Adorno (1995) sustenta que a tarefa primordial da educação é evitar a repetição da barbárie, o que só é possível por meio da formação do pensamento autônomo e da capacidade de julgamento moral. Nesse sentido, a filosofia se configura como o campo privilegiado da reflexão crítica. Ela resiste à funcionalização da educação, reintroduz pausas reflexivas e resgata o sentido formativo do educar.

No interior das instituições escolares, essa resistência assume formas concretas por meio de práticas pedagógicas comprometidas com a escuta, o diálogo e o reconhecimento da subjetividade dos educandos. Paulo Freire, ao propor a educação como prática da liberdade, opõe-se de forma contundente à educação tecnicista, que reduz o estudante a um objeto da ação pedagógica. Para Freire (2011), o ato educativo é uma relação dialógica entre sujeitos que se reconhecem como inacabados e que, por meio da reflexão e da ação, se engajam na transformação do mundo. A filosofia, nesse horizonte, não é um conteúdo entre outros, mas desponta como condição de possibilidade para que o conteúdo educacional se converta em experiência formadora e transformadora.

A resistência ao tecnicismo não implica rejeição da técnica, do progresso tecnológico ou da inovação pedagógica, mas exige a sua subordinação a fins ético-políticos e formativos. É nesse ponto que a filosofia opera como mediação crítica, orientando o uso da técnica a partir de uma concepção de educação voltada ao desenvolvimento humano integral. A técnica, como expressão do engenho humano, não deve ser negada ou excluída da experiência educativa. No entanto, quando ela se torna um fim em si mesma, subordinando os processos formativos à lógica da eficiência, do controle e da padronização, impõe-se uma crítica filosófica. É necessário submeter o uso da técnica a fins ético-formativos, que considerem o ser humano em sua integralidade e historicidade. Nesse sentido, o pensamento de Edgar Morin (2000) oferece uma contribuição importante ao propor uma reforma do pensamento capaz de

articular saberes e enfrentar a complexidade do real, resistindo ao reducionismo técnico e à compartimentalização do conhecimento. A educação não deve ser reduzida a um exercício técnico de gestão de resultados, mas compreendida como um espaço de formação crítica, ética e cultural.

Walter Kohan, ao discutir a filosofia da infância¹⁵, destaca o valor da experiência como forma de resistência à padronização e ao tecnicismo¹⁶. Para ele, filosofar com crianças é abrir espaço para a escuta sensível e para o pensamento não programado, capaz de estranhar o óbvio e de resistir à colonização das subjetividades. Kohan (2020) propõe a desaceleração do tempo pedagógico como uma forma de preservar a potência do pensamento em contextos escolares dominados pela lógica da urgência e da produtividade.

A questão da resistência também é abordada por Silvio Gallo, que propõe uma filosofia da diferença comprometida com a desconstrução de modelos homogêneos de formação. Inspirado em Gilles Deleuze, Gallo (2012) argumenta que a educação deve ser um espaço de experimentação e criação de novos modos de pensar e existir — em oposição à lógica tecnicista que busca capturar o processo educativo em modelos previsíveis, uniformes e normativos. Nesse sentido, a filosofia atua como dispositivo de desestabilização das normas e dos discursos hegemônicos, permitindo a emergência de novas subjetividades, saberes e práticas pedagógicas.

No mesmo horizonte, Corazza aduz que:

Filosofar na educação básica significa, antes de tudo, criar zonas de indeterminação onde os corpos possam escapar às disciplinas curriculares que os capturam. Trata-se de uma aposta política na potência do pensamento selvagem - aquele que não se deixa domesticar por sequências didáticas pré-formatadas. Nessa perspectiva, a filosofia da diferença não propõe 'métodos', mas invenções cotidianas que rasgam o tecido liso da pedagogia tecnicista: aulas que viram assembleias, currículos que se tornam cartografias afetivas, avaliações transformadas em processos de auto escuta radical. Aqui, resistir é criar brechas onde a

¹⁵ O filósofo da educação Walter Omar Kohan propõe a infância como uma categoria não apenas biológica ou cronológica, mas também filosófica e formativa, que pode ressignificar os modos de ser e pensar a educação. Em sua leitura, a infância representa uma abertura à experiência, ao tempo desacelerado, ao imprevisto e ao pensamento não utilitário, contrapondo-se à lógica da produtividade e da escolarização instrumental. Segundo o autor: “pensar a infância é pensar o direito ao tempo, à palavra, ao silêncio e ao pensamento que não se encerra em objetivos imediatos” (Kohan, 2011, p. 47)

¹⁶ Embora Walter Kohan não utilize sistematicamente o termo tecnicismo, sua crítica à padronização, à pedagogia da resposta e à aceleração do tempo escolar aproxima-se conceitualmente da crítica ao tecnicismo educacional desenvolvida por autores da tradição filosófica crítica. Ao propor a desaceleração do tempo pedagógico e a valorização da experiência e da escuta, Kohan opõe-se à lógica escolar instrumental que transforma o ensinar em adestramento e esvazia a dimensão formativa do pensamento. Nesse sentido, o uso do termo tecnicismo pedagógico, nesta tese, interpreta e explicita esse núcleo crítico presente em sua obra (Kohan, 2020).

vida possa respirar fora dos protocolos de controle (Corazza, 2020 p. 08)

A crítica de Corazza à “pedagogia tecnicista” explicita a tensão entre normatividade e invenção. A filosofia da diferença, nesse contexto, não opera com modelos fixos, mas com gestos criativos e singulares que rompem com a rigidez do planejamento escolar convencional. Assim, resistir ao tecnicismo educacional é afirmar a potência do pensamento como abertura, experiência e criação. A técnica, quando utilizada sem mediação crítica, pode deixar de cumprir seu papel humanizador e passar a reforçar desigualdades educacionais. A ênfase exclusiva em indicadores de desempenho, avaliações padronizadas e metas quantitativas — marcas típicas de uma abordagem tecnicista — ignora as condições materiais, históricas e subjetivas dos estudantes, penalizando especialmente aqueles que não se enquadram nos padrões dominantes.

As avaliações padronizadas, frequentemente apresentadas como instrumentos neutros e objetivos de aferição do desempenho escolar, acabam por reproduzir desigualdades sociais ao desconsiderarem os contextos históricos, culturais e econômicos dos estudantes. Autores como Miguel Arroyo (2012) e Vera Candau (2009) evidenciam que tais mecanismos impactam de forma diferenciada alunos de distintas classes sociais, penalizando especialmente os que pertencem às camadas populares. Isso ocorre porque essas avaliações tendem a valorizar um capital cultural específico, alinhado aos padrões hegemônicos de linguagem, comportamento e desempenho escolar, invisibilizando saberes e experiências produzidos nas periferias e nas margens da sociedade. A padronização, como expressão de um tecnicismo avaliativo, reforça uma lógica meritocrática excludente e dificulta a construção de uma educação emancipatória e sensível à diversidade.

Diante desse cenário de exclusão mascarada por discursos de neutralidade, torna-se urgente recuperar perspectivas críticas que confrontem tais desigualdades e reorientem os sentidos da prática educativa. A filosofia, ao contrariar essa lógica, denuncia as injustiças estruturais e reivindica uma educação centrada na equidade e na justiça social. A resistência filosófica assume uma dimensão política ao confrontar os mecanismos de controle e de homogeneização impostos aos sistemas de ensino. Estudos recentes reforçam a importância da filosofia como ferramenta de resistência pedagógica frente à lógica tecnicista. Batista (2021), em pesquisa realizada na rede pública de ensino, identificou que projetos de filosofia aplicada à prática docente contribuíram significativamente para o fortalecimento do

pensamento crítico, da autonomia e da sensibilidade ética dos educandos. A autora conclui que “a filosofia atua como forma de ruptura com a lógica tecnicista e de reencantamento da prática pedagógica cotidiana” (BATISTA, 2021, p. 132), reafirmando seu papel como contraponto formativo diante da redução instrumental da educação.

A revalorização da filosofia no contexto educacional exige uma redefinição dos sentidos atribuídos à escolarização. Em vez de reproduzir conteúdos fragmentados ou operar como uma engrenagem de formação para o mercado, a escola pode se tornar um espaço de formação ética, política e estética, no qual a técnica seja orientada por finalidades humanizadoras. Como destaca Edgar Morin:

A educação deve favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais e, de forma correlata, estimular o uso total da inteligência geral. Este uso total pede o livre exercício da curiosidade, a faculdade mais expandida e a mais viva durante a infância e a adolescência, que com frequência a instrução extingue e que, ao contrário, se trata de estimular ou, caso esteja adormecida, de despertar.). Isso exige não apenas a presença da filosofia como disciplina formal, mas a incorporação de um *ethos* filosófico no projeto pedagógico como um todo. (Morin, 2000, p. 39)

A tensão entre a técnica e a humanização, nesse contexto, não deve ser compreendida como oposição excludente, mas como uma dialética produtiva que precisa ser assumida conscientemente pelo campo educacional. A filosofia, ao sustentar essa tensão crítica, impede que a educação se reduza a mera engrenagem de reprodução sistêmica e preserva sua vocação originária como espaço de criação, reflexão, liberdade e transformação humana. Em síntese, a técnica, quando orientada por fins éticos e formativos, pode humanizar a educação; o tecnicismo, ao contrário, desumaniza-a ao apagar a subjetividade, a diversidade e o sentido emancipador do ato educativo.

2.4 A filosofia no contexto da sociedade pós-moderna

A sociedade pós-moderna¹⁷ caracteriza-se por profundas transformações

¹⁷ Embora amplamente utilizado, o conceito de pós-modernidade é alvo de controvérsias teóricas. Alguns autores questionam sua validade enquanto ruptura efetiva com a modernidade, sugerindo que o que se vive é, na verdade, uma intensificação ou reconfiguração de traços modernos. Assim, propõem-se alternativas como “modernidade tardia” (Giddens, 1991), “segunda modernidade” (Beck, 1997) ou “hipermodernidade” (Lipovetsky, 2004), enquanto outros mantêm o termo “pós-modernidade” para designar mudanças culturais, econômicas e estéticas significativas ocorridas no final do século XX. Para David Harvey (1989), por exemplo, a pós-modernidade está associada ao surgimento de um novo regime de acumulação do capital e de novas formas de experiência cultural

socioculturais que impactam diretamente os fundamentos da educação e da própria atividade filosófica. A fragmentação das grandes narrativas, o enfraquecimento das instituições tradicionais, o avanço da tecnologia da informação, a liquidez das relações humanas e o relativismo generalizado constituem traços marcantes desse período histórico, que desafiam os modelos clássicos de formação e colocam a filosofia em uma encruzilhada: ou ela se adapta à lógica do efêmero, ou se firma como instância crítica capaz de oferecer resistência e orientação frente à volatilidade do presente.

Jean-François Lyotard (1984), ao analisar a condição pós-moderna, observa que a incredulidade em relação às metanarrativas é uma das marcas centrais do novo espírito do tempo. Com isso, os discursos legitimadores que orientavam a produção de saber, tais como o progresso científico, a razão iluminista e a emancipação política, perdem sua força de coesão social. No campo da educação, essa perda de referências gera uma crise de identidade e finalidade, expondo a escola a uma multiplicidade de discursos, interesses e pressões que comprometem sua função formadora.

Zygmunt Bauman (2001), ao conceituar a modernidade líquida, destaca que vivemos em um tempo de dissolução de vínculos estáveis, em que as instituições sociais são progressivamente esvaziadas de sentido. A educação, nesse contexto, passa a ser entendida cada vez mais como serviço e mercadoria, subordinada à lógica do consumo e da rentabilidade. A relação pedagógica é mediada por critérios de desempenho, produtividade e adaptabilidade, o que enfraquece o compromisso com a formação integral dos sujeitos. A filosofia, nesse cenário, assume o papel de contra-discurso, ao sustentar a necessidade de um pensamento que não se curve à lógica do mercado.

A filosofia na pós-modernidade deve assumir uma dupla tarefa: por um lado, resistir ao relativismo extremo e à dispersão dos saberes, reafirmando valores éticos universais que sustentem o convívio democrático; por outro, reconhecer a complexidade da contemporaneidade, recusando soluções simplificadoras e abrindo-se à diversidade epistêmica e cultural. Essa tensão é constitutiva de sua atuação crítica e transformadora na educação. Trata-se de manter a capacidade de questionar

marcadas pela fragmentação e pela efemeridade. Terry Eagleton (1997), por sua vez, critica o conceito por sua imprecisão e por sua tendência ao relativismo, defendendo uma retomada crítica dos ideais modernos.

o mundo sem cair no ceticismo paralisante, e de valorizar a pluralidade sem abrir mão da responsabilidade moral.

Autores como Boaventura de Sousa Santos (2010) propõem, nesse sentido, a ideia de uma ecologia dos saberes, que consiste em reconhecer a validade de diferentes formas de conhecimento, muitas vezes marginalizadas pelo pensamento científico ocidental. Essa proposta representa um esforço filosófico e pedagógico de construir um saber plural, comprometido com a justiça cognitiva e a inclusão epistêmica. Nas palavras do autor: “a ecologia de saberes parte do princípio de que todos os saberes são incompletos nas suas próprias lógicas e que é na articulação entre eles que se pode aspirar a uma forma mais rica de conhecimento” (Santos, 2010, p. 32). Para Santos, a superação do pensamento abissal exige o reconhecimento da existência de outras racionalidades, que podem enriquecer o debate educacional e ampliar as possibilidades formativas.

No interior da escola, o contexto pós-moderno se traduz em múltiplas pressões e contradições. De um lado, há a exigência por resultados mensuráveis, padronização de conteúdos e *accountability*¹⁸. Essa tensão entre padronização e pluralidade também se manifesta na formulação de políticas públicas educacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os sistemas de avaliação externa em larga escala, que frequentemente impõem critérios homogêneos a realidades escolares heterogêneas, acirrando as contradições vividas no cotidiano da escola. De outro, há uma demanda crescente por inclusão, diversidade e reconhecimento das singularidades. Nesse cenário, a filosofia exerce papel estratégico ao oferecer lastros conceituais e argumentativos para a análise crítica dessas exigências. O pensamento filosófico possibilita aos educadores compreenderem as forças históricas, políticas e econômicas que moldam o cotidiano escolar e posicionarem-se de forma ética e consciente diante delas.

A filosofia também pode contribuir para enfrentar os efeitos da hiper-realidade

¹⁸ O termo "*accountability*" refere-se à prática de prestação de contas e à responsabilidade dos gestores e profissionais da educação em relação aos resultados e desempenhos do sistema escolar. Em um contexto escolar, isso implica que as instituições de ensino devem ser transparentes sobre os métodos e critérios de avaliação de seu desempenho, assim como sobre os resultados alcançados por seus alunos. A *accountability* geralmente está associada a políticas educacionais que demandam resultados mensuráveis, levando as escolas a adotarem padrões e métricas que visam melhorar a eficácia e a qualidade do ensino. No entanto, essa pressão por *accountability* pode gerar tensões, uma vez que o foco nos indicadores e na padronização pode desestabilizar a autonomia pedagógica e a diversidade curricular, comprometendo aspectos qualitativos da educação.

e da cultura do espetáculo, fenômenos analisados por Jean Baudrillard (1991), que denuncia a substituição da realidade pelos simulacros. Na educação, essa substituição manifesta-se pela fetichização das tecnologias, pela superficialização dos conteúdos e pela estetização da pedagogia. “É a geração por modelos de um real sem origem nem realidade: o hiper-real” (Baudrillard, 1993, p. 13). A busca por “aulas atrativas” ou “projetos inovadores” muitas vezes orientadas mais pela lógica da visibilidade e da performance do que por um compromisso formativo genuíno. A filosofia, nesse caso, tem potencial para resgatar a profundidade da experiência educativa e reafirma a necessidade da escuta, da reflexão e do tempo para pensar.

A crise epistêmica que atravessa a contemporaneidade — marcada pela proliferação de fake news, polarização política e discurso de ódio — revela o enfraquecimento das referências coletivas de verdade e de confiabilidade discursiva. Nesse cenário, a filosofia se apresenta como instância indispensável para o desenvolvimento do discernimento, da responsabilidade ética e da argumentação racional. Hannah Arendt (1999), ao discutir a banalidade do mal, alerta para os perigos da suspensão do pensamento crítico diante da repetição acrítica de discursos dominantes. Nas palavras da autora: “foi essa ausência de pensamento — que não é estupidez, mas uma curiosa e bastante autêntica incapacidade de pensar — que me pareceu constituir um dos principais traços da personalidade de Eichmann” (Arendt, 1999, p. 13-14). Já Jürgen propõe uma ética do discurso pautada na racionalidade comunicativa e no compromisso com a verdade. Para ele, “o discurso ético é regulado pela pretensão à universalidade e pela obrigação recíproca dos participantes de justificar suas afirmações” (Habermas, 1989, p. 103). Assim, diante da manipulação sistemática da linguagem, a formação filosófica assume um papel decisivo na reconstrução de uma cultura democrática baseada na responsabilidade, na escuta e na razão.

Além disso, na educação pós-moderna, a inserção da filosofia constitui uma responsabilidade ética inadiável, em razão de seu potencial de diálogo com os movimentos sociais e com as pautas de reconhecimento. O pensamento filosófico, ao incorporar as pautas de gênero, raça, classe e identidade, amplia sua função crítica e se aproxima das demandas contemporâneas por justiça social. Nesse sentido, a filosofia torna-se mais do que uma disciplina escolar: torna-se prática formativa, ética e política.

A inserção da filosofia nos currículos escolares, mesmo diante de pressões por

sua exclusão, tem se mostrado fundamental para a formação da cidadania. Estudos como o de Silva (2022), realizado na rede pública de ensino, evidenciam que a presença da filosofia contribui para o fortalecimento da autonomia, da capacidade de argumentar e da participação democrática dos estudantes. A autora defende que a filosofia escolar, mesmo com suas limitações, é espaço privilegiado para o exercício do pensamento crítico, da escuta e da produção de sentidos.

Frente à velocidade das transformações sociais e à precarização das relações humanas, a filosofia oferece um contraponto necessário. Ela sustenta a possibilidade de pensar lentamente, de dialogar profundamente e de resistir à normatização dos afetos, dos corpos e das ideias. Como aponta Kohan (2019, p. 45), a filosofia educa para a incerteza, para o acolhimento do imprevisto e para o reconhecimento da alteridade. Esses são valores fundamentais para uma educação que pretenda formar sujeitos éticos, críticos e sensíveis.

Portanto, no contexto da sociedade pós-moderna, a filosofia permanece como um campo fundamental para a reinvenção da educação. Sua função não é recuperar uma tradição perdida ou impor uma nova ortodoxia, mas tensionar as certezas, ampliar o horizonte da escuta e sustentar o compromisso com a dignidade humana. Em um tempo de ruídos e dispersões, a filosofia continua sendo o lugar do silêncio criador e do pensamento responsável, capaz de restituir à educação seu sentido mais profundo.

2.5 A filosofia como práxis libertadora

A compreensão da filosofia como práxis libertadora vincula-se à ideia de que o pensamento, para além da especulação abstrata, pode comprometer-se com a transformação da realidade. No campo da educação, essa concepção tem sido central para as propostas pedagógicas críticas, que entendem o processo formativo como um ato político orientado à superação de opressões históricas. A filosofia, nesse contexto, atua não apenas como componente curricular, mas como atitude e método que possibilitam a leitura crítica do mundo e a construção coletiva de alternativas emancipadoras. Nessa perspectiva, a práxis filosófica constitui uma forma de resistência ativa aos processos de desumanização promovidos pela racionalidade técnica e pelas estruturas de exclusão escolar.

O conceito de práxis, originado na filosofia clássica, ganha nova significação

na tradição marxista, ao ser definido como atividade consciente e transformadora da realidade. Para Marx (2010), a práxis é a ação humana que, mediada pela reflexão, altera as condições objetivas da existência. Diferentemente da atividade mecânica ou instintiva, a práxis implica intencionalidade e crítica, sendo forma de mediação entre sujeito e sociedade. Na pedagogia crítica, esse conceito é incorporado como princípio metodológico, no qual a ação educativa se configura como processo dialético entre teoria e prática, reflexão e ação, indivíduo e coletividade.

Paulo Freire é o autor que mais sistematicamente desenvolve a noção de práxis libertadora no campo da educação. Para ele, ensinar não é apenas transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a produção e construção crítica do saber. Em *Pedagogia do oprimido*, Freire (2011) afirma que a práxis consiste na ação e reflexão dos sujeitos sobre o mundo, visando à sua transformação. Tal perspectiva recusa a neutralidade pedagógica e reconhece que toda prática educativa está inserida em um contexto histórico e social que deve ser problematizado.

A filosofia, enquanto atividade reflexiva por excelência, carrega potencial para subsidiar a construção dessa práxis. Ela permite identificar as ideologias que sustentam as estruturas de dominação e estimula a desnaturalização das desigualdades sociais. A educação, nesse sentido, torna-se um ato de intervenção consciente, orientado por princípios éticos e políticos que buscam a emancipação dos sujeitos. A práxis filosófica, portanto, não se reduz a um exercício intelectual, mas se concretiza no engajamento com as lutas sociais, na valorização do diálogo e na busca de uma sociedade mais justa e plural.

Henry Giroux (1997), ao discutir a pedagogia crítica, enfatiza o papel da educação na formação de sujeitos históricos e na construção de práticas emancipatórias. Em *Professores como intelectuais*, o autor defende a figura do docente como intelectual transformador, cuja prática pedagógica deve ser entendida como intervenção política. Nas suas palavras: “O professor como intelectual transforma a prática pedagógica em uma forma de intervenção política que conecta o conhecimento com o poder e a autoridade, ao mesmo tempo que dá aos alunos uma linguagem para criticar e ir além dos limites do conhecimento existente” (Giroux, 1997, p. 27). Nessa perspectiva, os espaços escolares devem ser concebidos como locais de resistência cultural e de produção de conhecimento situado. A filosofia, nesse contexto, assume o papel de ferramenta indispensável para a análise crítica as relações de poder que atravessam o cotidiano escolar, possibilitando a

compreensão das formas sutis de exclusão, dos mecanismos de reprodução das desigualdades e dos dispositivos de silenciamento das vozes subalternizadas.

A práxis libertadora, mediada pela filosofia, implica o reconhecimento da historicidade dos sujeitos e das contradições que estruturam suas experiências. A escola, nesse processo, deve ser compreendida como espaço de disputa simbólica e material, onde se confrontam diferentes projetos de sociedade. A atuação docente, por sua vez, demanda uma postura crítica, capaz de articular teoria e prática em favor da justiça social. Essa articulação entre teoria e prática só se realiza quando o educador se reconhece como agente político responsável pela formação de consciências críticas.

Dermeval Saviani, ao formular a pedagogia histórico-crítica, atribui à filosofia um papel central no processo educativo. Para o autor, a educação deve ser compreendida como mediação entre os saberes historicamente produzidos e as condições concretas da existência dos educandos. Tal mediação não se dá de forma neutra ou espontaneísta, mas exige uma práxis pedagógica alicerçada na análise crítica da realidade e comprometida com sua transformação. Nessa perspectiva, a filosofia torna-se o fundamento teórico indispensável para a compreensão da educação enquanto prática social. Como afirma Saviani: “a filosofia fornece o ponto de partida teórico para o exame dos problemas educacionais; ela é o instrumento pelo qual se esclarecem as condições históricas da prática educativa e se definem os fins que a ela se atribuem.” (Saviani, 2016, p. 15)

O caráter libertador da práxis filosófica se manifesta, ainda, na valorização da escuta, da dúvida e do diálogo. A filosofia educa para a interrogação, para a problematização das certezas e para o acolhimento da alteridade. Nesse sentido, a filosofia se opõe à educação dogmática, que impõe verdades absolutas e recusa o pensamento divergente. Essa concepção dialoga com a perspectiva de John Dewey (1979), para quem a filosofia deve ser entendida como forma de investigação cooperativa, orientada pela experiência e pela reflexão crítica, em constante interlocução com os problemas concretos da vida. A práxis libertadora requer, assim, a abertura à pluralidade de vozes e à construção coletiva de significados, em um processo permanente de reconstrução dos saberes. Walter Kohan reforça essa concepção ao afirmar que filosofar com crianças, por exemplo, é uma forma de resistir à pedagogia da resposta, que valoriza a repetição e o conformismo. Para Kohan (2020), a práxis filosófica é um exercício de escuta e invenção, que rompe com os

esquemas tradicionais de controle e normatização. Ao reconhecer a infância como potência filosófica, o autor propõe uma práxis educativa que valoriza a sensibilidade, a imaginação e a criatividade, elementos essenciais à formação de sujeitos críticos.

O reconhecimento da filosofia como práxis libertadora exige, ainda, uma crítica às estruturas institucionais que inviabilizam o pensamento autônomo na escola. A padronização curricular, a pressão por resultados e a burocratização do ensino comprometem a liberdade de ensinar e aprender. A práxis filosófica, nesse cenário, implica resistência a essas lógicas e afirmação de uma pedagogia comprometida com a dignidade humana. Trata-se de devolver à educação seu sentido político e existencial, de modo a formar sujeitos capazes de intervir no mundo com consciência e responsabilidade. A filosofia reaparece, nesse cenário, com urgência, como instância formativa fundamental.

Pesquisas como a de Oliveira (2021) demonstram os efeitos transformadores da inserção da filosofia como eixo articulador do currículo. Em escolas públicas do Nordeste brasileiro, a autora identificou que práticas educativas baseadas na filosofia crítica geraram impactos positivos no desenvolvimento da consciência política dos estudantes, na valorização da diversidade cultural e na ampliação da capacidade de expressão argumentativa. Segundo a pesquisadora, “a filosofia, quando integrada ao cotidiano pedagógico como práxis, amplia os horizontes da formação humana e fortalece a resistência às lógicas opressoras que atravessam o espaço escolar” (Oliveira, 2021, p. 179).

Portanto, compreender a filosofia como práxis libertadora é reconhecer seu potencial de romper com a lógica reprodutora da educação tradicional. Trata-se de afirmar a inseparabilidade entre pensar e agir, entre conhecimento e transformação, entre ética e política. A filosofia, ao ser praticada como práxis, recupera o sentido formativo da educação, não como adaptação a um mundo desigual, mas como construção crítica e solidária de um mundo mais justo e plural.

2.6 A urgência da filosofia na educação contemporânea

As transformações sociais, políticas e culturais da contemporaneidade impõem desafios radicais à educação, exigindo dela não apenas eficiência técnica, mas, sobretudo, um compromisso ético e crítico com a formação humana. A emergência de discursos autoritários, a difusão de fake news, a negação da ciência, o avanço da lógica neoliberal e o esvaziamento do sentido público da escola configuram um cenário que clama por reflexão profunda. Diante desse panorama, a filosofia reaparece com urgência como instância formativa fundamental, capaz de sustentar práticas educativas ancoradas no pensamento crítico, no juízo ético e na escuta ativa da pluralidade.

A escola do século XXI não é mais o espaço homogêneo e disciplinador descrito pelos teóricos da modernidade. Ela se tornou um espaço atravessado por tensões múltiplas: demandas por inclusão, disputas por hegemonia cultural, imposições mercadológicas, avanços tecnológicos e retrações democráticas. Nesse contexto, pensar a filosofia como parte estruturante da educação é assumir a responsabilidade de reorientar o projeto formativo em direção à liberdade, à justiça e à dignidade. A urgência da filosofia, portanto, não é abstrata, mas responde às necessidades concretas de um tempo marcado pela instabilidade e pelo conflito.

Jean-François Lyotard (1984) destaca que a condição pós-moderna é marcada pela crise das metanarrativas, entendida como incredulidade em relação aos grandes relatos que legitimavam o saber e conferiam coesão social. Nesse horizonte fragmentado, o conhecimento se organiza em múltiplas pequenas narrativas, que coexistem sem pretender universalizar-se. A filosofia, ao reconhecer essa ruptura, não se fecha em sistemas totalizantes, mas busca caminhos de recomposição crítica do discurso educacional. Ela oferece possibilidades para lidar com a pluralidade de visões, sustentar a argumentação em contextos de dissenso e resistir ao niilismo que emergiria da escassez de sentido. Trata-se de uma filosofia que não propõe respostas definitivas, mas que cultiva a pergunta, a dúvida e a escuta.

O ambiente digital contemporâneo, marcado pela rapidez da informação e pela superficialidade da comunicação, intensifica ainda mais o desafio da formação crítica. A escola, pressionada a adaptar-se à lógica das redes sociais e das

métricas de desempenho, corre o risco de perder sua vocação reflexiva. A filosofia, nesse cenário, atua como desaceleração do pensamento, como pausa necessária para a elaboração de critérios de análise e de discernimento. A educação filosófica favorece a construção de sujeitos capazes de navegar em um mar de dados sem se afogar em desinformação.

A desvalorização da ciência, o revisionismo histórico e o crescimento de movimentos antidemocráticos expõem a fragilidade de um pensamento educacional desvinculado da crítica. A filosofia, ao promover o debate público fundamentado, contribui para o fortalecimento da cultura democrática. Como afirma Arendt (1997), “foi a ausência de pensamento – o que não deve ser confundido com estupidez – que despertou meu interesse. Pensei que o mal jamais é ‘radical’, apenas extremo, e que não possui profundidade nem qualquer dimensão demoníaca. [...] Isso é o que o torna tão terrivelmente normal” (Arendt, 1997, p. 22). Formar sujeitos capazes de pensar é condição essencial para impedir que a barbárie se naturalize, sendo repetida sob o manto da obediência ou da indiferença. A escola, nesse sentido, não pode se omitir da tarefa de formar o juízo — e a filosofia se configura como campo privilegiado dessa formação.

A filosofia, ao assumir sua função crítica, não se limita a questionar estruturas externas à escola, mas atua também internamente, promovendo um movimento de autocrítica institucional. Essa postura permite problematizar as práticas naturalizadas, os discursos normativos e os modos de organização escolar que reproduzem lógicas excludentes. A escola, nesse contexto, é compreendida não como um espaço neutro ou puramente técnico, mas como território simbólico e político, atravessado por tensões, disputas e contradições. Vera Maria Candau (2008) enfatiza que a escola é um espaço público tensionado, onde diferentes projetos de sociedade e visões de mundo se confrontam. Para a autora, reconhecer esses conflitos é essencial para construir práticas pedagógicas democráticas e comprometidas com os direitos humanos. A filosofia contribui para essa ressignificação ao estimular a reflexão sobre os fins da educação e ao abrir espaço para o pensamento divergente e a construção coletiva de sentidos.

A racionalidade neoliberal, conforme analisada por Dardot e Laval (2016), impõe à educação a lógica do desempenho e da concorrência. Professores são transformados em gestores de resultados e estudantes em produtos avaliáveis. A filosofia, ao romper com essa lógica, propõe uma concepção formativa centrada na

alteridade, na justiça social e na dignidade do humano. Ela não instrumentaliza o sujeito, mas o reconhece como fim em si mesmo. A ética kantiana, nesse ponto, continua sendo referência indispensável: educar é preparar o sujeito para agir moralmente, em diálogo com sua autonomia, e não em obediência cega à norma técnica para adaptar-se a um mercado desumanizado.

Boaventura de Sousa Santos (2010), ao propor uma ecologia dos saberes¹⁹, amplia essa urgência filosófica para além do cânone ocidental. A educação precisa dialogar com diferentes racionalidades, com saberes populares, com cosmovisões indígenas e com epistemologias negras e feministas. A filosofia, nesse sentido, deve abrir-se ao inédito, desconstruir hierarquias e reconhecer os conflitos como fonte de produção de conhecimento. A escola que filosofa é aquela que escuta, que acolhe e que transforma o conflito em possibilidade pedagógica.

Na formação de professores, a filosofia atua como eixo estruturante, fornecendo referenciais para a análise das políticas públicas, para a crítica das práticas pedagógicas e para a construção de uma identidade docente comprometida com o projeto social da educação. Pesquisas como a de Nunes (2021) demonstram que a formação filosófica fortalece a autonomia dos educadores, a clareza de seus objetivos formativos e sua capacidade de resistir a pressões externas. O professor que filosofa não apenas ensina conteúdos, mas mobiliza sentidos, interroga o cotidiano e se engaja em práticas que vão além do currículo formal.

A escola, ao abrir espaço para a experiência filosófica, também reconhece o direito à dúvida, à hesitação e à reconstrução de certezas. Em tempos de respostas rápidas e soluções prontas, educar filosoficamente é resistir à pressa e sustentar a complexidade. Walter Kohan (2020) defende que a infância do pensamento deve ser preservada ao longo de toda a vida, pois é essa abertura ao desconhecido que permite o aprendizado autêntico. A filosofia na educação é, assim, uma pedagogia do espanto,

¹⁹ A noção de **ecologia dos saberes**, desenvolvida por Boaventura de Sousa Santos, está diretamente associada à crítica ao chamado **pensamento abissal**, que, segundo o autor, estrutura o conhecimento moderno a partir de uma linha invisível que separa saberes considerados científicos, válidos e legítimos — localizados “deste lado da linha” — daqueles relegados à invisibilidade e à irrelevância, situados “além da linha”, como os saberes indígenas, populares, camponeses e de tradições orais. A *ecologia dos saberes* propõe a superação dessa lógica excludente, promovendo o diálogo horizontal entre diferentes racionalidades e formas de experiência, sem hierarquizá-las. Para Santos (2010), “*trata-se de reconhecer que todo conhecimento é situado, parcial, e que só o diálogo entre saberes pode produzir inteligências mais amplas sobre o mundo*”. Essa proposta está no cerne da luta por uma **justiça cognitiva**, entendida como condição para uma democracia verdadeiramente intercultural.

da escuta e da invenção, é essa abertura ao desconhecido que sustenta o pensamento, a escuta e a reinvenção cotidiana do educa

Adicionalmente, a prática filosófica na escola permite construir vínculos entre disciplinas, superando a fragmentação do conhecimento. A interdisciplinaridade, quando mediada pela filosofia, ganha densidade conceitual e sentido formativo. Questões éticas, políticas e existenciais atravessam todas as áreas do saber, e a filosofia oferece a linguagem para nomear essas questões e para estabelecer pontes entre diferentes saberes. Nesse sentido, ela é tanto fundamento quanto horizonte para a escola contemporânea.

Em um mundo em que a intolerância cresce e os discursos de ódio se multiplicam, a filosofia atua como espaço de cultivo da empatia e da escuta ética. O debate filosófico, quando bem conduzido, ensina a argumentar sem destruir, a discordar sem desumanizar. A convivência democrática depende dessa competência ética, e a escola é o espaço por excelência para desenvolvê-la. Nesse processo, a filosofia não impõe respostas, mas forma a disposição para perguntar melhor, para compreender mais profundamente e para conviver com a complexidade da vida humana, ensinando a argumentar com empatia, a discordar sem anular o outro — condição indispensável para a cultura democrática.

Portanto, a urgência da filosofia na educação contemporânea reside na necessidade de formar sujeitos reflexivos, críticos, solidários e abertos à diferença. Não se trata de inserir mais uma disciplina no currículo, mas de afirmar um modo de educar que recusa a adaptação cega, que problematiza o mundo e que aposta na transformação ética da sociedade. A filosofia, nesse horizonte, é mais do que conteúdo: é condição estruturante de um projeto educativo comprometido com a dignidade humana.

Em síntese, este capítulo procurou demonstrar que a filosofia, ao longo da história, esteve intimamente vinculada aos grandes projetos de formação humana. De Platão a Freire, passando por Kant, Hegel e os críticos da racionalidade instrumental, o pensamento filosófico sempre se apresentou como horizonte de resistência às formas de dominação, exclusão e empobrecimento do educar. Ao tratar da educação

como experiência ética, política e existencial, a filosofia reafirma sua relevância não apenas como área do conhecimento, mas como modo de ser no mundo. Encerramos, assim, com a defesa de que a filosofia é mais do que conteúdo escolar: ela é condição de possibilidade para a liberdade e elemento estruturante de qualquer projeto educativo comprometido com a dignidade humana.

3. SOCIEDADE PÓS-MODERNA: CARACTERÍSTICAS E IMPACTOS NA EDUCAÇÃO

3.1 Pós-modernidade e educação: fragmentação do saber e mercantilização da educação

Este capítulo aprofunda o debate sobre a sociedade pós-moderna e seus impactos na educação, evidenciando como a fragmentação do saber e a lógica mercantil têm comprometido o sentido formativo da escola. A contemporaneidade, atravessada por intensas transformações sociais, econômicas e culturais, impõe novos desafios à educação. A chamada pós-modernidade se caracteriza, entre outros aspectos, pela ruptura com os ideais iluministas de razão universal, progresso linear e verdade objetiva. Jean-François Lyotard (1984), ao analisar essa nova condição, identifica uma “crise das metanarrativas” — os grandes relatos totalizantes que legitimavam o saber moderno, como o Iluminismo, o marxismo e a ciência positivista. Segundo o autor: “o saber muda de estatuto ao mesmo tempo que as sociedades entram na idade dita pós-industrial e as culturas entram na idade dita pós-moderna” (Lyotard, 1984, p. 3).

Contudo, é importante notar que diferentes autores compreendem a pós-modernidade sob enfoques distintos. Jean-François Lyotard (1984), por exemplo, define o pós-modernismo como “incredulidade em relação às metanarrativas” (Lyotard, 1984, p. 7), sinalizando uma crise epistemológica dos grandes relatos que sustentaram a modernidade — como o Iluminismo, o marxismo e o cientificismo positivista. Já Boaventura de Sousa Santos (2000) propõe uma “pós-modernidade contra-hegemônica”, que nasce da recusa dos grupos historicamente oprimidos à modernidade que os excluiu: “a modernidade tornou-se pouco credível para os grupos sociais que mais sofreram com ela” (Santos, 2000, p. 41). Por sua vez, Zygmunt Bauman (2001) interpreta a contemporaneidade como marcada pela fluidez das relações sociais, afirmando que “na modernidade líquida [...] nada é feito para durar” (Bauman, 2001, p. 7). Essas diferentes perspectivas contribuem para compreender a complexidade da sociedade atual e os múltiplos desafios que ela impõe à formação humana.

No campo educacional, essa fragmentação repercute diretamente na desarticulação curricular, na perda de sentido da aprendizagem e na emergência de

um modelo utilitarista de ensino. Como alerta Boaventura de Sousa Santos (2000), vivemos sob o domínio de uma “razão indolente” — uma forma de pensamento que evita a complexidade e reduz a educação a uma prática técnica, funcional e despolitizada. Para Boaventura, essa razão indolente não rejeita o conhecimento totalizante pelo ceticismo, como em Lyotard, nem o dissolve na fluidez das relações sociais, como em Bauman. Trata-se, antes, de uma forma de conhecimento dominante que se recusa a reconhecer a pluralidade epistemológica e marginaliza os saberes não hegemônicos.

Essa lógica se intensifica com a expansão das racionalidades neoliberais, que transformam a escola em um espaço voltado à produção de capital humano. Para Dardot e Laval (2017), a educação é reconfigurada à imagem da empresa: o estudante torna-se investimento, o professor um executor de metas, e o conhecimento, um produto. Essa conversão mercantiliza o processo educativo, desvaloriza a reflexão crítica e reforça a fragmentação do saber, reduzindo a educação a um conjunto de entregas performáticas mensuráveis.

As transformações estruturais que atravessam a escola na contemporaneidade não afetam apenas suas práticas e discursos institucionais, mas incidem profundamente sobre a constituição das subjetividades escolares. As exigências de adaptação constante, a valorização da performance e a instabilidade das relações educacionais repercutem na forma como estudantes e professores se percebem e se relacionam com o saber. Diferentemente de Lyotard, que destaca a crise epistemológica das metanarrativas, Bauman compreende a pós-modernidade sobretudo como uma mutação nas formas de sociabilidade, marcada pela fluidez dos vínculos e pela precariedade das identidades. Para ele, a modernidade líquida dissolve referenciais estáveis, produzindo identidades fragmentadas e inseguras. No contexto escolar, isso contribui para a formação de sujeitos vulneráveis a discursos utilitaristas e consumistas. Henry Giroux (2003) também alerta para os efeitos da mercantilização da educação na constituição de subjetividades apáticas, despolitizadas e desmobilizadas, moldadas por lógicas de conformismo e obediência. A filosofia, nesse quadro, adquire papel formativo essencial, ao promover a reflexão crítica e a possibilidade de reconstrução do sentido da experiência educativa.

A mercantilização da educação manifesta-se também na reconfiguração dos currículos escolares, elaborados com base em critérios de eficiência, produtividade e competitividade, em detrimento da formação integral do sujeito. A pedagogia da

competência, hegemônica nos documentos oficiais e avaliações externas, impõe uma visão performática do ensino, na qual o valor do conhecimento está condicionado à sua aplicabilidade econômica. O ensino, assim, converte-se em serviço, e o estudante em cliente-consumidor, cuja trajetória escolar deve resultar em empregabilidade e retorno financeiro (Oliveira, 2019).

Ao mesmo tempo, a fragmentação do saber se aprofunda pela forma como a informação é consumida nas sociedades digitais. A internet, com sua capacidade de disponibilizar conteúdos variados em tempo real, substitui o estudo sistemático e aprofundado por uma busca incessante por dados imediatos. Lipovetsky (2004) observa que vivemos na era do “hiperindividualismo” e do “presente contínuo”, onde a atenção é volátil, e o conhecimento é percebido como algo descartável. O espaço escolar, ao tentar dialogar com essas novas formas de consumo informacional, frequentemente acaba por reproduzir essa lógica, privilegiando metodologias fragmentadas, atividades pontuais e avaliações quantitativas que não incentivam a construção de saberes consistentes. Esse movimento dialoga com a análise de Lyotard (1984), que anteviu a substituição do saber fundamentado por informações operacionais e performativas, voltadas à eficiência e à circulação veloz nos sistemas de poder.

Nesse sentido, é necessário destacar que a fragmentação do saber não se resume a uma questão de forma, mas revela uma profunda crise de sentido. O que se perde, nesse processo, é a capacidade de pensar o conhecimento como práxis, como instrumento de compreensão e transformação da realidade. Saviani (2011) ressalta que a pedagogia crítica deve recuperar o papel da educação como mediação entre o saber sistematizado e a experiência vivida, integrando teoria e prática em um processo dialético. Quando o conhecimento é desconectado de seus fundamentos históricos, filosóficos e sociais, reduz-se a uma técnica desprovida de sentido, incapaz de fomentar o desenvolvimento humano em sua plenitude. Essa crise de sentido se manifesta de forma aguda na estrutura curricular, onde a desarticulação entre conteúdos, a ausência de fundamentos epistemológicos claros e o abandono das referências clássicas contribuem para a fragilidade formativa da escola. Ao contrário das análises pós-modernas que denunciam a crise dos grandes relatos (Lyotard) ou a dissolução dos referenciais identitários (Bauman), Saviani (2011) defende a reconstrução racional e histórica do saber como via para a formação plena e emancipada do sujeito.

A crise do currículo tradicional é, portanto, reflexo direto dessa reconfiguração do saber. Em nome da inovação e da flexibilização, abandonam-se os referenciais clássicos da cultura escolar sem que se construam alternativas epistemologicamente sólidas. Como aduz Macedo (2017), a interdisciplinaridade, quando não acompanhada de fundamentos teóricos claros, pode tornar-se sinônimo de superficialidade, resultando em propostas pedagógicas incoerentes e mal articuladas. Tais riscos se acentuam quando a interdisciplinaridade é usada apenas como estratégia didática, e não como princípio epistemológico coerente.

A desconstrução dos saberes disciplinares deve, sim, ser realizada, mas dentro de um projeto formativo que considere a complexidade e a interdependência dos conhecimentos, como propõe Morin (2000) ao defender uma educação que enfrente os desafios da era da complexidade. No entanto, o que se observa na prática educacional contemporânea é justamente o contrário: em vez de avançar para uma concepção formativa e complexa, a escola é submetida a uma lógica de racionalidade instrumental, guiada por métricas e resultados. Diferentemente de abordagens que celebram a desconstrução sem propor alternativas formativas sólidas, este defende uma racionalidade integradora, que articula ciência, filosofia e ética em resposta à fragmentação contemporânea.

A educação, sob a lógica contemporânea marcada pela pós-modernidade e pelo neoliberalismo, torna-se refém de uma racionalidade instrumental que valoriza os meios em detrimento dos fins, priorizando resultados mensuráveis, metas e indicadores estatísticos. Tal lógica compromete a natureza formativa da escola, desfigurando sua função pública e social. Os rankings de desempenho, os testes padronizados e as métricas de eficiência substituem processos mais densos de construção do conhecimento, reduzindo a pedagogia ao adestramento e à reprodução mecânica de conteúdos. A fragmentação, nesse caso, não é apenas epistemológica, mas também política e ética, pois desarticula o compromisso da educação com a formação de sujeitos autônomos e críticos (Bondioli, 2019).

Além disso, a ênfase na fragmentação e na mercantilização do saber reforça desigualdades estruturais, especialmente no que se refere ao acesso à cultura letrada e à ciência. As escolas situadas em contextos de vulnerabilidade social, frequentemente alvos de políticas educacionais focalizadas e de baixo investimento, tornam-se ainda mais suscetíveis à lógica da instrumentalização e da privatização. Como aponta Ball (2020), o neoliberalismo educativo reforça a dualidade do sistema

escolar, ao estimular a competição entre instituições e ao incentivar a entrada de atores privados na formulação das políticas públicas, reproduzindo a dualidade estrutural do sistema educacional brasileiro. Nesse contexto, a proposta de uma “pós-modernidade contra-hegemônica”, formulada por Boaventura de Sousa Santos (2000), oferece uma importante contraposição ao denunciar a exclusão epistêmica das populações subalternizadas e ao reivindicar uma ecologia de saberes capaz de confrontar a lógica da monocultura do saber científico dominante.

Longe de concretizar esse horizonte contra-hegemônico, o cotidiano escolar tem assistido à substituição do conhecimento teórico por uma pedagogia do fazer, na qual o “aprender a aprender” encobre a ausência de conteúdos robustos e de fundamentos conceituais. A formação crítica, que demanda tempo, reflexão e confrontação de ideias, é substituída por metodologias ativas sem fundamentação crítica ou rigor conceitual, voltadas para o engajamento superficial dos estudantes. Sacristán (2013) alerta que o ensino centrado em competências, embora sedutor em sua retórica de inovação, frequentemente ignora os fundamentos epistemológicos e políticos que estruturam a escola como instituição.

A pós-modernidade, portanto, apresenta um desafio profundo à educação: como conciliar a pluralidade de vozes, saberes e experiências com a necessidade de garantir uma formação sólida, crítica e socialmente comprometida? A superação da fragmentação do saber não reside no retorno a uma racionalidade moderna dogmática, mas na construção de um novo paradigma formativo que reconheça a complexidade do mundo contemporâneo sem abdicar do compromisso com a justiça social e com a emancipação humana. Morin (2000) propõe uma reforma do pensamento, baseada na transdisciplinaridade e na articulação entre saberes, como alternativa à compartimentalização do conhecimento²⁰.

Entretanto, esse paradigma exige uma reconfiguração do próprio ethos educacional, reposicionando a escola como espaço de formação ética, estética e política, e não apenas como ambiente de instrução técnica. A mercantilização do

²⁰ Para Edgar Morin, a reforma do pensamento exige o abandono da lógica linear, simplificadora e disciplinar, que fragmenta o conhecimento e impede a compreensão da complexidade do real. Ele propõe a complexidade como princípio organizador do pensamento, capaz de articular os saberes dispersos e promover uma abordagem transdisciplinar. Segundo o autor, “a inteligibilidade não está na separação, mas na articulação” (MORIN, 2000, p. 26), e, portanto, pensar a totalidade implica reconhecer a interdependência entre as partes e os contextos.

ensino, ao transformar o estudante em consumidor e o professor em prestador de serviços, rompe com o vínculo pedagógico e desumaniza a relação educativa. Como adverte Apple (2006), o avanço das políticas neoliberais sobre a educação compromete os fundamentos democráticos da escola pública, corroendo sua legitimidade como direito social e espaço de emancipação

Nesse cenário, a fragmentação do saber se revela também como uma estratégia de dominação, uma vez que dificulta a formação de uma consciência crítica coletiva. A dispersão de informações, a superficialidade do conteúdo e a ausência de vínculos entre os saberes impedem o desenvolvimento de um pensamento articulado, reflexivo e transformador. Freire (1996) nos lembra que a educação não é neutra: ou ela reproduz a ordem vigente ou atua como prática de liberdade. A pedagogia crítica, nesse sentido, deve rechaçar a lógica fragmentária e recuperar o valor político do conhecimento como instrumento de transformação coletiva.

Além disso, a fragmentação do saber não é um fenômeno restrito à prática pedagógica, mas encontra-se imbricada nas políticas públicas, nos materiais didáticos e nas diretrizes curriculares. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo, ao enfatizar o desenvolvimento de competências e habilidades genéricas, contribui para o esvaziamento da densidade conceitual dos conteúdos escolares e para a desintegração do conhecimento disciplinar.

Embora apresente um discurso de transversalidade e articulação entre saberes, na prática, a BNCC tende a promover uma abordagem fragmentada, funcionalista e tecnicista do conhecimento, orientada por lógicas avaliativas e performativas que priorizam a adaptabilidade ao mercado em detrimento da formação crítica e emancipadora dos sujeitos (Costa, 2020).

Outro aspecto relevante é o impacto da cultura digital na constituição de uma pedagogia da fragmentação. A lógica dos algoritmos, das redes sociais e dos vídeos curtos afeta diretamente a forma como os estudantes se relacionam com o saber. A experiência de leitura, de escuta atenta e de aprofundamento é substituída por uma relação imediatista e ansiosa com a informação. Leão (2021) analisa como a lógica das redes digitais contribui para uma pedagogia da distração, em que a fragmentação da atenção compromete a capacidade de pensamento crítico e aprofundado.

A escola, nesse ambiente, assume o desafio de resgatar o tempo pedagógico, o tempo da escuta, da dúvida, da elaboração e da reconstrução do conhecimento. Isso exige, necessariamente, um posicionamento filosófico que recuse a submissão

da educação às lógicas mercantis e tecnocráticas. Trata-se de afirmar a centralidade da formação humana, da leitura do mundo e da problematização da realidade como eixos estruturantes da prática docente. Como afirma Chauí (2003), a educação deve se comprometer com a criação de novos sentidos para o mundo, ao invés de submeter-se ao imediatismo das métricas e dos algoritmos.

A superação da fragmentação do saber e da mercantilização da educação passa, portanto, pela construção de uma pedagogia da totalidade, que compreenda o conhecimento como processo histórico, coletivo e inacabado. É nesse horizonte que se inscreve o papel do educador como mediador cultural, como sujeito crítico que problematiza os conteúdos e as formas, reconhecendo nos saberes populares não apenas fontes de conhecimento, mas também de dignidade e resistência (Arroyo, 2018).

É importante destacar, ainda, o papel da formação docente nesse processo. O enfrentamento da lógica da fragmentação e da mercantilização exige professores intelectuais, comprometidos com a reflexão crítica, com o rigor teórico e com a luta por uma escola pública, democrática e de qualidade. A formação inicial e continuada deve priorizar não apenas o domínio técnico, mas também a formação filosófica, sociológica e política, capaz de sustentar práticas pedagógicas transformadoras pautadas em compromisso ético-político (Nóvoa, 2019).

Conclui-se, assim, que a pós-modernidade impõe à educação desafios profundos, mas também oferece oportunidades para a reinvenção do fazer pedagógico. Ao invés de sucumbir à lógica da fragmentação e da mercantilização, a escola pode se constituir como espaço de resistência, de encontro entre sujeitos e de produção de novos sentidos. Para isso, é fundamental uma crítica radical às políticas educacionais neoliberais, bem como o fortalecimento de práticas educativas baseadas no diálogo, na problematização e na construção coletiva do saber.

A atuação de grandes conglomerados educacionais e de organizações privadas na formulação de políticas públicas revela a crescente captura do campo educativo por interesses mercadológicos. Nesse contexto, o currículo passa a ser redesenhado não a partir das necessidades formativas dos sujeitos, mas em função de demandas de empregabilidade, desempenho e competitividade. O saber humanístico, por sua vez, é gradativamente marginalizado como improdutivo dentro dessa lógica utilitarista e tecnicista.

Saviani (2013, p. 112) alerta que:

“(...) a concepção tecnicista da educação, caracterizada por uma abordagem instrumental e pragmática ao ensino, reduz o processo educativo à transmissão de conteúdos e ao desenvolvimento de habilidades voltadas à formação de força de trabalho. Essa visão, consolidada a partir das reformas educacionais do século XX influenciadas pelo modelo produtivista e pela teoria do capital humano, negligencia os aspectos culturais, sociais e críticos do processo educativo, limitando a autonomia de estudantes e professores.”

A padronização dos conteúdos, das práticas pedagógicas e das formas de avaliação serve predominantemente à lógica da escala e da repetição — demandas do modelo industrial de ensino — em detrimento da singularidade do ato de educar, que exige escuta, contexto e compromisso ético com a formação integral.

Nesse cenário, a filosofia representa uma prática contra-hegemônica. Em vez de operar por esquemas e metas, ela provoca o pensamento, sustenta a dúvida e cultiva o sentido. Ao romper com o automatismo das soluções prontas, o filosofar restitui o valor da pergunta, da escuta e do encontro com o outro — elementos fundamentais para reumanizar o espaço escolar e resistir à sua mercantilização. Essa racionalidade empresarial que se impõe à escola redefine os critérios de qualidade educacional. Avaliações externas, ranqueamentos, metas de desempenho e certificações substituem os indicadores de formação crítica e humanista. Como afirma Mészáros (2005, p. 52):

O sistema capitalista não pode permitir o florescimento de uma educação emancipadora, pois esta ameaça sua reprodução. A mercantilização da educação é, portanto, uma estratégia para manter a hegemonia do capital. (MÉSZÁROS, 2005, p. 52):

Com isso, forma-se um ambiente educacional onde o conhecimento perde sua função libertadora e se torna funcional, útil apenas na medida em que contribui para a inserção do indivíduo no mercado. Essa mudança de paradigma afeta profundamente o ethos escolar, comprometendo a formação de cidadãos críticos e engajados. O ideal moderno de formação integral cede lugar à ideia de capital humano, submetendo a escola à lógica da competição, da produtividade e do sucesso individual:

“A escola é chamada a formar indivíduos voltados para a competição, para a iniciativa individual, para a adaptação a contextos flexíveis e voláteis de trabalho, e não para a transformação das condições sociais que geram desigualdade, exclusão e sofrimento social” (Freitas, 2018, p. 94).

Essa inflexão pragmática do projeto educativo não se limita aos aspectos institucionais e curriculares, mas repercute diretamente nas subjetividades em formação. Os estudantes, imersos em uma cultura do desempenho e da meritocracia,

passam a enxergar a escola como um meio para obtenção de vantagens econômicas, e não como espaço de reflexão, convivência e transformação.

Nesse sentido, Giroux (2011) denuncia a despolitização da educação promovida por essa racionalidade tecnocrática e empresarial, argumentando que a escola tem sido reduzida a uma engrenagem da produção e do consumo. Em contraposição, o autor defende a necessidade urgente de resgatar a escola como lugar de resistência cultural, de produção de subjetividades críticas e de formação de uma cidadania ativa e emancipatória. Nessa perspectiva, torna-se urgente o resgate de uma pedagogia filosófica e humanista, capaz de enfrentar as tendências fragmentadoras e mercantilizadoras da pós-modernidade. Uma educação pautada na ética da alteridade, no compromisso com a justiça social e na valorização da cultura como bem comum pode constituir-se como força de resistência frente à homogeneização do pensamento e à instrumentalização do saber (Chauí, 2003, p. 96): “A ideologia neoliberal transforma os direitos em mercadorias e a cidadania em consumo, fazendo da educação um bem privado acessível apenas aos que podem pagar”.

Frente a esse cenário, a crítica filosófica à pós-modernidade, quando associada a uma práxis pedagógica emancipadora, oferece ferramentas para ressignificar a experiência escolar. O pensamento de Paulo Freire, ainda que gestado no contexto da modernidade tardia, mantém plena atualidade ao afirmar a indissociabilidade entre educação e transformação social. Para Freire (1996), educar é um ato político, e o conhecimento deve ser apropriado criticamente pelos sujeitos para que possam atuar de maneira consciente no mundo.

3.2 O papel da mídia e da tecnologia na configuração da pós-modernidade escolar

No contexto da pós-modernidade escolar, a presença massiva da mídia e das tecnologias digitais não apenas modifica as práticas pedagógicas, mas reconfigura as formas de subjetivação e as relações com o saber. Longe de serem instrumentos neutros, as tecnologias carregam em si as marcas de uma racionalidade técnica, orientada pela velocidade, pela performance e pela visibilidade. Na sala de aula, essa

lógica se expressa na valorização de atividades instantâneas, na multiplicação de estímulos visuais e sonoros e na redução do tempo dedicado à reflexão e ao aprofundamento conceitual.

Como adverte Bauman (2001), a pós-modernidade provoca uma mutação nos mecanismos de construção da subjetividade, especialmente pela velocidade com que a informação é veiculada e descartada. O conhecimento escolar, que demanda tempo, sistematização e reflexão, entra em contraste com a lógica da mídia digital, pautada pelo imediatismo, pelo consumo rápido e pelo entretenimento. Assim, professores enfrentam o desafio de ensinar em um ambiente saturado de informação e esvaziado de reflexão, o que exige mediação filosófica e crítica constante.

A mídia²¹, nesse contexto, não atua apenas como transmissora de conteúdo, mas como instância pedagógica autônoma, definindo valores, comportamentos e estéticas. Para Kellner (2001), a cultura midiática configura-se como uma pedagogia hegemônica, que educa através da repetição simbólica e da produção de subjetividades. Isso significa que jovens aprendem tanto ou mais com as séries, os youtubers e os memes quanto com os livros e os currículos escolares, o que impõe à escola a necessidade de se posicionar criticamente diante das novas formas de construção de sentido.

Nesse sentido, a escola encontra-se em um dilema: ignorar a presença da mídia e da tecnologia é tornar-se obsoleta; aderir sem crítica é correr o risco de capitular diante de uma lógica instrumentalizada e desumanizante. A solução está em elaborar uma pedagogia da mediação, que integre os dispositivos digitais ao processo formativo, sem perder de vista os princípios da autonomia, da crítica e da reflexão. É necessário compreender que a presença da tecnologia não implica, por si só, inovação pedagógica, sendo imprescindível o uso intencional e planejado desses recursos.

Lévy (1999) argumenta que as tecnologias digitais instauram uma "inteligência

²¹ A expressão "pedagogia da mídia", formulada por Douglas Kellner, refere-se aos processos de formação cultural e subjetiva que ocorrem fora da escola, especialmente por meio da televisão, internet, cinema, música e redes sociais. Para o autor, os meios de comunicação operam como instâncias pedagógicas poderosas, moldando visões de mundo, identidades e valores, muitas vezes em oposição ou concorrência direta com os discursos escolares. Segundo Kellner (2001), "a mídia educa ao fornecer modelos de comportamento e padrões de vida, moldando os desejos, os medos e as aspirações das pessoas". Essa pedagogia atua de modo difuso, mas eficaz, por meio do entretenimento, da repetição simbólica e da naturalização de ideologias dominantes, o que a torna um componente central na disputa pela formação das consciências no mundo contemporâneo.

coletiva", em que o conhecimento é construído de forma colaborativa, descentralizada e interativa. Segundo o autor, trata-se de "uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências" (Lévy, 1999, p. 28). Tal potencial, se explorado de maneira pedagógica, pode enriquecer as práticas escolares, tornando o estudante um sujeito ativo na construção do saber. Contudo, esse processo exige formação docente continuada e uma revisão dos modelos tradicionais de ensino, que muitas vezes ainda se baseiam em metodologias centradas na transmissão unilateral de informações.

O uso pedagógico das tecnologias implica também uma mudança de postura: o professor não mais como detentor exclusivo do saber, mas como mediador, curador e orientador de percursos cognitivos. Como destaca Moran (2015), "a formação de professores deve incluir uma visão mais aberta e experimental sobre as tecnologias, sem temor de perder o controle, mas com a disposição para aprender junto com os alunos" (Moran, 2015, p. 89). Essa mudança exige, portanto, um novo perfil docente, mais flexível, colaborativo e aberto à experimentação.

Com efeito, a dinâmica escolar contemporânea é marcada pela coexistência de múltiplas linguagens, tempos e espaços. A aula tradicional, centrada na exposição oral, é desafiada por narrativas multimodais que combinam texto, som, imagem e interatividade. Nesse cenário, segundo Santaella (2013), a educação precisa desenvolver a competência semiodigital, ou seja, a capacidade de ler, interpretar e produzir sentidos nas linguagens da cibercultura. Essa habilidade é fundamental para a formação de sujeitos críticos e criativos²².

Em uma de suas reflexões mais contundentes, Martin-Barbero afirma:

A crise da escola está ligada à sua perda de centralidade na formação dos sujeitos. Não porque ela tenha deixado de ensinar, mas porque o que ela ensina está cada vez mais distante das formas de saber que circulam nas

²² A expressão "**competência semiodigital**", formulada por Lúcia Santaella, refere-se à habilidade de compreender, interpretar e criticar os sentidos produzidos nas linguagens híbridas da **cibercultura**, nas quais texto, som, imagem e interatividade se combinam para criar experiências comunicativas complexas. Para a autora, não se trata apenas de familiaridade técnica com dispositivos digitais, mas de uma competência ampliada que envolva sensibilidade estética, raciocínio crítico e leitura de múltiplos códigos midiáticos. Nas palavras de Santaella (2013), "a competência semiodigital implica não apenas o domínio de linguagens mistas, mas sobretudo a capacidade de operar cognitivamente nesse novo ecossistema de signos, em que o sensível e o inteligível se entrelaçam". Tal competência torna-se essencial para a formação de sujeitos críticos em contextos educacionais mediados por tecnologias.

redes digitais e midiáticas, que moldam os afetos, os desejos e os modos de ver o mundo (MARTIN-BARBERO, 2003, p. 43)

Essa citação explicita o descompasso entre a educação formal e as novas formas de socialização simbólica que emergem da pós-modernidade. A escola, para se manter relevante, precisa articular-se com essas novas linguagens, sem abrir mão de sua função crítica e emancipadora. A articulação entre o conhecimento escolar e os saberes digitais deve ser pensada como uma via de mão dupla, capaz de enriquecer ambos os domínios.

Outro ponto crítico diz respeito à forma como as plataformas digitais, muitas vezes controladas por grandes corporações, moldam o acesso à informação e os algoritmos de visibilidade. Como alerta Silva (2020, p. 108):

As tecnologias não são neutras; elas operam segundo lógicas econômicas e políticas que afetam o que pode ser conhecido, dito e ensinado. A educação precisa compreender esses mecanismos para não ser subjugada por eles”.

Nesse cenário de avanço exponencial da tecnologia que a filosofia se apresenta como indispensável instrumento de análise crítica desses mecanismos. Esse entendimento é fundamental para o desenvolvimento de uma cidadania digital crítica, capaz de discernir entre informação e desinformação, entre consumo e formação. O letramento midiático, portanto, deve ser incorporado aos currículos escolares como uma competência fundamental no século XXI. Trata-se de uma habilidade estratégica para a formação de sujeitos autônomos e responsáveis em um mundo hiperconectado.

Por fim, vale destacar que a presença da mídia e da tecnologia na educação não é apenas um desafio, mas também uma oportunidade. Quando bem utilizadas, essas ferramentas ampliam o acesso ao conhecimento, favorecem a inclusão, promovem o protagonismo estudantil e permitem uma educação mais conectada com os desafios contemporâneos. Cabe, portanto, ao projeto pedagógico da escola definir de que modo tais recursos serão integrados às práticas educativas.

Nesse contexto, cabe à escola ressignificar seu papel, assumindo-se como um espaço de integração entre saberes formais e saberes emergentes, entre tradição e inovação, entre o humano e o digital. O caminho é desafiador, mas também promissor, desde que trilhado com consciência crítica, abertura ao novo e compromisso com a formação integral dos sujeitos. Essa integração exige um redimensionamento curricular, metodológico e ético da ação pedagógica.

A escola deve, portanto, incorporar o **pensamento crítico sobre os meios digitais** como parte integrante de seu currículo, formando alunos capazes de questionar, interpretar e problematizar as mensagens midiáticas. A leitura crítica da mídia constitui uma habilidade essencial na era da informação, e sua ausência pode representar uma grave vulnerabilidade diante de discursos manipuladores, narrativas hegemônicas e algoritmos que reforçam bolhas de percepção.

Além disso, é fundamental que os educadores desenvolvam competências digitais articuladas a uma intencionalidade pedagógica crítica, que lhes permitam explorar criativamente os recursos tecnológicos disponíveis. Não basta apenas utilizar ferramentas digitais: é preciso saber integrá-las de maneira reflexiva, como parte de práticas que ampliem a experiência formativa. Tal exigência aponta para a construção de uma nova epistemologia do ensino, voltada para a experiência, a interação significativa, a interdisciplinaridade e a resolução de problemas reais, dentro e fora da sala de aula.

A formação inicial de professores ainda apresenta lacunas significativas no que se refere ao uso consciente das mídias. Segundo pesquisa de Pretto (2012), muitos cursos de licenciatura continuam presos a modelos tradicionais, pouco atentos às transformações da cultura digital. Essa realidade compromete a capacidade da escola de dialogar com as juventudes contemporâneas.

É urgente, nesse sentido, investir na formação continuada e em políticas públicas que apoiem a inovação pedagógica, permitindo que a tecnologia seja não um fim em si, mas um meio de aprofundamento do processo educacional. Tais investimentos devem considerar também as particularidades regionais e as diferentes realidades escolares do país.

Outro desafio importante é a desigualdade no acesso às tecnologias, que tende a reproduzir e até ampliar desigualdades sociais. A chamada exclusão digital afeta milhões de estudantes que não possuem acesso à internet de qualidade ou a dispositivos adequados. Essa exclusão limita as possibilidades de participação plena no processo educativo e no exercício da cidadania.

A pandemia da Covid-19, conforme destacado no capítulo anterior, escancarou essa realidade: escolas, professores e alunos foram forçados a adaptar-se rapidamente ao ensino remoto, evidenciando tanto o potencial quanto as limitações da educação mediada por tecnologia. Esse período representou um laboratório

emergencial, cujos aprendizados devem ser sistematizados e integrados às políticas educacionais.

Muitos estudantes, sobretudo oriundos de regiões periféricas, enfrentaram enormes dificuldades para acompanhar as aulas online, o que revela que a discussão sobre mídia e tecnologia na educação também deve ser atravessada pela noção de justiça social. A democratização tecnológica é condição indispensável para uma educação que se configure, de fato, como um direito universal e equitativo.

As redes sociais, por sua vez, exercem um papel ambíguo: podem ser utilizadas como espaços de aprendizado colaborativo, favorecendo a troca de ideias e o desenvolvimento de habilidades sociais, mas também se configuram como fontes de desinformação, propagação de discursos de ódio e superficialização do debate público. Essa dualidade exige que a educação contemporânea se adapte, preparando os estudantes para navegar criticamente nesses ambientes digitais.

É fundamental que os alunos aprendam a discernir informações, a argumentar com coerência e a dialogar respeitosamente em contextos mediados pelas tecnologias — habilidades essenciais para a construção de uma cidadania ativa, ética e responsável. Como destaca Castells (2013, p. 51), “a capacidade de participar no debate público, de argumentar e de trocar ideias é um direito fundamental que deve ser cultivado desde a escola, permitindo que os indivíduos não apenas consumam informação, mas também a critiquem, contribuindo assim para um espaço social saudável e democrático.”

A gamificação e as metodologias ativas são exemplos de como a tecnologia pode ser aliada da aprendizagem significativa. Quando utilizadas com intencionalidade pedagógica, promovem engajamento, autonomia e desenvolvimento de competências. Tais estratégias contribuem para tornar o ambiente escolar mais dinâmico, inclusivo e desafiador. No entanto, é necessário cuidar para que a utilização de tecnologias não se reduza à simples inserção de aplicativos e plataformas sem reflexão sobre os objetivos educacionais. O uso consciente da tecnologia deve estar ancorado em um projeto pedagógico coerente com os princípios da educação crítica e emancipadora, uma vez que, sem reflexão filosófica, essas estratégias tendem à estetização da aprendizagem sem substância crítica.

A lógica algorítmica que organiza o funcionamento das plataformas digitais não é neutra: ela prioriza conteúdos com base em padrões de engajamento, previsibilidade

e rentabilidade, moldando o que os usuários veem, acessam, desejam e acreditam. Essa mediação invisível interfere diretamente na formação de subjetividades e na circulação do conhecimento, estabelecendo zonas de conforto ideológicas — as chamadas bolhas informacionais. Segundo Safiya Noble (2022), algoritmos de busca e recomendação não apenas refletem vieses sociais existentes, mas os reforçam, o que torna urgente seu questionamento do ponto de vista ético, educacional e político. Assim, compreender e problematizar a atuação dos algoritmos torna-se uma tarefa central da formação crítica, pois envolve a capacidade de ler os sistemas que organizam os discursos, controlam os fluxos de informação e influenciam comportamentos.

A presença da mídia e da tecnologia nas escolas deve, portanto, ser mediada por valores éticos, pedagógicos e democráticos. Só assim será possível construir uma educação comprometida com a formação plena dos indivíduos, articulando inovação tecnológica e justiça social. A escola não pode mais ignorar o fato de que o digital é constitutivo das formas de ser, saber e estar no mundo. Ela precisa assumir essa realidade como um campo de possibilidades educativas, sem perder de vista seu compromisso com a humanização do conhecimento. É nesse equilíbrio que reside o futuro da educação.

Nesse contexto, cabe ao educador o papel de tradutor crítico das linguagens digitais, conectando saberes escolares às experiências dos alunos e contribuindo para a construção de uma cidadania ativa e consciente. Tal missão exige sensibilidade, formação sólida e compromisso ético.

Por fim, é preciso reconhecer que a escola do século XXI é, inevitavelmente, atravessada pela cultura digital. Resta decidir se ela será uma espectadora passiva dessas transformações ou uma protagonista crítica e criativa na reinvenção dos processos educativos. Que ela escolha ser protagonista, pois disso depende a construção de uma sociedade mais justa, informada e democrática.

Nesse cenário marcado por excesso de informação e déficit de sentido, a filosofia surge como instância formativa capaz de resgatar a centralidade do pensamento, da escuta e da problematização. Ao promover o questionamento sobre os algoritmos, os discursos midiáticos e os modos de subjetivação digital, a prática filosófica possibilita uma leitura crítica do mundo contemporâneo. Integrar a filosofia à cultura digital escolar não significa recusar a tecnologia, mas incorporá-la à luz da reflexão, da ética e da formação integral. Trata-se de cultivar uma pedagogia da

presença crítica, em oposição à dispersão algorítmica que caracteriza a vida escolar na pós-modernidade.

3.3 Novas formas de alienação no ambiente escolar

As dinâmicas de fragmentação, tecnificação e performatividade, discutidas nas seções anteriores, desaguam em formas de alienação profundamente enraizadas no cotidiano escolar. Alienar-se, nesse contexto, não significa apenas distanciar-se do trabalho ou do saber, mas perder o sentido da experiência educativa enquanto encontro, transformação e pertencimento. O conceito de alienação, herdado da crítica marxista à desumanização do sujeito sob o capital, assume aqui novos contornos: ele passa a abarcar as formas contemporâneas de esvaziamento da subjetividade, da linguagem e da presença. Compreender essas novas expressões é essencial para pensar a escola como espaço possível de reintegração e de emancipação.

A alienação no contexto escolar assume, na contemporaneidade, novas formas que refletem as transformações sociais, econômicas e tecnológicas da sociedade pós-moderna. Embora o conceito de alienação tenha raízes na teoria marxista, especialmente na crítica à desumanização provocada pela lógica capitalista, suas manifestações no espaço educacional têm se sofisticado, ressignificando o papel da escola e suas práticas. A dinâmica atual da escolarização revela uma fragmentação das experiências escolares, marcada por processos de esvaziamento do sentido do aprender e do ensinar, gerando distanciamentos afetivos e cognitivos entre os sujeitos do processo educativo (Antunes, 2018).

O avanço das tecnologias digitais, por exemplo, contribui para uma alienação que se expressa na hiperconectividade dos estudantes, que muitas vezes não se traduz em aprendizado efetivo, mas em consumo superficial de informações. Segundo Bauman (2017), vivemos uma modernidade líquida em que os vínculos se tornam frágeis e as relações efêmeras, o que também se manifesta nas relações escolares. Nesse cenário, o estudante pode estar presente fisicamente, mas ausente em termos de engajamento, de sentido, de pertencimento. A sala de aula se torna, em muitos casos, apenas um espaço de permanência obrigatória e não de vivência significativa.

Essa alienação é intensificada por um currículo que, frequentemente, não dialoga com a realidade dos alunos, mantendo estruturas engessadas que dificultam a apropriação crítica do conhecimento. A descontextualização do conteúdo escolar,

aliado a métodos de ensino tradicionais e à avaliação punitiva, contribui para a naturalização do desinteresse estudantil. Conforme afirma Freire (2019), a educação bancária transforma o aluno em mero receptáculo de informações, desconsiderando suas experiências, saberes prévios e subjetividades. Tal abordagem pedagógica reforça a alienação ao negar ao estudante o direito de ser sujeito ativo do seu processo formativo.

Outro fator relevante é a pressão por resultados, imposta por políticas de avaliação externa em larga escala, como o SAEB e o IDEB. Tais instrumentos, embora importantes para diagnósticos educacionais, têm sido utilizados de maneira reducionista, vinculando a qualidade da educação a números e rankings. Isso gera uma lógica de performatividade que reduz a complexidade da aprendizagem a indicadores mensuráveis, ignorando aspectos subjetivos e relacionais do processo educativo (DUBET, 2018). A escola, assim, passa a alienar seus atores ao transformá-los em peças de uma engrenagem voltada à produtividade e à competitividade.

Essa lógica afeta não apenas os estudantes, mas também os professores, que se veem pressionados por metas, sobrecarga de trabalho e desvalorização profissional. A alienação docente se expressa na perda do sentido de sua prática, na fragmentação das jornadas e no esgotamento emocional. Conforme relata Tardif (2014), o trabalho docente tem se tornado cada vez mais burocrático e menos criativo, em detrimento de sua dimensão pedagógica e formativa. A falta de reconhecimento social e institucional contribui para o adoecimento físico e psíquico dos profissionais da educação, afetando a qualidade da interação pedagógica.

O professor, muitas vezes, está presente na escola apenas para cumprir um protocolo: preencher diários, aplicar conteúdos, registrar notas. Mas a relação com o aluno, a construção de vínculos afetivos e cognitivos, o estímulo ao pensamento crítico, tudo isso fica relegado a segundo plano. O docente deixa de ser um intelectual e passa a ser um executor de tarefas previamente definidas por sistemas externos, distantes da realidade da escola (Tardif, 2014, p. 93).

Além disso, o ambiente escolar reproduz desigualdades sociais e culturais, o que gera sentimentos de inadequação e exclusão em muitos estudantes. Jovens oriundos de contextos vulneráveis, com trajetórias marcadas por violências simbólicas e materiais, frequentemente não se veem representados nos conteúdos escolares, nas normas disciplinares ou nas relações institucionais. Essa invisibilização constitui uma forma de alienação, pois impede que esses sujeitos reconheçam a escola como

um espaço de pertencimento e valorização de suas identidades (Silva, 2019).

No âmbito da cultura digital, há ainda o fenômeno da hiperexposição às redes sociais, que projeta padrões de sucesso, beleza e consumo frequentemente inalcançáveis. Esse cenário repercute na autoestima e na saúde mental dos estudantes, que, na escola, acabam expressando tais tensões por meio da apatia, do desinteresse ou de comportamentos disruptivos. Como destaca Castells (2020), vivemos uma era de redes informacionais em que a lógica da comunicação instantânea substitui os processos reflexivos. A escola, ao não incorporar criticamente esse contexto, corre o risco de se tornar obsoleta e ainda mais alienante.

Os processos de exclusão digital também são formas contemporâneas de alienação, pois evidenciam o abismo entre o discurso da inovação pedagógica e a realidade concreta das escolas públicas, muitas vezes desprovidas de infraestrutura tecnológica básica. Isso gera uma falsa sensação de modernização educacional, quando na verdade se amplia a segregação entre escolas de diferentes contextos socioeconômicos.

Conforme aponta Kenski (2021), o uso das tecnologias na educação deve ser crítico, inclusivo e pedagógico, evitando a mera substituição de ferramentas analógicas por digitais sem transformação efetiva nas práticas docentes.

A alienação escolar atual não se dá apenas pela repetição de conteúdos descontextualizados, mas também pela ausência de diálogo com a cultura digital dos estudantes. Muitos jovens não compreendem o sentido da escola justamente porque ela parece ignorar as linguagens e os códigos que eles utilizam cotidianamente. A escola fala uma língua que já não é compreendida pelos seus alunos (Kenski, 2021, p. 107).

A padronização das práticas escolares, reforçada pelas políticas educacionais de caráter tecnocrático, limita a autonomia pedagógica dos docentes e homogeneiza as experiências de aprendizagem. Essa homogeneização, ao invés de garantir equidade, gera frustrações e desmotivação, pois desconsidera a diversidade de ritmos, interesses e contextos dos estudantes. De acordo com Nóvoa (2022), uma educação emancipadora deve reconhecer e valorizar as singularidades, promovendo práticas que fomentem a autoria e a participação ativa dos sujeitos.

A alienação também pode se manifestar nas formas como a escola lida com o corpo, a emoção e a subjetividade. A racionalidade técnica que permeia muitos projetos pedagógicos tende a ignorar essas dimensões, promovendo uma fragmentação do ser humano. A cisão entre razão e emoção, mente e corpo, teoria e prática, resulta em uma formação parcial, que não considera o sujeito em sua

integralidade. Como defende D'Ambrosio (2020), a educação deve assumir um caráter transdisciplinar e holístico, capaz de integrar diferentes saberes e modos de ser.

Nesse contexto, torna-se urgente pensar em propostas pedagógicas que rompam com essa lógica alienante. Projetos interdisciplinares, metodologias ativas, educação socioemocional, valorização da cultura local e participação da comunidade são estratégias que podem ressignificar o ambiente escolar. A construção de uma escola democrática, dialógica e afetiva passa necessariamente pela escuta ativa dos sujeitos que nela convivem, reconhecendo seus saberes e histórias como parte do processo educativo (Paro, 2020)

É também necessário investir na formação continuada dos professores, para que possam refletir criticamente sobre suas práticas e resgatar o sentido ético e político da docência. A formação não pode ser apenas técnica, mas deve promover a consciência crítica, a autonomia intelectual e a capacidade de intervenção no contexto escolar. Como propõe Arroyo (2017), o professor deve ser um militante da esperança, alguém que acredita na potência transformadora da educação e luta contra todas as formas de exclusão e alienação.

A superação da alienação escolar requer, portanto, um compromisso coletivo com a construção de uma educação humanizadora, que promova o desenvolvimento integral dos sujeitos e a transformação da realidade. Isso implica romper com a lógica da mercantilização da educação, resistir às imposições tecnocráticas e reinventar a escola como espaço de diálogo, liberdade e emancipação. A educação, como nos ensina Paulo Freire (2019), deve ser um ato de amor e coragem, um processo em que o aprender se torne um ato profundamente humano.

Superar a alienação na escola exige também uma mudança estrutural nas formas de organização do tempo e do espaço escolar. O modelo tradicional de divisão por disciplinas, horários rígidos e salas fechadas contribui para a fragmentação do conhecimento e das relações humanas, reforçando uma lógica industrial ultrapassada. Como aponta Perrenoud (2019), é necessário pensar a escola como um espaço de vivência coletiva, em que o conhecimento se constrói de forma cooperativa, interdisciplinar e situada. A reorganização curricular, baseada em projetos e problemas reais, pode favorecer a reintegração dos sujeitos ao processo educativo, despertando o interesse e a autoria dos estudantes.

Outro elemento central na desconstrução da alienação escolar é o fortalecimento do vínculo entre escola e comunidade. A escola não pode ser uma

instituição isolada, alheia às realidades socioculturais de seu entorno. Quando ela dialoga com os saberes locais, com as experiências familiares e com as práticas culturais da comunidade, amplia-se o horizonte de pertencimento e de sentido para os sujeitos envolvidos. Segundo Certeau (2014), é na apropriação cotidiana dos espaços e dos discursos que se operam as resistências e as possibilidades de reinvenção. Assim, a escuta dos estudantes, das famílias e dos educadores torna-se fundamental para romper com a lógica da alienação e instituir processos de coautoria pedagógica.

Além disso, a valorização das narrativas e das subjetividades no contexto escolar permite a emergência de novas formas de protagonismo. A escuta ativa das vozes silenciadas – sejam elas de crianças, jovens, professores ou demais profissionais da educação – é um caminho potente para reverter a lógica da exclusão e da invisibilidade. Como afirma Larrosa (2016), a educação só se realiza quando há um encontro verdadeiro entre sujeitos, quando o outro é reconhecido não como um dado estatístico, mas como um ser singular, com histórias, afetos e desejos. A alienação, portanto, pode ser enfrentada a partir do reconhecimento da alteridade e da construção de vínculos genuínos.

Nesse sentido, torna-se imprescindível considerar o papel da estética e da arte na construção de uma educação não alienante. A arte, em suas múltiplas expressões, permite o resgate da sensibilidade, da criatividade e da imaginação, aspectos muitas vezes negligenciados pelas práticas escolares centradas no rendimento e na lógica da eficiência.

Concordamos com Rancière (2012), pois defendemos que a emancipação se dá quando o sujeito é capaz de romper com os lugares pré-estabelecidos do saber e do poder, e a experiência estética desempenha um papel crucial nesse deslocamento. A inserção de práticas artísticas no cotidiano escolar pode, assim, devolver aos sujeitos a capacidade de se expressar, de sonhar e de transformar sua realidade.

É igualmente necessário romper com os discursos que culpabilizam os estudantes pelo seu próprio fracasso escolar. A responsabilização individual desconsidera os fatores estruturais que condicionam o acesso, a permanência e o sucesso na escola. A alienação se perpetua quando se despolitiza a discussão sobre a desigualdade, quando se naturaliza o fracasso como resultado da falta de esforço ou mérito pessoal. Como apontam Apple e Beane (2001), uma pedagogia crítica deve

denunciar as injustiças sociais e propor alternativas pedagógicas que visem à equidade e à justiça. Nesse processo, o currículo deve ser ressignificado como espaço de disputa, de resistência e de afirmação de direitos.

Por fim, é fundamental compreender que a superação da alienação no ambiente escolar não é uma tarefa isolada, mas um projeto coletivo e contínuo, que envolve educadores, estudantes, gestores, famílias e toda a sociedade. A escola precisa ser constantemente reinventada como espaço de diálogo, de escuta e de acolhimento, em que todos os sujeitos possam experienciar o aprendizado como prática de liberdade.

Como afirma Paulo Freire (2019, p. 101), “a educação não transforma o mundo. A educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo.” Cabe, portanto, à escola — enquanto espaço privilegiado de humanização — assumir esse papel transformador, combatendo todas as formas de alienação e promovendo a emancipação dos sujeitos em sua integralidade, não apenas como aprendizes, mas como agentes históricos e culturais de sua própria existência. Diante desse panorama de exclusão simbólica e esvaziamento do sentido, a filosofia se reposiciona como ponte entre o vivido e o pensado, entre o sujeito e o mundo. Sua linguagem interrogativa, sua abertura ao espanto e sua recusa ao automatismo operam como formas de reumanização da escola. Ao resgatar o diálogo, a escuta e o exercício da crítica, filosofar se converte em prática contra alienante, capaz de restaurar vínculos e devolver ao processo educativo sua dignidade formativa e sua vocação transformadora.

3.4 A cultura do desempenho e o neoliberalismo educacional

A ascensão do neoliberalismo nas últimas décadas transformou profundamente as políticas educacionais, impondo à escola uma lógica de mercado baseada na eficiência, na competitividade e na mensuração de resultados. Essa lógica, segundo Dardot e Laval (2016), configura o que se convencionou chamar de cultura do desempenho, na qual o valor do sujeito é aferido por sua produtividade mensurável. O sucesso educacional, então, passa a ser quantificado por meio de indicadores padronizados, muitas vezes descontextualizados da realidade sociocultural dos estudantes. A escola, antes entendida como espaço de formação integral, é redimensionada como uma instituição voltada à preparação técnica para

o mercado, submetida à lógica das metas, dos rankings e das avaliações externas de larga escala. Tal reorganização do espaço escolar reconfigura não apenas as práticas pedagógicas, mas também a subjetividade de todos os envolvidos no processo educacional.

Nesse modelo de governança neoliberal, o estudante é concebido como um "empreendedor de si mesmo", responsável individualmente por seu sucesso ou fracasso escolar. Essa concepção individualizante ignora as desigualdades históricas e estruturais que afetam o percurso educacional de milhões de brasileiros. Conforme Apple (2003), o discurso meritocrático do neoliberalismo educacional contribui para a culpabilização do sujeito por seu desempenho, ocultando as responsabilidades estatais e sociais. O fracasso escolar, nesse sistema, não é mais interpretado como resultado de políticas públicas excludentes ou da precarização das condições materiais, mas como falha pessoal, moralizando o insucesso e reforçando a exclusão. A retórica da meritocracia, ao desconsiderar os contextos sociais, perpetua injustiças históricas sob o disfarce de justiça distributiva.

A ideologia neoliberal também transforma profundamente a atuação docente, convertendo o educador em gestor de resultados. Sob pressão por metas, desempenho e eficiência, o trabalho pedagógico é monitorado por mecanismos de controle que empobrecem a prática educativa. Avaliações externas, rankings e indicadores reduzem a complexidade da docência a um conjunto de procedimentos mensuráveis, deslocando o foco da formação para a produtividade. Essa lógica esvazia a dimensão relacional e ética do ensinar, substituindo o cuidado, a escuta e a mediação reflexiva por um agir técnico, automatizado e performático. A pedagogia da performatividade ignora os processos subjetivos de aprendizagem e desconsidera o valor da experiência educativa como construção coletiva, situada e sensível ao contexto. O professor passa a ser concebido como executor de diretrizes e metas, não mais como sujeito de um projeto formativo com intencionalidade ética e emancipatória. Nesse contexto de exigência permanente e esvaziamento do vínculo pedagógico, a filosofia pode atuar como freio ético à cultura da aceleração cega. Seu ritmo próprio — voltado ao questionamento, ao silêncio reflexivo e ao pensamento cuidadoso — resiste ao produtivismo da avaliação, à lógica do desempenho, e oferece aos educadores a possibilidade de reencontro com o sentido profundo da docência.

Em tempos de hiperestimulação, pressão por resultados e obsolescência

programada do saber, o filosofar reabre o tempo e o espaço para pensar — condição indispensável à reinvenção do ato de ensinar como prática de liberdade e não de adestramento. Outro efeito perverso da cultura do desempenho é a intensificação das desigualdades educacionais. Escolas situadas em contextos de maior vulnerabilidade social tendem a apresentar resultados mais baixos nas avaliações, sendo penalizadas em vez de receberem apoio, estrutura e investimento. Conforme Ravitch (2011), esse modelo transforma a educação pública em um campo de competição desigual, onde escolas "bem ranqueadas" recebem incentivos e as demais são estigmatizadas, agravando a exclusão e marginalização de estudantes oriundos de comunidades periféricas. Esse processo fortalece um sistema que premia os já privilegiados e pune os que mais necessitam de suporte educacional e social.

A cultura do desempenho reduz, ainda, a complexidade do processo educativo àquilo que é mensurável, desconsiderando dimensões essenciais da formação humana, como o pensamento crítico, a sensibilidade ética, a capacidade de diálogo e a construção da cidadania. A busca por resultados rápidos e visíveis desincentiva práticas pedagógicas verdadeiramente significativas, que exigem tempo, escuta, afetividade e aprofundamento. Como defende Rancière (2012, p. 79):

A educação não pode se submeter aos imperativos da eficácia, pois sua essência está na emancipação dos sujeitos e não na adequação a padrões normativos. Emancipar é acreditar na igualdade de inteligências e na potência do outro para compreender o mundo, não em moldá-lo segundo critérios externos.

Essa perspectiva reforça a urgência de repensar os fundamentos que orientam a ação docente, devolvendo à educação seu caráter formativo, crítico e emancipador, em contraposição à lógica funcionalista que esvazia o ato de ensinar de sua densidade ética e política.

Além disso, o currículo escolar é reorganizado para atender exclusivamente às exigências das avaliações externas, restringindo-se aos conteúdos que são cobrados nos testes. Disciplinas como artes, filosofia, sociologia e educação física perdem espaço, sendo consideradas não prioritárias, o que compromete o desenvolvimento integral dos estudantes. As práticas de ensino, nesse contexto, tornam-se voltadas à preparação para o teste, o que reduz o currículo a uma função instrumental. Beane (2001) observa que um currículo que prioriza o desempenho em detrimento da experiência pessoal e da construção coletiva do conhecimento contribui para uma educação tecnicista, desumanizada e alienante.

Tal contexto impacta não apenas o que se ensina, mas como se ensina. A lógica tecnicista imposta pela cultura do desempenho subordina o planejamento pedagógico a uma lógica de repetição mecânica e treinamento para exames. Em lugar da curiosidade e da exploração criativa, prevalece a memorização apressada e a simulação de competência. Isso gera um ambiente escolar cada vez mais estéril, desprovido de sentido para os sujeitos envolvidos. A experiência educacional, nesse modelo, torna-se fragmentada e alienada de sua função formadora mais profunda.

Outro aspecto relevante diz respeito à precarização do trabalho docente. Professores são sobrecarregados com tarefas burocráticas, metas inalcançáveis e cobranças incessantes, muitas vezes acompanhadas de ameaças veladas de substituição ou retaliação. Esse cenário leva ao adoecimento físico e emocional dos educadores, contribuindo para o esvaziamento da profissão docente como vocação e missão transformadora. Em vez de formadores de sujeitos críticos, os professores são transformados em executores de políticas impostas de cima para baixo.

Em meio a esse contexto, a resistência pedagógica assume contornos éticos e políticos fundamentais. Questionar a cultura do desempenho é, também, reivindicar uma outra concepção de educação — uma educação pautada pelo encontro, pela escuta e pela construção conjunta do conhecimento. Para Giroux (2019), é preciso recuperar o sentido político da escola como espaço de formação da cidadania crítica e da democracia. A escola deve ser um lugar de acolhimento das diversidades, de ampliação dos horizontes de mundo e de formação de sujeitos capazes de intervir em sua realidade.

A crítica à cultura do desempenho não implica negação da avaliação, mas sim a redefinição de seus objetivos, critérios e metodologias. Avaliar deve ser parte integrante do processo de aprendizagem, com foco na formação contínua e no desenvolvimento integral dos estudantes, e não na sua classificação ou exclusão. Hoffmann (2015) defende uma avaliação dialógica, processual e qualitativa, capaz de promover o autoconhecimento, a reflexão crítica e a autoria dos sujeitos aprendentes. Avaliar, nesse sentido, é também acolher, escutar e dialogar.

A avaliação, para cumprir seu papel formativo, precisa romper com o paradigma da verificação e assumir uma perspectiva de acompanhamento. Acompanhar o aluno é observar seus movimentos, compreender seus processos e reconhecer suas produções como expressões legítimas de aprendizagem. Isso exige do professor sensibilidade, disponibilidade e escuta ativa. Avaliar é, portanto, um ato de cuidado, que articula rigor pedagógico e acolhimento humano (Hoffmann,

2015, p. 122).

Portanto, o enfrentamento ao neoliberalismo educacional e à cultura do desempenho exige um compromisso ético-político com uma educação democrática, inclusiva, crítica e humanizadora. Significa valorizar a autonomia docente, escutar as vozes dos estudantes, respeitar a diversidade dos contextos e construir coletivamente os sentidos do aprender. Em tempos de intensificação do controle, da padronização e da performatividade, a resistência pedagógica torna-se um ato radical de esperança e de afirmação da dignidade humana. Assim, a reconstrução da escola como espaço emancipador depende da coragem coletiva de romper com as lógicas hegemônicas e inventar novas formas de ensinar, aprender e conviver.

Enfrentar a cultura do desempenho não significa apenas reformar indicadores ou flexibilizar metas. Significa recolocar a pergunta filosófica no centro da escola: para que educamos? A filosofia, como linguagem de resistência e emancipação, convida professores e estudantes a resgatar a dimensão ética, crítica e coletiva da formação. Retomar a escuta, a dúvida e a partilha do saber é mais do que um gesto didático — é um ato político de recusa à lógica da homogeneização e do silenciamento.

3.5 A docência desautorizada: entre a lógica neoliberal e a sufocamento do sentido formativo

A crise da autoridade docente, tal como frequentemente diagnosticada, é geralmente associada à perda de controle em sala de aula, à indisciplina crescente ou à dificuldade dos professores em se fazerem ouvir. No entanto, essa percepção imediata, embora não equivocada, é superficial. Trata-se de uma crise mais profunda, enraizada na ausência de reconhecimento simbólico da docência como prática formadora, com raízes encobertas pelas evidências culturais e institucionais da escola contemporânea. A desautorização do professor não ocorre apenas na prática cotidiana, mas se vincula à erosão de sua autoridade simbólica — à recusa em reconhecê-lo como aquele que detém um saber legítimo, que introduz o novo no mundo, e que atua como mediador ético entre o passado e o futuro.

Essa erosão da autoridade está profundamente entrelaçada com os processos de desinstitucionalização da escola, o avanço da racionalidade neoliberal e a cultura

da performatividade. Hannah Arendt (1997), ao refletir sobre a crise da autoridade, afirma que educar é introduzir os novos num mundo que lhes é anterior, o que requer assumir responsabilidade por esse mundo. Quando a sociedade deixa de reconhecer esse papel fundante do professor, compromete-se a própria função educativa.

A crise da autoridade, portanto, não é apenas pedagógica ou geracional — ela é política, cultural e epistêmica. Em uma sociedade regida pela lógica neoliberal, pela racionalidade técnica e pela obsessão com resultados mensuráveis, não há interesse real em reconhecer o professor como sujeito formador. Pelo contrário: o docente é frequentemente reduzido a um operador de tarefas, um executor de prescrições curriculares voltadas à performance e à produtividade. O reconhecimento de sua autoridade exigiria admitir a centralidade da reflexão, do tempo formativo e da mediação ética no processo educativo — elementos que contradizem os princípios de eficiência, controle e padronização que regem as políticas educacionais contemporâneas. Assim, o esvaziamento da autoridade docente não é um colapso espontâneo, mas expressão de um projeto mais amplo de despolitização da escola e de empobrecimento simbólico da docência.

A perda da autoridade institucional do professor, discutida anteriormente, acentua uma dinâmica relacional marcada pela instabilidade e pela exigência constante de legitimação. A autoridade docente, hoje, deixou de se sustentar exclusivamente em sua posição formal, passando a depender da sua capacidade contínua de se afirmar na prática pedagógica cotidiana e nas relações interpessoais. Essa exigência coloca o educador em uma posição vulnerável, submetido a avaliações permanentes de alunos, famílias e gestores — muitas vezes mediadas por plataformas digitais, redes sociais e métricas institucionais — sem o devido reconhecimento simbólico, institucional e profissional de sua função mediadora e formadora. Tal dinâmica, como observa Tardif (2014), gera um sentimento persistente de insegurança e desgaste emocional entre os docentes.

A desvalorização da docência está intrinsecamente relacionada à crise contemporânea da autoridade pedagógica. No contexto brasileiro, o magistério é marcado por baixos salários, instabilidade contratual, múltiplos vínculos, adoecimento físico e emocional, além de uma sobrecarga burocrática — com exigências administrativas que consomem tempo e obscurecem o papel formativo do professor.

Segundo o Censo Escolar (INEP, 2022), cerca de 42% dos docentes da educação básica atuam em mais de uma escola, e 30% trabalham mais de 40 horas

semanais, muitas vezes em condições precárias e sob contratos temporários. Dados da OCDE (2021) indicam que o Brasil está entre os países com os menores salários médios iniciais para professores da educação básica, representando apenas 60% da média salarial de outros profissionais com formação equivalente. Além disso, 43% dos professores brasileiros relataram sintomas frequentes de estresse ou exaustão emocional, conforme levantamento da pesquisa internacional TALIS (Teaching and Learning International Survey, OCDE, 2018).

Como observa Duarte (2020), a identidade docente é fragilizada por um sistema que exige desempenho, mas oferece pouco respaldo institucional, simbólico ou material à complexidade da prática educativa. A figura do professor, outrora valorizada como referência ética e intelectual, passou a ser frequentemente alvo de desconfiança ou indiferença social, reflexo de uma cultura que privilegia o consumo, a velocidade e a eficiência em detrimento da reflexão, do processo e da construção de sentido.

A autoridade do professor, que pressupõe escuta, diálogo e mediação formativa, colide com as lógicas performativas e imediatistas da pós-modernidade. Como ressalta Saviani (2021), a perda da centralidade da escola como espaço de formação humana amplia o esvaziamento simbólico da docência, comprometendo sua legitimidade pública e sua vocação crítica. A sociedade contemporânea, marcada pelo esvaziamento das instituições tradicionais, inclui a escola como um dos espaços em que essa deslegitimação se manifesta com maior intensidade. O descrédito das instituições impacta diretamente a percepção do papel docente, visto que a escola perde seu lugar simbólico de espaço sagrado de transmissão do saber. Assim, a autoridade do professor é diluída num cenário de crise institucional mais ampla (Motta, 2022).

Nesse cenário, o conceito de autoridade precisa ser reconfigurado sob uma nova perspectiva, que não confunda autoritarismo com liderança legítima. A autoridade pedagógica não se impõe, mas se constrói a partir da coerência entre discurso e prática, da competência didática e da capacidade de inspirar os estudantes a se engajarem no processo de aprendizagem. Esse novo paradigma exige formação continuada, apoio institucional e valorização profissional (Freire, 1996).

A perda de autoridade docente também está associada à crescente judicialização das relações escolares²³. Famílias, cada vez mais desconfiadas da

²³ Segundo levantamento do Tribunal de Justiça de São Paulo (2021), houve um aumento de 34%

escola, recorrem ao sistema jurídico para contestar avaliações, métodos e até mesmo sanções pedagógicas. Esse ambiente de constante contestação fragiliza ainda mais a atuação do professor, que se vê impedido de exercer sua função com autonomia e segurança (Penin, 2018).

O esvaziamento simbólico da docência — entendido como a perda de legitimidade cultural e institucional da figura do professor — contribui diretamente para a evasão de profissionais da carreira e para a desmotivação daqueles que nela permanecem. Muitos docentes relatam sentimentos de frustração, cansaço extremo e impotência diante da crescente desvalorização de seu trabalho, marcada por baixos salários, sobrecarga burocrática e falta de reconhecimento social. Esses fatores não apenas afetam a saúde mental dos professores, mas impactam negativamente a qualidade do ensino e a formação das novas gerações. Como analisa Gatti (2020), estabelece-se um ciclo vicioso em que a desvalorização profissional alimenta a desmotivação, que por sua vez aprofunda a crise da educação pública.

A crise da autoridade docente não deve ser entendida como um problema restrito ao espaço escolar, mas como expressão de transformações mais profundas nos vínculos sociais da contemporaneidade. O enfraquecimento das figuras de autoridade — visível nas esferas da família, da política e das instituições tradicionais — reflete a passagem de uma cultura hierárquica para uma cultura mais fluida, individualista e centrada no consumo. Como observa Bauman (2011), vivemos em uma sociedade líquida, onde os laços são frágeis, as normas são negociáveis e as referências simbólicas estão em constante deslocamento. A escola, por sua natureza formadora, sente esses impactos com particular intensidade, vendo-se pressionada a reinventar suas formas de mediação e legitimidade.

A cultura digital tem desempenhado um papel decisivo na reconfiguração das relações de autoridade no ambiente escolar. Com o acesso quase irrestrito à informação, os estudantes passaram a consultar múltiplas fontes, colocando em questão o lugar tradicional do professor como detentor exclusivo do saber. Essa

nos processos judiciais movidos contra escolas e professores entre 2015 e 2020. Muitas dessas ações referem-se a questões pedagógicas ordinárias, como notas, reprovações, metodologias de ensino ou advertências disciplinares. O relatório aponta que grande parte desses conflitos poderia ser resolvida por meio de diálogo escolar, mas acabam deslocados para o sistema jurídico, contribuindo para a insegurança e a deslegitimação da autoridade docente.

transformação, embora traga oportunidades de diálogo e protagonismo discente, também desafia a legitimidade docente, especialmente quando a informação é consumida de forma superficial e descontextualizada. Diante disso, o professor precisa assumir uma nova função: a de mediador crítico, capaz de orientar a leitura e a interpretação do mundo digital. Para isso, torna-se essencial desenvolver não apenas domínio do conteúdo, mas também competências tecnológicas, habilidades de comunicação interativa e sensibilidade pedagógica para lidar com linguagens híbridas e novas dinâmicas de aprendizagem (Silva, 2021).

O processo de desvalorização docente agrava ainda mais esse cenário. Investimentos insuficientes em formação, infraestrutura escolar e remuneração fazem com que a profissão seja vista como pouco atrativa para as novas gerações. Essa percepção contribui para a manutenção do ciclo de desvalorização e para o aprofundamento da crise de autoridade (Nóvoa, 2017).

Para enfrentar a crise da autoridade docente”, é fundamental que o Estado e a sociedade reconheçam o papel estratégico do professor na construção de uma nação mais justa e democrática. A valorização da docência deve passar por medidas concretas, como planos de carreira atrativos, formação continuada de qualidade, condições dignas de trabalho e envolvimento da comunidade escolar na construção de um projeto pedagógico coletivo (Cunha, 2022).

A reconstrução da autoridade docente também depende do reconhecimento simbólico de sua importância social, o que envolve diretamente a forma como o professor é representado na mídia e nas produções culturais. Retratos depreciativos ou caricatos da docência — como aqueles que a reduzem ao estereótipo do profissional desmotivado, autoritário ou ineficaz — reforçam a desvalorização pública da profissão e enfraquecem sua legitimidade. Como destaca Pimenta (2020), é urgente promover uma imagem social positiva e realista do professor, que evidencie a complexidade de sua atuação, os desafios enfrentados cotidianamente e sua contribuição fundamental para a formação ética, crítica e cidadã das novas gerações. O reconhecimento simbólico, nesse sentido, é condição para que a autoridade docente seja culturalmente legitimada.

A crise da autoridade docente exige também uma reflexão sobre o modelo de escola que se deseja construir. Uma escola democrática, plural e inclusiva pressupõe uma autoridade construída com base no respeito mútuo, no diálogo e na construção coletiva do conhecimento. Isso não significa a abdicação do papel formador do

professor, mas sim sua reinvenção diante das novas demandas sociais (Rezende, 2019).

A formação docente inicial tem é um dos alicerces fundantes na constituição de uma autoridade legítima. Muitos cursos de licenciatura ainda negligenciam a dimensão ética, política e relacional da docência, concentrando-se excessivamente na dimensão técnica. Essa lacuna dificulta a construção de uma identidade profissional sólida e compromete a capacidade do professor de exercer sua autoridade de forma reflexiva e humanizada (Libâneo, 2012).

A construção da autoridade pedagógica passa também pela escuta ativa e pelo respeito à diversidade dos sujeitos que compõem a comunidade escolar. A autoridade não se baseia na imposição, mas na legitimidade construída no cotidiano da sala de aula, nas relações éticas e no compromisso com a aprendizagem significativa dos estudantes (Perrenoud, 2015).

A desvalorização da docência tem impactos não apenas na vida profissional do professor, mas também em sua saúde mental. Estudos apontam altos índices de estresse, ansiedade e burnout entre docentes, especialmente na educação básica. Esses dados revelam a urgência de políticas públicas voltadas ao cuidado e à valorização da saúde emocional dos professores (Ferreira; Silva, 2021).

A escola não pode ser concebida como uma ilha isolada da sociedade. Ela reflete os valores sociais vigentes, mas também os reproduz e os reconfigura. A autoridade do professor será reconhecida na medida em que houver uma cultura que valorize o saber, o diálogo, a ética e a formação cidadã. Trata-se de um desafio coletivo, que demanda ações integradas entre o poder público, as famílias, os docentes e os próprios estudantes, em uma construção contínua de legitimidade institucional (Morin, 2002).

A crise da autoridade na educação está intimamente ligada à perda de referências comuns e ao enfraquecimento da confiança social nas instituições escolares. A autoridade do professor depende da existência de um horizonte compartilhado de sentido, que só pode ser construído coletivamente. Quando esse horizonte se fragmenta, a palavra do educador perde força simbólica, e a escola deixa de ser reconhecida como espaço legítimo de formação e de mediação cultural. Como afirma Charlot (2013, p. 89):

A autoridade do professor está fundada sobre o reconhecimento de que a escola transmite um saber socialmente valorizado. Quando esse

reconhecimento desaparece, o professor já não é mais visto como um mediador legítimo do conhecimento.

A fragmentação dos saberes, característica da pós-modernidade, também contribui para a crise da autoridade docente. O conhecimento, antes centrado em grandes narrativas e tradições, tornou-se múltiplo, fragmentado e muitas vezes contraditório. Essa pluralidade, embora enriquecedora, pode gerar insegurança quanto aos critérios de validade do saber escolar (Apple, 2017).

O processo de mercantilização da educação, com a lógica da escola-empresa e do aluno-cliente, impõe pressões que desconfiguram o papel tradicional do professor. Ele passa a ser visto como prestador de serviços, avaliado por métricas quantitativas que não consideram a complexidade de sua prática. Essa lógica esvazia a autoridade docente e dificulta sua autonomia (BALL, 2012).

A reconstrução da autoridade docente exige um novo pacto educativo, que reafirme os valores da educação como bem público, a centralidade do professor como mediador cultural e a importância do vínculo pedagógico como base do processo de ensino-aprendizagem. Esse pacto só será possível com o engajamento de todos os atores sociais (Dubet, 2011).

A valorização do professor deve incluir o reconhecimento de sua autonomia intelectual. O professor não é um mero executor de políticas públicas, mas um sujeito criativo, reflexivo e comprometido com a formação integral dos estudantes. Essa valorização passa também pela liberdade de cátedra e pela participação ativa nas decisões escolares (Imbernón, 2010).

A autoridade docente, quando baseada na escuta, na competência e no compromisso, não é um obstáculo à autonomia dos estudantes, mas um elemento fundamental para seu desenvolvimento. A presença de uma autoridade legítima favorece a construção da autonomia crítica, pois oferece referências éticas e epistemológicas para o discernimento (Santos, 2020).

Em contextos de vulnerabilidade social, a presença de uma autoridade docente acolhedora e firme é ainda mais necessária. Para muitos estudantes, o professor é uma das poucas figuras estáveis em sua trajetória. A ausência de autoridade legítima pode agravar quadros de indisciplina, evasão e fracasso escolar, comprometendo o direito à educação (Ribeiro, 2019).

A desvalorização da docência compromete também o ideal democrático da escola pública. Sem professores valorizados, a qualidade da educação se deteriora,

ampliando desigualdades e limitando o acesso ao conhecimento. Investir na valorização da autoridade docente é investir na própria democracia (Carvalho, 2016).

O resgate da autoridade pedagógica passa por uma pedagogia do reconhecimento. Reconhecer o outro – alunos, colegas, famílias – e ser reconhecido em sua função social é condição para relações educativas saudáveis e produtivas. Esse reconhecimento é construído no cotidiano, em gestos, atitudes e práticas coerentes (Honneth, 2011).

A filosofia pode oferecer uma mediação fecunda para esse reconhecimento, ao sustentar a ideia de autoridade não como poder imposto, mas como referência simbólica construída em diálogo. O exercício filosófico, ao valorizar a escuta, a problematização e a formação do juízo, fortalece o educador como presença ética capaz de conduzir o outro sem anulá-lo. Em contextos de fragmentação, filosofar é reafirmar o valor do vínculo e da mediação pedagógica como espaços de humanização e resistência.

A autoridade legítima do professor é aquela que não nega os conflitos, mas os transforma em oportunidades formativas. Ela está fundada na ética do cuidado, na responsabilidade compartilhada e na escuta atenta. É preciso ressignificar a autoridade docente como condição para uma educação emancipadora (Dussel, 2015).

A crise da autoridade docente, portanto, não será superada apenas por reformas técnicas ou políticas salariais — por mais urgentes que sejam. Ela exige uma reconstrução do sentido de ensinar, em que a filosofia atue como horizonte formativo e ético da profissão. Recuperar o filosofar no cotidiano escolar é apostar em uma autoridade que nasce da coerência, do cuidado e da coragem de sustentar a dúvida. Nesse caminho, a filosofia não apenas resiste ao esvaziamento da docência — ela a reinscreve como projeto de emancipação.

4. A FILOSOFIA COMO MEDIAÇÃO DE RESISTÊNCIA PEDAGÓGICA

O presente capítulo propõe uma reflexão sobre a íntima relação entre filosofia, educação e emancipação, tendo como eixo condutor a resistência como prática essencial em tempos de crise. A educação, constantemente atravessada por interesses ideológicos, econômicos e políticos, exige uma abordagem crítica que vá além da mera transmissão de conteúdos. Pensar a educação requer partir da perspectiva que ela é eminentemente política pois propõe e defende valores, visão de mundo e sociedade dos quais os educandos devem, no mínimo, refletirem. É nesse contexto que a filosofia assume protagonismo, oferecendo perspectivas conceituais e éticas para repensar os rumos da formação humana.

Com o advento da racionalidade instrumental, em seu triunfante retorno pós-renascentista, a escola foi progressivamente submetida a lógicas utilitaristas que reduzem o conhecimento à sua dimensão funcional. O ensino perdeu densidade crítica e foi convertido em um espaço de adestramento técnico e comportamental. A filosofia, por sua natureza interrogativa e dialógica, resiste a essa tendência, propondo um retorno ao sentido profundo do educar como ato de libertação e não de conformação.

A prática educativa tornou-se refém de modelos baseados em resultados imediatos, submetidos a avaliações padronizadas e metas quantitativas. Tal cenário compromete a formação integral do sujeito e silencia a dimensão formativa do pensamento. A resistência filosófica, neste capítulo, será apresentada como forma de confrontar esse comprometimento pedagógico, resgatando a potência reflexiva do ato educativo.

O capítulo abordará a filosofia como possibilidade de emancipação, considerando seu papel na formação da consciência crítica dos educandos. Em vez de oferecer respostas prontas, o pensamento filosófico convida ao questionamento, à problematização da realidade e à abertura ao outro. Essa disposição à escuta e ao diálogo é o que sustenta a educação como possibilidade de prática da liberdade.

Num mundo marcado pela incerteza, pela fragmentação e pelo controle simbólico, pensar filosoficamente tornou-se um ato de resistência. A escola pública, em especial, enfrenta os efeitos da precarização e da exclusão social, que impactam diretamente o trabalho pedagógico. É nesse espaço tensionado que a filosofia pode poderá ser uma mediação para reencantar o processo formativo e reposicionar o papel

do educador. A resistência não se limita à denúncia das injustiças e contradições do sistema educacional. Ela se realiza também como construção de alternativas concretas de ensino, com base na ética, na criatividade e na escuta sensível. Ensinar filosofia, nesse sentido, é um gesto político, que afirma o direito ao pensamento e à complexidade do saber humano.

Este capítulo também explorará a figura do professor como agente de resistência, alguém que, mesmo diante da precariedade, insiste em valorizar a palavra, o pensamento e o diálogo. A filosofia, longe de ser um luxo acadêmico, torna-se vital para sustentar a dignidade da prática docente em tempos de ataque à educação pública. Será discutida ainda a importância da filosofia como prática que transcende a sala de aula. Ao ser vivida como atitude existencial, a resistência filosófica se estende ao cotidiano da escola, às relações interpessoais e às escolhas pedagógicas. Trata-se de uma postura diante da vida, que recusa o conformismo e insiste na busca por sentido.

A formação filosófica, ao contrário do que comumente se argumenta, não é incompatível com a realidade concreta da escola pública. Pelo contrário, é precisamente nesse contexto que o pensamento crítico revela sua função vital. Diante da escassez de recursos, da sobrecarga docente e dos intensos conflitos sociais, a filosofia mostra-se ainda mais necessária. Em diálogo com outras áreas do conhecimento, ela pode não apenas oferecer uma interpretação lúcida da crise educacional, mas também contribuir com propostas formativas e transformadoras.

A filosofia também será apresentada como via de análise crítica da apatia e do niilismo que atravessam a sociedade contemporânea. Em tempos de desinformação, intolerância e descrença nas instituições, a educação filosófica reacende a esperança na razão comunicativa, na solidariedade e na construção de um futuro mais justo e plural.

Ao longo deste capítulo, serão analisados os modos como a resistência filosófica se manifesta na prática pedagógica, desde a escolha dos conteúdos até a metodologia de ensino. O compromisso com a emancipação exige coerência entre discurso e ação, entre teoria e prática. Nesse sentido, a filosofia oferece o horizonte crítico necessário para reconfigurar a relação entre educador e educando.

Outro aspecto central será o vínculo entre resistência e formação de subjetividades. A educação emancipadora não se limita a formar bons profissionais,

mas seres humanos capazes de compreender o mundo e de se posicionar diante dele. A filosofia colabora com esse processo ao oferecer linguagem, conceitos e estruturas de pensamento que ampliam o campo de visão dos sujeitos.

O capítulo culminará na defesa da filosofia como eixo estruturante da escola democrática. Em um cenário de ataques ao pensamento crítico, de negacionismos e de censura ideológica, sustentar a presença da filosofia nos currículos escolares é também sustentar a democracia. A resistência filosófica, nesse sentido, é uma forma de proteger os valores republicanos e a liberdade de pensamento.

Com base nesses pressupostos, os tópicos a seguir desenvolverão uma análise aprofundada da filosofia enquanto prática de resistência na educação pública. A partir de uma abordagem crítica e fundamentada, busca-se reafirmar a urgência de uma formação que não apenas transmita conteúdos, mas forme sujeitos conscientes, éticos e atuantes.

4.1 O ensino das filosofias na contracorrente na pós-modernidade

O ensino da filosofia, em tempos de pós-modernidade, favorece uma prática radicalmente contra hegemônica. Diante de um cenário marcado pela fragmentação do conhecimento, pelo esvaziamento dos sentidos e pela fetichização da técnica, o ato de filosofar resiste à lógica da eficiência e da produtividade. A filosofia convida à pausa, à escuta reflexiva e à problematização do mundo — elementos incompatíveis com o ritmo apressado e performativo das instituições escolares submetidas à lógica neoliberal (Bauman, 2001).

Essa condição pós-moderna é caracterizada por uma volatilidade ética, pela fluidez dos vínculos sociais e pela perda de referentes comuns. O espaço educativo, contaminado por essa lógica, tende a abandonar sua função formativa em favor de uma dimensão operacional, esvaziando o currículo de sentidos emancipatórios. Nesse contexto, o ensino de filosofia se afirma como um espaço de resistência à diluição do pensamento, à substituição do saber pela informação e à neutralização do pensamento crítico (Han, 2017).

Ensinar filosofia na pós-modernidade aponta para um tipo de formação que insiste em se desvencilhar da lógica do capital. Não se trata de ensinar conteúdos apenas, mas de cultivar uma disposição existencial diante do mundo: a atitude

filosófica. Como destaca Freire (2011, p. 13), “ensinar exige rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade e estética” — e é justamente esse conjunto que a filosofia oferece no interior da escola, ainda que a contracorrente.

A filosofia propõe, assim, um modo de ver o mundo que escapa à funcionalidade imediata. A educação tecnocrática quer resultados mensuráveis, habilidades transferíveis, competências operacionais. A filosofia, ao contrário, cultiva o não saber, o questionamento radical, o espanto originário. Ensinar filosofia, nesse contexto, é um ato de desobediência frente à normatização do ensino e à padronização do pensamento (Santos, 2010).

A filosofia exige tempo, silêncio e escuta — três elementos cada vez mais escassos nos espaços escolares. A educação performativa, voltada para resultados, desvaloriza o processo e ignora a importância da formação do sujeito ético e reflexivo. Nesse cenário, ensinar filosofia é defender a formação integral, que considera o ser humano em sua totalidade, incluindo suas contradições, angústias e possibilidades (Chauí, 2013).

O pensamento filosófico, ao ser introduzido nas escolas, não deve ser compreendido como um fim em si mesmo, mas como uma mediação crítica entre os sujeitos e a realidade. Ele permite que o estudante compreenda a historicidade de sua condição e perceba que o mundo não é algo dado, naturalizado ou imutável, mas construído historicamente e, portanto, passível de transformação. Para Dussel (2020), a filosofia deve ser um pensar situado, comprometido com a vida concreta e com a libertação dos oprimidos.

A filosofia, nesse horizonte, é interpelada a romper com a arrogância da razão instrumental, que pretende impor suas categorias como universais e neutras. O pensamento filosófico, quando vinculado à educação, deve servir à libertação dos sujeitos, e não à sua domesticação. Trata-se de um saber que convoca à responsabilidade e à resposta diante do outro. Como afirma Dussel (2020, p. 106): “a filosofia deve ser uma atividade crítica e libertadora, atenta às condições concretas da existência, que se ponha a serviço da vida e da dignidade dos oprimidos.”

O ensino da filosofia implica, portanto, uma pedagogia da escuta e do questionamento. O professor deixa de ser o portador de um suposto saber absoluto e passa a ocupar o lugar de mediador, que ajuda o educando a reconhecer suas próprias perguntas, angústias e desejos de compreender. Em termos freireanos,

trata-se de resistir à educação bancária — aquela que deposita conteúdos — e avançar para uma educação libertadora, que valoriza a experiência, o diálogo e a autonomia do sujeito (Freire, 2011). É importante destacar que a filosofia na escola não deve se restringir à cronologia de sistemas filosóficos ou à repetição de doutrinas clássicas. Ela tem potencial para problematizar os sentidos do existir, da justiça, do poder, da verdade e da linguagem. Trabalhar os dilemas contemporâneos e estimular o pensamento crítico diante das realidades que afetam a juventude. Na escola, a filosofia está convocada a ser política no melhor sentido do termo: uma prática que emancipa (Arendt, 2005).

Nesse sentido, o intento filosófico é desafiar os discursos dominantes. A hegemonia cultural, conforme Gramsci (2001), se sustenta pelo consenso fabricado — e é por meio da escola que muitas vezes esse consenso se naturaliza. A filosofia, no entanto, rompe com essa lógica, pois desnaturaliza e desconstrói as “verdades” impostas. Trata-se de uma pedagogia da dúvida, da negatividade, da crítica — e não da conformação. A função da filosofia na educação é justamente impedir que o pensamento se torne mera repetição. Ela é memória crítica, negatividade operante, linguagem aberta ao novo. “A educação que incorpora a filosofia é, por excelência, uma educação contra a barbárie” (Adorno, 2009, p. 92).

Na contramão da cultura do desempenho e do utilitarismo, a filosofia oferece à escola a possibilidade de reencantar o saber. Ao trabalhar com o conceito, com a pergunta e com o argumento, devolve à linguagem sua potência crítica e criadora. O ensino da filosofia, assim, não apenas capacita intelectualmente, mas forma politicamente, na medida em que articula pensamento e ação, teoria e práxis (Apple, 2006). Não se trata apenas de formar pensadores, mas de formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres. A filosofia promove a leitura crítica do mundo, habilitando o educando a perceber a relação entre o conhecimento e os contextos sociais que o produzem. Esse tipo de leitura é, por natureza, contra-hegemônica, pois torna visível o que está oculto e denuncia as estruturas de dominação que operam nas entrelinhas (Giroux, 2021).

Além disso, o ensino filosófico permite a valorização da pluralidade epistemológica. Em um cenário global de múltiplas identidades e culturas, a filosofia

não pode mais ser reduzida à tradição ocidental. É necessário acolher outras formas de pensamento, como as filosofias africanas, indígenas e orientais, reconhecendo que o saber é múltiplo, situado e relacional (Santos, 2010).

Essa ampliação do horizonte filosófico exige uma postura ética de escuta e humildade intelectual. O professor de filosofia deve ser, antes de tudo, um facilitador do diálogo intercultural. Ao invés de impor saberes, deve criar condições para que os educandos descubram outras racionalidades, outras éticas e outras formas de estar no mundo (Mignolo, 2014).

A resistência filosófica também se expressa na recusa à padronização das avaliações. Ao estimular o pensamento crítico e a criatividade, o ensino da filosofia se choca com os modelos tradicionais de mensuração do saber, que buscam resultados rápidos e objetivos. A filosofia reivindica um tempo outro — o tempo da reflexão, do amadurecimento, da elaboração (Han, 2017).

A relação entre filosofia e estética no ensino também merece destaque. A filosofia educa o olhar, a escuta, a sensibilidade. Forma para o sensível tanto quanto para o racional. Ao trabalhar com o trágico, com o absurdo, com o sublime, ela oferece ao educando ferramentas para compreender a complexidade da vida humana e da condição existencial (Marcuse, 2015).

No espaço escolar, ensinar filosofia é abrir brechas no sistema. É criar zonas de suspensão onde o pensamento pode respirar e a linguagem pode dizer o indizível. É provocar rupturas no fluxo normalizador do discurso pedagógico. É propor outras formas de ensinar, outras formas de aprender, outras formas de ser (Arendt, 2005). É também enfrentar resistências institucionais. A filosofia tem sido constantemente atacada por sua suposta inutilidade. No entanto, sua força reside justamente no fato de não se submeter à lógica da utilidade imediata. Como afirmou Chauí (2013), “a filosofia é o saber do inútil, mas é esse inútil que nos torna humanos”. Em tempos de avanço do autoritarismo e da negação da ciência, o ensino da filosofia é mais necessário do que nunca. Ele constitui um espaço de reconstrução da democracia, da ética e do pensamento crítico. É um exercício de desobediência à lógica do mercado e de fidelidade à dignidade humana. O ensino da filosofia, enfim, é um ato político.

Há muitas possibilidades importantes de ação e intervenção da formação filosófica escolar. Contudo, é necessário asseverar, igualmente, que a prática docente

com o ensino de filosofia na escola de educação básica tem como postulado ser, primeiramente, uma prática coletiva. Um trabalho interdisciplinar em conjunto com o corpo social da escola, notadamente o corpo docente. Pois é a educação como um todo que é política. Tal convicção nos faz migrar para nosso tema seguinte, estabelecendo desde agora o desafio contra hegemônico da educação escolar. Detemo-nos, por razões óbvias, na discussão filosófica, objeto de nossa tese.

4.2 Filosofia e contra-hegemonia na educação

A hegemonia, tal como elaborada por Antonio Gramsci, consiste na capacidade de um grupo dominante impor sua visão de mundo como universal, por meio da cultura, da linguagem, dos valores e da educação (Gramsci, 2001). Neste cenário, a escola torna-se o principal aparelho de produção simbólica da hegemonia, domesticando subjetividades e reproduzindo as estruturas de poder. A filosofia, porém, ao inserir a crítica e o pensamento autônomo no processo formativo, posiciona-se como força contra hegemônica. Ela não reafirma os consensos; ela os questiona.

Ao colocar em suspensão as verdades dadas, a filosofia rompe com a naturalização do mundo social. Este gesto é essencial em uma educação que pretenda ser emancipadora. Contra os currículos domesticadores, que operam na lógica da adaptação e da conformação, o pensamento filosófico se ergue como gesto de ruptura. Ele permite que o sujeito perceba que o real é construído, e não dado; que o possível pode ser pensado, e não apenas suportado (Apple, 2006).

A hegemonia opera não apenas pelo que diz, mas pelo que silencia. A educação hegemônica silencia outras epistemologias, outras cosmologias e outras formas de racionalidade. A filosofia contra hegemônica, por sua vez, escancara o cânone, introduz as vozes marginalizadas e propõe um pensamento plural. Ela dialoga com a diferença, sem reduzi-la à identidade. Assim, contribui para uma pedagogia da alteridade (Santos, 2010).

A presença da filosofia na educação tensiona a racionalidade técnico-instrumental dominante. A lógica escolar, voltada para competências, habilidades e resultados, se vê confrontada por um saber que valoriza a crítica, a dúvida e a contemplação. O filosófico não cabe no diagrama da utilidade. Ele perturba os fluxos

funcionais da escola neoliberal, propondo outros ritmos, outras linguagens e outras prioridades (Han, 2017).

A filosofia, enquanto práxis, também recusa a dicotomia entre teoria e prática. Em vez de ser vista como um exercício meramente especulativo, ela é compreendida como intervenção no mundo. Ao desnaturalizar os discursos dominantes, ela contribui para a construção de uma consciência política ativa e responsável. Nas palavras de Paulo Freire, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 2011, p. 11), e é essa leitura do mundo que a filosofia ensina a fazer.

A educação hegemônica é o lugar da repetição, da adaptação, do silenciamento. A filosofia, como saber contra-hegemônico, instaura o lugar da fala, do dissenso, da escuta ativa. Ela não forma sujeitos para o sistema, mas sujeitos capazes de enfrentá-lo, de reinventá-lo. A filosofia não pergunta o que é, mas o que pode vir a ser. É, portanto, um exercício de imaginação política e de esperança concreta (Dussel, 2020, p. 113).

A prática contra-hegemônica da filosofia exige um currículo crítico. Não se trata de apresentar aos estudantes apenas os autores canônicos da tradição ocidental, mas também de abrir espaço para filosofias africanas, indígenas, asiáticas, decoloniais e feministas. Esse alargamento epistêmico não é um ato de benevolência multiculturalista, mas uma exigência de justiça cognitiva. Como afirma Boaventura de Sousa Santos (2021, p. 39), “não há justiça social sem justiça epistemológica”. Trata-se, portanto, de enfrentar os epistemicídios promovidos pelas lógicas colonizadoras e de reconhecer a pluralidade de saberes como condição para uma educação verdadeiramente emancipadora.

A filosofia contra hegemônica também se constitui pela linguagem. Ao trabalhar com o conceito, com o argumento e com a pergunta, ela se opõe à linguagem empobrecida da escola tecnificada. O vocabulário da filosofia é, por natureza, insurgente: ele não aceita o mundo tal como está. Ele formula o possível, o utópico, o inédito. Assim, a filosofia oferece aos educandos instrumentos linguísticos para nomear sua experiência e intervir nela (Chauí, 2013).

A formação filosófica se afirma, portanto, como práxis crítica. Não basta que ela critique o mundo; é necessário que contribua para sua transformação. Isso exige coragem pedagógica, pois o pensamento contra-hegemônico não é bem-vindo pelas estruturas dominantes. Ele confronta privilégios, denuncia injustiças e propõe outras formas de vida. Como disse Arendt (2005, p. 240), educar é sempre um risco, porque

é preparar o novo para o mundo.

A filosofia, quando inserida de forma crítica no espaço escolar, é uma força contra o conformismo. Ela não está a serviço do currículo, mas o desafia. Não reproduz o discurso dominante, mas o tensiona. Ao ser ensinada na escola, a filosofia não deve ser domesticada: deve ser provocadora. Ela não cabe no livro-texto; ela transborda, incomoda e emancipa (Adorno, 2009, p. 95).

A filosofia contra-hegemônica também implica uma nova postura docente. O professor não é mero transmissor de conteúdos, mas agente de escuta, mediação e provocação. Ele é um intelectual orgânico, na acepção gramsciana, comprometido com a transformação social. Seu papel é abrir perguntas, não fechar debates; estimular o conflito produtivo, não impor verdades dogmáticas (Gramsci, 2001).

Essa filosofia precisa, ainda, reinventar seus espaços de atuação. Não pode restringir-se à sala de aula ou ao currículo formal. Pode ocupar os espaços de convivência, as redes sociais, os projetos interdisciplinares. Deve ser uma presença ética na escola, um modo de estar no mundo que se recusa a pactuar com a injustiça. Ela é, em sua essência, micropolítica do cotidiano (Deleuze; Guattari, 1995).

Na escola, a filosofia contra-hegemônica cria espaços-tempo de desaceleração. Em vez do tempo cronológico, ela propõe o tempo kairótico: o tempo da experiência significativa, da pausa reflexiva, da escuta. Isso rompe com a lógica da produtividade, tão cara ao sistema educacional contemporâneo. Pensar é perder tempo, mas é nesse tempo “perdido” que se ganha humanidade (HAN, 2017). A filosofia, nesse modelo, não é disciplina estanque, mas transversal. Ela atravessa as artes, as ciências, a política e o cotidiano. Sua força está na conexão com os saberes vivos, com as perguntas que emergem da existência concreta dos estudantes. Assim, ela transforma o currículo em território de invenção, e a escola em espaço de insurgência criativa (GIROUX, 2021).

Importa também dizer que a filosofia contra-hegemônica não é neutralizante, mas mobilizadora. Ela convoca o estudante à ação ética e política. Faz com que ele perceba que suas decisões não são individuais, mas históricas; que sua fala tem consequências; que sua escuta transforma. Assim, ela forma sujeitos ético-políticos, e não apenas aprendizes de conteúdos (Apple, 2006).

Em tempos de avanço do autoritarismo, do negacionismo e da indiferença, a filosofia na escola se torna um imperativo ético. Ela resgata a memória, projeta futuros, reinventa o presente. Longe de ser um luxo acadêmico, ela é um direito dos

estudantes, e uma ferramenta indispensável à democracia. Onde se ensina filosofia, há esperança (Freire, 2011). A resistência da filosofia está, sobretudo, em seu modo de perguntar. Sua pergunta não busca apenas uma resposta, mas uma ampliação do horizonte de possibilidades. É por isso que a filosofia desconcerta: ela rompe com o que se sabe, para abrir o que ainda não se pensou. Esse desconcerto é o início da liberdade (Arendt, 2005).

Na contra-hegemonia, a filosofia também educa para a escuta. Escutar não é passividade, mas abertura ao outro. A filosofia ensina a escutar argumentos, afetos, silêncios. E, ao fazer isso, humaniza. Nesse sentido, ela se opõe à lógica do grito, da imposição, do ódio — lógica esta cada vez mais presente no mundo escolar (Santos, 2021).

Por fim, a filosofia contra-hegemônica forma sujeitos históricos. Ela recorda aos estudantes que a história não é uma linha reta, mas uma trama de possibilidades; que eles não são objetos da história, mas agentes; que podem — e devem — intervir; e que pensar é o primeiro gesto dessa intervenção. Por isso, o ensino da filosofia, mesmo quando silenciosamente praticado, constitui um ato revolucionário. Como tal, não se rende aos discursos encomendados, nem aos currículos concebidos para disseminar ideias distantes da realidade concreta dos educandos. Trata-se de confrontar uma ordem epistêmica colonizadora. Assim, torna-se possível pensar uma filosofia indócil, insubordinada aos saberes e fazeres historicamente consagrados pela cultura ocidental.

4.3 A filosofia como desobediência epistêmica e estética

A filosofia, enquanto campo do pensamento crítico, apresenta-se como espaço privilegiado da desobediência epistêmica e estética, especialmente no contexto da educação contemporânea. Em uma era de racionalidades colonizadas e estruturas curriculares normatizadas por padrões eurocêtricos, o exercício filosófico que se propõe crítico e emancipador deve romper com os sistemas dominantes de produção de conhecimento. A desobediência epistêmica, nesse sentido, significa rejeitar a imposição de um modelo único de saber e valorizar formas plurais, locais e silenciadas de pensar o mundo, resgatando vozes historicamente apagadas e epistemologias periféricas (Mignolo, 2010).

A modernidade ocidental constituiu-se como projeto epistemológico hegemônico, baseando-se na exclusão sistemática dos saberes indígenas, africanos, asiáticos e populares. Essa colonialidade do saber, como nomeia Quijano (2005), implica a subordinação do conhecimento produzido fora dos centros do poder às lógicas dominantes da racionalidade europeia, branca e masculina. A filosofia, ao assumir a tarefa de desobedecer a essa colonialidade, posiciona-se como campo de luta por justiça cognitiva, questionando os critérios de validação dos saberes e a própria estrutura das ciências humanas (Santos, 2010).

Na educação, essa desobediência epistêmica assume forma concreta na crítica ao currículo tradicional, que silencia autores e experiências de resistência. A filosofia, enquanto campo formativo, deve provocar rupturas nas estruturas curriculares, introduzindo narrativas outras, cosmologias subalternizadas e racionalidades contra- hegemônicas. A prática filosófica torna-se, assim, uma pedagogia da insurgência, que questiona os fundamentos da neutralidade científica e do universalismo epistêmico (Freire, 2011).

Essa desobediência não é mero gesto retórico, mas implica reposicionamento ontológico. Ao acolher os saberes dos povos originários, dos sujeitos racializados e das epistemologias do Sul, a filosofia reconhece que o conhecimento é situado e histórico. Ela recusa o modelo moderno de conhecimento como representação neutra da realidade e afirma a interdependência entre saber, corpo e território. Trata-se de uma virada epistemológica e política: pensar a partir de outros lugares (Dussel, 2020).

Nesse processo, o papel do educador filosófico é tensionar os sistemas de validação do saber. Em vez de ensinar apenas autores consagrados por tradições canônicas, o docente deve expor os estudantes à diversidade do pensamento humano. Ao fazê-lo, rompe com a lógica colonial da repetição e promove a construção ativa de novos sentidos. A sala de aula torna-se, então, espaço de escuta epistêmica e de reconfiguração simbólica (Chauí, 2013).

A desobediência epistêmica é o reconhecimento de que o saber é um campo de disputa. Ela exige a recusa ativa dos mecanismos de exclusão cognitiva impostos pelo eurocentrismo, mas vai além: propõe a construção de uma ecologia dos saberes, em que diferentes racionalidades possam dialogar sem hierarquia. A filosofia, nesse contexto, não pode mais ser o lugar do privilégio, mas o da insurgência. Ela deve abandonar o pedestal da neutralidade e assumir sua função política na construção de

horizontes plurais de sentido (Santos, 2021, p. 89).

Além da dimensão cognitiva, a desobediência filosófica manifesta-se também como prática estética. A modernidade instaurou uma cisão entre razão e sensibilidade, entre lógica e imaginação, reduzindo o sensível a ornamento ou distração. Contra essa lógica racionalista, a filosofia propõe a reintegração do sensível como via legítima de acesso à verdade. A desobediência estética, nesse sentido, consiste em recuperar o valor da experiência estética como forma de pensamento e crítica social (Rancière, 2012).

A estética, enquanto categoria filosófica, não se limita ao campo da arte, mas se expande como forma de percepção, linguagem e sensibilidade histórica. Ao integrar o sensível à experiência formativa, a filosofia abre caminhos para uma educação mais afetiva, corpórea e plural. Essa dimensão é revolucionária em tempos de tecnicismo pedagógico, onde o corpo é domesticado e as emoções são descartadas como ruído (Han, 2017).

A estética da desobediência se manifesta no modo como a filosofia educa para o estranhamento. Em vez de aceitar o mundo como está, ela o desestabiliza. O belo, o trágico, o poético e o absurdo tornam-se instrumentos para revelar contradições ocultas e provocar reflexão. A arte e a literatura, ao serem introduzidas na prática filosófica, ampliam a capacidade crítica e deslocam o pensamento para além dos limites da lógica formal (Adorno, 2009).

Não concebemos uma filosofia sem sensibilidade. A desobediência estética é a ruptura com o conformismo dos sentidos, a libertação do olhar e da escuta para além dos esquemas impostos pela cultura dominante. Ao educar a sensibilidade, a filosofia capacita o sujeito para perceber o que foi silenciado, para ver o que foi ocultado, para sentir o que foi anestesiado. Esta é uma revolução sensível: recuperar o mundo como enigma (Rancière, 2012, p. 63).

No campo educacional, essa proposta demanda uma prática filosófica que valorize o corpo, a arte e a afetividade como meios legítimos de aprendizado. Trata-se de resistir ao currículo disciplinador que separa razão de emoção, mente de corpo, e ensinar que pensar é também sentir. A filosofia estética, portanto, educa para a sensibilidade crítica, rompendo com a pedagogia da neutralização afetiva (Hooks, 2021).

O exercício da desobediência estética e epistêmica contribui para o empoderamento dos sujeitos historicamente marginalizados. Ao encontrar-se

representado nos saberes e nas formas expressivas trabalhadas em sala de aula, o educando rompe com o sentimento de inferioridade cultural e afirma sua identidade. A filosofia, nesse caso, não apenas ensina conceitos, mas permite que sujeitos se reconheçam como produtores de sentido e de história (Freire, 2011).

Essa prática exige, no entanto, coragem institucional. A escola, enquanto espaço ainda regulado por normas padronizadas, precisa ser confrontada por práticas pedagógicas que desafiem seus alicerces. A desobediência filosófica, por isso, também é política: implica resistência às políticas educacionais que transformam o professor em aplicador de conteúdo e o aluno em objeto de avaliação (Giroux, 2021).

A desobediência epistêmica é, portanto, crítica do conhecimento hegemônico; a desobediência estética, crítica da sensibilidade normatizada. Ambas convergem na filosofia como prática de emancipação. E essa emancipação só é possível quando se desmontam os dispositivos que produzem exclusão simbólica e epistemológica, como o cânone único, a avaliação padronizada e a pedagogia bancária (Freire, 2011).

Na contramão do conformismo curricular, a desobediência filosófica propõe uma didática da escuta e do conflito. Ensinar filosofia não é resolver dilemas, mas instigar a complexidade. É permitir que múltiplas vozes se articulem, mesmo em tensão, para construir um pensamento coletivo, histórico e situado. Esse exercício exige abertura, paciência e compromisso ético (Arendt, 2005).

Ao promover a desobediência estética, a filosofia recupera o poder político da imaginação. A arte, a literatura e a música tornam-se dispositivos de leitura crítica do mundo. Elas provocam o pensamento, mobilizam afetos e reconstroem narrativas. Incorporá-las ao ensino filosófico é também descolonizar o pensamento, romper com a razão excludente e abrir caminho para outras formas de existência (Marcuse, 2015). Essa abertura à multiplicidade é condição para uma educação verdadeiramente democrática. A desobediência filosófica, nesse sentido, é um ato de fidelidade à pluralidade humana. Ela afirma que não há apenas uma verdade, mas muitas verdades possíveis; não há um único caminho para o saber, mas muitas trilhas; não há um só modo de ser, mas múltiplos modos de existir (Santos, 2021).

Ao reconhecer as diferentes expressões do saber e da sensibilidade, a filosofia atua como mediadora entre mundos. Ela constrói pontes entre epistemologias, entre estéticas e entre sujeitos. Essa mediação não é conciliadora, mas dialógica: reconhece o conflito como constitutivo do pensamento. Ensinar filosofia, portanto, é ensinar a escutar e a discordar sem aniquilar (Chauí, 2013).

A desobediência epistêmica e estética redefine o papel do educador. Ele deixa de ser reprodutor do sistema para tornar-se provocador de sentido. Sua tarefa é instaurar o inacabamento, abrir espaços de dúvida, cultivar o desconforto produtivo. Ele ensina que pensar dói — mas também liberta. Que sentir afeta — mas também humaniza. Que saber transforma — mas também exige responsabilidade (Freire, 2011).

Por fim, a filosofia como desobediência não é uma opção entre outras: é uma urgência. Em tempos de obscurantismo, negação da ciência e banalização da dor alheia, a escola deve ser lugar de resistência sensível e crítica. E a filosofia, com sua potência subversiva, tem o dever de assumir esse lugar. Que ela desobedeça — epistemicamente, esteticamente e politicamente, e que, em tal horizonte, corrobore para formar professores e professoras que sejam agentes de resistência ética e política, tal qual trataremos adiante

4.4 O educador filósofo como agente de resistência ética e política

Em um cenário educacional marcado por políticas de padronização, meritocracia e racionalidade neoliberal, o educador filosófico emerge como figura central na resistência ética e política contra os dispositivos de controle do pensamento. Diferente do papel tradicional de transmissor de conteúdos, o educador filosófico atua como mediador crítico, provocador de sentidos e instigador da consciência histórica dos estudantes (Freire, 2011). Sua atuação ultrapassa a técnica pedagógica e adentra o campo da ética da escuta, da práxis transformadora e da insurgência epistemológica.

O professor de filosofia não é neutro, a propósito, desconfiamos que nenhum professor é neutro. A escolha de ser educador em um campo historicamente marginalizado no currículo escolar já representa um posicionamento político. Ao optar pelo ensino do pensar, da dúvida e da crítica, ele se contrapõe à lógica da produtividade e da obediência. Seu gesto pedagógico é também um gesto ético, pois diz respeito à liberdade do outro, à sua capacidade de julgar, agir e transformar o mundo (Arendt, 2005).

A resistência ética do educador filósofo se dá, antes de tudo, na escuta. Escutar não é apenas ouvir; é reconhecer o outro como sujeito de saber. Ao escutar, o

educador quebra a lógica da transmissão unilateral e instaura um espaço de diálogo real. Nesse espaço, a ética se torna prática cotidiana, construída na relação, na reciprocidade e no respeito à alteridade (chauí, 2013).

Assim, o ato pedagógico torna-se também um ato de hospitalidade filosófica, segundo Freire:

Ser educador exige coragem. Coragem para enfrentar a estrutura, para sustentar a dúvida, para viver a contradição. O educador filosófico é, por excelência, um resistente. Ele resiste à pressa, à indiferença, ao conformismo. Resiste à ideia de que ensinar é preencher lacunas, e propõe que ensinar é abrir abismos. O abismo é o lugar do pensamento (Freire, 2011, p. 79).

A atuação política do professor de filosofia não se limita ao conteúdo de suas aulas. Ela está na forma como ensina, no modo como constrói os vínculos, na coerência entre discurso e prática. Sua sala de aula é um microcosmo de democracia, onde o dissenso é permitido e onde o saber não é propriedade privada, mas construção coletiva. Nessa pedagogia do conflito, o professor não teme o erro: ele o acolhe como possibilidade de recomeço (Giroux, 2021).

O educador também se posiciona contra os dispositivos de silenciamento que permeiam a escola contemporânea. Diante da censura de temas como gênero, política e diversidade, ele reafirma o papel da filosofia como espaço legítimo de problematização. Ele não educa para a harmonia, mas para a consciência crítica; não forma para o consenso, mas para a complexidade da existência humana (Dussel, 2020).

Essa resistência se expressa também no currículo que escolhe. O professor comprometido com a justiça epistêmica não se limita aos filósofos clássicos da tradição ocidental. Ele inclui pensadores africanos, ameríndios, latino-americanos, feministas e subalternos. Essa escolha não é decorativa, mas política. É um gesto de insurgência contra o colonialismo do saber e de afirmação de uma filosofia plural, situada e comprometida com os oprimidos (Mignolo, 2010).

A resistência do educador filosófico se opõe à lógica do controle do tempo e da fragmentação do conhecimento. Ao propor pausas para reflexão, debates sem roteiro fechado e leituras desafiadoras, ele desacelera o processo educativo. Ele devolve o tempo à experiência, criando espaços para o pensamento complexo e para a escuta das contradições (Han, 2017). Sua resistência é, portanto, também temporal.

O ato de filosofar em sala de aula é, em si, um gesto contra hegemônico. Ele

perturba o ritmo fabril da escola tecnocrática e convida ao silêncio, à contemplação, ao estranhamento. Nesse sentido, o professor de filosofia é um cuidador do tempo e do sensível. Sua resistência se dá no modo como habita o cotidiano escolar e nas pequenas rupturas que promove em seu fazer pedagógico (Rancière, 2012).

A escola tornou-se um lugar de adestramento. O educador filosófico resiste a isso ao criar espaços de experiência. Ele entende que educar é perturbar a obviedade, é abrir brechas na repetição. É por isso que sua aula é, muitas vezes, incômoda. Ele não oferece respostas, mas perguntas. Não conduz ao conforto, mas ao confronto. Sua resistência é estética, ética e política (Adorno, 2009, p. 95).

A ética do educador filosófico também se manifesta no cuidado com a linguagem. Em tempos de discursos violentos e polarizações, ele ensina a argumentar sem agredir, a discordar com respeito e a sustentar ideias com responsabilidade. A linguagem é para ele um espaço de acolhimento, mas também de posicionamento. Ensinar filosofia é, portanto, também ensinar a falar e a escutar (Hooks, 2021).

A resistência política do educador se fortalece quando ele compreende a escola como território de disputa. Ele sabe que educar não é neutro, e que sua prática cotidiana está atravessada por forças sociais, econômicas e culturais. Por isso, ele se forma continuamente, busca compreender as estruturas que o cercam e se articula com outros educadores para transformar sua realidade. A resistência é coletiva e situada (Apple, 2006).

O professor de filosofia, como sujeito ético-político, atua na contramão do esvaziamento da profissão docente. Ele revaloriza o ato de ensinar como prática intelectual e política, afirmando que a docência não é mera execução de planos, mas reinvenção constante de caminhos pedagógicos. Ele se posiciona como produtor de saberes, e não apenas como aplicador de conteúdos (Santos, 2021).

Essa postura exige, contudo, enfrentamento. O educador filosófico muitas vezes será pressionado por colegas, gestores ou políticas públicas a padronizar sua prática, a “cumprir o conteúdo” ou a evitar “assuntos polêmicos”. Sua resistência consiste em afirmar que a filosofia não pode ser domesticada, e que a escola é também lugar de disputa simbólica. Ele sabe que seu gesto pedagógico tem efeitos políticos, mesmo que sutis (Arendt, 2005).

O educador que ensina a filosofar ensina também a desacreditar do evidente. Ele ensina a desconfiar dos discursos prontos, das verdades absolutas e das soluções fáceis. Ensina que pensar exige tempo, paciência e coragem. Sua aula é, por isso,

mais do que conteúdo: é exercício de humanidade. É nesse sentido que sua prática é ética, pois se funda no respeito radical à liberdade do outro (Freire, 2011).

Mais do que ensinar autores, o educador filosófico propõe pensar atitudes. Ensina a perguntar, a duvidar, a escutar e a argumentar. Ensina que o pensamento não é linear, mas labiríntico. Que o erro não é falha, mas parte do processo. E que a filosofia não serve para dar respostas prontas, mas para ampliar o horizonte de possibilidades. Ele ensina a viver com as incertezas — e a buscar nelas sentido (Chauí, 2013).

A formação docente, portanto, precisa contemplar a preparação do educador para esse papel de resistência. Mais do que métodos e técnicas pedagógicas, é necessário que ele disponha de fundamentação filosófica, consciência histórica e repertório teórico capaz de sustentar uma prática contra-hegemônica. Além disso, é indispensável que existam espaços de diálogo, instâncias de formação coletiva e políticas públicas que valorizem sua atuação como agente de transformação (Giroux, 2021).

Na prática cotidiana, a resistência do educador filosófico se revela nos gestos mais simples: na escolha de um texto, na escuta atenta a um estudante, na provocação lançada em sala. Esses gestos, embora pequenos, têm potencial transformador. Eles instalam rachaduras no sistema, produzem deslocamentos e abrem caminhos. A resistência não é sempre ruidosa; às vezes, é silêncio fecundo (Han, 2017).

Por fim, o educador filosófico é aquele que sustenta a esperança sem ingenuidade. Ele sabe que a transformação é lenta, que os retrocessos são constantes, mas acredita no poder do pensamento e da escuta. Sua prática se alimenta de uma ética do cuidado e de uma política da esperança. E é por isso que ele resiste — porque acredita que o mundo pode ser diferente, e que a escola é um dos lugares onde essa diferença começa (Freire, 2011).

4.5 A Resistência filosófica na educação pública

A filosofia, enquanto disciplina escolar e campo de pensamento crítico, ocupa uma posição estratégica na resistência à precarização e à burocratização da educação pública. Em um contexto onde a escola é cada vez mais pressionada por

lógicas tecnocráticas, avaliações padronizadas e cortes orçamentários, o ensino de filosofia resiste como espaço de reflexão sobre o próprio sentido da educação. Essa resistência não é apenas teórica: ela se materializa no cotidiano de professores que, em salas superlotadas e com poucos recursos, insistem em promover o pensamento autônomo (Freire, 2011).

A escola pública brasileira, sobretudo nas periferias urbanas e nas regiões empobrecidas do país, tem sido alvo de sucessivas tentativas de esvaziamento de seu papel emancipador. Políticas educacionais com viés neoliberal, como a militarização das escolas, a priorização do ensino técnico e a exclusão de disciplinas humanísticas do currículo, têm enfraquecido o compromisso da escola com a formação crítica dos sujeitos. Nesse cenário, a filosofia resiste não apenas como conteúdo, mas como postura pedagógica (Giroux, 2021).

O sucateamento da educação pública não é um processo aleatório, mas um projeto político. Trata-se da tentativa de converter o direito à educação em mercadoria, subordinando a escola aos interesses do mercado. A resistência filosófica consiste em desvelar essas estratégias e em afirmar que a educação deve formar cidadãos, não apenas mão de obra. É nesse sentido que a filosofia se torna um espaço de denúncia e de anúncio, como ensinou Paulo Freire (Freire, 2011).

A escola pública ainda é, para muitos jovens, o único espaço de acesso ao debate de ideias, à leitura crítica da realidade e à possibilidade de pensar o mundo para além da sobrevivência. Ao oferecer conteúdos filosóficos, ela rompe com a lógica da manutenção da ordem e oferece aos estudantes a possibilidade de questionar as estruturas que os oprimem. A filosofia, nesse sentido, é instrumento de conscientização e de resistência ao fatalismo social (Chauí, 2013).

Na sociedade capitalista, a escola pública é o lugar onde se pretende neutralizar o pensamento crítico. Reduzir a filosofia a um conteúdo menor, a uma disciplina de baixa carga horária ou a uma opção descartável não é um erro técnico, mas um projeto político de silenciamento. Ensinar filosofia, sobretudo na escola pública, é devolver ao povo o direito de pensar com autonomia (Santos, 2021, p. 117).

A resistência filosófica na escola pública não se resume à presença da disciplina no currículo. Ela está, sobretudo, na forma como se ensina. Um professor que valoriza a escuta, que problematiza os conteúdos e que dialoga com a realidade de seus alunos já está resistindo à lógica do ensino bancário. Ele transforma o

conteúdo em experiência, e o saber em vivência crítica. Sua atuação é política, mesmo quando não nomeada como tal (Freire, 2011).

A precarização do trabalho docente também é um obstáculo à filosofia na escola pública. Com salários baixos, múltiplas jornadas e ausência de formação continuada, o professor é empurrado para uma atuação técnica e mecânica. A resistência filosófica, nesse caso, passa por uma postura ética do educador, que se recusa a ceder ao pragmatismo e que insiste em fazer de cada aula um ato reflexivo, mesmo em condições adversas (Apple, 2006).

A filosofia resiste também por meio da reinterpretação do currículo. Em vez de repetir autores europeus sem conexão com a realidade brasileira, o educador filosófico pode promover o diálogo com pensadores afro-brasileiros, indígenas, latino-americanos e feministas. Essa prática descolonizadora rompe com a hierarquia dos saberes e transforma a sala de aula em território de pluralidade epistêmica. Ensinar filosofia, nesse contexto, é também uma forma de insurgência contra a imposição epistêmica (Mignolo, 2010).

Na educação pública, onde os estudantes enfrentam múltiplas formas de exclusão, a filosofia deve ser também estética e afetiva. Ao incorporar a arte, a música, a literatura e o cinema à prática pedagógica, o professor amplia o campo da experiência e aproxima os conteúdos filosóficos da vida cotidiana. Essa abertura ao sensível é uma resistência contra a fragmentação do sujeito e a dessensibilização promovida pela lógica produtivista (Han, 2017).

A resistência filosófica na escola pública também passa pela defesa de uma avaliação formativa e qualitativa. O pensamento crítico não pode ser mensurado por testes objetivos. O educador comprometido com a emancipação precisa confrontar os instrumentos de controle e propor formas alternativas de acompanhar o desenvolvimento dos estudantes, privilegiando o processo em vez do resultado (Rancière, 2012).

A escola pública é, frequentemente, o único espaço onde os estudantes ouvem falar de ética, justiça, alteridade, historicidade e liberdade. Ao abordar esses temas de forma dialógica e situada, o educador filosófico atua como mediador entre o cotidiano opressor e a possibilidade de transformação. Ele oferece palavras onde há silêncio, perguntas onde há obediência, e inquietações onde há apatia (DUSSEL, 2020).

A resistência filosófica é, assim, uma forma de reencantamento da escola pública. Em tempos de desvalorização do magistério, de ataques ao pensamento

crítico e de censura aos conteúdos humanísticos, ensinar filosofia é insistir na potência da educação como direito e como horizonte utópico. O educador filosófico, nesse sentido, é também um guardião da democracia (Arendt, 2005).

O professor que ensina filosofia na escola pública é, muitas vezes, a única figura que convida o aluno a pensar com autonomia. Seu papel é desproporcional ao espaço que lhe é dado. E é justamente essa desproporção que revela a importância da filosofia: ela incomoda, porque desinstala. Ela resiste, porque pensa. E onde há pensamento, há liberdade (Hooks, 2021, p. 141).

A filosofia contribui ainda para o fortalecimento da identidade dos estudantes da escola pública. Ao mostrar que o conhecimento é histórico, plural e situado, ela permite que os alunos se reconheçam como sujeitos de saber. Essa valorização do ponto de vista do estudante é também um gesto de resistência ao modelo tradicional, que o trata como recipiente passivo de conteúdos (Rancière, 2012).

O compromisso da filosofia com a verdade não é dogmático, mas dialógico. Na escola pública, isso significa ensinar que não há respostas únicas, que o mundo é contraditório e que a dúvida é constitutiva da vida. Esse tipo de formação é antagônico ao modelo de educação voltado para a repetição, para a obediência e para o desempenho. O educador filosófico, ao valorizar a dúvida, afirma a liberdade como princípio pedagógico (Chauí, 2013).

O ambiente da escola pública, com suas contradições, exclusões e potências, é terreno fértil para o exercício filosófico. A realidade vivida pelos estudantes não pode ser ignorada. Pelo contrário, ela deve ser o ponto de partida para o pensamento. O professor que relaciona a filosofia com a vida cotidiana empodera o aluno, mostrando-lhe que seu pensamento importa e que seu mundo pode ser compreendido (Freire, 2011).

A filosofia também prepara os estudantes da escola pública para a participação cidadã. Ao desenvolver a argumentação, o pensamento ético e a análise crítica das estruturas sociais, ela contribui para a formação de sujeitos capazes de questionar, propor e transformar. Essa formação é, em si, um ato de resistência contra o projeto de educação conformista que visa apenas à inserção produtiva (Santos, 2021).

A resistência filosófica se manifesta, ainda, na recusa ao silenciamento. Ao abordar temas como racismo, machismo, colonialismo, desigualdade e violência institucional, o educador filosófico dá voz aos conflitos sociais que atravessam a escola pública. Essa abordagem não é ideológica, como afirmam os críticos do

pensamento crítico, mas profundamente ética. Ela reconhece a realidade do aluno e a transforma em objeto de reflexão (Mignolo, 2010).

O educador filosófico que atua na escola pública deve ser também um intelectual engajado. Sua prática ultrapassa os muros da escola e se articula com os movimentos sociais, com a universidade e com as comunidades. Ele transforma a filosofia em ferramenta de articulação entre teoria e prática, entre escola e sociedade. Sua resistência é situada, histórica e coletiva (Giroux, 2021).

Desta forma, o lugar da filosofia na escola pública deve ser continuamente defendido. Em tempos de ataques à liberdade de cátedra e de retrocessos na política educacional, é preciso reafirmar o direito dos estudantes ao pensamento crítico. O professor de filosofia, ao resistir ao apagamento de sua disciplina, resiste também à desumanização da educação. Ele é, assim, uma figura de esperança crítica (Freire, 2011).

A resistência filosófica no espaço escolar público não é um gesto isolado do docente, mas se configura como um ato coletivo que envolve estudantes, comunidades e até mesmo gestores comprometidos com uma educação emancipatória. Quando a filosofia é inserida no cotidiano da escola, ela desafia estruturas cristalizadas e promove o surgimento de sujeitos históricos conscientes de sua realidade e de suas potencialidades de transformação (Freire, 2011).

Apesar dos desafios impostos pelas políticas educacionais conservadoras, os professores de filosofia que atuam na educação pública persistem em oferecer espaços de discussão sobre ética, justiça social, liberdade e poder. Ao fazer isso, constroem trincheiras de resistência simbólica, nas quais os discursos hegemônicos são questionados e confrontados com argumentos oriundos da experiência concreta dos estudantes (Giroux, 2021).

A sala de aula filosófica na escola pública se configura como um microcosmo democrático onde o dissenso é não apenas tolerado, mas desejado. Nesse ambiente, o educador filosófico não se posiciona como portador da verdade absoluta, mas como alguém que caminha junto com os estudantes na construção compartilhada do conhecimento. Essa abordagem, inspirada em Paulo Freire, transforma o processo educativo em uma práxis libertadora (Freire, 2011).

A escola pública é o espaço onde se gesta o novo. Mesmo sob ataque, é ali que o pensamento se move, que as estruturas se tensionam e que as utopias ganham corpo. A filosofia, nesse contexto, não é adorno, mas alicerce: ensina a pensar, a

desconfiar, a esperar e a agir. É por isso que ela incomoda tanto. E é por isso que é tão necessária (Santos, 2021, p. 89).

A resistência filosófica é, portanto, uma forma de defesa da própria escola pública como instituição democrática. Em uma conjuntura de avanço do autoritarismo e de políticas excludentes, preservar o espaço do pensamento crítico é uma maneira de salvaguardar também os valores fundamentais da vida republicana. O professor de filosofia, nesse sentido, atua como guardião da democracia (Arendt, 2005).

O neoliberalismo educacional tenta esvaziar o papel da escola como promotora de justiça social. A lógica meritocrática, que despreza as desigualdades estruturais, encontra resistência no pensamento filosófico que denuncia as injustiças históricas e propõe alternativas éticas e políticas para a sua superação. Ensinar filosofia na escola pública é, portanto, também um ato de denúncia da desigualdade (Dussel, 2020).

Na escola pública, o ensino da filosofia resiste também à desumanização que caracteriza muitos espaços escolares. Salas de aula lotadas, estruturas precárias, falta de materiais e ausência de reconhecimento profissional afetam diretamente o trabalho docente. No entanto, mesmo diante dessas adversidades, o educador filosófico insiste em praticar uma pedagogia do cuidado e da escuta, em que cada sujeito é valorizado em sua singularidade (Hooks, 2021).

A filosofia oferece aos estudantes da escola pública ferramentas para reinterpretar sua história e projetar futuros possíveis. Ao estudar conceitos como liberdade, alienação, historicidade e justiça, o aluno é convidado a repensar sua condição social e a imaginar outros modos de existência. Essa ampliação do horizonte existencial é profundamente subversiva, pois rompe com o fatalismo e com a naturalização da pobreza e da exclusão (Chauí, 2013).

O espaço filosófico na educação pública também permite que os estudantes compreendam as estruturas que moldam suas vidas. Ao refletir sobre o poder, a linguagem, o discurso e a ideologia, desenvolvem a capacidade de identificar os mecanismos de dominação que operam em suas realidades cotidianas. Essa consciência crítica é o primeiro passo para a transformação política e social (Mignolo, 2010).

A filosofia na escola pública também tem papel central na construção de uma ética da convivência. Em um país marcado por desigualdades abissais, discursos de ódio e violências múltiplas, ensinar a respeitar a diferença e a valorizar a pluralidade

torna-se uma tarefa urgente. A filosofia, ao discutir a alteridade e o reconhecimento, contribui decisivamente para a construção de vínculos comunitários solidários (Honneth, 2003).

Quando o jovem da escola pública se reconhece como sujeito pensante, quando percebe que sua experiência tem valor filosófico, ele se apropria de sua história de maneira crítica e se torna capaz de reinventá-la. Esse gesto é revolucionário. Por isso, ensinar filosofia é, sobretudo, uma prática política de empoderamento dos sujeitos subalternizados (Dussel, 2020, p. 74).

Além da dimensão política, a filosofia oferece aos estudantes da escola pública uma experiência estética transformadora. Ao lidar com os grandes dilemas da existência humana, com os paradoxos e com os mistérios do ser, o pensamento filosófico reencanta a vida e propõe um olhar poético sobre a realidade. Essa sensibilidade é, também, uma forma de resistência à brutalidade cotidiana (Adorno, 2009).

O professor de filosofia, ao legitimar a fala dos estudantes e ao problematizar os discursos dominantes, pratica uma forma de desobediência epistêmica. Ele desafia a hierarquização dos saberes e afirma que o conhecimento produzido na escola pública é tão valioso quanto aquele legitimado pelas instituições acadêmicas tradicionais. Essa ruptura epistemológica é essencial para democratizar a produção do saber (Santos, 2021).

O campo filosófico permite ainda que os estudantes reflitam sobre suas emoções, seus desejos e suas angústias. Em uma escola pública muitas vezes dominada por disciplinas instrumentais, a filosofia oferece um espaço de interioridade, de subjetivação e de elaboração simbólica da experiência. Esse cuidado com o sensível é resistência contra a lógica da produtividade e da eficiência (Han, 2017).

A resistência filosófica também se dá na escolha metodológica. Ao propor rodas de conversa, leituras compartilhadas, análise de filmes e debates abertos, o educador filosófico subverte a rigidez das metodologias tradicionais. Ele transforma a sala de aula em ágora, em espaço de encontro e de criação coletiva. Essa metodologia é, por si, política, pois valoriza a escuta e a horizontalidade (Rancière, 2012).

O ensino de filosofia na escola pública também é um ato de afirmação de pertencimento. Ao estudar autores brasileiros, africanos, indígenas e latino-americanos, os estudantes se reconhecem como parte de uma história intelectual

negada. Essa valorização da identidade cultural rompe com a lógica da exclusão e afirma o direito de todos ao pensamento complexo (Mignolo, 2010).

A resistência filosófica na educação pública precisa ser também institucionalizada. É necessário garantir, por meio de políticas públicas, a presença obrigatória da filosofia nos currículos escolares, a formação continuada dos professores e a valorização da disciplina como componente essencial da formação humana. A ausência dessas garantias transforma a resistência em sobrevivência (Apple, 2006).

O compromisso com a filosofia na escola pública exige, ainda, a construção de redes de apoio entre professores. Grupos de estudo, encontros regionais e ações colaborativas fortalecem a prática docente e permitem a troca de experiências. A resistência não é tarefa solitária, mas projeto coletivo de afirmação da dignidade da profissão e da potência do pensamento (Freire, 2011).

Por fim, a resistência filosófica na escola pública é a expressão de uma aposta radical na educação como prática da liberdade. É a recusa da barbárie, da ignorância e da indiferença. É a insistência no diálogo, na crítica e na utopia. O professor que ensina filosofia na escola pública é, portanto, um agente de transformação que, mesmo diante da precariedade, planta sementes de emancipação e de justiça (Giroux, 2021).

4.6 A reforma do ensino médio e o esvaziamento da formação crítica: resistir filosoficamente

Embora esta pesquisa não tenha como objeto de estudo a Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017, consideramos necessário, à luz do problema que nos interpela — o esvaziamento da formação crítica na escola contemporânea e o papel da filosofia como resistência pedagógica —, dialogar com os sentidos e desdobramentos dessa política educacional. Trata-se, aqui, de um exercício interpretativo, fundado nos referenciais ético-filosóficos que orientam este trabalho, no intuito de compreender como determinadas reformas estruturais impactam os fundamentos que sustentam a educação como práxis formadora.

Apresentada sob o discurso da inovação e da flexibilidade, a Reforma do Ensino Médio propõe uma nova organização curricular dividida em duas partes: uma

formação geral comum, pautada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e uma parte flexível composta por itinerários formativos. Entre as mudanças centrais, está a ampliação progressiva da carga horária mínima total, de 2400 para 3000 horas, bem como a previsão de que apenas 1800 dessas horas sejam destinadas à formação geral, ficando as demais para os itinerários. Em função dessa estrutura, disciplinas como Filosofia e Sociologia deixam de figurar como obrigatórias nos três anos do ciclo, sendo incorporadas apenas conforme a escolha de itinerários, o que, na prática, tem reduzido sua presença em muitas redes e escolas.

Do ponto de vista desta pesquisa, tal rearranjo curricular insere-se em um movimento mais amplo de racionalização técnica da educação, que tende a valorizar dimensões operacionais e mensuráveis da aprendizagem em detrimento da reflexão crítica, da escuta sensível e da formação do juízo. Essa constatação, naturalmente, não pretende invalidar a necessidade de revisão e atualização dos currículos escolares. O que nos mobiliza é o cuidado com o que pode estar sendo deixado de lado quando o discurso da eficiência e da flexibilidade se torna dominante.

Como observa Boaventura de Sousa Santos (2010), vivemos tempos de epistemicídio — tempos em que saberes, vozes e experiências são silenciados em nome de uma racionalidade hegemônica que privilegia o útil, o rápido e o performático. Nesse contexto, a filosofia, com sua vocação para a lentidão, a pergunta e a escuta, torna-se um dos saberes mais ameaçados. Sua permanência no currículo, portanto, não deve ser vista como um detalhe, mas como sintoma da própria concepção de escola que se está promovendo.

Em consonância com essa leitura, Saviani (2017) argumenta que a reforma não nasce de um amplo processo de escuta democrática dos educadores, mas de uma agenda educacional que se articula com interesses externos à escola, alinhados à lógica da produtividade e da adaptação ao mercado. O currículo, antes concebido como instrumento de formação ampla, passa a ser reconfigurado como rota de empregabilidade, e o estudante é convocado a se pensar como capital humano em desenvolvimento.

Essa reorientação da escola é analisada por Giroux (2021) como parte de um projeto maior de despolitização da educação. Segundo o autor, o neoliberalismo opera não apenas como política econômica, mas como pedagogia cultural, capaz de moldar subjetividades e redefinir o papel do conhecimento. Na perspectiva de Giroux, resistir a essa lógica é recuperar a função pública da escola, entendida como espaço de

formação democrática, de justiça cognitiva e de imaginação ética. O professor, nesse quadro, não é apenas um transmissor de conteúdos, mas um agente intelectual cuja prática carrega implicações políticas e epistêmicas.

Sob esse mesmo espírito, Paulo Freire (1996) nos lembra que a educação precisa ser um ato de consciência e de responsabilidade histórica. Para ele, a escola não pode ser reduzida à função de treinamento para o mercado, pois isso implicaria negar a dignidade do processo formativo. Ao pensar a pedagogia como prática da liberdade, Freire reitera que ensinar é sempre um gesto político — e que a omissão diante da injustiça é, ela também, uma forma de violência.

Nessa chave, o esvaziamento da filosofia no currículo não se reduz a uma escolha administrativa ou técnica: ele revela, ainda que de modo não intencional, um certo projeto de sociedade. Um projeto que, talvez sem o declarar explicitamente, prioriza competências instrumentais, ignora desigualdades estruturais e relega os saberes críticos a uma posição periférica. Arendt (1997), ao tratar da crise da autoridade e da tradição, nos alerta para o risco de uma educação que abandona o mundo. Para ela, a função da escola é inserir os novos no legado comum da humanidade, oferecendo-lhes o repertório necessário para julgar e agir de forma responsável. Quando isso é negado, há um rompimento simbólico com a própria ideia de mundo compartilhado.

Ainda que não se possa afirmar que a Reforma, por si só, produza tais rupturas, é preciso reconhecer que seus desdobramentos exigem vigilância e reflexão contínua. Os professores, especialmente os que atuam com disciplinas como sociologia e filosofia, veem-se interpelados a ressignificar sua presença na escola, muitas vezes com menor carga horária, maior instabilidade e menor valorização. A resistência, nesse cenário, assume formas discretas e profundas: insiste na escuta, aposta no diálogo, reinventa o tempo da aula como tempo do pensamento.

Autores como Walter Kohan (2020) e Silvio Gallo (2021) têm contribuído significativamente para a compreensão dessa resistência filosófica como prática cotidiana. Kohan defende a desaceleração do tempo pedagógico e o valor da experiência como antídoto ao automatismo da escola burocratizada. Gallo, por sua vez, propõe uma filosofia da diferença que abra espaço para vozes marginais, para saberes não capturados, para modos de ensinar e aprender que escapem às lógicas da padronização. Ambos reconhecem que resistir não é necessariamente gritar, mas cuidar. Não é apenas criticar, mas escutar. Não é destruir, mas cultivar brechas de

sentido no interior da escola.

Assim, esta subseção não busca condenar a Reforma do Ensino Médio, mas problematizá-la à luz de princípios que consideramos centrais à educação na escola: a dignidade da formação humana, o direito ao pensamento e a valorização da pluralidade epistêmica. A filosofia, nesse quadro, não é um adorno curricular, mas uma chave interpretativa da própria escola como espaço público, como promessa de mundo. E mesmo quando fragilizada, deslocada ou esquecida, ela resiste — silenciosamente, com inquietude — a tudo aquilo que pretende converter a educação em adestramento e o estudante em mercadoria.

5. POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO FILOSÓFICA TRANSFORMADORA

Este capítulo constitui a culminância das reflexões desenvolvidas ao longo da tese, articulando fundamentos teóricos com proposições práticas que visam à reafirmar o lugar da filosofia na escola pública contemporânea. Diante da fragmentação do saber e da lógica performativa que atravessa as políticas educacionais, propõe-se aqui uma abordagem que conjuga crítica e ação, pensamento e prática.

O capítulo está estruturado em duas partes complementares. A primeira, de natureza conceitual, apresenta uma análise dos limites e das potencialidades da filosofia no cenário educacional atual, bem como propõe uma filosofia da escuta, da desobediência epistêmica e da resistência ética. A segunda parte dedica-se à proposição de experiências concretas e metodologias capazes de materializar tais princípios na prática pedagógica cotidiana, reafirmando a escola como espaço de pensamento, invenção e formação humanizadora. A consolidação de uma educação verdadeiramente filosófica no contexto contemporâneo exige mais do que a inserção da disciplina de Filosofia nos currículos escolares. Trata-se de uma mudança paradigmática que redefine os fundamentos da ação educativa e reposiciona o lugar do pensamento crítico como eixo estruturante da formação humana. Em um cenário marcado pela fragmentação dos saberes, pela racionalidade neoliberal e pela tecnificação dos processos pedagógicos, a filosofia pode atuar como núcleo de reorganização do projeto educacional, não apenas como conteúdo, mas como atitude ética, estética e política.

É a partir dessa compreensão ampliada do filosofar que se abrem caminhos para experiências pedagógicas concretas, capazes de traduzir tais princípios no cotidiano escolar. A segunda parte deste capítulo, portanto, propõe práticas interdisciplinares e metodologias ativas orientadas por uma racionalidade crítica e sensível, reafirmando o compromisso formativo da escola com a emancipação e com a invenção de outros modos de existir.

A presença da filosofia na educação contemporânea situa-se entre possibilidades promissoras e limites estruturais. Por um lado, ela oferece instrumentos para a crítica das condições impostas ao ato pedagógico, reposicionando o sujeito

como protagonista da aprendizagem e recolocando o diálogo, a escuta e a reflexão no centro do processo educativo. Por outro lado, enfrenta resistências sistêmicas expressas na redução curricular, na padronização das práticas docentes e no desprestígio social das humanidades.

Diante disso, torna-se fundamental identificar estratégias concretas de reinvenção pedagógica que permitam à filosofia atuar como força propulsora de novas formas de ensinar, aprender e conviver. A transformação proposta não depende apenas de reformas normativas, mas de uma ruptura simbólica e metodológica com os modelos escolares que silenciam a experiência, a subjetividade e a crítica.

Nesse horizonte, a proposta de uma educação filosófica transformadora implica repensar as estruturas da escola a partir da escuta radical das vozes silenciadas, da valorização do pensamento divergente e da abertura a múltiplos modos de saber. Essa concepção dialoga com as ideias de Paulo Freire, para quem “ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo” (Freire, 1996, p. 25), e com a crítica arendtiana à instrumentalização do ensino como mera reprodução de conteúdos.

Ao afirmar a filosofia como prática formativa, é possível recolocar em cena a centralidade do sentido na educação, recuperando a escola como espaço de produção coletiva do saber, da linguagem e da convivência ética. A formação filosófica, nessa perspectiva, deixa de ser um fim em si mesma e passa a integrar um projeto mais amplo de humanização, descolonização do pensamento e reconstrução do mundo comum.

Diante da gravidade dos impasses enfrentados pela escola na contemporaneidade — desde a precarização das condições materiais até a emergência de discursos antidemocráticos e negacionistas —, a filosofia surge não como panaceia, mas como possibilidade radical. Sua força reside justamente na recusa de respostas fáceis e na aposta na complexidade da vida humana como campo de formação.

Este capítulo propõe-se, assim, a explorar caminhos viáveis para uma educação filosoficamente orientada, analisando seus limites e potencialidades, suas metodologias e articulações interdisciplinares, seus modos de intervenção no cotidiano escolar e suas práticas emergentes com crianças e jovens. Em todos esses

aspectos, a filosofia será compreendida como espaço de resistência, de escuta ativa e de invenção ética frente aos desafios da contemporaneidade.

Pensar as possibilidades da filosofia no campo educacional contemporâneo exige, antes de tudo, reconhecer que sua presença nas instituições escolares não é inédita nem totalmente ausente. Ao contrário, é possível identificar, ao longo da história recente da educação brasileira, diversas iniciativas que integraram a filosofia aos currículos e aos projetos formativos. No entanto, muitas dessas experiências acabaram subordinadas a lógicas utilitaristas, perdendo seu potencial crítico e emancipador.

Isso significa que o problema central não reside na ausência da filosofia na escola, mas na forma como ela tem sido instrumentalizada para legitimar práticas que reforçam o tecnicismo, a naturalização das desigualdades e a adaptação conformista às exigências do mercado. A crítica aqui proposta portanto não visa negar a existência de fundamentos filosóficos na educação vigente, mas explicitar que tais fundamentos, muitas vezes, operam de modo desarticulado da reflexão ética, da práxis libertadora e da escuta sensível da alteridade.

A partir dessa constatação, torna-se necessário afirmar que a filosofia, para cumprir seu papel formativo, precisa ser reconfigurada como prática pedagógica enraizada no cotidiano escolar. Essa reconfiguração implica romper com a visão de que filosofar é um exercício abstrato e distante da realidade concreta de estudantes e educadores. Ao contrário, trata-se de compreender o filosofar como movimento de problematização da vida vivida, como exercício de perguntação radical, como mediação crítica entre sujeito e mundo.

É nesse horizonte que se abrem as possibilidades efetivas de uma filosofia comprometida com a formação de sujeitos autônomos, capazes de interpretar, intervir e transformar a realidade que os cerca. Como afirma Giroux (1997, p. 54), o pensamento crítico não é um luxo acadêmico, mas uma necessidade democrática: “o que está em jogo na educação crítica é a possibilidade de formar sujeitos capazes de resistir às formas sutis e explícitas de dominação que estruturam o cotidiano.”

Entretanto, essas possibilidades convivem com limites estruturais que não podem ser ignorados. A imposição de currículos prescritivos, a intensificação das avaliações externas padronizadas, a sobrecarga de trabalho docente e a desvalorização simbólica da filosofia como campo de saber tornam difícil a realização

de práticas pedagógicas filosóficas efetivamente transformadoras.

Ademais, em muitos contextos, a própria formação docente não contempla o desenvolvimento de uma atitude filosófica crítica, o que compromete a mediação reflexiva em sala de aula. Nesse sentido, a filosofia não pode ser pensada como um conteúdo estanque, a ser “ensinado” de maneira neutra, mas como uma experiência formativa que atravessa o currículo, os métodos e a postura docente. Como observa Kohan (2020, p. 17), é preciso “restituir à filosofia seu lugar como experiência de pensamento e escuta, como pausa no fluxo do utilitarismo pedagógico e como abertura à pergunta que desestabiliza o já sabido.”

A chave para superar os limites e explorar as possibilidades está na noção de mediação como gestão ética da conflitualidade que emerge no chão da escola. A filosofia, nesse contexto, não atua como imposição de verdades universais, mas como prática de desobediência epistêmica e estética, capaz de tensionar os discursos hegemônicos e acolher as múltiplas vozes que habitam o espaço escolar.

Isso exige reconhecer que a resistência não se realiza por negação abstrata, mas por negociação concreta entre saberes, identidades e práticas. A filosofia, como guardiã da racionalidade, não reprime a pluralidade, mas a organiza em diálogo, sustentando o exercício da escuta crítica e da deliberação democrática. É nesse sentido que ela se torna não apenas possível, mas urgente: como ferramenta de enfrentamento às formas de exclusão e de reencantamento da educação como ato político e poético.

A rearticulação da filosofia na prática educativa exige, nesse sentido, um deslocamento epistemológico e político que reposicione o sentido da formação no interior da escola. Esse deslocamento não é trivial, pois desafia diretamente os pilares sobre os quais se estruturam as políticas educacionais atuais: o desempenho mensurável, a padronização curricular e a lógica da responsabilização individual.

Ao contrário dessas tendências, a filosofia propõe a abertura ao imprevisível, ao inacabado, ao conflito como lugar pedagógico. Como prática de mediação, ela acolhe a multiplicidade de vozes e saberes, promovendo uma racionalidade que não visa ao consenso automático, mas à escuta ética das dissensões. Nesse ponto, é fundamental compreender que a filosofia não pretende impor uma unidade de pensamento, mas abrir caminhos para que a escola se torne espaço legítimo de construção democrática, onde a diversidade epistêmica e identitária não seja silenciada, mas reconhecida como condição para o saber.

A esse respeito, Henry Giroux (1997) aponta que a tarefa pedagógica crítica deve resistir às formas de domesticação intelectual e promover o pensamento como ato de engajamento político. Em um de seus textos mais emblemáticos, o autor afirma:

A pedagogia crítica não se limita a fornecer instrumentos para uma compreensão mais profunda da opressão social e política. Ela deve oferecer aos estudantes uma linguagem de possibilidades, permitindo-lhes reconhecer que podem se tornar agentes de transformação. Isso implica criar espaços pedagógicos nos quais a crítica e a esperança possam coexistir, onde a indignação ética diante da injustiça não seja reprimida, mas canalizada para a ação. A filosofia, nesse contexto, não é um saber contemplativo, mas uma prática que interroga as relações de poder, que desafia as narrativas dominantes e que restitui ao sujeito sua capacidade de pensar e agir no mundo com autonomia (Giroux, 1997, p. 62).

Essa compreensão é essencial para desnaturalizar a crença de que a filosofia se resume à abstração ou à história do pensamento. Trata-se, ao contrário, de uma prática de intervenção que transforma a sala de aula em território de problematização e criação de sentidos. Quando mediada criticamente, a filosofia permite ao educador interrogar as estruturas da escola, repensar o currículo, criar novas formas de avaliação e, sobretudo, acolher os sujeitos em sua inteireza. Isso só é possível quando se rompe com a lógica tecnocrática da gestão educacional, que trata estudantes como indicadores e professores como operadores de desempenho.

Nesse ponto, os limites para a filosofia na escola não são apenas externos — impostos por políticas públicas reducionistas —, mas também internos, atravessando a própria formação docente e as culturas escolares. Muitos professores não foram formados para filosofar pedagogicamente, ou seja, para integrar a atitude filosófica à mediação didática cotidiana. A formação inicial, frequentemente disciplinarizada e fragmentada, dificulta a constituição do docente como agente de escuta, de reflexão e de resistência. Por isso, as possibilidades de uma educação filosófica transformadora dependem também da criação de espaços institucionais de formação continuada, onde a filosofia não seja tratada como conteúdo técnico, mas como horizonte ético e político do trabalho docente.

É preciso reconhecer que uma das mais sutis armadilhas da contemporaneidade está na absorção da linguagem da crítica pelos próprios

dispositivos que deveriam ser por ela tensionados. Nesse sentido, até mesmo a filosofia — ou certas formas esvaziadas de sua presença — pode ser cooptada pelo discurso da inovação educacional, da gestão de competências ou da performance discursiva. A presença nominal da filosofia nos currículos, em projetos interdisciplinares ou em formações docentes nem sempre se traduz em experiência filosófica efetiva. Muitas vezes, trata-se de uma retórica ilustrativa, voltada à legitimação de práticas que permanecem alheias à reflexão, à problematização e à escuta.

Como já diagnosticava Adorno (1995), a sociedade administrada tende a incorporar a crítica para esvaziá-la de seu poder disruptivo, transformando-a em discurso ornamental. Essa constatação impõe uma vigilância metodológica e ética sobre o modo como a filosofia é convocada no interior das práticas escolares.

Nesse contexto, a filosofia só poderá realizar suas possibilidades formativas se for praticada como atitude, e não apenas como doutrina. Isso implica assumir o risco do pensamento, a abertura à dúvida e a disposição para o conflito — dimensões cada vez mais ameaçadas pela padronização dos processos educativos. A racionalidade filosófica, como guardiã da tensão entre o singular e o universal, entre o instituído e o instituinte, entre o saber e o ainda-não-sabido, oferece à educação a possibilidade de resistir à naturalização do presente.

A escola, nesse horizonte, deixa de ser o lugar da repetição e torna-se espaço de emergência. Como defende Boaventura de Sousa Santos (2010), o pensamento emancipador só é possível se formos capazes de escutar os saberes ausentes, os sujeitos marginalizados e os silêncios que habitam a estrutura escolar. A filosofia, como desobediência epistêmica, permite exatamente essa escuta deslocada, esse tensionamento das fronteiras do possível.

Walter Kohan, ao refletir sobre o filosofar com crianças e jovens, reforça a potência do pensamento como forma de presença crítica no mundo. Para ele, a infância do pensamento não é uma fase a ser superada, mas uma atitude a ser cultivada — uma atitude que resiste à cronologia da escolarização, à normatividade dos saberes e à utilidade imposta às práticas pedagógicas. Em suas palavras:

Filosofar com crianças não é apenas um projeto didático ou um conteúdo programático; é uma tentativa de acolher a infância do pensamento em seu vigor criativo, em sua capacidade de perguntar sem a obrigação de responder. É um exercício de descentramento, de desestabilização dos discursos prontos, uma

aposta na alteridade como princípio formativo. A escola que filosofa com crianças não ensina filosofia, mas aprende a escutar. Escutar o que ainda não tem nome, o que não cabe nos diagnósticos, o que resiste à formatação. Nesse sentido, a filosofia é menos uma disciplina do que uma experiência: uma experiência de linguagem que se sustenta na dúvida, no silêncio e na espera (Kohan, 2020, p. 29).

Essa concepção devolve à escola sua condição originária de espaço formativo, rompendo com o reducionismo técnico e reabrindo o campo da invenção ética. Quando praticada como experiência, a filosofia tensiona os binarismos que estruturam a racionalidade educacional contemporânea: ensino versus aprendizagem, conteúdo versus método, autoridade versus escuta. Ela se inscreve, assim, como prática de mediação dos conflitos epistêmicos, estéticos e políticos que atravessam o cotidiano escolar. Ao invés de buscar a pacificação pela norma, propõe a convivência com a instabilidade como condição formativa. Nesse processo, a filosofia reafirma seu compromisso com a liberdade, não como retórica abstrata, mas como exercício de enfrentamento das contradições que definem o presente.

A presença da filosofia na escola como potência formadora exige uma revalorização da figura do professor como sujeito filosófico. Isso não significa que todo docente deva possuir formação específica em filosofia, mas que a docência, em qualquer área do conhecimento, seja permeada por uma atitude reflexiva, interrogativa e eticamente comprometida. O professor-filósofo, nesse sentido, é aquele que se recusa a operar a educação como técnica de transmissão e assume sua prática como espaço de escuta, dúvida e reinvenção cotidiana. A centralidade do professor como mediador do pensamento crítico, e não como executor de prescrições curriculares, é um dos pilares para que a filosofia se constitua como práxis transformadora. Como aponta Arendt (1997), educar é introduzir o novo no mundo sem garanti-lo; é abrir espaço para que o inesperado aconteça e para que os sujeitos possam ser mais do que o previsto por qualquer sistema de instrução.

Essa perspectiva, no entanto, esbarra em uma contradição estrutural: os professores, que deveriam ser formadores de consciências críticas, são frequentemente formados em instituições que lhes negam o direito à crítica. A fragmentação da formação inicial, a prevalência de componentes tecnicistas nos cursos de licenciatura e a precarização das condições de trabalho limitam a emergência de posturas filosóficas no exercício da docência. Muitos docentes

ingressam no magistério sem jamais terem sido instigados a pensar o porquê de suas práticas, e, quando o fazem, enfrentam resistências institucionais que os desautorizam. Por isso, a formação docente precisa ser repensada não apenas em termos de conteúdo, mas sobretudo como processo de subjetivação: formar professores que filosofam é formar sujeitos capazes de resistir à captura do pensamento pela lógica do controle e da eficiência.

A filosofia, nesse sentido, pode ser compreendida como linguagem de reconstrução ética da escola. Diante do esvaziamento do sentido formativo provocado pela lógica performativa, a prática filosófica permite ressignificar os vínculos pedagógicos, transformando a sala de aula em espaço de negociação simbólica, de abertura ao dissenso e de recomposição do tempo educativo. Isso exige abandonar a expectativa de linearidade e previsibilidade, reconhecendo que educar filosoficamente é lidar com a incerteza e com a indeterminação. Como advertiu Bauman (2001), vivemos em tempos líquidos, nos quais os laços sociais e os referenciais éticos são constantemente dissolvidos. A filosofia, nesse cenário, não oferece garantias, mas sustenta a coragem de pensar apesar da instabilidade, oferecendo à escola uma gramática do cuidado, da responsabilidade e da não indiferença.

Mesmo diante das limitações impostas pelo sistema educacional, é possível identificar brechas por onde a filosofia se infiltra e resiste. Essas brechas não se reduzem a projetos institucionais formais, mas emergem também em gestos cotidianos: no modo como um professor escuta uma pergunta desestabilizadora, na suspensão de uma aula para refletir sobre um acontecimento trágico, na recusa a seguir cegamente um roteiro didático que ignora a realidade dos estudantes. A filosofia se faz presente na recusa silenciosa à domesticação do pensamento, na abertura à dúvida e no acolhimento do outro como legítimo interlocutor. São nesses espaços marginais e imprevisíveis que se dá a reinvenção ética da escola como espaço de formação de sujeitos — sujeitos que não apenas repetem, mas interrogam; que não apenas se adaptam, mas reinventam; que não apenas aprendem, mas resistem.

Portanto, as possibilidades de uma educação filosófica não dependem exclusivamente de condições ideais, mas da disposição subjetiva e política de instaurar o pensamento como prática formadora. A escola não se transformará unicamente por reformas estruturais ou normativas, mas pelo modo como seus

agentes produzem sentidos, tensionam os discursos dominantes e criam fissuras nos protocolos instituídos. A filosofia, como linguagem da mediação, pode contribuir decisivamente para essa tarefa — não como salvadora do projeto educacional, mas como lembrança constante de que educar é, antes de tudo, um ato de responsabilidade diante do outro. E como bem indicava Levinas, a responsabilidade pelo outro é sempre anterior a qualquer sistema, lei ou currículo: ela é o rosto que nos convoca a interromper o automático e a escutar o que ainda não foi dito.

A potência formativa da filosofia não se realiza apenas na transmissão de ideias consagradas, mas na produção de espaços onde o pensamento possa emergir em sua radicalidade. Essa emergência, contudo, não se dá sem tensionamentos. Como afirma Gallo (2006), o pensamento filosófico na escola não pode ser capturado por lógicas de padronização que anulam a singularidade dos sujeitos e das experiências. A filosofia da diferença, nesse sentido, oferece um caminho alternativo ao reconhecer o valor da multiplicidade e da experimentação como fundamentos pedagógicos legítimos. Ao invés de buscar estabilidade conceitual, o filosofar com base na diferença aposta na incerteza criativa como potência de reinvenção formativa.

Silvio Gallo (2006) tem defendido que a filosofia na educação deve romper com modelos que operam com categorias totalizantes, afirmando que o pensamento não deve servir à consolidação de verdades dogmáticas, mas à criação de mundos possíveis. Essa proposta se articula à crítica de Deleuze e Guattari (1995) às formas de pensamento arborescentes, que aprisionam o saber em estruturas hierárquicas e normativas. Para Gallo (2006), a escola que filosofa deve funcionar como rizoma: espaço onde o conhecimento se conecta por múltiplas vias, produzindo sentidos que escapam ao controle dos sistemas formais. Essa metáfora rizomática orienta uma prática pedagógica em que a filosofia é menos transmissão e mais invenção — menos conteúdo e mais movimento.

Além disso, é necessário reconhecer que as possibilidades de uma educação filosófica não se limitam à filosofia como disciplina escolar. Muitos dos efeitos formativos do pensamento filosófico se manifestam em outras áreas do conhecimento, desde que estas sejam atravessadas por uma postura crítica, dialógica e ética. Nesse sentido, a interdisciplinaridade com base filosófica não consiste na justaposição de conteúdos, mas na construção de vínculos epistemológicos que permitam à escola

articular os saberes de modo significativo. Morin (2000) propõe que a complexidade seja assumida como princípio educativo, e isso exige que a filosofia funcione como articuladora de saberes, tensionando dicotomias artificiais entre ciência e arte, razão e sensibilidade, teoria e prática.

Desta forma, os limites da filosofia na educação contemporânea, embora reais e profundos, não devem ser compreendidos como barreiras intransponíveis, mas como elementos que exigem reinvenção. A filosofia, em sua história, sempre soube habitar a margem, o intervalo e o desvio. Sua força não reside na centralidade institucional, mas na capacidade de produzir deslocamentos, de abrir fissuras nos discursos hegemônicos e de afirmar a dignidade do pensar em tempos de crise. Ao sustentar uma linguagem que não se curva à lógica da produtividade, a filosofia pode devolver à escola sua vocação formadora — não como adaptação às exigências do mundo, mas como criação de mundos outros, onde seja possível resistir, sonhar e transformar. Essa ambivalência entre possibilidade e limite nos convida a pensar a filosofia não como repertório de conteúdos, mas como atitude formativa que tensiona os próprios limites da escola e da educação.

5.1 Por uma filosofia da desobediência epistêmica e estética: escutar, inventar e resistir no chão da escola

A partir das tensões identificadas, é possível vislumbrar práticas de ruptura que deslocam a filosofia para além de sua institucionalização disciplinar. É nesse sentido que propomos uma filosofia da desobediência epistêmica e estética. Pensar a filosofia dessa forma é reconhecer sua potência em questionar os regimes de verdade que estruturam as formas hegemônicas de produção do conhecimento.

Na escola, essa desobediência se expressa pela recusa em aceitar como naturais e legítimos os saberes impostos sem diálogo, sem historicidade e sem escuta. A filosofia, nesse sentido, não se limita a fornecer conteúdos, mas opera como prática insurgente que convoca à reconfiguração dos sentidos do ensinar e do aprender (Santos, 2010; Mignolo, 2007).

A desobediência epistêmica, tal como formulada por Walter Mignolo (2007), propõe o deslocamento dos saberes eurocentrados e a valorização de epistemologias

situadas, que emergem das margens e dos contextos historicamente oprimidos. Quando incorporada ao cotidiano escolar, essa perspectiva transforma a filosofia em ferramenta crítica contra a monocultura do saber e da razão. Ao invés de reafirmar os cânones ocidentais como universais, a prática filosófica na escola pode abrir espaço para múltiplas vozes e narrativas, configurando-se como espaço de resistência e pluralidade.

Essa proposta converge com a crítica de Boaventura de Sousa Santos (2010) à epistemologia dominante, ao propor a ecologia dos saberes como alternativa. Nesse horizonte, a filosofia deixa de ser instrumento de exclusão e se torna meio de reconhecimento das epistemologias subalternas. No ambiente escolar, tal abordagem implica repensar o currículo, a bibliografia, as formas de avaliação e a própria linguagem pedagógica. A desobediência epistêmica exige que o ato de ensinar filosofia não reproduza as hierarquias que pretende criticar, mas que crie condições de hospitalidade para o saber do outro.

A desobediência estética, por sua vez, manifesta-se como ruptura com os padrões normativos de sensibilidade e com os modos hegemônicos de organizar a experiência sensível na escola. A estética aqui não se refere apenas à fruição da arte, mas à capacidade de perceber, de afetar-se e de reorganizar os sentidos. A filosofia estética promove deslocamentos que desnaturalizam a forma como aprendemos a ver o mundo. Para Rancière (2009), a política da estética consiste justamente em reconfigurar o que é visível, audível e pensável. Assim, a filosofia, ao operar no plano sensível, produz desestabilizações fundamentais para o processo formativo.

Essa dupla dimensão — epistêmica e estética — torna a filosofia um espaço privilegiado para a insurgência pedagógica. Ao ser mobilizada nas práticas educativas não como disciplina, mas como gesto, a filosofia se manifesta como mediação crítica entre o mundo vivido e os dispositivos escolares. Gallo (2006) entende a filosofia como prática de invenção e criação, não de repetição. Em vez de ensinar a pensar “como filósofos pensaram”, trata-se de criar condições para que o estudante pense com a sua experiência, seus conflitos e seus afetos. Isso implica, necessariamente, romper com as formas escolares que padronizam o pensamento e inibem a subjetividade.

A desobediência filosófica também se expressa como resistência às lógicas meritocráticas e performativas que colonizam a escola contemporânea. Quando se instala como prática de lentidão, escuta e hesitação, a filosofia afronta a pressa e a

produtividade impostas pelos sistemas educacionais gerencialistas. Kohan (2020) aponta que o tempo da filosofia é o tempo da demora, da suspensão do juízo, do acolhimento da dúvida. Essa temporalidade se contrapõe à lógica do resultado e permite que o pensamento se forme na interioridade, na contramão da velocidade estéril das métricas escolares.

A filosofia como desobediência estética pode ser também pensada como processo de subjetivação. Em contato com o sensível, o estudante constrói modos de existir que escapam às classificações disciplinares e às normatividades escolares. Hooks (2013) defende que o ensino precisa ser um ato de liberdade, e que a estética da sala de aula deve valorizar os corpos, os afetos e as vozes silenciadas. A desobediência, nesse caso, não é apenas epistemológica, mas existencial. Ela convida o sujeito a assumir-se como criador de sentido, em uma escola que seja espaço de escuta, de conflito e de reconstrução de si.

Essa perspectiva convoca o educador a uma postura ética e política de desobediência ativa frente às imposições normativas que se travestem de neutralidade. Ao abrir espaço para o pensamento que interroga, que recusa simplificações e que propõe outras narrativas, o professor atua como guardião da racionalidade crítica. Freire (2011) já afirmava que ensinar exige coragem de lutar contra os fatalismos e que a educação é sempre uma ação política. A filosofia, nesse horizonte, não é um luxo intelectual, mas uma necessidade vital para que a escola seja lugar de resistência e reencantamento do mundo.

A desobediência epistêmica também se revela nas escolhas curriculares que desafiam os cânones estabelecidos. Incluir autoras negras, pensadores indígenas, epistemologias feministas e saberes populares é um ato de insurgência filosófica. Como destaca Dussel (2015), a filosofia da libertação só se realiza quando parte da realidade dos oprimidos e quando se propõe a pensar desde a periferia. A escola, ao acolher esses saberes, rompe com a colonialidade do pensamento e inaugura uma nova estética do saber: uma estética que valoriza a cor, o corpo, a emoção, a dúvida, o inacabado.

Por fim, é preciso ressaltar que essa desobediência filosófica não é anárquica, mas profundamente ética. Ela não visa à negação pura e simples das tradições, mas à sua reinterpretação à luz das urgências do presente. Trata-se de uma fidelidade crítica, que escuta o legado filosófico, mas recusa sua sacralização. Ao trazer a

filosofia como prática de desobediência epistêmica e estética, a escola se reinventa como lugar de escuta radical, de reconstrução de vínculos e de abertura para a pluralidade do mundo vivido. Essa é a aposta formativa que sustenta a filosofia como prática de liberdade.

A desobediência, enquanto experiência filosófica no chão da escola, encontra sua expressão mais radical no gesto de escutar aquilo que o currículo silencia. Escutar não é apenas ouvir, mas disponibilizar-se a ser afetado por narrativas que desconcertam e exigem reposicionamento ético. Essa escuta não é passiva nem conivente, mas ativa e criadora. Para Larrosa (2019), escutar é abrir espaço para o outro sem a pretensão de controlá-lo. Assim, a desobediência filosófica cria brechas para que o sujeito falante — aquele que foi historicamente calado — possa inscrever sua presença no espaço escolar.

É nesse sentido que o filosofar se alinha à pedagogia da pergunta, tão valorizada por Paulo Freire (2011). A desobediência manifesta-se, então, como recusa à pedagogia da resposta pronta, à lógica do conteúdo a ser decorado e da avaliação como mera verificação de acúmulo. O que se propõe é uma filosofia que educa para a dúvida, que problematiza o evidente e que reconhece o inacabamento do saber como motor da formação humana. Freire (2011) insiste que ensinar exige reconhecer-se inacabado e acolher a curiosidade como força geradora do conhecimento.

A estética da desobediência, ao contrário das práticas escolares que organizam o mundo a partir de categorias normativas, promove deslocamentos perceptivos. Uma imagem, uma metáfora, uma performance podem interromper o fluxo da obviedade e produzir outras formas de ver e de sentir. Essa estética se aproxima daquilo que Rancière (2009) denomina redistribuição do sensível: uma reorganização daquilo que é permitido dizer, ver e escutar. No espaço escolar, isso significa validar experiências que escapam ao cânone e ressignificar o valor formativo da sensibilidade.

Esse processo de reorganização sensível não pode ser neutro. Ele exige posicionamento e compromisso com a justiça epistemológica. Incorporar a filosofia

como desobediência estética é assumir que as imagens, os corpos e as vozes presentes na escola precisam ser repensados fora dos enquadramentos dominantes. Hooks (2013) nos lembra que o ensino como ato de liberdade exige ruptura com o ensino autoritário e com a estética do controle. A sala de aula, nesse caso, torna-se espaço de criação estética coletiva, onde se aprende a existir em diálogo e em conflito — e não sob vigilância.

Para tanto, é essencial uma reconfiguração da própria arquitetura escolar. A filosofia como desobediência exige espaços que não sejam organizados para o silêncio da obediência, mas para o ruído produtivo da reflexão. A disposição das carteiras, a presença das paredes, a centralidade da lousa — tudo comunica uma concepção de ensino. Como argumenta Gallo (2006), a filosofia precisa de espaços de horizontalidade, de circularidade e de suspensão da hierarquia autoritária. Desobedecer é também criar espacialidades pedagógicas abertas à multiplicidade de presenças.

A construção dessa prática exige a valorização do erro como elemento constitutivo do processo de aprender. Em vez de puni-lo ou corrigi-lo apressadamente, a filosofia propõe escutá-lo. O erro revela um modo de pensar, uma tentativa de reorganização do sentido que não se encaixou na moldura esperada. Kohan (2020) defende que filosofar com crianças implica acolher o erro como expressão legítima do pensamento em formação. Essa postura epistemológica desafia as estruturas avaliativas tradicionais e afirma a filosofia como espaço de liberdade para o pensamento inacabado.

Essa liberdade, no entanto, não é descomprometida. A desobediência filosófica ancora-se na ética da responsabilidade. Não se trata de recusar toda autoridade, mas de questionar as formas de poder que se impõem sem diálogo. Arendt (1997) distingue autoridade de autoritarismo e propõe que o verdadeiro exercício da autoridade educativa só é possível quando se está disposto a responder por aquilo que se ensina. Assim, a filosofia como desobediência não é rebeldia vazia, mas uma forma profunda de comprometimento com a formação de sujeitos capazes de julgar, decidir e agir com liberdade.

Nesse contexto, a resistência pedagógica também se apresenta como gesto estético. A maneira como se fala, se escreve, se habita o tempo da aula pode

configurar uma estética do dissenso. O professor que recusa a normatização da linguagem, que desestabiliza o currículo por meio de autores periféricos, que acolhe a dúvida como método, está performando uma estética da resistência. Para Deleuze e Guattari (1992), a criação conceitual é uma forma de arte, e a filosofia é inseparável da potência estética de nomear o que ainda não tem nome. Esse gesto de criação é, ao mesmo tempo, insubmissão e afirmação.

É justamente nesse ponto que a filosofia se conecta à política da desobediência: pensar é resistir. Quando a escola ensina a pensar a partir da experiência, da dúvida e da escuta, ela forma sujeitos que não aceitam o mundo como está dado. A filosofia, então, torna-se prática de transformação, como nos lembra Paulo Freire:

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra. A leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Ler o mundo sempre precede a leitura da palavra, e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Esta movimentação de leitura do mundo para a leitura da palavra e da leitura desta para a leitura daquele é que faz da leitura um processo dinâmico, dialético” (Freire, 2003, p. 9).

Neste contexto, revela-se a essência do que aqui se defende: a desobediência filosófica não rompe com o mundo, mas o relê criticamente. Ela permite vislumbrar o que ainda não foi dito, imaginar o que ainda não existe e agir sobre o que está posto. A estética e a epistemologia, nesse gesto, caminham juntas como forças criadoras de outra escola, outra docência e outro modo de existir.

Encerrar a discussão sobre a filosofia como desobediência epistêmica e estética é reafirmar seu papel formador e político na estrutura da escola contemporânea. A filosofia, nesse campo, não atua como instrumento de ruptura gratuita ou de desorganização da ordem pedagógica, mas como catalisadora de reconfigurações que tornam a escola mais justa, plural e sensível. Em seu gesto desobediente, ela não nega o saber, mas questiona os modos de legitimação e distribuição do saber que têm historicamente excluído vozes e corporalidades subalternizadas (Santos, 2010; Dussel, 2015).

Essas reconfigurações implicam compromissos éticos profundos com o direito à palavra, à imagem e ao pensamento criativo. Como bem aponta Hooks (2013), o ensino libertador não se realiza em silêncio: ele exige confronto, escuta e abertura. O papel da filosofia, nesse contexto, é ampliar o campo de possibilidades do que pode

ser pensado e vivido na escola, opondo-se à lógica da reprodução e cultivando uma estética do dissenso. Essa estética não é um enfeite da pedagogia, mas a substância de uma escola que pensa com o corpo, com a dor, com o outro e com o mundo.

Ao acolher essa prática de desobediência, a escola se torna mais do que um espaço de ensino: torna-se um território de existência. Cada vez que um estudante é encorajado a pensar a partir de sua experiência — e não apenas a repetir teorias — realiza-se um gesto filosófico profundo. Cada vez que a pergunta é mais valorizada do que a resposta, cumpre-se o sentido formativo da desobediência. E, cada vez que o silêncio imposto é rompido pela voz crítica, emerge a escola como espaço de liberdade (Kohan, 2020; Gallo, 2006).

Entretanto, para que essa escola exista, é necessário sustentá-la por uma racionalidade que não seja tecnicista nem pragmática, mas profundamente humana. Essa racionalidade filosófica será o tema do próximo tópico, pois é ela que permite à desobediência não se perder no caos, mas constituir-se como força construtiva. O gesto de desobedecer, quando mediado pela razão crítica, transforma-se em prática ética, política e estética de reinvenção da escola.

Portanto, concluir esse tópico é reiterar que a filosofia, ao assumir sua dimensão estética e epistêmica, instaura um modo de ser e de ensinar que escapa às formas prescritas. Sua desobediência não é fim, mas meio: uma abertura que desarma a violência simbólica da escola e convoca à construção de outra educação — aquela que liberta, escuta e, sobretudo, humaniza.

5.2 Racionalidade crítica: uma filosofia da escuta, da dúvida e da resistência no cotidiano escolar

Para que a desobediência epistêmica não se reduza a gesto meramente disruptivo, mas se configure como prática transformadora, ela deve ser atravessada por uma racionalidade capaz de sustentar a crítica sem perder o vínculo com a construção coletiva do sentido. É nesse ponto que a filosofia se afirma como aliada incontornável da educação: guardiã de uma racionalidade ética e sensível, ela oferece

os fundamentos para um pensar que não apenas interroga o mundo, mas se compromete com sua reinvenção.

Em tempos marcados pela relativização da verdade, pela fragmentação do conhecimento e pela disseminação de discursos que negam a ciência, torna-se urgente reivindicar o papel da filosofia como guardião da racionalidade. Mais do que um mero exercício lógico, essa racionalidade de que falamos deve ser compreendida como um projeto ético, crítico e emancipatório, profundamente comprometido com o juízo autônomo, o diálogo e a escuta ativa.

A filosofia, nesse sentido, não apenas resguarda os fundamentos do pensamento racional, mas oferece ferramentas para sua reinvenção cotidiana no espaço escolar. Em vez de aderir a um modelo de racionalidade instrumental e tecnocrático, que visa apenas à eficiência e ao desempenho, ela propõe uma racionalidade comunicativa, conforme os termos de Habermas (1987), fundada na intersubjetividade e na busca argumentativa pela verdade, entendida não como imposição, mas como construção coletiva. O espaço da sala de aula, sob essa perspectiva, se converte em arena de debates éticos, existenciais e políticos, onde o pensar não é atividade neutra, mas gesto profundamente político e formativo.

Tal racionalidade crítica não pode ser confundida com racionalismo dogmático ou com posturas autoritárias de quem detém o saber. Ao contrário, ela se ancora na abertura para a dúvida, na valorização da experiência e na disponibilidade para ouvir o outro como legítimo portador de sentido. Arendt (1997) destaca que a ausência de pensamento foi uma das condições que possibilitaram a banalização do mal. Sua advertência é clara: quando renunciamos à capacidade de julgar, abrimos espaço para práticas que, embora legalmente autorizadas, são eticamente inadmissíveis. Portanto, educar para a racionalidade filosófica é também educar para a responsabilidade moral, para o juízo crítico e para o engajamento com os dilemas do mundo. Esse é o papel da filosofia quando assume sua função de guardião: proteger não uma tradição imutável, mas a possibilidade mesma de pensar contra a corrente, de resistir aos discursos totalitários e de convocar a consciência a refletir antes de obedecer.

No contexto da escola contemporânea, marcada por currículos cada vez mais padronizados, avaliações de larga escala e uma cultura de performatividade, a

racionalidade filosófica representa um contraponto vital. Saviani (2011) adverte que o tecnicismo reduziu a educação à aplicação de procedimentos, esvaziando sua dimensão crítica e transformadora. A filosofia, ao contrário, recoloca no centro da formação as perguntas fundamentais: para quê educar? Quem decide o que deve ser ensinado? O que significa aprender? Tais questões não se encerram em respostas prontas, mas inauguram processos contínuos de problematização, nos quais o estudante é chamado a pensar com profundidade, complexidade e compromisso. Essa racionalidade é também uma resistência à fragmentação dos saberes e à alienação promovida pela especialização precoce, que muitas vezes impede os alunos de verem o todo e de compreenderem o sentido maior daquilo que aprendem.

A racionalidade filosófica, nesse sentido, dialoga com o pensamento complexo de Edgar Morin (2000), ao afirmar a necessidade de reconectar saberes, de valorizar a incerteza e de compreender a realidade em sua multidimensionalidade. Morin propõe uma racionalidade não linear, que reconhece as contradições e as complementaridades como constitutivas do conhecimento. Na escola, esse tipo de racionalidade só pode ser cultivado por meio de práticas pedagógicas que desafiem os compartimentos estanques das disciplinas e que promovam a interlocução entre as diferentes áreas do saber. A filosofia, nesse contexto, aparece como lugar privilegiado de mediação e de articulação, pois não pretende encerrar o debate, mas ampliá-lo. Ela convida o sujeito a sair de sua zona de conforto, a estranhar o familiar e a reconhecer que todo saber é, antes de tudo, uma construção histórica, cultural e política. A escola que assume essa perspectiva deixa de ser reprodutora de verdades prontas e passa a ser formadora de consciências inquietas, abertas ao novo e capazes de pensar com autonomia e rigor.

Essa racionalidade também se revela indispensável frente à crescente banalização das opiniões travestidas de conhecimento. Em um cenário em que o senso comum é frequentemente promovido à condição de verdade absoluta, sem qualquer mediação crítica, a filosofia atua como contrapeso epistêmico. Ela exige o argumento, o fundamento, a consistência lógica, reinstaurando a importância do saber validado pela razão e pelo debate ético. Lipovetsky (2004) adverte que vivemos em uma era da leveza e da superficialidade, onde o pensamento profundo é substituído por juízos imediatistas. Nesse contexto, a escola deve ser, mais do que nunca,

o espaço da lentidão produtiva, da escuta qualificada e do raciocínio elaborado, sendo a filosofia a disciplina que estrutura essa atitude frente ao mundo.

Outro elemento essencial da racionalidade filosófica é sua vocação para o universal. Isso não significa ignorar as particularidades culturais, mas, ao contrário, pressupõe que todo sujeito tem o direito de acessar os grandes problemas da humanidade. Quando o pensamento é regionalizado em excesso, perde-se a potência crítica de articular experiências singulares a desafios coletivos. Kant (1996) defendia que a razão prática se sustenta na capacidade de formular máximas que possam ser universalizadas. Ao aplicar esse princípio ao ambiente escolar, compreende-se que o ensino filosófico não se limita à análise de contextos locais, mas busca desenvolver a faculdade de julgar com base em critérios éticos e universais, ainda que situados historicamente. Ensinar filosofia, assim, é também ensinar a transcender, a pensar o mundo para além de seus limites imediatos, convocando o sujeito a se reconhecer como parte de uma humanidade compartilhada.

Ao preservar a racionalidade crítica, a filosofia também combate o relativismo absoluto, que, sob a aparência da pluralidade, acaba por esvaziar os compromissos éticos e epistemológicos. Dussel (2015) alerta que a crítica decolonial não é niilista, mas propõe outra racionalidade, fundada na exterioridade, na alteridade e no reconhecimento dos saberes historicamente marginalizados. Essa perspectiva não abandona o rigor argumentativo, mas o amplia, incorporando vozes e experiências silenciadas pelas tradições eurocêntricas. A filosofia como guardiã da racionalidade, então, não é exclusivista, mas inclusiva; não fecha fronteiras, mas reconfigura critérios. A escola que acolhe essa racionalidade compromete-se com a justiça cognitiva e com a reconstrução crítica dos currículos, dos métodos e das finalidades educacionais.

A filosofia, quando exercida em sua plenitude, reabilita a capacidade humana de resistir à simplificação do real. Em tempos de algoritmos que moldam preferências, o pensamento filosófico subverte a lógica da previsibilidade e da conveniência. Deleuze e Guattari (1992) sublinham que pensar é sempre um ato de violência contra o senso comum, pois obriga o sujeito a abandonar a passividade e a inventar conceitos que deem conta da complexidade do vivido. Ao incorporar essa perspectiva, a escola se torna o lugar da inquietação legítima, onde a filosofia não apenas

interpreta o mundo, mas colabora em sua transformação. Esse compromisso ético e epistemológico torna o ensino filosófico uma prática de resistência cotidiana frente ao conformismo e à homogeneização cultural.

A defesa da racionalidade filosófica também exige uma pedagogia que valorize a argumentação como exercício de escuta, negociação e construção conjunta de sentidos. Paulo Freire (1996) insiste que o diálogo não é concessão, mas horizonte ontológico do ser humano. Uma pedagogia do diálogo filosófico rompe com a lógica da transmissão unilateral do saber e inaugura espaços de partilha nos quais alunos e professores se colocam mutuamente em processo. A racionalidade aqui não é apenas saber articulado, mas saber que se refaz no encontro com o outro, na dúvida compartilhada e na abertura à pluralidade. Ao formar sujeitos capazes de sustentar e escutar argumentos, a filosofia fortalece a democracia escolar e a participação cidadã.

A filosofia, quando exercida em sua plenitude, reabilita a capacidade humana de resistir à simplificação do real. Em tempos de algoritmos que moldam preferências, o pensamento filosófico subverte a lógica da previsibilidade e da conveniência. Deleuze e Guattari (1992) sublinham que pensar é sempre um ato de violência contra o senso comum, pois obriga o sujeito a abandonar a passividade e a inventar conceitos que deem conta da complexidade do vivido. Ao incorporar essa perspectiva, a escola se torna o lugar da inquietação legítima, onde a filosofia não apenas interpreta o mundo, mas colabora em sua transformação. Esse compromisso ético e epistemológico torna o ensino filosófico uma prática de resistência cotidiana frente ao conformismo e à homogeneização cultural.

A defesa da racionalidade filosófica também exige uma pedagogia que valorize a argumentação como exercício de escuta, negociação e construção conjunta de sentidos. Paulo Freire (1996) insiste que o diálogo não é concessão, mas horizonte ontológico do ser humano. Uma pedagogia do diálogo filosófico rompe com a lógica da transmissão unilateral do saber e inaugura espaços de partilha nos quais alunos e professores se colocam mutuamente em processo. A racionalidade aqui não é apenas saber articulado, mas saber que se refaz no encontro com o outro, na dúvida compartilhada e na abertura à pluralidade. Ao formar sujeitos capazes de sustentar e escutar argumentos, a filosofia fortalece a democracia escolar e a participação cidadã.

Essa racionalidade dialógica também se expressa na recusa da neutralidade do discurso pedagógico. A filosofia não disfarça seus posicionamentos: ela se compromete com a transformação das estruturas opressoras e com a valorização da dignidade humana. Nessa linha, o pensamento de Walter Kohan (2009) é fundamental ao afirmar que a infância filosófica não é um estágio etário, mas uma disposição existencial para o espanto, a escuta e a invenção. A racionalidade, nesse contexto, não se limita a raciocínios dedutivos, mas se amplia na capacidade de escutar o inesperado e de elaborar sentido diante do indizível. Por isso, ensinar filosofia é também ensinar a lidar com o silêncio, com a pausa, com a interrupção, dimensões muitas vezes ignoradas na prática educativa tradicional, mas essenciais para a formação da escuta ética e do juízo sensível.

Essa mesma perspectiva se articula com a noção de pensamento utópico, não como fantasia inalcançável, mas como horizonte regulador da ação pedagógica. Bloch (2005) destaca que a esperança é um princípio ontológico e educativo, pois impulsiona o sujeito à superação das condições atuais e à invenção do novo. Na escola, o cultivo do pensamento utópico por meio da filosofia contribui para a formação de sujeitos que não apenas interpretam a realidade, mas sonham com sua transformação. Isso implica desenvolver uma racionalidade que abrace a contradição e a incompletude, que recuse o conformismo e que aposte na potência criadora da imaginação crítica como instrumento de luta por justiça social e emancipação.

A escola que acolhe a filosofia como guardiã da racionalidade precisa também repensar os modos de avaliação. Em lugar de instrumentos padronizados que mensuram apenas a repetição de conteúdos, deve-se valorizar os processos reflexivos, os registros argumentativos e os percursos singulares de pensamento. Segundo Perrenoud (2000), avaliar é também interpretar, e a filosofia oferece subsídios para uma avaliação formativa que respeite o tempo de maturação das ideias e que reconheça o erro como etapa do aprendizado. A racionalidade filosófica, nesse sentido, não separa cognição e afetividade, mas compreende que o pensamento se desenvolve também a partir do desejo, da dúvida e da perplexidade.

Outro aspecto fundamental reside na formação docente. Professores comprometidos com a racionalidade filosófica não são meros aplicadores de conteúdos, mas intelectuais reflexivos capazes de problematizar suas práticas, de ler

criticamente o mundo e de atuar com ética. Giroux (1997) defende que o educador deve ser um intelectual transformador, capaz de aliar conhecimento técnico e sensibilidade política, de modo a promover a justiça social por meio da educação. Para isso, a formação inicial e continuada precisa contemplar a filosofia não como disciplina acessória, mas como eixo estruturante da docência crítica e democrática.

Por fim, reconhecer a filosofia como guardiã da racionalidade implica afirmar sua indispensabilidade em todos os níveis da educação básica. Não se trata de transformá-la em panaceia, mas de compreender que sem ela o processo educativo corre o risco de se reduzir à mera instrução técnica, esvaziada de sentido e de compromisso com a formação humana integral. A racionalidade filosófica resiste ao empobrecimento das finalidades educacionais e recoloca a pergunta sobre o sentido no centro do ato pedagógico. Assim, a escola se reconcilia com sua missão mais profunda: formar sujeitos éticos, críticos e capazes de pensar o mundo para além de suas determinações imediatas.

A presença da filosofia como horizonte racional possibilita ainda a reintegração da dimensão ética na ação educativa, algo que vem sendo minado pelo avanço de abordagens tecnocráticas e pelas demandas do mercado. Ao situar a ética como dimensão fundante da racionalidade, a filosofia contribui para a construção de um ethos educativo comprometido com a dignidade humana, com a solidariedade e com o reconhecimento da alteridade como condição para a convivência democrática. Nesse aspecto, Bauman (2009) reforça que a educação ética deve ser incorporada como forma de enfrentamento à liquidez das relações contemporâneas, onde vínculos frágeis dificultam o exercício da responsabilidade coletiva.

Nessa direção, é necessário sublinhar que a racionalidade filosófica também se volta para o questionamento das estruturas de poder que operam no cotidiano escolar. Foucault (2008) ensina que onde há saber, há poder; e que toda forma de racionalidade está enredada em estratégias de controle e normatização. A filosofia, ao reconhecer essa imbricação, pode promover uma educação que não reproduz passivamente relações hierárquicas, mas que fomenta práticas pedagógicas de resistência, de abertura e de emancipação. Esse gesto exige que a escola se torne espaço de problematização das normatividades e de reinvenção contínua dos sentidos da autoridade, da disciplina e da própria ideia de sucesso escolar.

Com base nessa crítica às formas autoritárias de racionalidade, a filosofia propõe o cultivo de uma razão sensível, capaz de integrar a escuta, a emoção e a corporeidade na produção do conhecimento. Essa razão encarnada é um antídoto contra a lógica da abstração desumanizadora, tão presente nos sistemas escolares que priorizam indicadores em detrimento de processos formativos. Merleau-Ponty (1999) propõe que a experiência do mundo é sempre mediada pelo corpo, e que todo pensamento é, em certa medida, sensível. A filosofia, ao incorporar esse princípio, legitima uma pedagogia que reconhece a presença, o silêncio, o gesto e o olhar como expressões legítimas do pensamento e da racionalidade humana.

Dessa forma, a filosofia, enquanto guardiã da racionalidade, torna-se também mediadora de processos educativos que acolhem a diversidade de expressões e a complexidade das experiências humanas. Ao fazer isso, ela reafirma sua vocação ética e política, posicionando-se como ferramenta fundamental para a formação de sujeitos críticos, criativos e comprometidos com a construção de um mundo mais justo. A escola, ao abraçar essa perspectiva, não apenas transmite conteúdos, mas cultiva modos de existir, de pensar e de se relacionar com o outro, inaugurando possibilidades de emancipação que ultrapassam as fronteiras do currículo formal.

A filosofia também se apresenta como antídoto à lógica algorítmica que se impõe na contemporaneidade educacional. Ao contrário do pensamento automatizado e previsível das máquinas, a racionalidade filosófica celebra o imprevisível, o contraditório e o aberto. Byung-Chul Han (2021) alerta que os algoritmos não apenas antecipam comportamentos, mas moldam subjetividades ao eliminar a negatividade do pensamento. A escola, ao privilegiar esse tipo de controle, abandona a incerteza fecunda do pensamento crítico. A filosofia, nesse cenário, não apenas resiste, mas propõe alternativas: cultivar o vazio como espaço de criação, a lentidão como tempo do pensamento e o silêncio como método pedagógico.

Além disso, a racionalidade filosófica opera como forma de resistência epistêmica frente aos currículos colonizados. Ao reconhecer a existência de múltiplas epistemologias, a filosofia pode romper com a monocultura do saber dominante e acolher os conhecimentos populares, indígenas, africanos e feministas. Boaventura de Sousa Santos (2008) afirma que vivemos sob uma “epistemologia do Norte”, que marginaliza saberes não hegemônicos. A filosofia, então, precisa se reconstruir de

modo intercultural, dialógico e desobediente. Uma racionalidade que se nega a dialogar com a diversidade é, na verdade, uma forma de opressão epistêmica que contradiz os próprios princípios filosóficos da dúvida e da escuta.

A formação da consciência política e histórica dos estudantes é também um dos pilares dessa racionalidade. Ao articular a filosofia à compreensão das estruturas sociais, econômicas e culturais que produzem desigualdades, forma-se um sujeito capaz de agir no mundo com consciência crítica. Como lembra Paulo Freire (1996), “a educação é um ato político” e, por isso, não pode se dissociar da reflexão sobre o poder, a justiça e a cidadania. A racionalidade filosófica, ao ser cultivada na escola, contribui para a superação da alienação e para a constituição de sujeitos históricos ativos e conscientes de sua agência.

Um elemento muitas vezes negligenciado nos processos educativos contemporâneos é o tempo. A filosofia ensina que pensar exige pausa, demora, contemplação. A aceleração do tempo escolar, imposta pelas métricas de produtividade, compromete a formação da racionalidade crítica. Hartmut Rosa (2019) argumenta que a aceleração social gera alienação, pois impede a ressonância com o mundo. Ao resgatar o tempo lento do pensamento filosófico, a escola reconquista o espaço da escuta, da maturação das ideias e da verdadeira aprendizagem. Não há pensamento profundo que floresça no terreno da pressa. Como exemplo dessa racionalidade contracorrente, é possível retomar uma passagem de Deleuze e Guattari (1992), em que afirmam:

Pensar é sempre atravessar zonas de turbulência, é interromper a comunicação fácil do senso comum. Filosofar é criar, inventar conceitos que nos permitam viver melhor e compreender com mais intensidade o mundo em que estamos. A filosofia não repete; ela arrisca. Ela não reconcilia; ela desestabiliza. E é por isso que ela é incômoda e necessária, porque impede que nos acomodemos no conforto das verdades prontas. (Deleuze; Guattari, 1992, p. 15)

Esse excerto sintetiza o papel vital da filosofia na educação: a criação como forma de resistência, o risco como condição do pensar, o desconforto como impulso ético e pedagógico. Ao adotar essa postura, a escola transforma-se em espaço de invenção e de liberdade, e a racionalidade passa a ser mais do que uma técnica – torna-se um modo de estar no mundo.

Ademais, a filosofia oferece ferramentas para que a escola problematize as estruturas narrativas que sustentam desigualdades, silenciam vozes e legitimam

privilégios. A racionalidade filosófica, nesse sentido, se opõe às narrativas únicas que reduzem a complexidade da experiência humana a categorias estanques. Chimamanda Adichie (2009) adverte sobre o perigo da história única, que cristaliza estereótipos e limita horizontes. Ao cultivar múltiplas perspectivas, a filosofia educacional abre caminho para o reconhecimento da pluralidade humana e para a produção de subjetividades mais livres e críticas.

Outro aspecto essencial diz respeito à capacidade da filosofia de reconfigurar a linguagem pedagógica. Em vez de uma linguagem prescritiva, normativa e funcional, a racionalidade filosófica propõe uma linguagem interrogativa, aberta e inacabada — uma linguagem que convoca à escuta e ao pensamento, e não à repetição. A escola, sob essa ótica, deixa de ser um espaço de certezas e torna-se um espaço de perguntas, de tensões, de investigação permanente. Isso exige, como defende Bachelard (1996), uma psicanálise do conhecimento escolar, capaz de identificar os obstáculos epistemológicos que bloqueiam a emergência do novo e cristalizam o pensamento em dogmas didáticos.

Assim, a filosofia não apenas questiona conteúdos: ela transforma os modos de dizer, de escutar e de aprender, instaurando um outro regime de linguagem e de relação com o saber — mais sensível, mais crítico e mais humano. A presença da filosofia nos currículos não deve ser entendida como mero acréscimo disciplinar, mas como princípio organizador de uma pedagogia da complexidade. Ao integrar saberes, confrontar paradigmas e tensionar as fronteiras do pensamento, a filosofia possibilita uma educação que forme sujeitos para a incerteza, para a dúvida e para a criatividade. Edgar Morin (2002) defende que o pensamento complexo é indispensável para enfrentar os desafios do século XXI, pois exige a articulação entre razão, emoção, intuição e ética. A filosofia, nesse horizonte, oferece um alicerce vital para que a escola supere a fragmentação e reencontre seu sentido humano e civilizatório.

Concluindo este percurso, é fundamental afirmar que a filosofia não é um adereço da prática educativa, mas sim um eixo estruturador da formação ética, crítica e reflexiva dos sujeitos. Ao posicionar-se como guardião da racionalidade, ela não impõe verdades absolutas, mas instaura o diálogo, a escuta, a abertura ao outro e à alteridade como fundamentos da convivência democrática. A escola que incorpora essa racionalidade torna-se espaço de invenção de sentidos, de exercício da liberdade responsável e de resistência aos processos de desumanização que

perpassam o cotidiano educacional.

A racionalidade filosófica, nesse sentido, não se limita ao domínio do pensamento formal, mas se expressa na sensibilidade ética, na disponibilidade ao diálogo e na coragem de problematizar os fundamentos da própria ação docente. Trata-se de uma racionalidade comprometida com a emancipação humana, com a justiça social e com a construção de um mundo mais plural, solidário e justo. É essa filosofia que deve inspirar a escola, não como uma disciplina apartada da vida, mas como força viva que anima a práxis pedagógica.

Portanto, retomar a filosofia como possibilidade de reinvenção da escola implica compreender que o ato de pensar é, antes de tudo, um gesto de resistência. Em tempos de censura, de dogmatismos e de intolerância, pensar é um ato político, e ensinar a pensar é um compromisso ético inadiável. A filosofia, ao cultivar a dúvida, a pergunta e a crítica, restaura a potência criadora do pensamento humano e reencanta o ofício de educar.

Assim, evidencia-se que as proposições teóricas delineadas ao longo deste trabalho não apenas se sustentam filosoficamente, mas também se mostram concretamente aplicáveis no chão da escola. As experiências possíveis com a filosofia na educação básica indicam que é possível tensionar o modelo vigente, ressignificar práticas e instaurar novas formas de ensinar, aprender e conviver. A filosofia, nesse horizonte, é mais do que conteúdo: é método, é postura, é horizonte ético. Encerrar este tópico, portanto, não é encerrar o debate, mas reafirmar que a filosofia se mantém viva onde houver espaço para o pensamento, para o diálogo e para o desejo de transformação. E se há um lugar onde essa transformação se faz necessária e possível, esse lugar é a escola.

No entanto, para que a filosofia se afirme não apenas como conteúdo, mas como atitude e horizonte ético, é preciso refletir sobre como ela pode atravessar as práticas pedagógicas cotidianas. Mais do que questionar o que se ensina, trata-se de problematizar o como e o para quê se ensina. Nesse sentido, coloca-se a urgência de pensar as metodologias de ensino não apenas em sua forma, mas em sua intencionalidade pedagógica. Como instaurar, no chão da escola, práticas coerentes com a escuta, a dúvida e a resistência que sustentam o filosofar? É a essa questão que se dedica o próximo tópico.

5.3 Metodologias ativas e o filosofar na prática

Responder à questão sobre como o filosofar pode atravessar as práticas pedagógicas nos conduz diretamente à reflexão sobre as metodologias ativas. Estas têm sido amplamente promovidas como alternativas às práticas pedagógicas tradicionais, centradas na exposição de conteúdos e na passividade discente. As metodologias ativas têm sido amplamente promovidas como alternativas às práticas pedagógicas tradicionais, centradas na exposição de conteúdos e na passividade discente. A proposta de colocar o estudante como protagonista do processo de aprendizagem parte da premissa de que o conhecimento se constrói na experiência, na interação e na resolução de problemas significativos. No entanto, a adoção dessas metodologias não garante, por si só, uma educação emancipadora. Sem orientação ética, crítica e filosófica, elas podem ser absorvidas pela lógica do performatismo e da adaptabilidade neoliberal. É nesse ponto que o filosofar se apresenta como núcleo imprescindível para que as metodologias ativas se tornem de fato práticas de resistência formativa (Freire, 2011; Dardot & Laval, 2016).

Contudo, é necessário advertir que o discurso em torno das metodologias ativas tem sido frequentemente apropriado por uma lógica de inovação mercadológica, desvinculada de qualquer compromisso ético-político. A ênfase no protagonismo estudantil, na personalização da aprendizagem e na autonomia pode ser facilmente cooptada por agendas neoliberais que visam à formação de sujeitos adaptáveis, empreendedores e autorregulados — características valorizadas pelo mercado, mas que pouco dialogam com a ideia de emancipação crítica. Nessas apropriações acríticas, as metodologias ativas tornam-se instrumentos de performatividade, centradas no engajamento superficial e na mensuração de resultados, esvaziando seu potencial formativo mais profundo.

Por exemplo, uma aula de projeto baseada em resolução de problemas pode ser conduzida apenas para atingir metas avaliativas externas — repetindo, assim, a lógica da performance. Por outro lado, quando orientada filosoficamente, essa mesma prática pode tornar-se espaço de problematização do próprio problema, da linguagem usada para formulá-lo e das implicações éticas das respostas possíveis.

É nesse ponto que a filosofia se revela indispensável: ela tensiona o uso instrumental das metodologias, deslocando seu foco da eficácia para o sentido. Ao introduzir a dúvida, a escuta e o conflito como elementos constitutivos da

aprendizagem, o filosofar impede que tais metodologias sejam reduzidas a modismos pedagógicos. A racionalidade filosófica confere densidade ética às práticas ativas, resgatando sua potência de provocar deslocamentos, instaurar tempos de pensamento e cultivar o estranhamento como método.

Portanto, não se trata de simplesmente aplicar metodologias ativas ao ensino de filosofia, mas de permitir que a própria filosofia ressignifique essas metodologias a partir de uma pedagogia da pergunta, do diálogo e da escuta. Enquanto sua apropriação tecnocrática tende a priorizar a execução de tarefas e a resolução eficiente de problemas, a abordagem filosófica valoriza o processo, a hesitação e o inacabamento — elementos essenciais a uma educação crítica e transformadora.

O uso da filosofia nas metodologias ativas permite resgatar a dimensão reflexiva e interrogativa da aprendizagem, ampliando os horizontes de atuação do estudante para além da resolução de tarefas. Ao invés de promover a eficiência operacional, o filosofar na prática educativa estimula a hesitação produtiva, a elaboração simbólica, a dúvida estruturante e o enfrentamento ético dos dilemas existenciais. Segundo Arendt (1997), pensar é interromper o automatismo das ações e tornar-se responsável diante do mundo. Incorporar essa perspectiva nas metodologias ativas significa redefinir a noção de protagonismo discente, não como mera autonomia instrumental, mas como engajamento crítico com o real.

Silvio Gallo (2006) argumenta que o filosofar na escola não deve ser confundido com o ensino da história da filosofia ou com a repetição de conteúdos acadêmicos. Trata-se, antes, de instaurar situações que provoquem a emergência do pensamento, a partir de situações concretas e experiências vividas. As metodologias ativas, nesse sentido, não devem ser aplicadas como roteiros prontos, mas reinventadas como contextos de criação, nos quais o diálogo, a escuta e a problematização se tornam elementos centrais. Isso exige que o professor atue como mediador da indagação, e não como executor de procedimentos. A formação filosófica do educador, portanto, torna-se condição para a efetividade dessas metodologias.

A aprendizagem baseada em projetos, por exemplo, quando articulada ao filosofar, pode ampliar significativamente a qualidade das experiências escolares. Ao investigar temas como desigualdade social, ética ambiental ou identidade de gênero, os estudantes são instigados a articular saberes diversos e a construir leituras críticas do mundo. A filosofia contribui para dar densidade conceitual a essas investigações, evitando que os projetos se reduzam à coleta de informações ou à reprodução de

opiniões. Como defende Morin (2002), a educação deve formar para o pensamento complexo, capaz de lidar com a ambiguidade, a incerteza e a multiplicidade de perspectivas.

A sala de aula invertida, outra metodologia ativa amplamente difundida, também pode ser potencializada pela filosofia. Ao deslocar o momento da exposição para o ambiente extraclasse, essa metodologia libera o tempo pedagógico para atividades dialógicas, debates e problematizações. Nesse espaço, a filosofia pode operar como prática de escuta crítica, questionamento das fontes, análise dos discursos e elaboração de argumentos. Kohan (2020) propõe que filosofar é escutar o que o outro tem a dizer antes de responder, o que exige tempo, silêncio e disposição para o imprevisto. Tais elementos são frequentemente ausentes nas práticas escolares voltadas apenas para o desempenho.

As metodologias ativas também dialogam com a tradição da pedagogia freiriana, que já compreendia a aprendizagem como processo ativo, dialógico e situado. Para Freire (2011), educar é um ato de criação, e não de transmissão; é convocar o sujeito a reconhecer-se como agente histórico e crítico. Nesse sentido, as metodologias ativas só serão emancipadoras se estiverem enraizadas em uma concepção de mundo que valorize a dignidade, a justiça social e a capacidade transformadora do sujeito. A filosofia, ao fornecer a base ética e epistêmica para esse compromisso, assegura que as práticas pedagógicas não sejam apenas inovadoras, mas também libertadoras.

A aprendizagem baseada em problemas (PBL), muito aplicada em cursos técnicos e universitários, também pode ser reconfigurada pelo filosofar. Ao invés de reduzir os problemas à dimensão técnica ou funcional, a filosofia os inscreve em contextos históricos, políticos e existenciais mais amplos. Essa ampliação impede que a solução se torne um fim em si mesma, e convida os estudantes a refletirem sobre os impactos éticos de suas decisões, sobre as estruturas de poder implicadas nos processos e sobre os silêncios que cercam determinadas problemáticas. Para Santos (2010), a educação só será crítica se conseguir escutar os saberes silenciados e produzir epistemologias insurgentes.

Outro aspecto fundamental na articulação entre metodologias ativas e filosofia é o reconhecimento da corporalidade e da afetividade como dimensões constitutivas da aprendizagem. A filosofia, muitas vezes equivocadamente associada ao intelecto puro, também se realiza no corpo, na experiência estética e na sensibilidade. A

abordagem de Gallo (2012), influenciada por Deleuze, insiste na necessidade de uma pedagogia que valorize os fluxos da vida, a experimentação e a multiplicidade. Ao associar o filosofar à criação, e não à repetição, ele propõe uma prática pedagógica que acolhe o movimento e que rompe com os esquemas rígidos do ensino tradicional. A presença da filosofia nas metodologias ativas também problematiza o próprio conceito de atividade. Em uma perspectiva crítica, não se trata de ativismo pedagógico — a multiplicação de tarefas e projetos —, mas da ativação do pensamento, da escuta e da responsabilidade. O que está em jogo não é o fazer pelo fazer, mas o fazer pensado, situado e implicado. Para Arendt (1997), a ação só ganha sentido quando se inscreve no mundo comum, ou seja, quando se conecta à pluralidade humana e à responsabilidade diante do outro. Essa dimensão relacional do filosofar precisa ser resgatada nas práticas que se autodeclaram ativas, sob o risco de se tornarem apenas novos formatos de controle e adestramento.

É nesse ponto que se torna necessário falar da formação docente como espaço de experiência filosófica. A aplicação crítica das metodologias ativas exige que o professor seja ele mesmo sujeito de escuta, de dúvida e de invenção. Isso demanda processos formativos que privilegiem o diálogo, o confronto ético, a reflexão epistêmica e o contato com diferentes tradições filosóficas. A pedagogia da pergunta, defendida por Freire, não se ensina por apostila: ela se aprende no exercício vivo da escuta e na reconstrução das próprias certezas. Quando o professor se forma filosofando, torna-se capaz de criar situações de aprendizagem em que o estudante também possa se reconhecer como sujeito de pensamento.

A filosofia também oferece subsídios para o planejamento de metodologias ativas com base em critérios ético-políticos. Em vez de seguir modismos pedagógicos, o educador pode problematizar os objetivos das atividades, os tipos de saberes mobilizados, os vínculos com a realidade dos estudantes e os modos de avaliação adotados. Para Saviani (2011), a prática educativa deve ser organizada em torno de conteúdos historicamente elaborados, mas sempre mediados por uma intencionalidade transformadora. Essa mediação é filosófica porque exige o juízo sobre o que deve ser ensinado, por que deve ser ensinado e como isso contribui para a formação humana integral.

Neste ponto, a filosofia pode ser compreendida como o que impede a metodologia de converter-se em técnica vazia. Ela resiste à pedagogia da eficácia, ao

utilitarismo curricular e à lógica do desempenho contínuo. Como afirma Gallo (2006), o filosofar na escola não se presta à mensuração, pois seu valor está na abertura que produz, e não na conclusão que oferece. Em um tempo marcado por avaliações padronizadas e métricas quantitativas, sustentar o espaço da dúvida já é um gesto político de resistência. Essa resistência se realiza na escolha de textos, no modo como se organiza o tempo da aula, na recusa à resposta automática e na escuta atenta do que ainda não tem nome.

A emergência das metodologias ativas com enfoque filosófico também convida a repensar o tempo pedagógico. A aceleração das práticas escolares, marcada pela lógica da produtividade, frequentemente impede que o pensamento se forme em sua complexidade. A filosofia, ao reivindicar o tempo da dúvida e da maturação das ideias, desestabiliza essa temporalidade funcionalista. Para Lipovetsky (2004), vivemos sob o império do efêmero, e a educação tem sofrido os efeitos dessa cultura da instantaneidade. O filosofar, nesse contexto, é uma pedagogia do intervalo: cria pausas, dilata o tempo e devolve à experiência escolar sua densidade formativa.

Nesse sentido, uma metodologia verdadeiramente ativa não é aquela que mobiliza mais atividades, mas aquela que ativa zonas de sentido. A filosofia opera como catalisadora dessas zonas, pois obriga a perguntar onde ninguém mais pergunta, a interromper o fluxo automatizado das tarefas, a sustentar a ausência de respostas. De acordo com Kohan (2020), a filosofia com crianças e jovens não busca acelerar o amadurecimento, mas cultivar a escuta do não saber. Isso significa valorizar o erro, a hesitação e o silêncio como momentos legítimos da aprendizagem, contrariando a lógica meritocrática que associa valor apenas à resposta correta.

As metodologias ativas, quando orientadas por esse ethos filosófico, podem atuar na reconstrução de vínculos sociais na escola. Ao privilegiar o diálogo, a escuta ativa e a participação coletiva, essas práticas criam possibilidades de convivência mais democrática. A filosofia contribui com essa reconstrução ao problematizar as relações de poder, os preconceitos naturalizados e as exclusões simbólicas. Segundo Dussel (2013), toda prática pedagógica é também um posicionamento político frente ao outro. Incorporar essa consciência às metodologias ativas amplia sua potência formativa e impede que sejam instrumentalizadas por discursos neutros ou tecnicistas. Nesse processo, o uso da literatura, do cinema, da arte e da experiência estética torna-se uma via privilegiada de articulação entre metodologias ativas e filosofia. Tais linguagens permitem acessar dimensões da existência que os discursos

conceituais não alcançam plenamente. A filosofia, ao dialogar com essas expressões, reconfigura-se como prática sensível, encarnada e plural. Para Larrosa (2002), a experiência educativa é sempre também uma experiência poética: algo que nos afeta, nos atravessa e nos transforma. As metodologias ativas, se desejam ir além do ativismo, precisam recuperar essa dimensão afetiva e existencial do aprender.

Ao mesmo tempo, é preciso atenção crítica ao modo como as metodologias ativas têm sido incorporadas nos discursos da inovação educacional. Muitas vezes, elas são apresentadas como panaceias pedagógicas, desvinculadas dos contextos sociais e culturais dos sujeitos. Essa universalização tecnocrática tende a apagar as desigualdades estruturais e a culpabilizar os estudantes por não responderem às expectativas de desempenho. A filosofia, como prática de resistência, desnaturaliza esses discursos e exige a análise dos condicionantes históricos da escola. Como adverte Giroux (1997), não há prática pedagógica neutra: toda educação é, inevitavelmente, uma intervenção no mundo.

A filosofia, portanto, oferece os critérios para que o uso das metodologias ativas seja politicamente consciente, eticamente responsável e pedagogicamente criativo. Sua presença nas escolas, nesse contexto, não é apenas desejável, mas necessária. Ela nos lembra que educar não é apenas ensinar a fazer, mas sobretudo ensinar a pensar, a discernir e a escolher. Como afirma Hannah Arendt:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos suficientemente o mundo para assumirmos a responsabilidade por ele. E essa responsabilidade só pode ser sustentada quando ensinamos os jovens a pensar. Pensar exige que nos reconciliemos com o fato de que o mundo não é dado, mas construído, e que, portanto, pode ser transformado (Arendt, 1997, p. 247).

Arendt ilumina a ideia de que a filosofia, ao sustentar o pensamento, oferece as condições para uma educação que não reproduz, mas reinventa. Metodologias ativas sem essa consciência crítica tendem a se tornar simulacros de participação, instrumentos de adaptação à ordem vigente. Ao contrário, quando atravessadas pelo filosofar, tornam-se práticas de criação de novas formas de vida e de novos modos de convivência.

Conclui-se, portanto, que as metodologias ativas e o filosofar não devem ser compreendidos como dimensões separadas, mas como componentes indissociáveis de uma pedagogia comprometida com a emancipação humana. A filosofia garante que a ação educativa não se reduza à técnica, mas permaneça aberta à alteridade,

ao inédito e à complexidade da existência. Ao integrar o filosofar nas práticas ativas, cria-se a possibilidade de uma escola que não apenas ensina, mas transforma, que não apenas forma, mas emancipa.

A crescente disseminação das metodologias ativas no campo educacional tem sido acompanhada por um discurso de inovação que, muitas vezes, despolitiza suas potencialidades críticas. Apresentadas como soluções neutras e universais, essas metodologias têm sido instrumentalizadas por agendas de mercado que promovem a educação como produto e o estudante como cliente. Essa mercantilização pedagógica é contestada por autores como Dardot e Laval (2016), que apontam para os riscos da captura neoliberal da criatividade e da autonomia. A filosofia, nesse cenário, emerge como espaço de resistência, na medida em que se recusa a reduzir a educação à lógica do capital e insiste na formação do sujeito ético e coletivo.

Mais do que estimular a ação, o filosofar nas metodologias ativas contribui para a constituição da autonomia moral, compreendida como capacidade de julgar, ponderar e escolher com base em critérios éticos e reflexivos. Para Arendt (1997), o pensar é condição da responsabilidade, pois impede a repetição automática de normas e comandos. Essa perspectiva torna-se crucial em contextos marcados pela banalização da violência, do preconceito e da desinformação. Ao incluir a filosofia nas práticas pedagógicas ativas, assegura-se que o protagonismo estudantil não seja apenas técnico, mas político e ético.

Outro elemento central é a crítica à incorporação acrítica de metodologias importadas de modelos empresariais, como o design thinking, o modelo ágil e a gamificação baseada em recompensas. Embora essas abordagens contenham elementos valiosos, sua aplicação escolar sem problematização filosófica tende a reforçar lógicas de competição, individualismo e resultado. Para Saviani (2011), a prática educativa deve ser sempre orientada pela intencionalidade formativa, e não pela eficiência operacional. A filosofia atua, aqui, como crivo ético e epistemológico, evitando que a pedagogia se converta em técnica de gestão.

O filosofar nas metodologias ativas também redefine a função do educador, que deixa de ser transmissor ou animador para tornar-se facilitador da escuta e da pergunta. A escuta, neste contexto, não é mera tolerância ao outro, mas abertura radical ao imprevisível. Kohan (2020) sustenta que a filosofia com crianças e jovens não visa convencer ou ensinar a argumentar, mas criar espaços onde o pensamento

aconteça. Essa perspectiva exige uma atitude de humildade epistêmica, capaz de reconhecer que o professor também aprende quando escuta. Ao incluir a escuta filosófica como eixo metodológico, amplia-se a potência democrática da prática pedagógica.

Essa escuta implica também um compromisso com a performatividade do pensamento, entendido como gesto ético e político. A filosofia, nesse sentido, não é apenas um discurso, mas uma forma de presença no mundo. Quando um estudante se recusa a aceitar uma norma sem questionar, quando propõe outra interpretação de um texto ou resiste a uma simplificação conceitual, está performando o pensamento. Essa performatividade, como lembra Butler (2015), é sempre um ato de exposição e de risco. As metodologias ativas, quando atravessadas pelo filosofar, criam condições para que esses gestos ocorram com legitimidade e proteção.

É igualmente relevante observar que o filosofar também atua como desobediência epistêmica no interior da escola. Ao valorizar saberes subalternizados, vozes periféricas e narrativas invisibilizadas, a filosofia torna-se aliada das pedagogias decoloniais. Segundo Mignolo (2007), pensar a partir do Sul global implica deslocar os centros de enunciação e romper com a colonialidade do saber. Incorporar essa perspectiva às metodologias ativas significa promover experiências em que os estudantes possam confrontar os saberes hegemônicos com suas próprias histórias, corpos e territórios. A filosofia, aqui, é prática de insurgência e não de conformidade.

Finalmente, a experiência do filosofar nas metodologias ativas fortalece a noção de comunidade escolar como espaço de criação coletiva. Projetos baseados na escuta horizontal, na investigação compartilhada e na valorização dos conflitos formativos configuram um território em que a filosofia se realiza plenamente. Para Larrosa (2002), educar é criar mundo em comum, e esse mundo só pode ser criado quando as vozes são ouvidas com radicalidade. Ao articular filosofia e metodologias ativas, a escola se aproxima dessa utopia concreta: um espaço onde se aprende a pensar, a sentir e a agir com os outros, e não contra os outros.

Ao aprofundar a presença da filosofia nas metodologias ativas, é necessário considerar também a articulação entre razão e sensibilidade. Com frequência, os ambientes escolares dissociam o saber racional do corpo, da emoção e do afeto, tratando o conhecimento como entidade neutra e descolada da experiência vivida. No entanto, como nos lembra Spinoza (2015), o pensamento nasce do corpo afetado. O filosofar, ao valorizar a experiência sensível, convida à reconstrução do ato

pedagógico como um gesto integral, no qual razão e emoção se entrelaçam em processos de construção de sentido. Essa visão amplia o campo das metodologias ativas para além do fazer, incluindo o sentir e o escutar.

A experiência filosófica, nesse contexto, propõe-se como abertura radical ao outro, à alteridade que desconstrói as certezas e provoca deslocamentos subjetivos. A prática ativa do filosofar cria fissuras no cotidiano escolar e desloca as hierarquias do saber, possibilitando que novos sujeitos de conhecimento emergjam. Essa emergência é sempre conflituosa, pois rompe com os roteiros estabelecidos. No entanto, é precisamente na gestão desses conflitos que reside a potência educativa. Para Boaventura de Sousa Santos (2010), educar é articular conflito e esperança, é tornar visível aquilo que o sistema tende a ocultar. As metodologias ativas, quando atravessadas por esse horizonte filosófico, tornam-se dispositivos de emancipação.

Além disso, a filosofia oferece à prática pedagógica a possibilidade de não se deixar capturar pela lógica da produtividade, do resultado imediato e da padronização. Ela resiste à homogeneização curricular e sustenta a diversidade epistemológica como condição para a formação democrática. A filosofia não busca respostas prontas, mas o cultivo da pergunta — e é essa pergunta que desorganiza a ordem aparente para fazer emergir o novo. Como defende Deleuze (1997), pensar não é comunicar, mas criar. Ao inspirar as metodologias ativas, o filosofar reconfigura a sala de aula como espaço de criação coletiva, e não apenas de transmissão ou aplicação.

Importa destacar que essa abordagem não nega o valor das metodologias ativas enquanto ferramentas pedagógicas, mas as desloca de sua neutralidade. Ao torná-las parte de um projeto ético e filosófico, a escola assume a responsabilidade de formar sujeitos capazes de interrogar o mundo e a si mesmos. O educador, por sua vez, deixa de ser executor de práticas inovadoras e se torna criador de condições para a emergência do pensamento. Como afirma Larrosa (2019), a educação não transforma o mundo, mas forma sujeitos que podem transformá-lo. É nesse espaço de formação sensível, lenta e crítica que se dá o encontro entre metodologias ativas e filosofia.

Por fim, convém reiterar que não se trata de instrumentalizar a filosofia ao serviço de métodos pedagógicos, mas de reconduzir o gesto pedagógico à sua dimensão filosófica originária: o desejo de compreender, o espanto diante do mundo, a construção compartilhada de sentido. A filosofia nas metodologias ativas não é um recurso, mas uma postura. Ela inaugura espaços de escuta, desaceleração e

problematização que resgatam a escola de sua funcionalidade e a reconduzem à sua vocação pública, ética e política. Nesse movimento, o filosofar se torna a própria condição de possibilidade de uma prática ativa verdadeiramente libertadora.

Encerrar essa reflexão sobre as metodologias ativas não significa abandonar o chão da prática, mas ampliá-lo. Se o filosofar se apresenta como condição de possibilidade para uma prática pedagógica libertadora, é preciso agora pensar como essa postura pode se estender para além da sala de aula e das metodologias específicas. É nesse horizonte ampliado que emerge a interdisciplinaridade como campo fértil para a presença filosófica. Afinal, a filosofia não apenas orienta modos de ensinar, mas também modos de articular saberes, de construir sentidos coletivos e de tensionar fronteiras.

5.4 Projetos interdisciplinares com ênfase filosófica

A interdisciplinaridade tem sido frequentemente apresentada como um imperativo da educação contemporânea, sobretudo diante da constatação de que os problemas reais do mundo não se encaixam nas fronteiras rígidas das disciplinas escolares. Contudo, a simples justaposição de conteúdos não basta para configurar uma prática interdisciplinar autêntica. É preciso criar espaços de interlocução entre os saberes, guiados por um eixo comum que possibilite diálogo, problematização e reconstrução conceitual.

Nesse contexto, a filosofia pode ocupar uma posição privilegiada não por oferecer um conteúdo centralizador, mas por disponibilizar instrumentos éticos, conceituais e epistêmicos que promovem a integração crítica dos campos do saber. Ao colocar em questão os fundamentos de cada área, a filosofia favorece encontros significativos entre elas, instaurando um espaço de mediação que transcende a lógica disciplinar sem dissolvê-la. Essa mediação filosófica exige um deslocamento da ideia de interdisciplinaridade como mera estratégia metodológica e propõe compreendê-la como projeto ético-político de formação. O trabalho interdisciplinar com ênfase filosófica não se reduz à produção de atividades temáticas, mas se constitui como prática de problematização dos conteúdos e de ressignificação dos vínculos entre conhecimento e existência. Como propõe Edgar Morin, a educação precisa assumir a complexidade como princípio organizador, integrando os saberes sem negar suas

diferenças e contradições. A filosofia contribui decisivamente para esse movimento, ao reintroduzir a pergunta sobre o sentido do que se aprende e do para quê se aprende — perguntas que frequentemente são silenciadas em propostas pedagógicas centradas apenas na eficácia.

Projetos interdisciplinares com base filosófica também operam como dispositivos de resistência às tendências de fragmentação e tecnificação do currículo. Ao reunir diferentes áreas do conhecimento em torno de temas geradores — como justiça social, ética ambiental, desigualdade, identidade e cultura —, esses projetos permitem abordar questões complexas que escapam à lógica das competências isoladas. A filosofia, nesses casos, atua como linguagem de articulação, oferecendo categorias como alteridade, historicidade, práxis, responsabilidade, verdade e liberdade, que possibilitam a construção de conexões profundas entre os conteúdos. Trata-se de uma interdisciplinaridade que não busca uniformidade, mas que valoriza os conflitos epistemológicos como oportunidade formativa.

A efetivação de tais projetos, no entanto, exige condições pedagógicas que nem sempre estão presentes no cotidiano escolar. A sobrecarga dos professores, a ausência de tempos coletivos de planejamento, a rigidez dos sistemas de avaliação e a fragmentação dos próprios espaços físicos da escola dificultam o trabalho interdisciplinar. Ainda assim, experiências desenvolvidas em diferentes contextos demonstram que, mesmo em condições adversas, é possível instaurar práticas interdisciplinares orientadas pelo filosofar. Essas práticas não dependem apenas de recursos materiais, mas sobretudo de uma postura docente que compreende o conhecimento como construção coletiva e o currículo como território de disputa simbólica.

Ao atuar como mediadora entre diferentes saberes e linguagens, a filosofia permite que os projetos interdisciplinares se tornem mais do que estratégias pedagógicas pontuais — tornam-se experiências de sentido. Para que isso ocorra, é necessário deslocar o eixo da interdisciplinaridade de uma lógica de acoplamento temático para uma lógica de problematização ética e epistemológica. Segundo Santos (2010), a construção do conhecimento exige o reconhecimento da pluralidade de racionalidades e a superação do paradigma monocultural que historicamente excluiu saberes não hegemônicos. A filosofia, nesse cenário, contribui para descolonizar o currículo, abrindo espaço para o diálogo entre diferentes formas de conhecer, inclusive aquelas oriundas de comunidades tradicionais, das epistemologias

feministas ou das narrativas periféricas.

É fundamental reconhecer que a filosofia não apenas questiona o conteúdo das disciplinas, mas interroga os próprios modos de constituição dos saberes escolares. Como afirma Arendt (1997), educar é colocar o novo no mundo sem poder prever suas consequências. Esse gesto, filosófico por excelência, exige do educador a disposição para habitar a incerteza e cultivar a escuta ativa das indeterminações que emergem nos encontros entre os campos do saber. A interdisciplinaridade, quando orientada por essa escuta, possibilita a emergência de perguntas que desestabilizam as certezas metodológicas e curriculares. Assim, a filosofia funciona como território de travessia entre disciplinas, abrindo caminhos onde antes havia compartimentos.

Gallo (2006) sustenta que o ensino de filosofia deve escapar da lógica da especialização e se aproximar daquilo que ele chama de transversalidade crítica. Nesse sentido, não se trata de dissolver a filosofia em outras áreas, mas de permitir que seu modo próprio de pensar — interrogativo, reflexivo e relacional — informe o conjunto das práticas pedagógicas. A transversalidade filosófica se expressa, por exemplo, na leitura crítica de textos literários, na análise ética de fenômenos científicos, na problematização das narrativas históricas ou na discussão estética de manifestações artísticas. Essas articulações exigem do docente uma formação que vá além da instrumentalização técnica, promovendo a mediação entre teoria e prática por meio de uma racionalidade ético-crítica.

A escola, nesse sentido, pode ser compreendida como um laboratório de experiências formativas, em que a interdisciplinaridade filosófica atua como horizonte de reinvenção do tempo pedagógico. Lipovetsky (2004) argumenta que vivemos em uma sociedade da leveza e do efêmero, o que tende a superficializar as relações de ensino e aprendizagem. A filosofia, ao contrário, reinstitui o valor da lentidão, da hesitação e do aprofundamento, criando espaços para que os sujeitos possam elaborar criticamente as experiências que vivenciam. Projetos interdisciplinares baseados nesse princípio não têm como meta a conclusão apressada de tarefas, mas a abertura de processos investigativos que envolvem escuta, dúvida e reconstrução de sentido.

Em muitos contextos escolares, experiências interdisciplinares orientadas pela filosofia têm gerado efeitos formativos significativos. Um exemplo emblemático são os projetos de leitura crítica da mídia, nos quais os estudantes analisam discursos publicitários, notícias falsas e representações sociais à luz de categorias filosóficas

como ideologia, verdade, poder e ética. Tais iniciativas permitem desenvolver a autonomia intelectual e a consciência crítica, ao mesmo tempo em que articulam linguagem, história, sociologia e arte. Como argumenta Freire:

A interdisciplinaridade não é um somatório de disciplinas. É antes de tudo um exercício de humildade epistemológica, no qual se reconhece que o conhecimento se constrói em diálogo, em confronto, em cooperação. Nesse sentido, a filosofia entra como mediadora desse processo, porque sua função não é ensinar verdades acabadas, mas provocar a dúvida, sustentar a pergunta, abrir caminhos. Não há pensamento crítico sem conflito, e não há educação libertadora sem risco (Freire, 2011, p. 87).

A realização de projetos interdisciplinares com ênfase filosófica exige, além de disposição pedagógica, uma base institucional que favoreça o trabalho coletivo, o planejamento integrado e a autonomia docente. Isso pressupõe políticas públicas comprometidas com a democratização do conhecimento, o fortalecimento das humanidades e a valorização da filosofia enquanto eixo crítico da formação. Segundo Saviani (2011), não há prática pedagógica transformadora sem projeto político-pedagógico que a sustente. A interdisciplinaridade, portanto, não pode ser pensada como inovação isolada, mas como dimensão constitutiva de um projeto escolar que tenha como horizonte a emancipação dos sujeitos e a construção de uma escola pública crítica, laica e inclusiva.

É justamente nesse sentido que a filosofia deve ser compreendida como alicerce e não apenas como adorno da prática interdisciplinar. Ela fornece os critérios de coerência interna entre as áreas, permite discernir entre abordagens meramente ilustrativas e processos de problematização real, e sustenta uma racionalidade pedagógica que respeita as singularidades dos estudantes e dos contextos. Para Giroux (1997), a formação interdisciplinar só adquire densidade quando articulada a um compromisso ético com a justiça social e a equidade. A filosofia, ao manter vivo esse compromisso, evita que a interdisciplinaridade seja absorvida pelas lógicas instrumentais da inovação vazia e da gestão performativa do currículo.

As experiências mais consistentes de articulação entre filosofia e interdisciplinaridade surgem, muitas vezes, fora das diretrizes oficiais, como práticas contra-hegemônicas de resistência pedagógica. Nessas experiências, os coletivos docentes se organizam para romper com a fragmentação do ensino e instaurar dinâmicas formativas mais abertas, dialógicas e críticas. Tais práticas se concretizam em feiras de saberes, trilhas investigativas, seminários temáticos, círculos de leitura e debates filosóficos que integram diversas linguagens e campos do saber. Nelas, a

filosofia atua como ponto de fuga dos roteiros engessados, oferecendo condições para que o pensamento se exerça como criação e não como repetição. Como defende Deleuze (1997), pensar é sempre experimentar: abrir espaço para o novo, mesmo sob os limites do instituído.

Importa destacar que a interdisciplinaridade filosófica não se opõe às disciplinas escolares, mas exige sua reinvenção. Ao invés de dissolver os campos do saber, propõe articular suas fronteiras de maneira crítica, respeitando suas epistemologias sem absolutizá-las. Essa operação exige uma nova cartografia curricular, em que o conhecimento se organize a partir de problemas reais e não apenas de convenções acadêmicas. Morin (2002) propõe que os currículos sejam orientados pela pertinência e pela contextualização, superando a lógica da compartimentalização. A filosofia, nesse arranjo, cumpre a função de verticalizar a análise e de sustentar o compromisso ético-político da formação.

Os projetos interdisciplinares com ênfase filosófica representam uma das possibilidades mais promissoras para a constituição de uma educação significativa, ética e transformadora. Ao articular saberes, promover a escuta das diferenças e instaurar a dúvida como método, tais projetos resistem às lógicas de simplificação que ameaçam a escola contemporânea. A filosofia, ao exercer sua função mediadora entre áreas, tempos e sujeitos, sustenta uma prática educativa voltada à formação integral, ao pensamento crítico e à construção coletiva de sentido. Mais do que uma metodologia, trata-se de uma aposta ontológica: a de que o conhecimento só transforma quando se deixa atravessar pela pergunta, pela experiência e pelo outro.

Em muitos contextos escolares, experiências interdisciplinares orientadas pela filosofia têm gerado efeitos formativos significativos. Um exemplo emblemático são os projetos de leitura crítica da mídia, nos quais os estudantes analisam discursos publicitários, notícias falsas e representações sociais à luz de categorias filosóficas como ideologia, verdade, poder e ética. Tais iniciativas permitem desenvolver a autonomia intelectual e a consciência crítica, ao mesmo tempo em que articulam linguagem, história, sociologia e arte. Como argumenta Freire:

“A interdisciplinaridade não é um somatório de disciplinas. É antes de tudo um exercício de humildade epistemológica, no qual se reconhece que o conhecimento se constrói em diálogo, em confronto, em cooperação. Nesse sentido, a filosofia entra como mediadora desse processo, porque sua função não é ensinar verdades acabadas, mas provocar a dúvida, sustentar a pergunta, abrir caminhos. Não há pensamento crítico sem conflito, e não há educação libertadora sem risco.” (Freire, 2011, p. 87).

Apesar desta tese se fundar em uma perspectiva filosófica crítica que evita prescrições pedagógicas fechadas, torna-se necessário ilustrar como a resistência proposta pela filosofia pode se corporificar no cotidiano escolar. Em tempos de esvaziamento formativo, redução curricular e hipertrofia da lógica técnica, práticas pedagógicas filosóficas em curso demonstram que ainda é possível instaurar na escola espaços de pensamento, dúvida, imaginação e diálogo. A seguir, descrevem-se experiências concretas que, em sua diversidade, partilham o compromisso com uma formação humanizadora, crítica e sensível.

Uma primeira experiência se dá nos chamados círculos de diálogo filosófico, inspirados no método socrático e na tradição da filosofia do cotidiano. Nesses círculos, já aplicados em escolas públicas de Minas Gerais, Bahia e Ceará, os estudantes são convidados a levantar questões a partir de textos, imagens, problemas sociais ou vivências pessoais. A mediação docente sustenta o tempo da dúvida, provocando deslocamentos e tensionando certezas. A decisão de instaurar um tempo de pensamento, rompendo com a pedagogia do rendimento, já constitui um gesto de resistência (Rocha, 2021).

Outra prática fecunda é a das oficinas de filosofia e arte, como nos projetos “Pensar é Resistir” (UFBA) e “Filosofia em Cena” (UFRJ), que aproximam o ensino médio da linguagem poética, cinematográfica e teatral. O saber filosófico encarna-se em experiências estéticas, nas quais os estudantes criam cenas, curtas-metragens e instalações para tematizar questões como amor, política e identidade (Blanchetti; Machado, 2009).

Em regiões rurais, quilombolas e indígenas, experiências como Saberes da Terra e Escola Quilombola Viva articulam filosofia e território, escutando cosmologias locais e propondo uma filosofia situada, intercultural e descolonizadora (Oliveira, 2014). Também em contextos urbanos precarizados, professores criam espaços de pensamento por meio de diários de inquietação, murais de perguntas e projetos como o “Filosofia no recreio”, instaurando a presença filosófica no cotidiano escolar vivido.

Nos Institutos Federais, projetos interdisciplinares com base filosófica articulam-se com diversas áreas do conhecimento em propostas como “Filosofia e algoritmos” ou “Tempo e medida: entre Zenão e Einstein”, demonstrando que o pensamento filosófico pode estruturar e expandir horizontes inclusive no campo das ciências exatas (Antunes, 2022).

A filosofia como experiência viva também se expressa de modo sensível nas práticas com crianças, como defende Walter Kohan. Para ele, filosofar com crianças não é introduzi-las na tradição filosófica de modo doutrinário, mas “deixá-las ser com suas perguntas e escutá-las como perguntas que também nos pertencem” (Kohan, 2007, p. 15). Projetos como o “Filosofia na escola com crianças” e o NEFI (Núcleo de Estudos de Filosofia e Infância/UERJ) demonstram como o filosofar pode ser vivido como escuta, espanto, tempo de espera e suspensão da pressa. A infância é aqui uma categoria filosófica que resiste à domesticação do pensamento.

Essas experiências, plurais e localizadas, recusam naturalizar a escola como espaço de obediência e controle. Ao instaurarem o pensamento como prática de resistência, lembram que a filosofia, quando encarnada no cotidiano escolar, pode ser menos uma disciplina e mais um gesto: o gesto de perguntar quando se esperava apenas resposta; de escutar quando se exigia fala; de desacelerar quando se cobrava produtividade.

Assim, os projetos interdisciplinares com ênfase filosófica ganham densidade ao se entrelaçarem com práticas vividas e com a escuta do outro. São iniciativas que não apenas articulam saberes, mas criam condições para que o conhecimento se torne experiência partilhada. A resistência filosófica, nesses casos, é também estética, ética e política: afirma a potência de um educar que acolhe a dúvida, habita a complexidade e aposta na formação como processo de invenção de mundos.

Nesse horizonte de reinvenção pedagógica, destaca-se com vigor a proposta de uma filosofia vivida com crianças e jovens, tal como delineada por Walter Kohan em sua vasta produção teórica. Em obras como *Infância, tempo e educação* (2011), *A escola e a ética: ensaios sobre a educação possível* (2000) e *Filosofia e infância: ensaios sobre o tempo e a existência* (2007), Kohan problematiza a lógica tradicional do ensino de filosofia, que tende a reduzir a disciplina à exposição sistemática de autores consagrados e conceitos já cristalizados. Para o autor, essa abordagem ignora o potencial filosófico presente na própria experiência das crianças, operando uma cisão artificial entre pensar e viver.

Ao invés disso, Kohan propõe uma ruptura epistemológica: filosofar na escola não é transmitir filosofia, mas criar condições para que o pensamento emergja como acontecimento, como exercício de abertura ao outro, ao mundo e à linguagem. Filosofar é, nesse sentido, um modo de estar no mundo que se sustenta na disposição ética para escutar, acolher a pergunta e suspender os automatismos do controle e da

resposta imediata. A infância, nessa perspectiva, deixa de ser apenas um recorte etário e passa a ser compreendida como uma categoria filosófica central, que simboliza a potência do pensamento em sua forma mais desarmada, sensível e indisciplinada. É o que Kohan denomina “infância do pensamento” — uma disposição existencial e epistêmica para o estranhamento e a imprevisibilidade.

Essa concepção ganha concretude no projeto “Filosofia na escola com crianças”, desenvolvido no estado do Rio de Janeiro. Nessa iniciativa, encontros filosóficos regulares com estudantes da educação básica utilizam livros de literatura infantil, imagens, situações cotidianas e perguntas abertas como dispositivos de provocação filosófica. O objetivo não é “ensinar filosofia” no sentido tradicional, mas criar experiências que ativem o pensamento em sua potência relacional, interrogativa e criadora. O papel do professor, nesse contexto, é radicalmente ressignificado: ele não mais figura como portador do saber, mas como mediador do tempo da escuta, como aquele que sustenta o espaço da dúvida e legitima o não saber como forma legítima de produção de sentido. Como afirma o próprio Kohan: “Filosofar com crianças não é tanto introduzi-las na tradição filosófica, mas deixá-las ser com suas perguntas e escutá-las como perguntas que também nos pertencem.” (Kohan, 2007, p. 15).

Essa pedagogia filosófica da escuta e da suspensão se articula também com o trabalho do NEFI — Núcleo de Estudos de Filosofia e Infância, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). O núcleo tem desempenhado papel relevante na formação docente, propondo uma filosofia escolar não centrada sobre as crianças, mas com elas — rompendo, assim, com a lógica adultocêntrica que ainda impera em muitas práticas educativas. A proposta do NEFI é instaurar espaços pedagógicos em que a filosofia possa ser vivida como experiência partilhada, como acontecimento ético-estético que desconstrói hierarquias rígidas entre saberes, idades e lugares.

Ao escapar da lógica performativa e da escolarização tecnicista do pensamento, essa prática filosófica afirma o valor da espera, do silêncio e da hesitação. Em um tempo marcado pela urgência, pela normatização dos corpos e pelo culto à produtividade, a aposta em uma filosofia que escuta e desacelera constitui um gesto profundamente contra-hegemônico.

Nesse ponto, é possível estabelecer um diálogo denso e produtivo com Henry Giroux, cuja concepção de pedagogia crítica amplia a compreensão da filosofia com crianças como prática cultural de resistência. Giroux (1997) insiste que a educação

não pode ser reduzida a uma função técnica, mas deve ser compreendida como um campo de disputa política e simbólica, onde se (re)produzem identidades, subjetividades e visões de mundo. Essa perspectiva vai ao encontro da crítica de Kohan à domesticação do pensamento, pois ambos denunciam o esvaziamento da experiência formativa promovido por uma pedagogia centrada na repetição e na obediência.

A infância, que para Kohan é categoria filosófica portadora de abertura e inquietação, pode ser compreendida, à luz de Giroux, como território de resistência epistêmica e política. O que está em jogo, em ambas as abordagens, é a recusa à lógica da escolarização que transforma estudantes — especialmente os mais jovens — em meros receptores de conteúdos. Giroux sustenta que a escola deve operar como espaço contra-hegemônico, onde os sujeitos sejam convidados a reimaginar criticamente suas experiências, suas narrativas e seus lugares no mundo. Trata-se de deslocar a ênfase da conformação para a criação, da disciplina para a problematização.

Essa reconfiguração da infância como potência filosófica dialoga diretamente com a noção girouxiana de pedagogia performativa, em que o ato educativo deixa de ser um processo de mera transferência de saberes e passa a constituir uma prática cultural que forma sujeitos capazes de agir, intervir e transformar as estruturas que os moldam. A criança, nesse contexto, não é um “vir a ser”, mas já é sujeito ético e estético, cujo pensamento deve ser reconhecido em sua legitimidade radical.

Além disso, a figura do professor — central nas experiências narradas por Kohan e no trabalho do NEFI — assume em Giroux um papel decisivo. O educador não é apenas transmissor de conteúdos, mas um intelectual transformador, engajado na mediação crítica entre saberes escolares e realidades vividas. Quando o professor sustenta o tempo da dúvida, acolhe o não saber e legitima a pergunta da criança como filosófica, ele encarna essa figura de mediação crítica que Giroux valoriza como essencial à formação democrática. Ao invés de operar como gestor de resultados, ele age como produtor de sentido e agente de transformação cultural.

Nesse ponto, é importante ressaltar que, embora Kohan e Giroux compartilhem o compromisso com uma educação emancipadora, suas contribuições emergem de perspectivas teóricas distintas e complementares. Kohan ancora-se na tradição da filosofia da infância, com forte ênfase na experiência sensível, na escuta e na indeterminação como potência formativa. Para ele, a infância é uma categoria

filosófica que representa a abertura ao novo, à pergunta e à surpresa — uma infância do pensamento que rompe com os automatismos da racionalidade disciplinar. Já Giroux, inserido no campo da pedagogia crítica norte-americana, enfatiza o papel da educação como prática cultural e política, capaz de resistir às forças desumanizadoras do neoliberalismo e da cultura da performatividade. Sua defesa do educador como intelectual público aponta para a necessidade de disputar os sentidos da escola, do currículo e da cidadania em contextos marcados por desigualdade estrutural.

Essa convergência crítica entre Kohan e Giroux pode ser ainda mais enriquecida à luz de Hannah Arendt, que compreende a educação como o ato de introduzir o novo no mundo (Arendt, 1997). Para Arendt, o educador deve assumir a responsabilidade de intermediar entre o mundo herdado e a chegada de algo inédito, mesmo sem poder prever suas consequências. Essa perspectiva dialoga profundamente com a noção de infância como potência e com a escuta radical proposta por Kohan: educar é, antes de tudo, abrir espaço para o que ainda não tem forma, mas já clama por presença. A disposição de habitar o imprevisível e sustentar o tempo da dúvida se torna, portanto, condição ética da prática educativa.

A filosofia com crianças, nesses termos, torna-se um dispositivo privilegiado de resistência à racionalidade neoliberal, à gestão performativa e à despolitização do currículo. Tanto Giroux quanto Kohan afirmam, cada um à sua maneira, que pensar é um ato político e escutar é um ato de resistência. Enquanto Giroux aponta para a necessidade de reconfigurar a escola como espaço de formação crítica e disputa cultural, Kohan revela que essa reconfiguração só será possível se o pensamento for acolhido como presença, como gesto que suspende o controle e restitui à criança o direito de perguntar. Arendt reforça essa articulação ao afirmar que sem educadores dispostos a preservar o mundo e a receber o novo, a própria possibilidade de futuro se extingue. Ao abrir espaço para a voz das crianças, para sua imaginação e sua estranheza constitutiva, a escola se reinventa como território de reinstituição do comum, da sensibilidade e do dissenso.

Como observa Giroux (2001), “sem uma linguagem da crítica e da possibilidade, os educadores ficam mal equipados para responder às forças desumanizadoras que minam a cultura democrática” — e é precisamente essa linguagem que a filosofia com crianças oferece, ao recuperar a pergunta como gesto inaugural do pensamento e a escuta como exercício ético.

Essas experiências, ao articularem filosofia, escuta e interdisciplinaridade,

revelam que o gesto de pensar pode subverter a rotina escolar e reinstituir o sentido da formação como processo ético, político e estético. O que está em jogo não é apenas a reformulação metodológica ou curricular, mas a afirmação de uma escola capaz de escutar o mundo e de abrir espaço para a emergência do novo. A filosofia, nesse contexto, não é um luxo ou um acessório, mas condição de possibilidade para que a educação se mantenha viva, crítica e humanizadora.

Concluir este percurso não significa encerrar o debate, mas reconhecer que pensar filosoficamente com crianças, jovens e professores é afirmar a potência da escola como lugar de resistência e criação. Na tensão entre os limites impostos pelo modelo neoliberal de educação e as brechas abertas pela escuta filosófica, germina a possibilidade de uma outra escola — aquela em que a pergunta é bem-vinda, o tempo é respeitado e o conhecimento é vivido como experiência partilhada. É a partir desse horizonte que se apresentam, nas considerações finais, os desdobramentos teóricos, éticos e pedagógicos da pesquisa, reafirmando a filosofia como núcleo vital da resistência pedagógica em tempos de crise.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese nasceu do chão da escola e das inquietações que ali se manifestam com urgência. Nasceu da experiência de um educador que, inserido nas contradições da escola pública brasileira, não se resigna diante da perda de sentido que atravessa a prática pedagógica na contemporaneidade. O fio condutor desta investigação foi a seguinte pergunta: qual o papel da filosofia na resistência pedagógica, diante da fragmentação do saber, da mercantilização da educação e da crise de sentido na docência? Em resposta a essa inquietação, esta tese propõe uma compreensão ampliada da filosofia como prática de resistência — não apenas teórica, mas ética, estética e epistêmica. Como hipótese, compreendemos que, conceber o filosofar como ato de desobediência, abre espaço para uma atitude que questiona os regimes de verdade impostos à escola e reposiciona os sujeitos como protagonistas da construção do saber.

Ao longo dos capítulos, percorremos um caminho espiralado, onde o pensamento se constrói na dobra entre o conceitual e o vivido, entre a crítica e a esperança. Discutimos os efeitos da pós-modernidade sobre a educação, denunciando a lógica performativa, a cultura do desempenho e a despolitização do espaço escolar. Identificamos como a racionalidade neoliberal molda o ethos das instituições educativas, esvaziando o tempo do pensamento, a autoridade simbólica do professor e a dimensão ética do ensinar.

No primeiro capítulo, situamos o problema da pesquisa e os eixos centrais que sustentam a tese: a crise contemporânea da educação, a perda de densidade da prática docente e a urgência de reabilitar o pensamento filosófico como linguagem formativa. Foi nesse capítulo que o horizonte ético-político da tese foi estabelecido: a defesa da escola como lugar de formação de sujeitos livres, críticos e historicamente situados.

No segundo capítulo, avançamos para a discussão sobre a filosofia e sua relação com a escola contemporânea. O capítulo defendeu que filosofar, longe de ser uma abstração elitista, é uma prática de implicação com o real, de desnaturalização das verdades instituídas e de produção de sentido. Com base em autores como Arendt (1997), Freire (1996) e Gallo (2006), demonstramos que o ensino da filosofia carrega em si a potência de resistir às forças de homogeneização, performatividade e

esvaziamento simbólico da educação.

O terceiro capítulo apresentou uma análise crítica da sociedade pós-moderna e suas repercussões sobre a escola. Exploramos as ideias de Lyotard, Bauman e Boaventura de Sousa Santos para compreender como a fragmentação do saber, a fluidez das identidades e a lógica do consumo afetam o espaço escolar. Denunciamos o avanço da razão instrumental e a substituição da formação integral pela lógica da competência e da produtividade. Como lembra Bauman (2001, p. 120), “na modernidade líquida, o conhecimento se tornou produto de consumo, descartável e sem profundidade”. A escola, nesse cenário, corre o risco de tornar-se uma repartição de instrução, sem vínculo com a vida.

O capítulo 4 propõe a filosofia como mediação crítica e resistência simbólica no interior da escola, afirmando-a como prática formativa que ultrapassa o ensino de conteúdos. Já o capítulo 5 investiga possibilidades concretas de atuação da filosofia no cotidiano escolar, articulando práticas interdisciplinares, rodas de diálogo, currículos contra-hegemônicos e a ideia de uma estética da resistência como forma de desestabilizar o instituído e reencantar a formação.

Em meio a esse diagnóstico, lançamos luz sobre a potência da filosofia como gesto de resistência. Filosofar, neste contexto, não é um luxo teórico, mas uma necessidade ética e política. É um modo de resgatar o sentido do educar, de criar espaços de escuta e diálogo, de sustentar perguntas que desestabilizem os discursos prontos e as verdades naturalizadas. A filosofia que defendemos não é abstrata nem elitista: ela nasce do chão da escola, do encontro com o outro, da palavra que se arrisca e do pensamento que se inquieta.

Reafirmamos, ao longo da tese, que a resistência pedagógica não pode se reduzir a um ato individual. Ela se constrói em rede, no entrelaçamento das práticas, dos discursos e dos afetos que circulam na escola. A filosofia, nesse sentido, não se confina à sala de aula de uma disciplina específica: ela perpassa o currículo, a gestão, os modos de avaliação, as escolhas metodológicas e, sobretudo, a atitude docente. Trata-se de uma filosofia da escuta, da hospitalidade, da dúvida, da desobediência epistêmica e estética.

Foi também nosso objetivo mostrar que a crise da autoridade docente e da própria escola não é um fenômeno isolado, mas expressão de um projeto político de esvaziamento simbólico da educação. A ausência de reconhecimento social, a

precarização do trabalho docente e o controle performativo sobre os corpos e saberes operam como mecanismos de dominação. Nesse cenário, propor uma pedagogia filosófica é insistir na formação de sujeitos críticos, capazes de ler o mundo e de transformá-lo.

Uma das contribuições centrais deste trabalho foi tensionar o lugar da filosofia na escola não apenas como conteúdo curricular, mas como linguagem de resistência. Isso nos levou a discutir práticas concretas que podem reencantar o espaço escolar: rodas de diálogo, projetos interdisciplinares, intervenções estéticas, experiências de escuta sensível, mediações com saberes periféricos e a valorização de epistemologias dissidentes.

A proposta de uma filosofia da desobediência epistêmica e estética, desenvolvida ao longo do capítulo 5, materializa essa aposta formativa. Outra contribuição importante foi a articulação entre autores da tradição crítica (como Paulo Freire, Hannah Arendt, Henry Giroux e Edgar Morin) e pensadores da contemporaneidade que desafiam os paradigmas ocidentais de racionalidade (como Walter Mignolo, Boaventura de Sousa Santos, bell hooks, Walter Kohan, Silvio Gallo, Dussel, entre outros).

Essa tessitura de vozes permitiu construir uma abordagem plural, transdisciplinar e comprometida com os sujeitos historicamente marginalizados pela escola. Como advertiu Hooks (2013, p. 54), “ensinar é sempre um ato de resistência, especialmente quando a educação é tratada como mercadoria e os corpos como dados”. Assim, reafirmamos que o filosofar na escola pública brasileira é um gesto político de interrupção da barbárie simbólica e afirmação da dignidade dos sujeitos.

No entanto, reconhecemos também os limites desta pesquisa. Ainda que tenhamos buscado apresentar experiências pedagógicas que apontem para uma prática filosófica transformadora, os desafios da implementação efetiva dessas propostas nas redes públicas de ensino são imensos. As barreiras estruturais, políticas e culturais persistem — e não serão superadas apenas pela vontade dos professores ou pela inserção da filosofia nos currículos. É necessário um compromisso coletivo, envolvendo formação docente continuada, revisão das políticas educacionais e ressignificação do papel social da escola.

Mesmo assim, esta tese se alinha a uma ética da esperança. Uma esperança crítica, que não ignora os impasses, mas que aposta nas brechas possíveis. Como disse Paulo Freire, “a esperança é uma qualidade necessária à ação educativa e à

própria existência humana, pois não se trata de esperar, mas de criar” (Freire, 1996, p. 92). A esperança aqui não é resignação diante do real, mas potência criadora que emerge do cotidiano e da escuta. Uma esperança que não paralisa, mas mobiliza; que não idealiza, mas age. A filosofia, nesse sentido, não se reduz a uma disciplina curricular ou a uma teoria abstrata, mas atua como linguagem da esperança e do cuidado — uma escuta atenta ao que resiste, um compromisso com o que ainda não foi dito. Em tempos de cinismo e desencantamento, filosofar na escola é, também, insistir na possibilidade de recomeçar.

Filosofar na escola é também afirmar essa esperança: de que é possível ensinar e aprender de outros modos; de que é possível construir uma educação que forme para a autonomia, para o diálogo, para a solidariedade e para a liberdade. Enfim, o que aqui se defende é que a filosofia pode reencantar a escola. Não como doutrina, mas como atitude. Não como resposta, mas como pergunta. Não como fechamento, mas como abertura ao novo, ao outro, ao ainda não pensado.

A escola que filosofa é a escola que escuta, que acolhe, que transforma. Que se recusa a ser mero instrumento de adaptação e se torna, mais uma vez, lugar de formação humana. Como afirmou Theodor Adorno, “a tarefa mais urgente da educação é impedir que Auschwitz se repita. [...] Toda pedagogia deveria partir desta advertência” (Adorno, 1995, p. 123). Filosofar, portanto, é também lembrar — e resistir.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Tradução de Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. In: COHN, Gabriel (Org.). **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- AGOSTINHO, Santo. **Confissões**. São Paulo: Paulus, 1997.
- ALMEIDA, Fernanda da Silva. **Filosofia e emancipação: práticas críticas na educação básica**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.
- ALMEIDA, Vanessa Sievers de. A educação na era da técnica: desafios à formação humana integral. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.37, e237543, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698237543>.
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.
- APPLE, M. W. **Educação e poder: análise crítica das políticas educacionais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.
- APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artmed, 2003. BALL, Stephen;
- APPLE, Michael W. **Educando o “consumidor”**: A política da educação e do mercado. São Paulo: Cortez, 2006.
- APPLE, Michael W.; BEANE, James A. **Democracia, educação e o ensino de temas controversos**. Tradução de Selvino Assmann. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- AQUINO, Tomás de. **Suma Teológica**. São Paulo: Loyola, 2011.
- ARENDT, H. **A condição humana**. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini. 11. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.
- ARENDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal**. Tradução de José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1997.
- ARENDT, Hannah. **Responsabilidade e julgamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Trad. Antonio de Castro Caeiro. São Paulo: Edipro, 2009.
- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: Imagens e auto-imagens**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.
- BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BALL, S. J. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 2012.
- BALL, Stephen J. **Educação global: A comercialização do setor público**. São Paulo: Cortez, 2020.
- BATISTA, Luciana de Souza. **Educação filosófica e resistência: práticas de emancipação na escola básica**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.
- BAUDRILLARD, Jean. **Simulacros e simulação**. Lisboa: Relógio D'Água, 1991.
- BAUMAN, Z. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- BEANE, James A. **Currículo integrado: construindo conexões entre a educação e a vida real**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BECK, Ulrich. **A reinvenção da política: rumo a uma teoria da modernização reflexiva**. São Paulo: UFRGS, 1997.
- BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. **Pensar é resistir: filosofia, formação e escola**. São Paulo: Autêntica, 2009.
- BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes**. São Paulo: Cortez, 2010.
- BONDIOLI, Anna. **Avaliação na educação infantil: Perspectiva pedagógica e metodológica**. Campinas: Autores Associados, 2019.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2022: resumo técnico**. Brasília: INEP,

2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/estatisticas-e-indicadores>. Acesso em: 02 Janeiro 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017

CANDAU, Vera Maria. Educação e diversidade cultural: desafios para a formação de professores. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática e multiculturalismo: saberes e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 15–36.

CANDAU, Vera Maria. **Educação em direitos humanos: desafios da construção de uma cultura democrática**. Petrópolis: Vozes, 2008

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede: do conhecimento à política**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

CASTELLS, Manuel. **Comunicação e Poder**. Traduzido por Sônia Rodrigues. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2013.

CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Censo da Educação Superior 2020**. Brasília, 2020.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CHARLOT, B. **A escola e a formação do professor**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 14. ed. São Paulo: Ática, 2003.

CÍCERO, Marco Túlio. **Dos deveres**. Trad. Rodrigo Pinto de Brito. São Paulo: Hedra, 2010.

CORAZZA, Sandra Mara. Filosofia-Infância e Educação: criar resistências ao pedagogicamente correto. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v.16, e50416, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/childphilo.2020.50416>.

COSTA, Marcelo Parreira do Amaral. Políticas curriculares e a Base Nacional Comum Curricular: Implicações para a organização e o trabalho pedagógico nas escolas brasileiras. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, e250033, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu>. Acesso em: 06 maio 2025.

CUNHA, V. M. da. A valorização da docência no contexto da educação contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, n. 87, p. 91-107, 2022.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação para uma sociedade sustentável**. Campinas: Papirus, 2020.

DAMIÃO, Pedro. **Sobre a Virtude**. Tradução de José Joaquim de Andrade. São Paulo: Ediciones Paulinas, 1986.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz Orlandi. São Paulo: Graal, 1991.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Aurélio Guerra Neto et al. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. v. 1.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. São Paulo: Nacional, 1979.

DUBET, F. **A escola, o que ela deve ensinar**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

DUBET, François. **A escola dos tempos incertos**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da Libertação**: Crítica à Ideologia da Exclusão. 5. reimpressão. São Paulo: Paulus, 2020

EAGLETON, Terry. **As ilusões do pós-modernismo**. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

FERREIRA, M. L.; SILVA, P. A. Saúde mental de professores: desafios e estratégias para enfrentamento do burnout. **Revista Brasileira de Psicologia**, v. 72, n. 4, p. 1123-1135, 2021.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 29. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, Luiz Carlos de. A ideologia do empreendedorismo e a escola pública: crítica à BNCC e à lógica empresarial. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; DUARTE, Newton (orgs.). **Ensino médio: concepções e reformas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2018. p. 91–112.

GALLO, Silvio. **Filosofia da diferença: um estudo sobre Gilles Deleuze e a educação**. Campinas: Autores Associados, 2012.

GALLO, Silvio. **Filosofia na escola**. Campinas: Papyrus, 2006.

GATTI, B. A. **O trabalho docente e os desafios da educação básica**. Campinas: Papyrus, 2020.

GIROUX, Henry A. **Escola e luta pela cidadania**. Tradução de Maria Helena Kühner. Petrópolis: Vozes, 1997.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GIROUX, Henry A. **Pedagogia e a Opressão: Crítica da Educação para o Novo Século**. Tradução de Jorge de Almeida. Porto Alegre: Editora Pampa, 2005.

GIROUX, Henry A. **Professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução de João Wanderley Geraldi. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOLDSCHMIDT, Raquel. **"Ciência e Autoritarismo: A Luta contra o Negacionismo na Pandemia"**. Revista Brasileira de Política Internacional, v. 64, n. 1, 2021.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Tradução de Luiz Repa e Rodnei Nascimento. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

HAN, Byung-Chul. **A sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2017.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 1989.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Fenomenologia do espírito**. Petrópolis: Vozes, 2008.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação**: mito e desafio. Porto Alegre: Mediação, 2015.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento**. São Paulo: Editora 34, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação contínua de professores**: entre a normatividade e a autonomia. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

HOOKS, bell. **Feminism Is for Everybody**: Passionate Politics. Rosedale, Nova York: Routledge, 2015; edição brasileira de 1ª edição traduzida em 2018, republicada em 2021, pela Rosa dos Tempos.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Relatório sobre o impacto da pandemia na educação**. Brasília, 2020.

JAEGER, Werner. **Paideia**: a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KANT, Immanuel. **Reflexões sobre a educação**. Lisboa: Edições 70, 2004.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia**. Bauru: EDUSC, 2001.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2021.

KOHAN, Walter Omar. **A escola e a ética**: ensaios sobre a educação possível. Petrópolis: Vozes, 2000.

KOHAN, Walter Omar. **Filosofia e infância**: ensaios sobre o tempo e a existência. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

KOHAN, Walter. **Paulo Freire mais do que nunca**: uma biografia filosófica. São Paulo: Vestígio, 2019.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, tempo e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

LEÃO, Luciana. **Educação, redes sociais e o risco da distração**: Um olhar a partir da filosofia da educação. Revista Filosofia e Educação, v. 13, n. 2, p. 83-102, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unicamp.br/ojs/index.php/rfe>. Acesso em: 06 maio 2025.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 40. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIPOVETSKY, Gilles. **A era do vazio**: ensaios sobre o individualismo contemporâneo. Tradução de Maria Lúcia Machado. 4. ed. São Paulo: Manole, 2004.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre o saber. Rio de Janeiro: José Olympio, 1984.

MARCUSE, Herbert. **O homem unidimensional**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: UFRJ, 2003.

MARTINS, Renata Cristina. **A filosofia como potência de formação na educação básica**: saberes, práticas e resistências. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução de Christian Ingo Lenz Dunker. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MIGNOLO, Walter D. Epistemic Disobedience: The Decolonial Option and the Meaning of Identity in Politics. In: REIS, Lúcia (Org.). **Cadernos de Letras da UFF**, Rio de Janeiro, v. 22, p. 34–72, 2010.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Tradução de Heci Regina Candiani. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2015.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MOTTA, R. F. da. **Desafios da escola contemporânea**: a crise da autoridade e o papel do professor. Campinas: Papirus, 2022.

NOBLE, Safiya Umoja. **Algoritmos da opressão**: como os mecanismos de busca reforçam o racismo. Tradução de Felipe Damorim. São Paulo: Disal, 2022.

NÓVOA, A. **A formação do professor e a autonomia docente**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Educa, 2022.

NUNES, Carolina de Oliveira. **A filosofia na formação docente: entre crítica, ética e práxis**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

OCDE. **Education at a Glance 2021**: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>. Acesso em: 16 maio 2025.

OCDE. TALIS 2018 Results (Volume I): **Teachers and School Leaders as Lifelong Learners**. Paris: OECD Publishing, 2019. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/talis/>. Acesso em: 16 maio 2025.

OLMEDO, Antonio. **Políticas educacionais, subjetividade e performatividade: uma perspectiva pós-estruturalista**. Cadernos de Pesquisa, v. 43, n. 149, p. 80-99, 2013.

OLIVEIRA, Inajara Vargas de. Escola quilombola viva: experiências pedagógicas e resistência. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 345-368.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

PENIN, A. M. **A escola e o direito à educação**. São Paulo: Saraiva, 2018.

PERRENOUD, P. **A avaliação dos alunos: práticas, saberes e dilemas**. Porto Alegre: Artmed, 2015.

PIMENTA, S. G. **O papel da escola e do professor na sociedade contemporânea**. São Paulo: Cortez, 2020.

PLATÃO. **A República**. Trad. Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2006.

PRETTO, Nelson De Luca. Formação de professores e cultura digital: o desafio da inovação educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 425-440, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/M6xJFLbhZpPvKxRMwtPM5fR/?lang=pt>. Acesso em: 06 maio 2025.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: GUTIÉRREZ, Ramón (Org.). **Colonialidade e modernidade/racionalidade**. Lima: Centro de Estudios Sindicales y del Desarrollo, 2005.

RAMOS, Juliana. **Educação e Resistência: A Filosofia na Luta Contra o Autoritarismo**. São Paulo: Editora Unesp, 2020.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

- RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- REALE, Giovanni. **História da filosofia antiga**: dos pré-socráticos a Aristóteles. São Paulo: Paulus, 1991.
- REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da Filosofia**: Idade Média. Volume 2. São Paulo: Paulus, 1991.
- REZENDE, M. S. de. **A autoridade na educação e o papel do professor**. São Paulo: Papirus, 2019.
- RIBEIRO, A. D. **Educação e desigualdades**: os desafios da escola pública. São Paulo: Editora Unesp, 2019.
- ROCHA, Eloísa de Mattos. **Pensar é resistir**: práticas de filosofia com crianças. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação, v. 11, n. 2, p. 233-252, 2021.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- SACRISTÁN, José Gimeno. Educar por competências: O que há de novo? In: PERRENOUD, Philippe et al. **As competências para ensinar no século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2013. p. 61-80
- SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2013.
- SANTOS, B. de Sousa. **A educação como prática de liberdade**. Porto: Edições Afrontamento, 2020.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 23–71.
- SAVIANI, D. **Educação e a luta pelo poder**: a crise das políticas educacionais. Campinas: Autores Associados, 2021.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2016.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: Primeiros Passos. 13. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

SILVA, Marco. **Educomunicação e mídia-educação**: aproximações e distanciamentos. Revista Comunicação & Educação, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 103-115, 2020

SILVA, Maria Eduarda da. **Filosofia e educação**: práticas de resistência na escola contemporânea. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

SILVA, R. S. da. **A nova educação e os desafios tecnológicos para os docentes**. São Paulo: Unesp, 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

STERN, Robert. **Hegel e a Fenomenologia do Espírito**. Traduzido por Aline Ribeiro e Luciana Ferreira. São Paulo: Editora Unesp, 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DE SÃO PAULO. **Relatório de Demandas Educacionais Judiciais** – 2015 a 2020. São Paulo: TJSP, 2021. Disponível em: <https://www.tjsp.jus.br>. Acesso em: 16 maio 2025.