

## A filosofia da educação como reflexão sobre o sentido e os fins do ato educativo

**Carlos José de Melo Moreira**

Pós Doutor em Educação

Instituição: Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

E-mail: carlos.moreira@ufma.br

Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-3116-3760>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9019908682723815>

**Verônica Lima Carneiro Moreira**

Pós Doutora em Educação

Instituição: Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

E-mail: veronica.carneiro@ufma.br

Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-3291-4784>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7825456970088645>

### RESUMO

A pesquisa parte do reconhecimento de que compreender o sentido e os fins do ato educativo é essencial para enfrentar a crise contemporânea da escola. Pergunta-se como a Filosofia da Educação contribui para essa compreensão e busca-se analisar, à luz de diferentes tradições filosóficas, as bases que sustentam a educação como prática ética, racional, histórica e humanizadora. Metodologicamente, trata-se de investigação qualitativa e bibliográfica que realiza leitura analítica e interpretação crítica de obras filosóficas e pedagógicas, articulando conceitos fundamentais ao exame dos desafios contemporâneos da educação. A análise organiza-se em três eixos: a) fundamentos filosóficos da educação, que evidenciam como distintas concepções de ser humano e sociedade orientam a finalidade da formação; b) tensões da escola contemporânea, marcadas por mercantilização, precarização docente, desigualdades sociais, violência escolar, padronização curricular e impactos da cultura digital; e c) função mediadora da Filosofia da Educação, que oferece critérios éticos e políticos para resistir ao tecnocratismo e reconstruir o sentido público e emancipador da escola. Conclui-se que recuperar o sentido do ato educativo exige reconhecer que a crise da escola é também fruto da ausência histórica de políticas de Estado, substituídas por ações governamentais fragmentadas que fragilizam a materialidade do trabalho docente e esvaziam a função pública da educação. Reafirmar o caráter humanizador, crítico e democrático da educação implica resistir à lógica mercantil e recolocar a escola como espaço de formação integral, autonomia e justiça social, condição indispensável para transformar a sociedade contemporânea.

**Palavras-chave:** Formação Crítica. Política Pública. Epistemologia Educacional. Trabalho Docente. Sociedade Digital.

### 1 INTRODUÇÃO

A Filosofia da Educação constitui um campo reflexivo central para compreender os fundamentos, os sentidos e os fins da prática educativa. Diferente de abordagens técnicas ou meramente instrumentais, ela interroga a própria razão de ser da educação, analisando seus pressupostos éticos, epistemológicos, políticos e culturais. De acordo com Antônio Joaquim Severino (2006), a Filosofia da Educação tem a tarefa de analisar criticamente os fundamentos que orientam, legitimam e dão sentido à prática educativa, permitindo

compreender seus pressupostos éticos, epistemológicos e sociais, revelando que toda ação pedagógica implica escolhas históricas e valores que precisam ser compreendidos e debatidos. Silvio Gallo (2018) reforça essa perspectiva ao afirmar que a filosofia, dentro da escola, não é apenas disciplina curricular, mas uma atitude de problematização permanente que permite ao educador interrogar o sentido de sua prática. Paulo Ghiraldelli (2000), por sua vez, destaca que a Filosofia da Educação é um campo plural, formado por diferentes tradições que refletem sobre como a educação forma o sujeito, a cultura e a vida social.

Com base nesses autores, entende-se que a Filosofia da Educação não se limita a interpretar teorias pedagógicas, mas atua como instância crítica que questiona: **por que educar, para quê educar e quem decide os fins da educação?** Ao fazer essas perguntas, ela revela que a educação é sempre uma prática intencional, carregada de valores e disputas.

Nesse horizonte, é fundamental compreender o que constitui o **ato educativo**, conceito central deste estudo. O ato educativo é o conjunto de relações dialógicas, práticas, culturais e éticas que se estabelecem entre sujeitos em processos de ensino e aprendizagem, seja na escola, na universidade ou em espaços não formais como comunidades, igrejas, organizações sociais e ambientes digitais. Envolve intencionalidade formativa, interação entre educadores e educandos, mediação de saberes, produção de sentidos e construção de autonomia. Trata-se, portanto, de uma ação humana e social orientada por valores, finalidades e expectativas culturais. O ato educativo é composto por elementos interdependentes: o sujeito que educa, o sujeito que é educado, os conteúdos culturais, os objetivos formativos, os métodos e a dimensão ética que orienta toda prática educativa. Por isso, analisá-lo requer compreender também seus fins: emancipar, formar, transformar e inserir o sujeito no mundo comum de forma crítica e responsável.

Partindo dessas bases conceituais, este artigo busca responder à seguinte questão central: **como a Filosofia da Educação contribui para compreender o sentido e os fins do ato educativo na contemporaneidade?** Tal investigação exige reconhecer que, no contexto contemporâneo, a escola enfrenta desafios éticos, epistemológicos e institucionais cada vez mais complexos, que envolvem desde a mercantilização do ensino e a precarização do trabalho docente até a intensificação das desigualdades sociais, os impasses da inclusão escolar e os impactos da sociedade digital, das plataformas algorítmicas e das inteligências artificiais. Assim, compreender o ato educativo demanda uma abordagem filosófica que seja capaz de revelar suas dimensões humanas, éticas, políticas e culturais, permitindo reconstruir sua finalidade emancipatória em meio às tensões e contradições que atravessam a educação contemporânea.

O objetivo geral desta investigação foi: **analisar, à luz das tradições filosóficas clássicas, medievais, modernas e contemporâneas, as bases que sustentam o ato educativo como prática ética, racional, histórica e humanizadora.** Os objetivos específicos foram: a) Investigar, historicamente, as diferentes concepções de ser humano, sociedade e conhecimento que, da Antiguidade à contemporaneidade, fundamentaram o ato educativo, analisando como cada tradição filosófica respondeu às perguntas “por que,

para quê e para quem se educa". b) Examinar criticamente o sentido e os fins do ato educativo diante da crise da escola contemporânea, considerando os impactos da mercantilização do ensino, da precarização docente, das desigualdades sociais, dos desafios da inclusão escolar e das transformações provocadas pela sociedade digital e algorítmica. c) Analisar como a Filosofia da Educação atua como mediação entre teoria, práxis e transformação social, oferecendo critérios éticos, políticos e epistemológicos para reconstruir a finalidade humanizadora, democrática e emancipatória da escola no século XXI.

Metodologicamente, esta pesquisa segue uma abordagem **qualitativa e bibliográfica**, conforme orientações de Gil (2008), fundamentada na análise interpretativa de obras clássicas e contemporâneas da filosofia e da filosofia da educação. O procedimento metodológico foi organizado em três etapas: a) **Levantamento e seleção de fontes** clássicas e contemporâneas, incluindo textos de Sócrates, Platão, Aristóteles, Agostinho, Tomás de Aquino, Descartes, Rousseau, Kant, Marx, Arendt, Freire, Saviani, Gallo, Severino e Ghiraldelli. b) **Leitura analítica e categorização** dos conceitos centrais ligados ao ato educativo, suas finalidades e sua relação com a formação ética e crítica. c) **Interpretação filosófica dos dados**, articulando os referenciais teóricos às exigências da formação docente e aos desafios da escola contemporânea, especialmente no contexto da sociedade digital e de suas novas tecnologias.

A **justificativa** desta pesquisa está na necessidade urgente de compreender o ato educativo para além do tecnicismo, das políticas de eficiência e da subordinação da escola às demandas do mercado. Em tempos de automatização do ensino, plataformas de EAD, uso indiscriminado de IA, desumanização das relações escolares e crises éticas que atravessam a profissão docente, torna-se indispensável recuperar o caráter humanista, crítico e emancipador da educação. Como afirmam Saviani (2013) e Freire (1996), sem reflexão filosófica não há direção ética nem sentido histórico para a ação pedagógica.

Por fim, este artigo organiza-se em cinco seções articuladas entre si, compondo um percurso teórico que vai dos fundamentos clássicos da educação aos desafios mais urgentes da escola contemporânea. Sendo esta introdução à primeira seção. A segunda seção apresenta os Fundamentos Filosóficos da Educação: por que, para quê e para quem se educa, examinando, em perspectiva histórica e crítica, como diferentes concepções de ser humano, conhecimento e sociedade moldaram o ato educativo. A terceira seção discute o Sentido e os Fins do Ato Educativo diante da crise da escola contemporânea, analisando tensões como mercantilização, precarização docente, desigualdades sociais e impactos da sociedade digital. A quarta seção aprofunda a Filosofia da Educação como mediação entre teoria, práxis e transformação social, ressaltando sua função ético-política na construção de projetos formativos comprometidos com autonomia, justiça e dignidade humana. A quinta seção apresenta as considerações finais, retomando os argumentos desenvolvidos e reafirmando a função social insubstituível da Filosofia da Educação na reconstrução do sentido e dos fins do ato educativo. Assim, encerrada a contextualização inicial, avançamos para a análise dos fundamentos filosóficos que, ao longo da história, moldaram as razões, finalidades e destinatários do

ato de educar.

## 2 FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO: POR QUE, PARA QUÊ E PARA QUEM SE EDUCA

A presente seção tem como objetivo analisar os fundamentos filosóficos da educação desde a Antiguidade até a contemporaneidade, examinando como diferentes concepções de ser humano, sociedade e conhecimento moldaram o ato educativo ao longo do tempo e responderam às perguntas centrais “por que, para quê e para quem se educa” em cada período histórico. Em consonância com Saviani (2013) e Freire (1996), parte-se da compreensão de que a Filosofia da Educação não desempenha uma função social meramente auxiliar, mas constitui o núcleo crítico e reflexivo que interroga o próprio sentido do educar. Como afirma Saviani (2013, p. 44), “a filosofia da educação interroga o próprio sentido do educar: por que, para quê e para quem se educa”. Essa tríplice pergunta, longe de ser abstrata, revela que toda prática educativa é atravessada por intencionalidades políticas, éticas e sociais. Assim, educar não é apenas aplicar métodos ou técnicas: é orientar um processo histórico de formação humana.

O termo “educar” possui uma dupla raiz no latim: *educare* (alimentar, criar, nutrir) e *educere* (conduzir para fora, fazer emergir). Já “ensinar”, proveniente de *insignare*, significa “apontar, indicar, mostrar”. Ensinar é um ato específico que diz respeito à transmissão de saberes e conteúdos; educar é mais amplo e envolve formação integral, cultivo da sensibilidade, construção da autonomia moral e inserção crítica na vida coletiva. Como observa Brandão (1985, p. 17), “ninguém escapa da educação. Ela acontece em todos os lugares, de muitos modos, com muitas intenções”. A educação antecede a escola, pois nasce nos rituais, nos mitos, na comunidade e na convivência, sendo constitutiva da condição humana. Por isso, historicamente, as sociedades se preocuparam com sua própria formação: para preservar tradições, fortalecer vínculos sociais, garantir a sobrevivência, formar cidadãos, disciplinar corpos, emancipar consciências ou transformar a realidade.

Na Antiguidade (séculos VI a.C. - V d.C.), com o surgimento da filosofia, a educação torna-se reflexão sistemática sobre o que é formar um ser humano. Os pré-socráticos buscavam compreender a ordem racional do cosmos, inaugurando uma educação orientada pela *physis* e pela capacidade humana de pensar, estabelecendo as primeiras bases de uma formação intelectual voltada à observação, ao questionamento e à busca de explicações racionais para a realidade. Ao romperem com explicações míticas, esses filósofos instauraram uma atitude educativa centrada na investigação crítica, na argumentação e no cultivo da razão. Em Parmênides, a educação volta-se para o discernimento entre aparência e verdade: ao afirmar que “o ser é e o não-ser não é”, ele convida o aprendiz a desconfiar dos sentidos e a exercitar o pensamento rigoroso, capaz de alcançar a via da verdade (*alétheia*). Já Heráclito propõe uma educação fundada no reconhecimento do movimento e da mudança, sintetizado em “tudo flui”, instigando o estudante a compreender a realidade

como tensão dinâmica e a desenvolver sensibilidade para a complexidade do mundo. Assim, os pré-socráticos legam um modelo educativo que combina razão, crítica e abertura ao real.

Sócrates (469–399 a. C.) desloca a atenção para o interior do sujeito, inaugurando uma pedagogia fundada no princípio ético do “conhece-te a ti mesmo”, máxima que orienta uma formação de dentro para fora, baseada na autoconsciência, no cuidado de si e no exame crítico da própria vida. Seu método dialógico, a *maiêutica*, consiste em ajudar o interlocutor a “dar à luz” ideias que já possui em potência, mostrando que conhecer não é acumular conteúdos, mas esclarecer-se interiormente. Em *Apologia*, Sócrates afirma que “uma vida não examinada não merece ser vivida” (PLATÃO, 2011, p. 38), indicando que educar significa despertar no sujeito a responsabilidade pelo pensamento, a coerência ética e o compromisso permanente com a busca do bem.

Platão (427–347 a. C.) aprofunda essa visão ao conceber a educação como processo de elevação da alma rumo ao conhecimento verdadeiro, movimento simbólico e existencial representado na Alegoria da Caverna. Educar, para ele, é orientar a alma na “ascensão ao mundo das ideias”, isto é, ao plano dos princípios universais que fundamentam a justiça, o bem e a verdade. Na *República*, afirma que a finalidade da *paideia* é “converter a alma para o bem” (PLATÃO, 2012, p. 201), indicando que a formação não é mera transmissão de conteúdos, mas transformação interior. O ato educativo deve conduzir o indivíduo da opinião (*doxa*) ao saber racional (*episteme*), preparando governantes capazes de deliberar segundo a justiça e cidadãos virtuosos comprometidos com a harmonia da pólis.

Aristóteles (384–322 a. C.) mantém a centralidade da razão e da virtude, mas adota uma abordagem profundamente prática e experiencial da educação. Educar, para ele, é formar o caráter por meio do cultivo de hábitos virtuosos, pois a virtude não nasce pronta: constrói-se pelo exercício reiterado do bem. Em *Política*, afirma que “a educação deve habituar os cidadãos à virtude” (ARISTÓTELES, 1991, p. 32), indicando que a formação tem finalidade ética e pública. Na *Ética a Nicômaco*, Aristóteles explica que a *eudaimonia*, a vida boa e feliz, só é alcançada quando razão e desejo são harmonizados pela prática das virtudes morais e intelectuais. Assim, educar significa orientar o indivíduo a agir corretamente, deliberar com prudência e participar da vida da pólis como sujeito virtuoso e racional.

Na Idade Média (séculos V–XV), marcada pelo teocentrismo e pelo predomínio da Igreja Católica como instituição reguladora da vida intelectual, a educação assume um caráter profundamente espiritual, moral e comunitário. Trata-se de um período em que o conhecimento é compreendido como caminho para a verdade eterna, e não apenas como saber racional ou científico. Agostinho (354–430), um dos principais filósofos cristãos, propõe uma pedagogia da interioridade, segundo a qual o processo educativo é, antes de tudo, um movimento da alma em direção a Deus. Em *De Magistro*, obra central para entender sua concepção de ensino, Agostinho afirma que o verdadeiro mestre é interior, pois “Cristo ensina na consciência” (AGOSTINHO, 1997, p. 88). Assim, educar não é transmitir informações, mas ajudar o discípulo a

reconhecer a verdade que já habita em seu interior, iluminada pela presença divina. A função do educador é apenas apontar, provocar e orientar, jamais impor conhecimento.

Tomás de Aquino (1225–1274), por sua vez, elabora uma síntese monumental entre a filosofia aristotélica e a teologia cristã. Para ele, a educação é um ato racional que visa aperfeiçoar a natureza humana, desenvolvendo suas potências intelectuais e morais. Em sua obra pedagógica e teológica, Aquino afirma que “a educação visa à perfeição da natureza humana pela razão” (AQUINO, 2001, p. 121). Educar é, portanto, orientar o estudante para o bem, pelo exercício da razão e pela prática das virtudes. Nesse período medieval, educava-se para a salvação da alma, para a virtude e para a manutenção da ordem social hierárquica, entendida como reflexo da ordem divina. A educação era vista como caminho de elevação espiritual e de integração harmônica no cosmos criado por Deus.

Com o advento da Modernidade (séculos XV–XVIII), emergem transformações epistemológicas, políticas, culturais e sociais de grande alcance, que remodelam profundamente a maneira como o ser humano comprehende o mundo, organiza a vida coletiva e pensa a educação. Novos paradigmas científicos, novas formas de Estado e novas concepções de sujeito redefinem o ato educativo, deslocando-o de uma tradição teocêntrica para uma perspectiva antropocêntrica e racional.

Nesse cenário, Descartes (1596–1650) representa uma ruptura decisiva com o modo de pensar medieval ao inaugurar o racionalismo moderno e redefinir as bases da educação ocidental. Enquanto a Idade Média organizava o conhecimento sob o primado da fé, da tradição e da autoridade, Descartes propõe que o saber deve fundamentar-se na razão autônoma e na evidência. No livro *Discurso do Método*, estabelece o princípio: “não aceitar nada como verdadeiro que não se apresente claramente ao espírito” (DESCARTES, 2005, p. 41). Com isso, inaugura uma nova interpretação de mundo, sociedade e conhecimento, baseada no sujeito pensante (*cogito*), capaz de investigar, duvidar e construir critérios de verdade por si mesmo. Para a educação, essa mudança é radical: forma-se um novo ideal de homem racional, capaz de ordenar ideias, examinar argumentos e fundamentar juízos. A escola moderna passa a valorizar método, clareza, análise e autonomia intelectual, abrindo caminho para a ciência moderna, para o secularismo e para práticas pedagógicas centradas no desenvolvimento da razão e da capacidade crítica dos estudantes.

No empirismo moderno, Locke (1632–1704) afirma que a mente humana é uma *tabula rasa*: “a alma é como papel em branco” (LOCKE, 1999, p. 27). Todo conhecimento provém da experiência sensível; por isso, educar significa organizar vivências, criar hábitos, formar juízos prudentes e desenvolver o autogoverno. Hume (1711–1776) aprofunda essa concepção ao sustentar que todas as ideias derivam das impressões, atribuindo centralidade às percepções imediatas e às experiências concretas na formação moral. Essa visão contrasta com o racionalismo cartesiano, que defendia a existência de ideias inatas e a primazia da razão como fonte de conhecimento. A tensão entre racionalistas e empiristas redefine a pedagogia moderna: enquanto uns valorizam a dedução e a clareza conceitual, outros enfatizam a observação, o hábito

e a aprendizagem pela experiência sensível.

É nesse contexto de debates epistemológicos e mudanças sociais profundas que surge a contribuição singular de Jean-Jacques Rousseau (1712–1778). Inserido nas tensões do Iluminismo francês, em meio ao declínio do Antigo Regime, às desigualdades sociais e à crise moral da sociedade europeia, Rousseau revoluciona a compreensão da infância e da formação humana. Sua obra *Emílio* (1762) rompe com o modelo tradicional de ensino da França pré-revolucionária, que tratava a criança como um adulto em miniatura e via a instrução como adestramento moral. Rousseau inaugura uma nova concepção de infância, possivelmente o primeiro grande reconhecimento pedagógico da criança como sujeito singular, com ritmos e necessidades próprios. Para ele, “tudo é bom ao sair das mãos do Autor das coisas; tudo degenera entre as mãos dos homens” (ROUSSEAU, 2004, p. 17). **Essa afirmação sintetiza a tese da bondade natural do ser humano, base da pedagogia rousseauiana, segundo a qual a educação deve proteger a criança das interferências artificiais da sociedade, favorecendo seu desenvolvimento espontâneo.** Educar, portanto, não é disciplinar, impor conteúdos ou moldar comportamentos artificiais, mas criar condições para que a criança descubra o mundo pela experiência direta. A educação deve favorecer a autonomia, a sensibilidade, a liberdade interior e o juízo moral, permitindo que o indivíduo aprenda a governar-se por si mesmo. Com Rousseau, nasce a pedagogia centrada no aluno, no desenvolvimento natural, no brincar, na curiosidade e no respeito ao tempo da infância, elementos que transformaram de modo definitivo a teoria e a prática educativa.

Somente após essa revolução no olhar sobre a criança e sobre a natureza humana é que Immanuel Kant (1724–1804) leva a discussão a um novo patamar epistemológico e ético. Kant oferece uma solução inovadora para a disputa entre racionalistas e empiristas ao afirmar que todo conhecimento começa na experiência, como defendiam os empiristas, mas não deriva inteiramente dela, pois depende das estruturas *a priori* do entendimento, categorias como causalidade, substância e unidade, que organizam aquilo que percebemos. Assim, “pensamentos sem conteúdos são vazios; intuições sem conceitos são cegas” (KANT, 2002, p. 93). Para a educação, essa síntese significa que formar não é apenas proporcionar experiências sensíveis, nem simplesmente transmitir conceitos abstratos, mas articular ambas as dimensões para que o estudante comprehenda e estruture criticamente aquilo que vivencia. Kant insere essa concepção numa perspectiva ética universal ao afirmar que “o ser humano só pode tornar-se humano pela educação” (KANT, 2002, p. 29). A finalidade última da educação é a autonomia moral, a capacidade de agir segundo princípios que a própria razão reconhece como válidos. A pedagogia kantiana, portanto, é uma pedagogia da emancipação racional e ética: o estudante aprende a pensar por si mesmo, a julgar com maturidade e a orientar sua conduta pelo dever, pela dignidade e pela responsabilidade que tornam possível a vida coletiva.

Assim, ao longo da Modernidade, a educação se desloca de referenciais transcendentais para uma ordem fundada na razão, na autonomia e no avanço científico. Nesse novo cenário intelectual e político,

consolida-se o Estado moderno, que assume progressivamente a responsabilidade de organizar sistemas escolares, institucionalizar o ensino e formar cidadãos capazes de participar da vida pública e do mundo do trabalho.

É nesse contexto que emergem as grandes revoluções políticas e econômicas que moldam a sociedade contemporânea. A Revolução Inglesa (século XVII) inaugura o constitucionalismo e a limitação do poder monárquico; a Revolução Americana (1776) introduz o ideal democrático baseado na liberdade e nos direitos naturais; a Revolução Francesa (1789) consagra os princípios de liberdade, igualdade e fraternidade; e a Revolução Russa (1917) propõe um modelo de sociedade orientado pela superação da exploração capitalista.

Paralelamente, as quatro revoluções industriais transformaram de modo decisivo as formas de trabalho, produção, organização social e circulação do conhecimento. A Primeira Revolução Industrial, ocorrida entre 1760 e 1840, marcada pela máquina a vapor, pela mecanização e pela concentração fabril, inaugura a sociedade industrial moderna e redefine o tempo, o ritmo e o valor do trabalho humano (HOBSBAWM, 2010). A Segunda Revolução Industrial, desenvolvida aproximadamente entre 1870 e 1914, impulsionada pela eletricidade, pelo motor a combustão, pela produção em massa e pela ciência aplicada à indústria, aprofunda a urbanização, reorganiza o sistema capitalista e consolida um modelo de racionalidade técnica baseado na eficiência e na padronização.

A Terceira Revolução Industrial, situada entre 1950 e 2000, segundo Rifkin (2011), introduz a automação, a informática e as tecnologias digitais, deslocando o eixo produtivo para o conhecimento, a informação e o processamento de dados. Trata-se de uma transformação que altera não apenas os meios de produção, mas também as formas de comunicação, aprendizagem e interação social, como destaca Castells (1999) ao analisar a sociedade em rede. Por fim, a chamada Quarta Revolução Industrial, iniciada por volta dos anos 2000 e ainda em curso, conceito sistematizado por Schwab (2016), caracteriza-se pela convergência entre tecnologias digitais, biológicas e físicas, pela inteligência artificial, pela robótica avançada, pela internet das coisas e pelos sistemas ciberfísicos. Essa fase rompe fronteiras entre humano e máquina, intensifica a automação e produz novas desigualdades, exigindo habilidades cognitivas, éticas e sociais que desafiam profundamente a escola contemporânea.

Assim, das fábricas a vapor aos algoritmos autônomos, cada revolução industrial redefiniu não apenas a economia, mas também a educação, impondo à escola o desafio de formar sujeitos capazes de compreender, criticar e agir diante das rápidas transformações de seu tempo. A educação passa a ser organizada para atender às exigências do mercado, à racionalidade técnica e à formação de mão de obra qualificada. Assim, nasce uma concepção de escola voltada à economia, à produtividade e à eficiência, frequentemente em detrimento da formação humanista.

As transformações políticas, econômicas e culturais da modernidade abrem caminho para novas

problematizações no campo da educação. A consolidação do capitalismo industrial redefiniu a relação entre formação humana, trabalho e conhecimento. Nesse contexto, Marx (1818–1883) analisa a educação como parte da estrutura social e como prática capaz de promover emancipação. Em sua crítica aos processos de alienação, afirma que a educação de uma sociedade dividida em classes tende a reproduzir desigualdades; por isso, um projeto emancipatório deve superar a separação entre trabalho manual e intelectual e oferecer condições para o desenvolvimento integral do indivíduo. Marx (2010) indica que a formação humana exige uma articulação entre produção, ciência e liberdade, reposicionando o ato educativo como expressão das contradições sociais.

Antonio Gramsci (1891–1937) entende a escola como espaço estratégico de formação política. Em seus Cadernos do Cárcere, afirma que “todos são intelectuais, mas nem todos exercem a função de intelectuais” (GRAMSCI, 2001, p. 15). Educar significa formar consciência crítica, criar hegemonias contra-hegemônicas e promover participação ativa na vida social. A escola deve ser o “laboratório da democracia”.

No século XX, a filosofia crítica aprofunda as tensões da modernidade industrial. Theodor W. Adorno (1903–1969) observa que a racionalidade instrumental, típica da lógica capitalista, ameaça reduzir a educação a mero treinamento técnico. Em Educação após *Auschwitz*, alerta: “a exigência de que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação” (ADORNO, 1995, p. 121). Educar significa formar sujeitos capazes de resistir à barbárie, à passividade e às formas de dominação. A educação crítica tem como objetivo promover autonomia, reflexão e sensibilidade ética. Horkheimer e Adorno, na Dialética do Esclarecimento, denunciam que a racionalidade moderna, quando capturada pelo mercado, transforma seres humanos em meios, e não em fins.

A filosofia política de Hannah Arendt (1906–1975) oferece outra perspectiva essencial. Para ela, educação e política são distintas: a educação é o espaço de cuidado com o mundo e com o novo, voltado à responsabilidade de apresentar às crianças o mundo comum. Em *A condição humana*, Arendt (2007) sustenta que educar é uma ação de responsabilidade intergeracional, pois o educador introduz o novo no mundo, renovando-o continuamente.

Paulo Freire (1921–1997), síntese original das tradições críticas anteriores, comprehende a educação como prática da liberdade. Em *Pedagogia da Autonomia*, afirma que “ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo” (FREIRE, 1996, p. 39). Educar não é transmitir conteúdos, mas possibilitar que os educandos “leiam o mundo” e compreendam criticamente suas condições. A pedagogia freireana é dialógica, ética, política e humanizadora. A pergunta “para quem se educa?” ganha contornos históricos: educa-se para os oprimidos, para o povo, para a construção de uma sociedade mais justa.

Também na segunda metade do século XX, Ivan Illich (1926–2002) critica a instituição escolar, afirmando que ela se converteu em aparelho de reprodução de desigualdades. Em *Sociedade sem escolas*,

defende que a educação deveria ser prática comunitária e autônoma, desvinculada da burocracia e do controle institucional. Sua proposta de “desescolarização” não rejeita o ato de educar, mas questiona o monopólio institucional da aprendizagem.

No campo da filosofia da libertação, Enrique Dussel (1934–2023) argumenta que a educação deve partir da realidade dos oprimidos. A ética da libertação propõe que o ato educativo seja orientado pela responsabilidade com o outro, especialmente os excluídos pela lógica capitalista e pelas colonialidades do saber. Educar é criar condições de dignidade, justiça e emancipação.

Ao percorrer esses diferentes períodos históricos, torna-se evidente que cada época respondeu às três perguntas fundamentais: por quê? Para quê? E para quem se educa? De modos profundamente distintos:

Na Antiguidade (séculos VI a. C.–V d. C.), educa-se para a virtude, para a formação do caráter e para a participação política na *polis*. A educação é instrumento de autorreflexão e de busca da verdade.

Na Idade Média (séculos V–XV), educa-se para a salvação da alma e para a compreensão da ordem divina; o conhecimento é hierárquico e orientado pela relação entre fé e razão.

Na Modernidade (séculos XV–XVIII), educa-se para a autonomia racional, para a cidadania, para a liberdade e para o progresso. A educação torna-se pública, laica e estatal.

Na contemporaneidade (séculos XIX–XXI), educa-se em meio às contradições do capitalismo, da técnica, das desigualdades e das crises de sentido. A educação passa a ser concebida como espaço de emancipação, crítica e transformação social.

No entanto, o século XXI introduz novos desafios que reconfiguram o ato educativo. As sociedades digitais, orientadas por plataformas, algoritmos e inteligências artificiais, colocam questões inéditas: que conhecimento ensinar? Que competências humanas permanecerão insubstituíveis? Como preservar a autonomia, o pensamento crítico e os valores éticos diante da automação crescente? Em um contexto de hiperconexão, aceleração e fragmentação da atenção, educar exige resgatar o sentido profundo do ato educativo como formação integral.

Além disso, as desigualdades sociais persistem: precarização do trabalho docente, sucateamento das escolas públicas, falta de concursos, violência escolar e desvalorização profissional. Assim, a pergunta “para quem se educa?” torna-se urgente. Educa-se para os sujeitos concretos, inseridos em realidades marcadas por injustiças estruturais. Educa-se para que possam compreender o mundo, criticá-lo e transformá-lo.

Diante desse panorama, comprehende-se que a Filosofia da Educação ocupa função insubstituível: oferecer critérios críticos para interpretar a escola, repensar os currículos e as avaliações, orientar a ação docente e reconstruir os fins da educação. A filosofia permite distinguir entre ensinar e educar, entre instrumentalização e formação integral, entre adaptação e emancipação.

Assim, ao responder às questões fundamentais: por que, para quê e para quem se educa? A Filosofia da Educação revela que o ato educativo é sempre um gesto ético, político e humano. Educar é formar

consciências, ampliar horizontes, desenvolver capacidades, cuidar do mundo e construir a dignidade humana. Essas finalidades, constantes ao longo da história, ganham nova urgência na sociedade contemporânea, exigindo uma reflexão profunda sobre os sentidos e fins da educação no século XXI. Com esses fundamentos estabelecidos, impõe-se agora compreender como tais finalidades se confrontam com as contradições históricas e estruturais que atravessam a escola contemporânea, revelando novos desafios ao sentido do ato de educar, aspectos que serão aprofundados na próxima seção.

### **3 O SENTIDO E OS FINS DO ATO EDUCATIVO DIANTE DA CRISE DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA**

Compreender o sentido e os fins do ato educativo é tarefa central da Filosofia da Educação, sobretudo em tempos de intensas transformações sociais, culturais, tecnológicas e institucionais. Esta seção tem como objetivo analisar como, na sociedade contemporânea, a educação se constitui como prática ética, política, social e cultural voltada à formação integral do sujeito, ao mesmo tempo em que enfrenta contradições estruturais que ameaçam sua finalidade humanizadora. O debate aqui desenvolvido articula fundamentos filosóficos, como autonomia moral (Kant), pensamento crítico (Freire) e responsabilidade pelo mundo (Arendt), com os desafios da escola contemporânea, marcada pela mercantilização, precarização do trabalho docente, desigualdades sociais e ascensão da cultura digital e algorítmica. Nesse percurso, a pergunta “para quê serve a escola?” torna-se o eixo organizador da discussão.

O ato educativo, entendido em sua plenitude, transcende a simples transmissão de conteúdos. Educar envolve cultivar capacidades humanas essenciais, desenvolver julgamentos éticos, construir vínculos sociais, formar consciência histórica e favorecer a participação democrática. Para Kant (2002), a finalidade última da educação é formar sujeitos autônomos, capazes de agir segundo princípios que a própria razão reconhece como válidos. Paulo Freire (1996), por sua vez, afirma que educar é um ato político, um gesto de amor e coragem, no qual o professor se compromete com a libertação dos oprimidos e com a construção de uma sociedade mais justa. Hannah Arendt (2007) acrescenta que a educação é a forma pela qual introduzimos os jovens no mundo comum, renovando-o continuamente. Desse modo, o ato educativo tem caráter ético (formação da autonomia), político (participação crítica), social (convivência e pertencimento) e cultural (transmissão e recriação do patrimônio simbólico).

Entretanto, essas finalidades entram em tensão direta com o cenário contemporâneo. A primeira grande contradição é o processo de mercantilização e instrumentalização da educação. Nas últimas décadas, consolidou-se um modelo escolar orientado pela racionalidade neoliberal, que transforma escolas e universidades em organizações de desempenho. Nessa lógica, a educação tende a ser reduzida à produção de competências operacionais, “habilidades de empregabilidade” e resultados mensuráveis em avaliações externas. Como alerta Frigotto (2010), quando a educação se submete aos imperativos do mercado,

transforma o ser humano em capital humano e a escola em aparelho de adestramento. Adorno e Horkheimer (1985) já denunciavam que a racionalidade instrumental transforma seres humanos em meios, e não em fins. No âmbito educacional, isso significa subordinar a formação humana às demandas do mercado e às métricas de produtividade, esvaziando a dimensão ética e emancipatória do ato de educar.

Nesse ponto torna-se evidente que uma das raízes estruturais da crise educacional brasileira não reside apenas em fatores pedagógicos, culturais ou econômicos, mas na ausência histórica de políticas públicas de Estado, substituídas por políticas de governo marcadas por descontinuidade, fragmentação e baixa institucionalização. A crise da escola é, também, crise de gestão pública, de falta de projeto nacional e de interesses políticos que historicamente alimentaram a precarização da educação. O sentido e os fins do ato educativo, isto é, sua função ética, formativa, crítica e humanizadora, estão diretamente ligados à existência ou não de políticas públicas que garantam as condições materiais e institucionais para que a escola cumpra sua função social. Quando o Estado não assegura financiamento estável, carreira docente estruturada, formação continuada, infraestrutura adequada e continuidade administrativa, o próprio ato educativo é reduzido, esvaziado ou impedido. Assim, o problema é estrutural: não se trata de falhas pontuais, mas de uma lógica histórica que mantém a escola pública em condição de precariedade, operando como mecanismo de contenção social e não de emancipação. A Constituição Federal de 1988 (art. 205) e a LDBEN nº 9.394/1996 definem a educação como direito de todos e dever do Estado, orientada para o pleno desenvolvimento da pessoa, a cidadania e o trabalho. No entanto, o país ainda não estruturou um Sistema Nacional de Educação capaz de dar eficácia a esses princípios, garantindo continuidade, organicidade e coordenação federativa. Como afirma Saviani, “não se pode dizer que o Brasil tenha um sistema educacional, mas apenas políticas que se alternam ao sabor das orientações de cada governo” (SAVIANI, 2008, p. 139). Essa ausência de institucionalidade sólida é, na verdade, um projeto histórico: manter a educação pública fragilizada interessa a setores políticos e econômicos que lucram com a expansão da privatização, com a mercantilização da formação e com a manutenção de uma população pouco escolarizada e, portanto, mais vulnerável à exploração. Ao longo de décadas, reformas educacionais foram apresentadas como modernização, mas operaram cortes de investimento, redução curricular, flexibilização de vínculos docentes e padronização de avaliações voltadas a resultados imediatos. Em vez de políticas de Estado, o que predomina é a lógica da política de governo, efêmera, descontínua, limitada ao ciclo eleitoral. A cada quatro anos, programas são encerrados, equipes técnicas são substituídas e prioridades são redefinidas, anulando esforços anteriores e inviabilizando projetos de longo prazo. Isso não é acidental: a descontinuidade é funcional ao modelo político brasileiro, produzindo instabilidade e tornando a escola incapaz de se consolidar como instituição republicana. A ausência de políticas de Estado aprofunda desigualdades regionais, fragiliza o financiamento e impede que a educação cumpra sua função pública. Como demonstra Saviani, a educação brasileira permanece “sujeita às oscilações econômicas e políticas, funcionando como

extensão das disputas partidárias” (SAVIANI, 2010, p. 51). Historicamente, setores dominantes compreenderam que uma escola forte, crítica e democrática forma sujeitos autônomos; por isso, o investimento insuficiente e a precariedade não são apenas problemas técnicos, mas expressões de um projeto político que busca limitar o alcance da formação cidadã. Uma escola desestruturada, sem bibliotecas, sem laboratórios, sem professores valorizados, sem gestão democrática e sem continuidade curricular é menos capaz de formar pensamento crítico e consciência histórica, e isso atende aos interesses daqueles que veem a educação apenas como treinamento para o mercado ou mecanismo de controle social. Assim, a crise da escola contemporânea não pode ser compreendida sem reconhecer que sua base institucional é instável e vulnerável por razões políticas e históricas, e não apenas administrativas. A falta deliberada de políticas públicas duradouras compromete a materialidade do ato educativo e ameaça a construção de práticas escolares democráticas, emancipadoras e orientadas pela dignidade humana. Nesse contexto, os efeitos dessa fragilidade estrutural se tornam ainda mais evidentes quando observamos como tais condições repercutem diretamente no cotidiano escolar e nas condições concretas de trabalho docente.

A mercantilização da educação aprofunda problemas estruturais que atravessam a escola contemporânea, agravando a formação insuficiente de professores, a escassez de concursos, os salários reduzidos, a desvalorização social da carreira e as condições materiais inadequadas para o exercício profissional. Como analisam Tardif e Lessard (2014), a docência deixou de ser uma atividade predominantemente pedagógica para tornar-se um trabalho pressionado por múltiplas demandas e expectativas divergentes, instruir, educar, cuidar, gerir conflitos e compensar desigualdades, sem que os sistemas educacionais garantam recursos, tempo institucional ou reconhecimento compatíveis com tais responsabilidades.

Esse cenário produz um ofício fragmentado, submetido a burocracias excessivas, avaliações externas e metas que intensificam o estresse e restringem a autonomia docente. A precarização, portanto, não decorre de fragilidades individuais, mas de decisões políticas que desresponsabilizam o Estado e convertem professores em executores de políticas voláteis e improvisadas. Paralelamente, a infraestrutura escolar revela o abandono histórico: inúmeras unidades funcionam em prédios deteriorados, sem bibliotecas, laboratórios, salas adequadas, equipes de apoio ou materiais essenciais. Em várias regiões do Brasil persistem turmas multisseriadas, ausência de especialistas e descontinuidade na formação continuada. Somam-se a isso as desigualdades sociais, culturais, econômicas, raciais e territoriais, que incidem diretamente sobre o acesso, a permanência e o desenvolvimento dos estudantes, evidenciando que a crise da escola não é apenas pedagógica, mas estrutural e profundamente política.

Além disso, cresce a violência escolar, manifestada tanto em agressões físicas e psicológicas quanto em práticas de assédio, discriminação e racismo institucional. Professores relatam, cada vez mais, episódios de intimidação, perseguição e adoecimento físico e emocional. Como analisa Arroyo (2012), a escola é

atravessada pelas dores sociais que marcam a vida dos grupos historicamente vulnerabilizados, e a docência, consequentemente, também sofre os efeitos das violências e desigualdades produzidas na própria sociedade. O ambiente escolar converte-se, assim, em espaço de tensões profundas, que atingem de modo particularmente intenso professores negros, mulheres, indígenas e trabalhadores em condições mais precárias.

Esses desafios não são apenas estruturais; são também simbólicos e culturais. A crise contemporânea de valores compromete a convivência democrática e o sentido coletivo da educação. O discurso de ódio, a desinformação, o individualismo exacerbado e o consumismo se disseminam, influenciando comportamentos e relações dentro da escola. A educação, que deveria promover o bem comum, a justiça e a dignidade humana, vê-se pressionada por forças que fragmentam, polarizam e desumanizam.

O segundo conjunto de desafios analisado diz respeito à sociedade digital e à cultura algorítmica. A ascensão das tecnologias digitais alterou profundamente a relação entre estudantes, professores, conhecimento e tempo de estudo. Se, por um lado, tais tecnologias têm potencial para ampliar o acesso ao saber, por outro lado, introduzem novos riscos, especialmente quando usadas sem orientação pedagógica qualificada.

O uso indiscriminado de dispositivos móveis, jogos, redes sociais e aplicativos dentro das escolas frequentemente substitui processos formativos por entretenimento contínuo, dificultando atenção, concentração e leitura aprofundada. Pesquisas recentes têm mostrado que a hiperconectividade fragmenta a experiência cognitiva, favorecendo impulsividade e superficialidade interpretativa. Em vez de formar leitores críticos e autônomos, a escola enfrenta a cultura do imediatismo, da superficialidade, da procrastinação, do hedonismo e da distração permanente.

Outro problema grave é a ideia de que as tecnologias possam substituir o professor. As chamadas “máquinas que ensinam”, como plataformas adaptativas, tutores automatizados e ferramentas de inteligência artificial gerativa, prometem personalização e eficiência, mas ignoram que educar é uma relação humana, ética e interpretativa. Como afirma Freire (1996, p. 67), “não há docência sem discência”. A máquina pode replicar padrões, mas não pode compreender subjetividades, interpretar contextos, criar vínculos, sustentar conflitos morais ou cuidar da formação integral do estudante. Reduzir o ensino ao processamento algorítmico empobrece o ato educativo e fragiliza a autonomia intelectual.

A crescente dependência de plataformas de Educação a Distância (EAD) agrava esses problemas. Muitas dessas plataformas, operadas por grandes conglomerados privados, padronizam conteúdos, rotinas e avaliações, retirando a autonomia docente e impondo ritmos desumanizados de aprendizagem. O ensino remoto, quando utilizado como solução permanente ou substitutiva, resulta em modelos empobrecidos, centrados na vigilância e na automatização. As experiências da pandemia de COVID-19 mostraram que

apenas uma minoria conseguiu aprender com qualidade em ambientes digitais, enquanto milhões de estudantes, especialmente pobres, negros, indígenas, quilombolas, deficientes e rurais, ficaram excluídos.

A cultura digital também afeta diretamente a formação intelectual. A redução da escrita e da leitura profunda, associada ao consumo acelerado de vídeos curtos e conteúdos fragmentados, compromete capacidades fundamentais: argumentação, interpretação, análise crítica e imaginação. Como observa Arendt (2007), pensar exige silêncio, tempo e diálogo interior, condições cada vez mais raras na vida escolar e no cotidiano digital.

O uso da inteligência artificial como substituto do pensamento representa outra ameaça. Muitos estudantes recorrem a ferramentas generativas para produzir textos, trabalhos e exercícios sem processar cognitivamente o conteúdo. Isso favorece plágio, superficialidade e apagamento da autoria, além de minar a formação ética e o compromisso com a verdade. Como advertiria Kant (2002), a autonomia moral exige que o sujeito seja autor de suas ações. Quando a IA “pensa” pelo estudante, compromete-se não apenas o conhecimento, mas a própria formação do caráter.

Esses fenômenos agravam a crise contemporânea da escola brasileira, que enfrenta também a tensão entre **padronização curricular** e **diversidade sociocultural**. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implementada a partir de 2017, estabelece competências e habilidades comuns para todo o território nacional. Embora a intenção declarada seja garantir equidade e direitos de aprendizagem, muitos pesquisadores, como Sacristán (2017) e Cury (2018), alertam que a hiperpadronização curricular pode reduzir a complexidade do ato educativo e subordinar o currículo à lógica de resultados. A redução de disciplinas como Filosofia, Sociologia, Arte e História em diversos estados e no ensino médio reforça essa tendência. O empobrecimento curricular compromete a formação cultural, estética, política e crítica do estudante, privilegiando competências instrumentais associadas ao mercado.

Além disso, a BNCC impõe um modelo único de currículo, quando o Brasil é um país plural, desigual e multicultural. Não há uma escola brasileira, mas “muitas escolas brasileiras”: escolas urbanas e rurais, inclusivas, indígenas, quilombolas, ribeirinhas, periféricas, escolas para surdos, escolas de Educação Especial, escolas bilíngues, escolas técnicas, escolas indígenas com calendários próprios etc. A pergunta torna-se inevitável: **é possível um único modelo de educação para um país continental e uma sociedade tão plural?** Como observa Arroyo (2012), os sujeitos da educação são diversos e, portanto, seus direitos também devem ser.

O desafio da inclusão escolar também se intensifica nesse cenário. Apesar de avanços legais e normativos, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), persistem desigualdades profundas no atendimento a estudantes surdos, cegos, com deficiência intelectual, transtornos do espectro autista, altas habilidades/superdotação, bem como alunos indígenas, quilombolas e

negros. A inclusão não é apenas uma política; é um valor ético. Como lembra Dussel (1999), a educação deve partir do rosto do outro, daquele que foi historicamente negado.

Nessa direção, o **Decreto n. 12.686, de 20 de outubro de 2025**, representa um marco recente ao estabelecer diretrizes obrigatórias de equidade e acessibilidade para redes públicas e privadas, ampliando a responsabilidade do Estado e das instituições escolares quanto à oferta de apoio pedagógico especializado, formação continuada de professores e garantia de condições materiais para a participação plena de todos os estudantes. O decreto reforça que a inclusão não pode ser reduzida a declarações normativas, devendo traduzir-se em investimentos, políticas de acompanhamento e mecanismos de fiscalização que assegurem sua efetividade. Contudo, a precarização histórica das escolas públicas, marcada por falta de recursos, ausência de profissionais especializados e infraestrutura insuficiente, dificulta implementar práticas inclusivas consistentes, favorecendo exclusões silenciosas que contradizem o espírito da legislação. Políticas de equidade exigem recursos, formação, compromisso e, sobretudo, vontade política; sem isso, continuam a existir apenas como horizonte normativo distante da realidade escolar cotidiana.

Nesse cenário de crise estrutural e simbólica, a Filosofia da Educação torna-se indispensável para reconectar o ato educativo às suas finalidades éticas, humanizadoras e emancipatórias. Pensar o “para quê” da educação é resistir ao tecnicismo e à lógica da eficiência que reduzem a escola a prestadora de serviços. A reflexão filosófica permite compreender que o professor é insubstituível como sujeito ético, político e cultural, e que a escola desempenha função social decisiva na formação da cidadania, da autonomia e do pensamento crítico.

A Filosofia da Educação também oferece ferramentas para interpretar e enfrentar as desigualdades, a precarização docente e os impactos da tecnologia. Com Freire (1996), compreendemos que educar é humanizar; com Arendt (2007), que educar é cuidar do mundo; com Kant (2002), que educar é formar a autonomia. Em síntese, a educação só cumpre sua finalidade quando promove a dignidade humana, a justiça social, o diálogo democrático e a construção de sentido. Ela não pode ser capturada por algoritmos, métricas de desempenho ou lógicas de mercado. O ato educativo é, e sempre será, uma prática essencialmente humana.

Recuperar essa centralidade é condição para que a escola contemporânea reencontre seu sentido e seus fins: formar sujeitos livres, críticos, democráticos, responsáveis e capazes de transformar o mundo. Em uma sociedade marcada por desigualdades profundas e crescente desumanização das relações, a educação não pode limitar-se a adaptar indivíduos às exigências do mercado. Sua tarefa histórica é mais ampla: construir consciência crítica, ética, fortalecer a convivência democrática, promover justiça social e possibilitar que cada sujeito compreenda sua inserção no mundo para agir sobre ele. Assim, educação e sociedade tornam-se dimensões inseparáveis de um mesmo projeto emancipatório.

## 4 A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO COMO MEDIAÇÃO ENTRE TEORIA, PRÁXIS E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Compreender o ato educativo em sua dimensão ético-política requer reconhecer que a Filosofia da Educação opera como mediação entre teoria, práxis e transformação social. Sua função social não se limita a interpretar conceitos abstratos, mas consiste em iluminar as contradições do presente, orientar ações concretas e oferecer fundamentos para a construção de projetos pedagógicos emancipatórios. A reflexão filosófica, nesse sentido, constitui uma prática crítica que visa resistir às formas de dominação, denunciar injustiças e afirmar possibilidades de futuro. Neste contexto, esta seção analisa como a Filosofia da Educação articula pensamento e ação, sobretudo diante das tensões da escola contemporânea, atravessada por desigualdades, mercantilização, tecnologias digitais, precarização docente e crises de sentido. Finalmente, a discussão conecta esse horizonte ao tema central desta pesquisa: o sentido e os fins do ato educativo.

A Filosofia da Educação desempenha função mediadora porque permite compreender que toda prática pedagógica é orientada por concepções de ser humano, sociedade e conhecimento. Como afirma Severino (2006), “a filosofia da educação problematiza as finalidades do educar, fornecendo diretrizes para sua realização” (p. 29). Isso significa que a filosofia não está fora da escola: ela é um modo de analisar suas estruturas, orientar seu funcionamento e avaliar criticamente suas práticas. Assim, ao articular teoria e prática, a Filosofia da Educação possibilita que a ação pedagógica transcend a mera reprodução de conteúdos e se transforme em práxis, isto é, ação consciente, reflexiva e comprometida com a emancipação humana.

A noção de práxis, central em pensadores como Marx, Gramsci, Freire e Dussel, expressa a unidade entre transformação do mundo e autotransformação do sujeito. Freire (1996) afirma que “não há palavra verdadeira que não seja práxis. Palavra verdadeira é transformar o mundo” (p. 37). Isso implica que a educação, quando reduzida à instrução mecânica, perde sua dimensão humanizadora; mas quando articulada à crítica social, torna-se instrumento de libertação. Saviani (2013) complementa ao sustentar que a pedagogia histórico-crítica busca “articular teoria e prática mediante a compreensão crítica da realidade” (p. 65), indicando que a educação deve assumir papel ativo na transformação das estruturas que produzem desigualdades. Assim, a Filosofia da Educação cumpre sua função social ao orientar a escola a reconhecer, denunciar e superar práticas de opressão.

Essa mediação crítica torna-se ainda mais necessária diante das contradições que atravessam as instituições educacionais brasileiras. A escola privada, historicamente vinculada aos interesses do mercado, organiza-se segundo lógicas empresariais: eficiência, competitividade, produtividade, clientelismo e marca institucional. Muitas escolas transformam seu projeto pedagógico em produto, apresentando a educação como mercadoria e os estudantes como consumidores. Como observa Gentili (1995), o neoliberalismo

“coloniza o campo educacional com a lógica do mercado” (p. 87). A promessa de “excelência”, frequentemente apresentada por escolas privadas, corresponde mais a estratégias de marketing do que a compromissos efetivos com formação crítica e justiça social. O currículo é moldado para atender demandas de vestibulares, exames privados e certificações internacionais, enquanto a formação humana se torna secundária. Resultado: alunos treinados para competir, mas não para compreender e transformar sua realidade sociocultural.

Por outro lado, as escolas públicas, embora vinculadas a políticas educacionais do Estado, são profundamente afetadas por descontinuidades administrativas, ingerências partidárias e, em muitos casos, práticas de corrupção que desviam recursos destinados ao ensino. Instituições federais, estaduais e municipais sofrem com reformas inconclusas, licitações interrompidas, falta de manutenção e ausência de infraestrutura básica. Como denuncia Libâneo (2015), a escola pública “torna-se refém da política imediatista e dos interesses de grupos que desconhecem o cotidiano escolar” (p. 44). O impacto é direto: precarização do ensino, ambientes escolares inseguros, carência de laboratórios, bibliotecas fechadas, profissionais temporários e sobrecarregados. Muitas vezes, o Estado apresenta discursos de modernização tecnológica enquanto as escolas carecem de bibliotecas, laboratórios, quadras, merenda e quadro completo de professores com formação de nível superior, qualificados e concursados.

Essas contradições estruturais afetam profundamente o trabalho docente. A falta de concursos públicos, salários insuficientes, violência escolar, salas superlotadas e cobranças institucionais desproporcionais produzem um cenário de crescente desânimo e adoecimento psíquico. Há professores alienados, cansados, adoecidos e sem horizonte utópico, não porque lhes falte **compromisso ou disposição para ensinar**, mas porque lhes falta condição digna de trabalho. Como observa Arroyo (2012), o professor brasileiro é “um trabalhador precarizado, exigido, cobrado e não reconhecido” (p. 61). Sem reconhecimento, muitos docentes se limitam a transmitir conteúdos, seguindo apostilas e plataformas, sem espaço para reflexão crítica. Perde-se, assim, o sentido mais profundo da docência: formar seres humanos.

É nesse contexto que a Filosofia da Educação se afirma como força reanimadora do sentido da prática pedagógica. Ela permite que o professor comprehenda sua própria condição histórica e encontre novamente o valor político, histórico, social e existencial de seu trabalho. Paulo Freire (1996) afirma que “o educador que não sonha utopias é um técnico que apenas treina” (p. 72). Recuperar a dimensão utópica significa compreender que a educação pode transformar e salvar vidas, pode modificar estruturas sociais e pode produzir outros modos de existência. A Filosofia da Educação alimenta esse horizonte ao oferecer categorias de análise como emancipação, autonomia, solidariedade, dignidade, consciência crítica e práxis transformadora.

Outra função fundamental da Filosofia da Educação é oferecer critérios éticos para a análise da escola contemporânea. Arendt (2007) sustenta que educar é um ato de responsabilidade intergeracional: ao

introduzir o novo no mundo, o professor deve cuidar do que existe e também preparar o que virá. A escola, portanto, não pode ser espaço de neutralidade, mas de responsabilidade ética. Em um cenário marcado por injustiças, violências e desigualdades, a Filosofia da Educação indica que o ato educativo deve assumir um lado: o da dignidade humana. Dussel (1999) afirma que a ética da libertação exige que o educador esteja comprometido com os oprimidos e com o outro que sofre. Educar, nesse horizonte, é um gesto ético que visa criar condições de existência digna para todos.

A Filosofia da Educação também contribui para a análise crítica das tecnologias digitais que reconfiguram a escola. A cultura algorítmica, as plataformas privatizadas de ensino, a vigilância escolar, o ensino por inteligência artificial e a lógica da personalização adaptativa alteram profundamente o modo como o professor ensina e o estudante aprende. Segundo Selwyn (2016), o ensino digital é frequentemente apresentado como neutro, mas opera segundo interesses econômicos e políticos das classes dominantes. A Filosofia da Educação denuncia que, se não houver mediação crítica, a tecnologia pode aprofundar desigualdades, reforçar práticas de controle, desumanizar relações pedagógicas e substituir o pensamento pelo automatismo. A máquina pode organizar dados, mas não pode produzir sentido; pode corrigir exercícios, mas não pode formar juízo ético; pode simular diálogo, mas não pode assumir responsabilidade pela vida e nem pelo mundo.

Nesse cenário, a Filosofia da Educação orienta a resistência a modelos tecnocráticos que reduzem o ensino a desempenho e competências instrumentais. Saviani (2013) observa que a educação não pode submeter-se à lógica da eficiência, pois sua finalidade é formar sujeitos históricos. A Filosofia da Educação reafirma que transformar o mundo exige compreender o mundo. Por isso, a escola precisa recuperar a centralidade da leitura, da escrita, do debate, do diálogo, da pesquisa e da reflexão, práticas que nenhuma tecnologia pode substituir, pois são condições da existência humana.

A Filosofia da Educação também exerce função interpretativa sobre o currículo. Um currículo crítico não se organiza segundo demandas imediatas, mas segundo finalidades éticas e políticas. Para Apple (2006), o currículo é “um terreno de disputa ideológica” (p. 19). A Filosofia da Educação permite compreender essas disputas e orientar escolhas que promovam a justiça social. Currículos que ignoram desigualdades históricas, sociais, culturais e políticas reproduzem desigualdades. Currículos que invisibilizam culturas, línguas, histórias e corpos contribuem para exclusões históricas permanentes. Currículos emancipatórios, ao contrário, afirmam diversidade, direitos humanos, crítica social, dignidade e cidadania.

A mediação entre teoria e prática se torna ainda mais evidente quando se analisa a função social do professor. O professor é mediador crítico do conhecimento, responsável por transformar informação em formação. Mas para isso ele precisa ser sujeito reflexivo, pesquisador de sua própria prática, alguém que comprehende que ensinar significa criar condições para que o estudante se reconheça como agente do mundo. Segundo Perrenoud (2000), a docência exige competências profissionais, mas também exige “capacidade

de refletir sobre as próprias práticas e transformá-las” (p. 39). Essa competência reflexiva tem base filosófica: é na Filosofia da Educação que o professor encontra critérios para pensar seu trabalho, para resistir à alienação e para recuperar sua própria humanidade.

No horizonte mais amplo, a Filosofia da Educação tem função transformadora: ela não apenas interpreta o mundo escolar, mas propõe formas de reconstruí-lo. Pensar o sentido e os fins da educação é defender a escola como espaço público, democrático e emancipador. É afirmar que a educação não pode servir ao mercado ou a interesses partidários, mas deve servir ao bem comum. É sustentar que o professor não é técnico, mas intelectual. É compreender que o estudante não é cliente, mas sujeito histórico de direitos. É reconhecer que a escola não é empresa, mas instituição cultural e política. É acreditar que a educação pode salvar e transformar vidas e, com isso, transformar o mundo.

Em síntese, a Filosofia da Educação, ao mediar teoria, práxis e transformação social, recupera o sentido profundo do ato educativo: formar seres humanos capazes de pensar, agir, sentir, criar, dialogar, resistir, sonhar e transformar a própria realidade. Em tempos de crises e incertezas, essa mediação filosófica torna-se condição para que a escola reencontre sua finalidade e reafirme seu compromisso com a dignidade humana, a justiça social, a emancipação e a cidadania coletiva, como defendem Bobbio (1997) e Boaventura de Sousa Santos (2002).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão desenvolvida ao longo desta pesquisa permitiu responder, de forma fundamentada, à questão central: **como a Filosofia da Educação contribui para compreender o sentido e os fins do ato educativo na contemporaneidade?** Igualmente, tornou possível alcançar o objetivo geral da investigação: **analisar, à luz das tradições filosóficas clássicas, medievais, modernas e contemporâneas, as bases que sustentam o ato educativo como prática ética, racional, histórica e humanizadora.** Ao revisitar autores, conceitos e problemas que atravessam séculos de pensamento pedagógico, confirmou-se que a Filosofia da Educação é o eixo teórico-crítico que permite interpretar a escola, orientar práticas docentes e propor transformações sociais concretas.

A segunda seção mostrou que a pergunta “por que, para quê e para quem se educa?” acompanha a história da humanidade desde suas primeiras reflexões filosóficas. Da maiêutica socrática ao conceito aristotélico de formação da virtude; da interioridade agostiniana à síntese tomista entre razão e fé; da virada epistemológica moderna com Descartes, Locke, Rousseau e Kant às análises críticas de Marx, Gramsci, Arendt, Adorno, Dussel e Freire, em cada época, educar significou produzir determinado tipo de ser humano. Enquanto a Antiguidade buscou formar cidadãos virtuosos, a Idade Média educou para a transcendência; a Modernidade educou para a autonomia racional e para o progresso; e a Contemporaneidade enfatizou emancipação, crítica social, consciência histórica e justiça. Assim,

compreendeu-se que a educação nunca é neutra: ela expressa concepções de mundo e interesses políticos e econômicos que moldam a organização escolar e a formação humana.

A terceira seção aprofundou essa reflexão no contexto atual, marcado por tensões e contradições que desafiam a escola e questionam seu sentido. Identificou-se um conjunto de problemas estruturais que impactam a formação docente, o trabalho pedagógico e as condições de aprendizagem: precarização das escolas públicas, desigualdades sociais que dificultam o acesso e a permanência com aprendizagem, violência escolar, ausência de concursos, baixos salários, desvalorização profissional e crescente mercantilização da educação. A lógica neoliberal transforma escolas em centros de resultados, submetidos a métricas de desempenho, enquanto o trabalho docente sofre pressões por produtividade e adaptação ao mercado. A expansão das tecnologias digitais, em especial as plataformas adaptativas, o ensino remoto precarizado e o uso acrítico de inteligência artificial, reconfigura as atividades pedagógicas e ameaça reduzir a docência a tarefas automatizadas. Contudo, como discutido na seção, nenhuma tecnologia é capaz de substituir o ato humano de educar, pois o professor trabalha com sentido, julgamento ético, diálogo, presença e responsabilidade. A Filosofia da Educação, nesse cenário, possibilita resgatar a finalidade humanizadora da escola, reafirmando sua centralidade para a democracia, a cidadania e a formação integral.

Essa análise, entretanto, revelou que a crise da escola contemporânea não é apenas pedagógica, tecnológica ou cultural: ela é profundamente política e histórica. Conforme demonstrado, o sentido e os fins do ato educativo dependem diretamente da existência de políticas públicas de Estado que assegurem condições materiais, estabilidade institucional e continuidade administrativa. A ausência delas, substituídas por políticas de governo descontínuas e fragmentadas, compromete a materialidade do trabalho docente e inviabiliza práticas educativas democráticas e emancipadoras. Como discutido, a falta deliberada de financiamento adequado, a descontinuidade de programas, a ausência de um Sistema Nacional de Educação e a hegemonia de reformas de caráter mercantil revelam um projeto histórico de manutenção da precariedade escolar. Nesse contexto, a crise não é acidental, mas trata-se historicamente de um projeto político, funcional a interesses econômicos e políticos que lucram com a privatização, controlam o currículo e limitam o potencial emancipatório da educação. Assim, pensar o sentido e os fins do ato educativo exige compreender que a transformação da escola depende de escolhas políticas e da construção de um projeto nacional de cidadania, comprometido com a dignidade humana, a justiça social e a transformação político-econômico-social.

Na quarta seção, argumentou-se que a Filosofia da Educação atua como mediação crítica entre teoria, práxis e transformação social. Sua função não é apenas interpretar o mundo escolar, mas revelar suas contradições, orientar e promover ações transformadoras. É nesse horizonte que se torna possível compreender a função emancipatória da escola, resistindo à captura do ensino por interesses de mercado ou por projetos políticos imediatistas. Ao dialogar com Saviani, Freire, Arendt, Gramsci, Dussel e a Teoria

Crítica, a seção mostrou que o ato educativo é sempre ético, político e social. A Filosofia da Educação oferece critérios para reconstruir a função docente, defender a escola pública, enfrentar injustiças estruturais, analisar criticamente a cultura digital e recuperar o sentido utópico e transformador da educação. Em um contexto de desencanto, alienação e adoecimento docente, a reflexão filosófica reafirma que a docência é prática crítica e criadora, e não mera transmissão de conteúdos.

Desse modo, a síntese das discussões feitas nas três seções, permite uma conclusão central: **a Filosofia da Educação não é acessório teórico, mas condição imprescindível para compreender o sentido e os fins ato educativo e orientar sua renovação ética e política.** Em tempos de incertezas, marcados por crises econômicas, desigualdades estruturais, violência escolar, desinformação digital, hiperindividualismo e pressões mercadológicas, a Filosofia da Educação oferece direção, coerência e horizonte. Ela lembra que educar é sempre formar seres humanos capazes de pensar, sentir, julgar, agir e transformar a própria realidade; é criar condições para que crianças, jovens e adultos construam autonomia intelectual e moral; é preparar para a vida em comum; é defender a dignidade humana, a justiça e a democracia como fundamento da escola.

Ao final desta pesquisa, é possível afirmar, com realismo e esperança, que a educação brasileira em sua diversidade étnico-racial e social enfrenta desafios profundos, mas também carrega um potencial transformador extraordinário. Professores, mesmo desvalorizados, seguem sustentando a escola com seu compromisso ético; estudantes, mesmo expostos às pressões da sociedade digital, seguem buscando sentido e reconhecimento; comunidades escolares, mesmo atravessadas por desigualdades, seguem produzindo formas de resistência e cuidado. A Filosofia da Educação, ao oferecer categorias críticas e orientações éticas, fortalece esse potencial.

Conclui-se, portanto, que compreender o sentido e os fins do ato educativo implica reconhecer que a crise da escola brasileira não decorre apenas de desafios pedagógicos, mas de uma escolha política histórica: a ausência deliberada de políticas de Estado capazes de garantir continuidade, financiamento, institucionalidade e compromisso público com a educação. Enquanto o país permanecer submetido a políticas de governo, fragmentadas, descontínuas e orientadas por interesses eleitorais, o ato educativo continuará ameaçado em sua materialidade e em sua potência humanizadora. Reconstruir a escola como espaço público, democrático e emancipador exige romper com o projeto que mantém a educação precarizada, desvalorizada e subordinada à lógica do mercado. Significa afirmar que a escola deve servir ao povo, e não ao lucro; deve fortalecer a democracia, e não a competição; deve formar autonomia, e não submissão. A Filosofia da Educação, nesse contexto, torna-se instrumento crítico indispensável para desvelar as contradições estruturais que atravessam a escola e para recuperar sua função ética, política e social. Em meio às crises do presente, sua tarefa maior é reafirmar o valor da educação como prática

humanizadora, emancipadora e recolocar o horizonte da cidadania coletiva e da justiça social como finalidade última do ato de educar.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 119–138.
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. Dialética do esclarecimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- AGOSTINHO, Santo. Confissões. São Paulo: Paulus, 1997.
- AGOSTINHO, Santo. De magistro. São Paulo: Paulus, 1997.
- AQUINO, Tomás de. Suma Teológica. São Paulo: Loyola, 2001.
- APPLE, Michael W. Ideologia e currículo. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARENDT, Hannah. A condição humana. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- ARISTÓTELES. Ética a Nicômaco. Trad. Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- ARISTÓTELES. Política. Trad. Mário da Gama Kury. Brasília: Editora UnB, 1991.
- ARROYO, Miguel González. Ofício de mestre: imagens e autoimagens. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BOBBIO, Norberto. A era dos direitos. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. Decreto n. 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui diretrizes de equidade e acessibilidade na educação básica e superior. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2025.
- CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Qualidade da educação: uma abordagem filosófica. Campinas: Autores Associados, 2018.
- DESCARTES, René. Discurso do método. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- DUSSEL, Enrique. Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão. Petrópolis: Vozes, 1999.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

- GALLO, Silvio. A filosofia na sala de aula. Campinas: Papirus, 2018.
- GENTILI, Pablo. A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GHIRALDELLI, Paulo. O que é Filosofia da Educação. São Paulo: Brasiliense, 2000.
- GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- HERÁCLITO. Fragmentos. In: KIRK, G. S.; RAVEN, J. E. *Os filósofos pré-socráticos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1994.
- HOBSBAWM, Eric. A era das revoluções: 1789–1848. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.
- HUME, David. Investigaçāo sobre o entendimento humano. São Paulo: Unesp, 2009.
- ILLICH, Ivan. Sociedade sem escolas. Petrópolis: Vozes, 1971.
- KANT, Immanuel. Sobre a pedagogia. Trad. M. C. Fornari. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2015.
- LOCKE, John. Ensaio acerca do entendimento humano. São Paulo: Nova Cultural, 1999
- MARX, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MARX, Karl. Para a crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2010.
- PARMÊNIDES. Poema. In: KIRK, G. S.; RAVEN, J. E. *Os filósofos pré-socráticos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1994.
- PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PLATÃO. A República. Trad. Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2012.
- PLATÃO. Apologia de Sócrates. Trad. Carlos Alberto Nunes. Belém: EDUFPA, 2011.
- RIFKIN, Jeremy. A terceira revolução industrial: como a internet, as energias renováveis e a impressão 3D estão transformando o mundo. São Paulo: M. Books, 2011.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. Emílio, ou da Educação. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Para um Novo Senso Comum, v. 1).
- SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação: problemática, estado da arte e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHWAB, Klaus. A Quarta Revolução Industrial. São Paulo: Edipro, 2016.

SELWYN, Neil. Education and technology: key issues and debates. London: Bloomsbury, 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Filosofia da educação: construindo a cidadania. São Paulo: Cortez, 2006.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.