



UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA - UNOESC
ÁREA DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

VIVIAN EMILLI FALLGATTER SILVA FARDO

EDUCAR PARA SENTIR, PENSAR E RESISTIR: EXPERIÊNCIA ESTÉTICA COMO
PRESENÇA EDUCATIVA EM TEMPOS DE NEOLIBERALISMO

Joaçaba/SC

2025

VIVIAN EMILLI FALLGATTER SILVA FARDO

EDUCAR PARA SENTIR, PENSAR E RESISTIR: EXPERIÊNCIA ESTÉTICA COMO
PRESENÇA EDUCATIVA EM TEMPOS DE NEOLIBERALISMO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Área das Ciências da Educação, da Universidade do Oeste de Santa Catarina, na Linha de Processos Educativos, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Mauricio João Farinon

Joaçaba/SC

2025

F221e Fardo, Vivan Emilli Falgatter Silva.
Educar para sentir, pensar e resistir: experiência estética como
presença educativa em tempos de neoliberalismo / Vivan Emilli
Falgatter Silva Fardo. – Joaçaba, 2025.
95 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste
de Santa Catarina, 2025.
Bibliografia: f. 93-95.

1. Arte. 2. Neoliberalismo. 3. Educação. 4. Estética. 5. Ética. I.
Título.

CDD 370.82

VIVIAN EMILLI FALLGATTER SILVA FARDO

EDUCAR PARA SENTIR, PENSAR E RESISTIR: EXPERIÊNCIA ESTÉTICA COMO
PRESENÇA EDUCATIVA EM TEMPOS DE NEOLIBERALISMO

Dissertação de Mestrado, apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, do Curso de Mestrado em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina.

Aprovada em 23 de outubro de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Mauricio João Farinon
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

Prof. Dr. Luiz Roberto Gomes
Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)

Prof. Dr. Anderson Luiz Tedesco
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

Relatório de assinaturas

**Mauricio João Farinon**

CPF: 898.310.390-68

Data: 24/10/2025 09:28

IP: 201.71.31.40

E-mail: mauricio.farinon@unoesc.edu.br

Orientador

**Anderson Luiz Tedesco**

CPF: 050.801.389-55

Data: 24/10/2025 09:49

IP: 131.100.98.187

E-mail: anderson.tedesco@unoesc.edu.br

Examinador interno

**Luiz Roberto Gomes**

CPF: 062.643.358-43

Data: 24/10/2025 12:35

IP: 189.16.81.51

E-mail: luizrgomes@ufscar.br

Examinador externo



Escaneie a imagem para verificar a autenticidade do documento ou utilize o link:

https://ged.unoesc.edu.br/ecm_validador?hash=QBWP62KHPVXRJURJLQHZ

Hash SHA-512 do PDF original

ac42a3add6fe300a7ba45f69a11e979f2dd5b938a91b63106130f15bf5cc8658f492baa6c8320
526e4cb24700f754558266b641715924d21cc39f659bc13f417

AGRADECIMENTOS

A Deus, origem e destino, pela luz que acende caminhos e pela força que sustenta cada amanhecer.

À minha família, raiz e abrigo. Ao meu companheiro de vida, Alex, pela presença que firma, pelos gestos que acolhem e pela paciência que silencia o cansaço. Às minhas filhas, Livia e Laís, faróis da minha vida, que me ensinam diariamente sobre amor, coragem e reinvenção. À minha mãe, cuja força molda e inspira cada passo que dou.

Aos colegas de trabalho, que compartilharam dias, desafios e silêncios cúmplices. À Fran e à Preta, pela compreensão generosa e pelo amparo nas ausências necessárias. À Luciana e ao Allan, pela lealdade e pelas palavras que sustentaram quando o peso se fazia sentir. Ao prefeito Juliano, pela autorização sensível que permitiu que este estudo se tornasse possível, reconhecendo na formação o caminho da transformação.

Às amigas de vida, Flávia, Diane, Ramona, Talita e Priscila, e aos seus companheiros, pela compreensão diante das minhas ausências, pelos encontros adiados, e, sobretudo, por cuidarem das minhas filhas em tantos momentos, permitindo que eu me dedicasse a esta pesquisa com o coração mais leve e seguro. O que construímos é abrigo, é rede e é afeto.

A Mary Baldo, leitora atenta e sensível, cuja presença silenciosa, feita de palavras alinhadas e olhares rigorosos, ajudou a moldar a arquitetura deste texto e a revelar nele o seu melhor contorno.

Aos mestres, doutores e colegas do programa de pós-graduação, que deixaram marcas preciosas neste percurso, seja por meio das palavras, dos diálogos ou dos encontros que se fizeram necessários. À professora Dra. Marineiva, pelas palavras afetuosas e disposição constante acenderam forças quando a travessia parecia mais árida. Ao professor Dr. Anderson, pelas provocações que ampliaram horizontes e plantaram inquietações férteis. À Tati, secretária do programa, por estar sempre disponível, acolhendo cada demanda, cada pergunta, cada necessidade, pequenas para o mundo, imensas para quem trilha esse percurso.

À banca de qualificação, professor Dr. Luiz Roberto Gomes e professor Dr. Anderson Luiz Tedesco, pela generosidade crítica e pelas contribuições que atravessam estas páginas e reverberam muito além delas.

Ao meu orientador, professor Dr. Maurício Farinon, por conduzir este percurso com respeito, sensibilidade e rigor. Por confiar na minha escrita, nas minhas escolhas e por sustentar, com generosidade, a construção deste trabalho.

A você, leitor, que agora me encontra nestas linhas, teço também minha gratidão. Sua leitura dá sentido à esta obra, renova sua existência no mundo e transforma este texto em encontro.

Nenhuma travessia acontece isolada. Este caminho foi tecido por muitas mãos, muitos olhares e muitos corações. A todos, minha eterna gratidão.

RESUMO

Esta dissertação propõe uma reflexão sobre o papel da arte e das humanidades na formação de sujeitos éticos, sensíveis e críticos, em um cenário educacional atravessado pela racionalidade neoliberal. Ancorada nos aportes teóricos de Jacques Rancière, Martha Nussbaum, Christian Laval e Pierre Dardot, a pesquisa investiga como a experiência estética pode reconfigurar o sensível e instaurar novas formas de escuta, de expressão e de convivência no interior da escola. A partir da vivência docente da autora, compreende-se a sala de aula como uma comunidade aleatória, em que a arte se afirma como gesto formativo, ético e político, capaz de deslocar hierarquias, tensionar normatizações e abrir espaço para a emergência do outro. Ao analisar as implicações da lógica produtivista na educação e a crise contemporânea das humanidades, o estudo afirma a urgência de uma formação que reinstaure a imaginação, o pensamento crítico, a sensibilidade e a escuta como fundamentos de uma educação comprometida com a vida democrática. Defende-se que a arte, ao transitar entre o ético, o estético e o político, sustenta possibilidades de resistência, de dissenso e de reinvenção do sensível, sobretudo em contextos educativos marcados por processos de esvaziamento, normatização e silenciamento.

Palavras-chave: Arte; Neoliberalismo; Educação democrática; Experiência estética; Formação sensível.

ABSTRACT

This dissertation proposes a reflection on the role of art and the humanities in the formation of ethical, sensitive, and critical subjects within an educational context shaped by neoliberal rationality. Grounded in the theoretical contributions of Jacques Rancière, Martha Nussbaum, Christian Laval, and Pierre Dardot, the research investigates how aesthetic experience can reconfigure the sensible and establish new forms of listening, expression, and coexistence within the school environment. Based on the author's teaching experience, the classroom is understood as a random community where art emerges as a formative, ethical, and political gesture — capable of displacing hierarchies, challenging normativities, and opening space for the emergence of the other. By analyzing the impacts of the productivity logic on education and the contemporary crisis of the humanities, the study highlights the urgency of an educational model that restores imagination, critical thinking, sensitivity, and listening as foundations of democratic education. The research argues that art, by operating at the intersection of the ethical, the aesthetic, and the political, sustains possibilities for resistance, dissensus, and the reinvention of the sensible — especially in educational contexts marked by processes of emptying, normalization, and silencing.

keywords: Art; Neoliberalism; Democratic education; Aesthetic experience; Sensitive formation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Máscara moldada por alunos do 6º ano em atividade com atadura gessada.....67

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
GEPeFE	Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia e Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OLIEJHO	Olimpíada Estudantil Cultural de Joaçaba, Herval d'Oeste e Luzerna
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
UNOESC	Universidade do Oeste de Santa Catarina

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 A LÓGICA NEOLIBERAL E SUAS IMPLICAÇÕES.....	20
1.1 NEOLIBERALISMO COMO GOVERNAMENTALIDADE: A NATURALIZAÇÃO DAS DESIGUALDADES PELA VIA DO EMPRESARIAMENTO, EFICIÊNCIA E COMPETITIVIDADE	25
1.2 INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS E APLICABILIDADE DOS PRESSUPOSTOS NEOLIBERAIS	34
1.3 AUTONOMIA, LIBERDADE E ESCOLHA: ENTRE O POSSÍVEL E O ILUSÓRIO ..	41
2 FORMAR PELO SENSÍVEL: A ESTÉTICA COMO FORÇA DEMOCRÁTICA.	50
2.1 INTRODUÇÃO AO CONCEITO DE PARTILHA DO SENSÍVEL E SUAS IMPLICAÇÕES POLÍTICAS	61
2.2 A EDUCAÇÃO ESTÉTICA COMO FERRAMENTA DE EMANCIPAÇÃO: O PAPEL DA ARTE NA REDISTRIBUIÇÃO DO SENSÍVEL	71
3 AINDA É POSSÍVEL FORMAR PELO SENSÍVEL?	78
CONSIDERAÇÕES	88
REFERÊNCIAS	90

INTRODUÇÃO

Vivemos num momento histórico marcado por constantes crises, em que as rápidas transformações tecnológicas alteram profundamente a maneira como interagimos com o mundo. Ao mesmo tempo, as desigualdades sociais se acentuam, criando divisões profundas e ameaçando a coesão social. Nesse cenário de incertezas e rupturas, a democracia, enquanto sistema e modo de vida, é fragilizada em suas condições de promoção da participação igualitária e do bem comum. Contudo, em meio a esse turbilhão, onde se situa a arte? Será que a sua função é apenas fornecer alívio em tempos turbulentos, ou será que elas têm o poder de questionar e resistir à desintegração democrática?

Ao encararmos a arte como um refúgio estético, limitamos sua capacidade de atuar como uma força crítica e transformadora. Em um mundo à beira do colapso, tratar a arte somente como uma válvula de escape pode ser uma postura ingênua e perigosa. Historicamente, a arte sempre desempenhou um papel mais profundo, ela não reflete apenas os dilemas e tensões de seu tempo; ela oferece um espaço para questionamento e subversão. Se, em tempos de crise, não formos capazes de reconhecer o potencial transformador da arte e das humanidades, correremos o risco de perder uma das expressões da cultura humana para enfrentar os desafios contemporâneos.

Se a arte não interroga o *status quo*, como pode contribuir verdadeiramente para a formação de cidadãos reflexivos e engajados? Num mundo em que as estruturas de poder e as normas sociais muitas vezes passam despercebidas ou são aceitas sem questionamento, a arte tem um papel crucial, que é desestabilizar essas certezas e propor novas formas de enxergar a realidade. Sem esse poder disruptivo, a arte perde sua força transformadora, tornando-se apenas um elemento ornamental, incapaz de promover mudanças significativas, as quais ocorrem quando os indivíduos são capazes de confrontar as verdades impostas, imaginar novas possibilidades e desenvolver uma visão mais ampla e crítica do mundo. Ao potencializar essa reflexão, a arte não só fomenta a criatividade individual, mas também favorece a construção de uma sociedade caracterizada pela valorização da pluralidade de vozes e experiências, com a qual a ação coletiva para transformação social se torna possível. Assim, a arte não só transcende o estético, mas toca diretamente nas esferas do político e do ético, ajudando na formação de uma sociedade mais plural e justa.

Muito além do domínio de técnicas e procedimentos formais, a arte deve ser compreendida como um campo de experimentação intelectual e sensível, na qual os estudantes desenvolvem autonomia crítica e criatividade. Nesse sentido, a arte não se limita à reprodução

de padrões ou ao refinamento de habilidades manuais, mas se estabelece como uma prática de questionamento e ressignificação do mundo. Ao proporcionar um espaço para a expressão subjetiva e coletiva, a educação em artes fortalece a capacidade dos estudantes de interpretar realidades complexas, construir argumentos e participar ativamente da vida democrática.

No entanto, a realidade que enfrentamos é bastante preocupante. Na sociedade contemporânea, observa-se uma ênfase crescente na eficiência técnica e na produtividade mercadológica, em que o valor da educação passa a ser medido quase exclusivamente pela capacidade de formar trabalhadores qualificados e aptos a suprir as demandas do mercado. Essa lógica utilitarista, orientada pelo curto prazo, deixa pouco espaço para campos do saber que cultivam a reflexão crítica, a criatividade, a imaginação e a análise ética. A educação, nesse modelo, perde seu sentido mais amplo, aquele que a compreende como experiência formativa capaz de expandir a consciência, fortalecer a autonomia e fomentar uma compreensão crítica da realidade social e das dinâmicas que estruturam a vida em sociedade. Reduzida ao desenvolvimento de habilidades funcionais, essa perspectiva compromete a formação integral dos sujeitos. As consequências são profundas: ao negligenciar disciplinas como as artes e as humanidades, produzem-se gerações de indivíduos preparados para a lógica da produtividade, porém privados dos repertórios simbólicos, estéticos e éticos que lhes permitiriam interpretar criticamente o mundo, tensionar as estruturas de poder e imaginar outras possibilidades de existência. O pensamento crítico, a empatia e a reflexão ética, fundamentos inegociáveis de uma sociedade democrática, são continuamente marginalizados em favor de um pragmatismo que esvazia o humano e subordina a educação aos imperativos do mercado. Como resultado, corremos o risco de formar sujeitos conformados, anestesiados diante das injustiças e incapazes de se engajar de forma ativa e transformadora na vida social.

Ao invés de simplesmente suavizar as angústias da vida moderna, a arte possui o poder de desestabilizar e, muitas vezes, intensificar essas sensações, levando as pessoas a repensarem seu lugar no mundo. Ela ainda nos obriga a encarar realidades incômodas e, por meio desse confronto, cria o espaço necessário para a transformação. É nesse poder de perturbar e provocar que reside sua verdadeira força: a capacidade de instigar mudanças, tanto individuais quanto coletivas, ao nos forçar a questionar e reimaginar nossas próprias experiências, no mundo ao nosso redor.

Dito isto, esta pesquisa se ancora nas reflexões de Jacques Rancière, especialmente em sua compreensão da arte e da política como formas de reconfiguração do sensível. A inquietação que me move nasce da prática cotidiana como professora de arte em uma escola pública de tempo integral. É na sala de aula, entre gestos, ruídos e silêncios, que emergem as

perguntas que atravessam está escrita: que lugar ocupa a arte na formação de sujeitos capazes de sentir, pensar e agir no mundo? Como a experiência estética pode resistir às lógicas que reduzem a educação à adaptação e ao desempenho? Em um contexto educacional marcado por avaliações, metas e controle, a prática pedagógica se afirma como espaço de invenção e resistência. As vivências com os estudantes, os debates sobre ancestralidade, as experimentações com o corpo, com a escuta e com a memória constituem territórios em que sujeitos se manifestam, criam e se reconhecem. Esses momentos revelam a força da arte como campo de enunciação, crítica e abertura ao sensível.

É nesse território que esta dissertação se inscreve. Com base em uma abordagem hermenêutica, o texto percorre experiências estéticas vividas na escola pública, compreendendo a arte como presença viva, que amplia formas de sentir, expressar e conviver. Minha pesquisa, portanto, se propõe a examinar esses caminhos negligenciados, entendendo como a educação em humanidades pode ser um antídoto contra a crescente alienação social e política que vemos nas democracias modernas. Indagações como: O que nos impede, enquanto sociedade, de priorizar uma formação mais ampla e inclusiva? Quais são os obstáculos que nos fazem escolher o imediatismo da técnica em detrimento da profundidade humanística? E, não menos importante, como podemos reverter esse curso, propondo uma educação que, em vez de formar apenas trabalhadores, forme cidadãos capazes de questionar, criar e agir com responsabilidade social?

Considerando a minha trajetória pessoal, esta é um reflexo direto dessa compreensão da arte como um espaço transformador. Desde a infância, a arte sempre foi mais do que uma simples brincadeira; ela se revelou como um local de introspecção e descoberta. Os rabiscos inocentes de criança, aos poucos, deram lugar as expressões mais profundas de emoções, pensamentos e significados que eu mal conseguia compreender na época. Através da arte, comecei a explorar um mundo interior vasto e desconhecido, em que cada cor e forma me ajudavam a decifrar sentimentos e a encontrar sentido nas experiências da vida. Esse processo inicial de descoberta foi apenas o início de uma jornada que me conectaria à arte de maneira indissociável.

Com o passar do tempo, a arte deixou de ser um simples refúgio pessoal e passou a se constituir como uma expressão viva de conexão com o mundo, com os outros e comigo mesma. Ela me permitiu mergulhar em minhas emoções, habitar minhas próprias inquietações e explorar diversas formas de ser, sentir e pensar. Ao entrar na adolescência, foi a literatura que escancarou as portas para novos universos, em que as palavras se tornaram morada de questionamento e expansão da consciência. Autores como Shakespeare e Machado de Assis me

revelaram que a arte podia ser muito mais do que um passatempo: ela é um lugar de reflexão existencial, um espelho da condição humana, com suas complexidades, contradições e paradoxos, seria a arte um espelho? Nele, ocorre apenas o reflexo. Não seria a arte uma forma de quebrar o espelho?. Por meio desses autores, compreendi que a arte carrega o poder de confrontar o mundo, e, sobretudo, de desestabilizar nossas próprias verdades internas.

Essa percepção moldou profundamente as escolhas que fiz ao longo da vida. Quando abandonei o curso de Direito no ano de 2005 para seguir as artes cênicas, pois não se tratava apenas de uma mudança de carreira, era a escolha de autenticidade, um compromisso com minha verdade interior. O teatro, com toda sua força transformadora, me proporcionou a possibilidade de explorar as nuances da experiência humana e de compartilhar essa descoberta com outras pessoas. No entanto, foi na sala de aula, como educadora de arte, que encontrei o sentido mais profundo dessa transformação. Ensinando arte, percebi que ela é uma disciplina que promove autodescoberta e transformação social. Por meio da arte, os estudantes, além de se expressarem, aprendem a questionar, a refletir e a transformar suas próprias realidades.

Ao longo da minha trajetória como educadora, testemunhei a potência formativa e transformadora da arte na vida dos meus estudantes. Através dela, eles encontraram meios para questionar, desafiar normas estabelecidas, ainda que isso, por vezes, também traga desconfortos e resistências, se torna possível vislumbrar novas possibilidades em contextos que antes pareciam intransponíveis. A cada desenho, pintura ou peça teatral, emergiam sujeitos mais conscientes de si, do outro e do mundo, empoderados pela capacidade de expressar suas visões, seus sentimentos e de ressignificar suas próprias experiências.

Nesse contexto, a questão que orienta esta pesquisa é: em que medida a arte pode constituir um espaço de reflexão ética e engajamento político no interior da escola, frente às pressões por resultados e racionalidades utilitárias? A arte, ao abrir margem para o dissenso e para o questionamento do estabelecido, torna possível a emergência de sujeitos críticos, capazes de escutar o outro, imaginar novos mundos e tensionar as normas que governam a vida em sociedade. Essa potência, contudo, vem sendo fragilizada pela instrumentalização da educação, que tende a sufocar o sensível em nome da performance. Sendo assim, o estudo caminha pela urgência de compreender o papel das artes num cenário educacional que parece ceder ao ritmo do imediato e da performance, tensionando espaços para que as humanidades voltem a pulsar como eixo de uma convivência democrática.

Esse questionamento me inquieta profundamente, a ponto de perceber que refletir sobre o problema não seria suficiente; era preciso assumir uma ação concreta, um passo em direção à compreensão e à busca por respostas a essa crise educacional. Foi essa inquietação que me

impulsionou a tomar uma decisão ética e política: ingressar no programa de Pós-graduação em Educação, num curso de mestrado. Essa escolha representou um compromisso com a defesa das humanidades, da arte e de uma formação que promova sujeitos críticos, sensíveis e comprometidos com a vida democrática. Na minha percepção, o mestrado se apresentava como um espaço em que eu poderia aprofundar meus conhecimentos e construir estratégias de resistência frente aos processos de esvaziamento, deslegitimação e, muitas vezes, de exclusão das disciplinas que são essenciais para o desenvolvimento de uma sociedade democrática.

Ao longo dessa trajetória acadêmica, a busca por respostas para as minhas inquietações tem sido uma constante. Compreender o declínio das humanidades não basta; é crucial buscar caminhos para revitalizar sua relevância no sistema educacional. Minha pesquisa é uma investigação teórica que reflete meu compromisso com a defesa da democracia e da educação como meios de transformação social e política. É uma pesquisa que se constitui na tentativa de criar caminhos práticos que reafirmem o papel das humanidades, em especial da arte, como pilares centrais para a formação de cidadãos democráticos, capazes de pensar criticamente, agir com empatia e engajar com o mundo de maneira consciente.

Nesse horizonte, minha pesquisa se delineia como um gesto de cuidado com a democracia, reconhecendo na arte uma força capaz de mobilizar consciências e reinventar sentidos. Ao promover uma educação que favoreça o pensamento crítico, a criatividade e a empatia, acredito ser possível cultivar sujeitos dispostos a enfrentar as intrincadas demandas do nosso tempo. Em meio a polarizações e crises que dilaceram laços sociais, a arte emerge como lugar de escuta e de reconfiguração do sensível, impulsionando o diálogo, pluralizando as vozes e adensando práticas que alimentam o tecido democrático.

Sendo assim, o objetivo geral desta pesquisa é investigar como a educação em artes e humanidades, alicerçada na formação sensível e na estética enquanto experiência formativa, pode sustentar práticas pedagógicas que ampliem a escuta, a imaginação e a participação democrática, atuando como resistência à lógica utilitarista que submete a educação ao desempenho, à produtividade e ao apagamento do humano.

A hipótese subjacente a esta pesquisa é que uma educação que coloca as artes e as humanidades no centro de suas práticas não se limita a promover o desenvolvimento cognitivo, ético e social dos indivíduos, mas atua fundamentalmente na redistribuição do sensível, conforme propõe Rancière, instaurando novas possibilidades de percepção e expressão que sustentam a formação de sujeitos críticos, conscientes e politicamente engajados. Nesse horizonte, a revalorização das artes na educação básica emerge como condição para reforçar o tecido democrático e tensionar as estruturas de poder que naturalizam desigualdades.

Esta dissertação explora as repercussões do neoliberalismo sobre a educação democrática e sobre o cultivo enquanto formação de sujeitos críticos, destacando o lugar vital das artes e da formação estética nesse contexto. Valendo-se de uma abordagem hermenêutica, o trabalho investiga como a racionalidade neoliberal transborda o campo econômico para remodelar valores, instituições e modos de subjetivação, incidindo diretamente sobre o sentido da educação. A análise percorre desde os alicerces dessa lógica contemporânea, passando pelo esvaziamento efetivo das artes, até chegar à centralidade da experiência estética como via para reconstituir laços democráticos e reinventar a vida comum. O texto se organiza em movimentos que dialogam entre si, construindo gradualmente uma reflexão sobre como o neoliberalismo atravessa valores, instituições e subjetividades, fragilizando a formação democrática e ético-estética dos sujeitos. É a partir dessa arquitetura que os capítulos se desdobram, cada qual aprofundando um aspecto central dessa problemática.

O primeiro capítulo propõe uma análise crítica da lógica neoliberal compreendida como uma racionalidade que ultrapassa os limites do campo econômico, estendendo-se à formação de subjetividades, à definição de valores e à organização das instituições sociais. O objetivo central é oferecer uma base teórica consistente para compreender como a educação, ao ser cooptada por esse discurso, vê comprometidas suas dimensões ética, crítica e democrática. A partir das contribuições de Dardot e Laval (2016), Laval (2019) e Farinon (2020), são examinados os pilares que sustentam essa racionalidade, como a competitividade, o empresariamento de si e a instrumentalização da vida. Discute-se, ainda, de que maneira tais práticas impactam as relações sociais e os processos formativos, especialmente ao transformar a educação em uma engrenagem produtiva, esvaziando seu potencial formador e naturalizando desigualdades. O capítulo se organiza em três eixos: inicialmente, aborda-se o neoliberalismo como forma de governamentalidade; em seguida, analisa-se a incorporação de seus pressupostos morais pelas instituições educativas; por fim, realiza-se uma crítica aos conceitos de autonomia, liberdade e escolha, problematizando as ilusões construídas por essa lógica dominante.

O segundo capítulo se debruça sobre a potência formativa e política da arte na escola, assumindo a estética como experiência capaz de produzir deslocamentos e reconfigurar a partilha do sensível. Com Jacques Rancière como principal referencial teórico, o objetivo específico do capítulo é examinar como a arte pode tensionar os regimes perceptivos instituídos, rompendo com a lógica da exclusão que define quem pode ver, sentir e dizer no espaço público. A análise parte do conceito de *partilha do sensível*. O capítulo se organiza em duas seções: a primeira introduz os fundamentos filosófico-políticos da partilha do sensível; a segunda analisa

a educação estética como ferramenta de redistribuição do sensível, com base em experiências escolares concretas. Ao longo da discussão, evidencia-se que a educação estética não está a serviço da técnica ou da contemplação passiva, mas constitui-se como território de escuta, presença e dissenso. Nesse contexto, a arte na escola emerge como uma prática de liberdade, convocando os sujeitos à crítica, à invenção e à ação.

O último capítulo desta dissertação consolida as reflexões desenvolvidas ao longo da pesquisa, aprofundando a compreensão da escola como espaço de formação sensível. Com base nas vivências docentes e nas reflexões estéticas que emergem da prática cotidiana, o capítulo investiga como a arte, a escuta e a presença docente se articulam na construção de uma educação comprometida com a formação humana e democrática. A partir da noção de sala de aula como uma comunidade viva e aberta, são discutidos o papel do sensível na realização do educativo e a potência formativa da arte no cotidiano escolar. Assim, o capítulo contribui para responder à problemática central da pesquisa, ao evidenciar como a experiência estética pode ampliar as capacidades humanas e fortalecer os ideais democráticos no âmbito educacional.

Minha pesquisa se ancora nos princípios da hermenêutica filosófica, especialmente a partir dos estudos de Hans-Georg Gadamer (1999) e Hans-Georg Flickinger (2010). A hermenêutica propõe uma abordagem interpretativa que valoriza a historicidade do conhecimento e o papel do diálogo na construção da compreensão. Um dos elementos centrais dessa teoria é a compreensão interpretativa, que reconhece que todo ato de interpretação está inserido em um horizonte histórico e cultural. Isso significa que o entendimento não é neutro, pois é perpassado pelos valores, experiências e pressupostos prévios dos sujeitos. A análise da crise das humanidades na educação exige uma leitura que considere esse movimento dentro de um processo social contínuo. A hermenêutica também introduz a ideia da fusão de horizontes, que ocorre quando diferentes perspectivas se encontram e geram novos sentidos.

Outro princípio fundamental para esta investigação é a abertura à alteridade, que exige disposição para considerar perspectivas distintas e permitir que elas questionem e ampliem a própria compreensão. Gadamer (1999) afirma que a escuta atenta transforma a maneira como se apreende o mundo. No contexto desta pesquisa, esse princípio se traduz na análise das diferentes vozes envolvidas no debate sobre a educação em humanidades. A hermenêutica também introduz a noção de preconceitos positivos, ou seja, os pressupostos que estruturam a interpretação do mundo. Esses preconceitos não são barreiras intransponíveis, mas influências que podem ser reconhecidas e reelaboradas pelo diálogo.

A construção do conhecimento como um processo dialógico estrutura tanto minha abordagem teórica quanto meu percurso metodológico. A hermenêutica filosófica compreende

o saber como algo em constante transformação, resultado das interações entre diferentes perspectivas. Esse princípio fundamenta a análise teórica deste trabalho e orienta minha visão sobre a educação artística e humanística. O diálogo abre caminhos para interpretações mais amplas e aprofunda a compreensão sobre os fenômenos investigados. Esses elementos teóricos sustentam a base do meu estudo e delineiam um percurso investigativo que não se fecha em afirmações absolutas.

A partir dessas categorias da hermenêutica filosófica e considerando os estudos de Flickinger (2010), proponho um caminho de investigação que se estrutura no diálogo contínuo entre teoria e prática. Esse percurso metodológico não fixa um modelo rígido, pois constrói uma leitura dinâmica e relacional do papel das humanidades na educação. A hermenêutica filosófica parte do princípio de que a compreensão ocorre em um processo aberto de interpretação, e este estudo assume essa abertura como um critério metodológico. O trânsito entre diferentes perspectivas exige um olhar atento para os deslocamentos do pensamento e para as tensões que surgem ao longo do percurso investigativo. Cada nova questão se apresenta como um desdobramento, exigindo reconsiderações, reformulações e aprofundamento. A escrita desta pesquisa reflete esse processo. Não parto de verdades prontas, tampouco busco chegar a uma única resposta. Investigo os caminhos que as artes e as humanidades oferecem à educação, permitindo que o pensamento se construa a partir das próprias inquietações.

Se a hermenêutica ensina que compreender é entrar em diálogo com o outro, este trabalho não pode se fechar em si. O percurso metodológico que assumo aqui se constrói na escuta, na leitura atenta das teorias que me atravessam, na escrita como espaço de descoberta. Cada conceito explorado não é um fim, mas uma provocação. O diálogo não acontece apenas entre autores e referenciais teóricos; ele se estabelece comigo mesma, com as perguntas que me trouxeram até aqui e com aquelas que ainda não sei formular. O estudo não se separa da vida. A pesquisa se dá no encontro entre pensamento e experiência, entre inquietação e busca. Percorro este trajeto com o compromisso de sustentar a reflexão sobre a educação em humanidades como um campo necessário para a formação de sujeitos reflexivos, éticos e sensíveis. Este trabalho é, antes de tudo, um convite a esse movimento.

Convido o leitor a explorar essas reflexões e a se engajar nas discussões apresentadas, com o objetivo de repensar o potencial transformador da educação artística e humanística. A leitura desta dissertação é um convite para atravessarmos juntos os labirintos do pensamento, onde as perguntas são mais importantes que as respostas. Aqui, a arte e as humanidades são portas abertas para um horizonte de possibilidades, onde a dúvida nos guia e a reflexão nos transforma. Ao mergulhar nestas páginas, que cada palavra seja uma semente de inquietação,

que cada conceito provoque um novo olhar, porque educar não é somente formar, mas libertar o espírito para que ele dance, consciente, nas sombras e nas luzes do conhecimento. Que esta obra inspire não a conformidade, mas a coragem de questionar, de reinventar e de sentir o pulsar humano em cada linha.

1 A LÓGICA NEOLIBERAL E SUAS IMPLICAÇÕES

A compreensão do neoliberalismo como uma lógica que transcende o campo econômico é essencial para entender as profundas transformações que ele opera nas sociedades contemporâneas. O neoliberalismo configura-se como uma racionalidade que permeia e reorganiza as instituições, os valores coletivos e a subjetividade dos indivíduos. Essa racionalidade, como apontam Dardot e Laval (2016), não resulta exclusivamente da imposição de políticas econômicas, mas da internalização de normas e valores que reestruturam as formas de viver, trabalhar e pensar.

[...] não se trata mais de se perguntar como, de maneira geral, as relações capitalistas impõem-se à consciência operária como “leis naturais evidentes”; trata-se de compreender, mais especificamente, como a governamentalidade neoliberal escora-se num *quadro normativo global* que, em nome da liberdade e apoiando-se nas margens de manobra concedidas aos indivíduos, orienta de maneira nova as condutas, as escolhas e as práticas desses indivíduos (Dardot; Laval, 2016, p. 21).

As décadas de 1960 e 1970 foram marcadas por crises que abalaram os modelos tradicionais de governança e colocaram em xeque os mecanismos de integração social. O neoliberalismo emergiu como uma resposta a essa crise de governamentalidade, promovendo uma reorganização das relações sociais sob a primazia do mercado. Dessa forma, princípios como competitividade e eficiência passaram a ser vistos como fundamentais para a estabilidade e o progresso econômico, influenciando diretamente a formulação de políticas e a estruturação das instituições. Mas o que significa organizar a vida segundo os princípios de competitividade, alta performance e desempenho? O que se perde quando as relações sociais são reduzidas à lógica do mercado? Essas perguntas desafiam a compreensão de sociedade e também revelam o impacto dessas mudanças na construção de valores coletivos e na manutenção de instituições democráticas.

Com efeito, o novo governo dos sujeitos pressupõe que a empresa não seja uma “comunidade” ou um lugar de realização pessoal, mas um instrumento e um espaço de competição. Ela é apresentada idealmente, acima de tudo, como o lugar de todas as inovações, da mudança permanente, da adaptação contínua às variações da demanda do mercado, da busca de excelência, da “falha zero”. Desse modo, injunge-se o sujeito a conformar-se intimamente, por um trabalho interior constante, à seguinte imagem: ele deve cuidar constantemente para ser o mais eficaz possível, mostrar-se inteiramente envolvido no trabalho, aperfeiçoar-se por uma aprendizagem contínua, aceitar a grande flexibilidade exigida pelas mudanças incessantes impostas pelo mercado. Especialista em si mesmo, empregador de si mesmo, inventor de si mesmo, empreendedor de si mesmo: a racionalidade neoliberal impele o eu a agir sobre si mesmo para fortalecer-se e, assim, sobreviver na competição (Dardot; Laval, 2016, p. 330).

Os autores descrevem como a racionalidade neoliberal reorganiza a subjetividade dos indivíduos, convertendo-os em agentes economicamente autônomos e responsáveis por seu próprio êxito ou fracasso. Sob esse modelo, a identidade não se forma a partir de um processo de construção coletiva e histórica, mas passa a ser moldada por exigências de adaptação contínua ao mercado. A identidade torna-se um projeto individual de maximização de desempenho e pressão por resultados, reduzindo a experiência pessoal e social ao cumprimento de expectativas externas. A questão que se impõe é: esse modelo promove uma identidade sólida ou apenas um sentimento de pertença condicionado a parâmetros produtivistas? A construção de si passa a se pautar na adequação ao sistema, criando indivíduos que se percebem mais como produtos de um ambiente competitivo do que como sujeitos dotados de múltiplas dimensões e pertencimentos. Nesse contexto, a formação escolar deixa de ser um espaço de construção reflexiva e passa a operar como um campo de conformação, onde a identidade é medida pelo nível de adaptação e pelo grau de utilidade dentro das exigências produtivas.

Essa visão promove um deslocamento profundo na forma como o sujeito se percebe e se relaciona com a sociedade. Ao internalizar a necessidade de estar continuamente em evolução e maximizar sua produtividade, o indivíduo é induzido a considerar qualquer falha ou dificuldade como uma questão exclusivamente pessoal, desviando a atenção dos condicionantes estruturais que limitam oportunidades e perpetuam desigualdades. No Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia e Educação (GEPeFE), do qual faço parte -, os estudos de Amartya Sen nos levam a questionar essa lógica, especialmente ao analisarmos a obra *Desigualdade Reexaminada*, onde Sen demonstra que desigualdades não podem ser compreendidas apenas pelo critério da renda ou do mérito individual, pois envolvem uma rede de privações sistêmicas que restringem as capacidades reais dos indivíduos. Ao reduzir o fracasso a uma insuficiência moral ou falta de empenho, a racionalidade neoliberal oculta as dinâmicas de exclusão e precarização impostas pelo próprio sistema. As discussões no Grupo aprofundam a relação entre desigualdade e políticas públicas, refletindo em que medida as decisões governamentais podem ampliar ou restringir o acesso a condições básicas que possibilitam o exercício da liberdade e o desenvolvimento humano. As reflexões frequentemente apontam para a necessidade de políticas que reconheçam as desigualdades não apenas na distribuição de recursos, mas também nas capacidades reais de cada indivíduo em transformar sua própria condição. A responsabilização individualizada fragiliza a percepção coletiva sobre justiça social e fortalece um discurso meritocrático que mascara desigualdades estruturais. Se a educação tem o potencial de emancipar, a perspectiva de Sen nos desafia a pensar que essa

emancipação não ocorre apenas pelo acesso ao ensino, mas pela garantia de que cada sujeito tenha meios reais para viver com dignidade e autonomia.

Essa racionalidade se estende para além do mundo do trabalho, impactando outros âmbitos da vida, tanto social quanto pessoal. A exigência de aperfeiçoamento constante aliena os sujeitos e intensifica a competição entre indivíduos, fragmentando os laços de solidariedade. A pressão para que cada pessoa seja especialista em si mesma e assuma a total responsabilidade por seu destino impede a construção de um senso coletivo de justiça e reforça um sistema de sobrevivência individualista. A ideia de que é preciso se moldar às exigências de mercado transforma as relações humanas em transações e compromete a capacidade de criar ambientes de inclusão e apoio mútuo.

Acima, questionei o que se perde quando as relações sociais são reduzidas à lógica do mercado. Aqui, destaco um elemento altamente perigoso na forma como as relações humanas tendem a se estabelecer normativamente por princípios de concorrência e desempenho. Perde-se a solidariedade, dilui-se o senso de justiça e intensifica-se a lógica das transações utilitárias. Essa lógica também se manifesta na escola, onde professores e estudantes são constantemente avaliados por métricas de desempenho que desestimulam a colaboração e reforçam a competitividade. O vínculo pedagógico, que deveria se basear na construção compartilhada do conhecimento, corre o risco de ser reduzido a um intercâmbio instrumental: você me dá informação, eu te dou uma nota. Assim, a escola, que deveria fomentar o desenvolvimento integral e a cidadania crítica, passa a operar sob a mesma racionalidade produtivista que marca outras esferas sociais. Se sua missão é formar cidadãos para uma sociedade democrática, como pode fazê-lo quando seu próprio funcionamento é moldado pela lógica da competição e da sobrevivência individualista?

Refletindo sobre essas questões, percebe-se que a exigência de constante reinvenção no neoliberalismo gera um paradoxo: enquanto sugere liberdade, impõe um modelo de adaptação contínua, onde o indivíduo se torna inteiramente responsável pelo próprio sucesso ou fracasso. Essa dinâmica é evidente na *gig economy*, em plataformas como *Uber*, *Rappi* e *iFood*, que prometem flexibilidade, mas transferem riscos aos trabalhadores, preconizando suas condições. O mesmo padrão se repete em outros setores, onde há uma busca incessante pela alta performance e desempenho gerando instabilidade e esgotamento. Em um ambiente de competição permanente, a cooperação se fragiliza e a solidariedade perde espaço, tornando mais difícil a construção de vínculos coletivos. Esse esgotamento constante reduz a capacidade de mobilização social, limitando a participação política e reforçando a ideia de que o mercado é a única solução viável.

O enfraquecimento das relações coletivas compromete também a imaginação social, restringindo a capacidade de conceber alternativas para um futuro justo e inclusivo. Quando a lógica de mercado se impõe como única referência, as possibilidades de transformação parecem inviáveis ou ingênuas. A imaginação, antes impulsionadora de novas formas de organização e resistência, passa a ser colonizada pelo pensamento pragmático, onde apenas aquilo que gera eficiência e produtividade é considerado legítimo. O que se perde não é apenas a solidariedade, mas a própria capacidade de projetar outras formas de existência, de conceber novos modelos de educação, trabalho e convivência. Se a sociedade se organiza em torno da lógica competitiva, o espaço para a criação de futuros alternativos se reduz drasticamente. Nesse contexto, recuperar a imaginação social significa retomar o direito de questionar, de desafiar narrativas dominantes e de visualizar horizontes para além da adaptação ao mercado. Esse desafio se impõe na educação, na política e nas relações sociais, exigindo um esforço consciente para resgatar a potência criativa e coletiva de pensar o que ainda não foi.

Antunes (2020) enfatiza a complexidade e as contradições desta atividade humana tão fundamental. Segundo ele, no século XXI, cada vez mais os indivíduos estão completamente dependentes do trabalho para sobreviver, porém enfrentam instabilidade e também o desemprego. Entende-se que esta realidade é o resultado da dinâmica do capitalismo, de modo que, ao mesmo tempo que se exclui milhões de indivíduos do mundo produtivo, gera formas de trabalho informal e intermitente que corroem os direitos sociais e as conquistas históricas dos trabalhadores.

O autor rejeita a ideia da finitude do trabalho e oferece uma visão mais matizada que reconhece os seus aspectos alienantes e potencial emancipatório. Embora o trabalho possa ser uma fonte de alienação, é também uma parte importante da interação social humana, especialmente quando comparado com a situação dos desempregados. Além disso, critica visões unilaterais do trabalho, sejam elas elogios acríticos ou desconstruções radicais, mas enfatiza a necessidade de reconhecer o trabalho como uma atividade humana fundamental na luta pela sobrevivência e pelo bem-estar social. No entanto, o autor alerta para os perigos de uma vida inteiramente reduzida ao trabalho, especialmente nas condições do capitalismo, onde o trabalho pode tornar-se uma experiência exploradora, alienante e infeliz, sublinhando a importância de procurar formas de trabalho que verdadeiramente libertem e enriqueçam a vida dos indivíduos (Antunes, 2020).

Dardot e Laval (2016) analisam como a racionalidade neoliberal transforma o indivíduo em um agente autogerido, sempre em busca de desempenho e adaptação ao mercado. Esse sistema impõe uma carga psicológica intensa, convertendo qualquer obstáculo em falha pessoal.

Antunes (2020) complementa essa reflexão ao demonstrar como essa dinâmica se materializa no mundo do trabalho, onde a instabilidade e a fragmentação das relações laborais intensificam a insegurança social. Se, para Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo reorganiza subjetividades, para Antunes (2020) ele reconfigura as estruturas produtivas, criando um ciclo onde a precarização se torna um padrão naturalizado.

Ainda neste contexto, enquanto Dardot e Laval (2016) alertam para o impacto da competitividade na formação das subjetividades, Antunes (2020) ressalta a contradição entre a centralidade do trabalho e a erosão dos direitos trabalhistas. A economia digital exemplifica esse fenômeno: ao mesmo tempo em que cria novas formas de ocupação, desregula garantias essenciais, deixando os indivíduos à mercê das flutuações do mercado. Ambos os autores convergem ao questionar os efeitos desse modelo sobre a autonomia e a dignidade dos trabalhadores, sinalizando a necessidade de alternativas que priorizem o bem-estar coletivo em vez do desempenho incessante.

É importante frisar que o neoliberalismo opera como uma lógica invisível, moldando a percepção coletiva sobre o que é justo, necessário e inevitável. Valores como competitividade, eficiência e meritocracia se tornam normas inquestionáveis. A desigualdade, longe de ser tratada como uma falha sistêmica, passa a ser legitimada como uma consequência natural do desempenho individual. Quem prospera é exaltado como exemplo de esforço e visão, enquanto aqueles que enfrentam dificuldades são responsabilizados por sua própria condição. Nesse cenário, a cooperação dá lugar à disputa permanente, e a noção de bem comum se dissolve em um ambiente onde cada indivíduo se vê como um gestor de seu próprio destino e de seu bem individualizado. Mas até que ponto essa racionalidade sustenta uma sociedade coesa? O que significa viver em um mundo onde a competição é a única regra e o fracasso não é uma circunstância transitória, mas uma sentença definitiva?

A busca incessante por desempenho e rentabilidade redefine o papel do Estado, que se torna um regulador de oportunidades seletivas, favorecendo os que já detêm vantagem e restringindo ainda mais o acesso aos meios necessários para a ascensão social. Essa lógica se reflete na formulação de políticas que priorizam o crescimento econômico em detrimento da equidade, na privatização de serviços essenciais e na disseminação de um discurso que transforma cada aspecto da vida em um empreendimento individual. Mas o que acontece quando esse modelo alcança seus próprios limites e a crença na autorregulação do mercado se choca com a realidade de crises sucessivas e desigualdades que se aprofundam? O próximo tópico investiga essas questões, explorando como o neoliberalismo se consolidou como uma

forma de governamentalidade e quais são suas implicações para as dinâmicas sociais e políticas contemporâneas.

1.1 NEOLIBERALISMO COMO GOVERNAMENTALIDADE: A NATURALIZAÇÃO DAS DESIGUALDADES PELA VIA DO EMPRESARIAMENTO, EFICIÊNCIA E COMPETITIVIDADE

O neoliberalismo costuma ser entendido como uma diretriz econômica voltada à liberalização dos mercados e à redução das funções estatais, mas ele também se constitui como uma forma de racionalidade abrangente que afeta tanto as instituições quanto as subjetividades. Ao privilegiar a eficiência em quase todas as esferas da vida social, o neoliberalismo transforma o mercado em um princípio organizador central, expandindo essa lógica para além de seu âmbito original e reconfigurando as relações entre indivíduos, poder e instituições. Nesse movimento, a competição passa a ser vista como o critério mais importante, de modo que políticas redistributivas tendem a enfrentar resistência e que as agendas de bem-estar são reavaliadas sob a ótica da austeridade.

Conforme apontam Dardot e Laval (2015), forma-se um sistema mundial que combina prioridades financeiras e neutraliza vozes dissidentes, o que acaba reforçando o advento de uma era pós-democrática. Nesse quadro, mesmo governos eleitos democraticamente se veem pressionados a se alinhar às demandas de concorrência global, intensificando cortes e mudanças em setores como previdência ou educação. Esse fenômeno revela uma tensão marcante: à medida que a governamentalidade neoliberal se consolida, a capacidade de a democracia reformar ou questionar o *status quo* vai se enfraquecendo, pois qualquer projeto que não siga o sistema mercantil de produtividade extrema é prontamente deslegitimado.

No Brasil, essa lógica encontrou terreno fértil após as décadas de 1960 e 1970, em meio a uma crise de governamentalidade marcada pela fragilidade das instituições políticas e administrativas em atender às demandas por participação e transparência. O regime militar de 1964 ampliou a concentração de poder, expondo a obsolescência dos modelos clássicos de governo e a insuficiência dos princípios normativos tradicionais diante das mobilizações populares em ebulição. Diante desse impasse, emergiram novas formas de políticas de regulação, como a criação de agências reguladoras autônomas, a descentralização administrativa e a implementação de parcerias público-privadas, mecanismos que buscavam conferir maior flexibilidade e eficiência à gestão estatal. Essas estratégias, inicialmente voltadas para modernizar o aparato burocrático e aumentar sua capacidade de resposta às demandas

sociais, passaram por um realinhamento ideológico nas décadas seguintes, consolidando-se sob os preceitos neoliberais. O alinhamento entre essas políticas e a lógica de mercado se deu por meio da incorporação de modelos de gestão inspirados no setor privado, da valorização da eficiência como critério central para a formulação de políticas públicas e da crescente transferência de responsabilidades sociais para a esfera individual e empresarial.

Esse contexto ajuda a entender como, em momentos posteriores, a primazia da eficiência e da competição passou a estruturar grande parte da vida coletiva, convertendo as relações sociais em transações e relativizando a noção de bem comum. Assim sendo, fica em aberto a indagação sobre o que significa governar sob a primazia do mercado e o que se perde quando o coletivo é submetido à competitividade. Uma possível resposta é que a adoção dessa governança orientada pela eficiência altera profundamente o sentido de comunhão histórica que sustentava a esfera pública e os laços de solidariedade, contribuindo para a fragmentação do debate político e o enfraquecimento do senso de responsabilidade mútua. Nesse processo, valores democráticos e a própria promoção da justiça social são postos em xeque, uma vez que a busca de soluções coletivas esbarra num arcabouço normativo que privilegia a expansão contínua dos espaços mercantis em detrimento de mecanismos efetivos de inclusão e amparo.

A consequência imediata, em termos políticos, é o questionamento das antigas estruturas de regulação e participação popular, como apontam Dardot e Laval (2015, p. 10): “para compreender o neoliberalismo, é preciso voltar àquilo que constituía o problema estratégico para os liberais dos anos 1950 aos anos 1970: como se imunizar contra a democracia ‘excessiva’ e ‘totalitária’, que tornava os países capitalistas ‘ingovernáveis’?”. Essa estratégia de “imunização” suscita uma questão fundamental: em que medida o processo contorna e enfraquece a capacidade de a sociedade interferir nas dinâmicas de mercado, esvaziando a legitimidade das escolhas políticas? Uma possível resposta indica que, ao concentrar a autonomia no capital, a proposta neoliberal prioriza a estabilidade para investidores, mas acaba por deixar setores excluídos sob a pressão das “regras do jogo”, voltadas para metas financeiras em detrimento de princípios distributivos. Em escala global, a difusão dessa estrutura encontra sustentação na liberalização financeira e na globalização tecnológica. Assim,

em nível mundial, a difusão da norma neoliberal encontra um veículo privilegiado na liberalização financeira e na globalização da tecnologia. Um mercado único de capitais instala-se por intermédio de uma série de reformas legislativas, das quais as mais significativas foram a liberação total do câmbio, a privatização do setor bancário, a abertura dos mercados financeiros e, em nível regional, a criação da moeda única europeia (Dardot; Laval, 2016, p. 196).

Nesse cenário, o Estado não se retira completamente, mas é mobilizado para sustentar e expandir os princípios mercantis. Em vez de atuar como protetor de direitos, ele passa a criar condições para que a competição e a eficiência prosperem em áreas como saúde e educação. Essa dinâmica ressalta uma inquietação: quais custos sociais e quais vozes são silenciadas quando instituições públicas passam a operar sob métricas gerenciais e metas de austeridade? Setores empresariais e defensores de políticas neoliberais acreditam que isso incentiva a modernização, mas há sinais¹ de que a precarização aumenta, e as populações vulneráveis pouco se beneficiam do suposto dinamismo econômico.

Em termos concretos, essa racionalidade atua modulando comportamentos, valores e desejos. Não se trata apenas de uma oposição vinda da direita ou de posições liberalizantes, mas de um processo que regula condutas e forja subjetividades, induzindo os indivíduos a interiorizar as normas de mercado como parâmetros para suas escolhas e ações. A dinâmica ultrapassa a regulação econômica, invadindo sistemas de valores e práticas cotidianas que convertem sujeitos em peças voltadas à competitividade e à eficiência. No entanto, questiona-se, até que ponto esse modelo fomenta verdadeira liberdade, ou estaria construindo um esquema sofisticado de controle? Parte dessa ambiguidade se deve ao fato de o neoliberalismo apresentar-se como emancipador, embora implique um enquadramento constante das esferas da vida sob lógicas de performance. Vistos sob esse ângulo, os clamores de autonomia individual podem encobrir a realidade de sujeição aos imperativos mercantis, minando vínculos de solidariedade e esvaziando o espaço público de debate. A ideia de governar a sociedade sob a primazia do mercado se torna, então, mais do que um *slogan* econômico: converte-se em um projeto civilizatório que penetra na subjetividade, definindo prioridades e estreitando as possibilidades de contestação.

No mundo do trabalho, o neoliberalismo desloca as metas empresariais para a maximização dos lucros num horizonte de curto prazo, influenciando profundamente as dinâmicas de emprego e as relações contratuais. Dardot e Laval (2016) afirmam que esse discurso de modernização ignora o aumento da insegurança no emprego e a erosão de garantias que antes davam algum amparo aos trabalhadores. Ao vincular tudo à performance, a empresa trata o empregado como recurso descartável quando os indicadores não são positivos. Assim, a

¹ Os transtornos mentais no ambiente corporativo afetam a produtividade e aumentam o absenteísmo. Em matéria publicada no Blog Saúde Business (2024), uma pesquisa global da Sodexo, revelou que 27% dos trabalhadores relataram níveis médios ou ruins de bem-estar mental, com o trabalho sendo a principal fonte de estresse para 80% deles. No Brasil, 56% dos profissionais consideraram mudar de emprego em 2023 para buscar um ambiente mais saudável, de acordo com levantamento da plataforma Onlinecurrículo. Dessa forma, promover a saúde mental no trabalho é uma necessidade ética e uma estratégia econômica.

mera troca de garantias por disputas pode gerar efeitos drásticos nas subjetividades, pois cada um se vê impelido a buscar metas rígidas.

Todavia, cometeríamos um grave erro se nos deixássemos seduzir por esse novo *management*. [...] Estas, por mais novas que sejam, têm a marca da mais inflexível e mais clássica das violências sociais típicas do capitalismo: a tendência a transformar o trabalhador em uma simples mercadoria. [...] Foi esse contexto de medo social que facilitou a implantação da neogestão nas empresas (Dardot; Laval, 2016, p. 323).

Essa passagem revela a violência subjacente às supostas inovações gerenciais, que, sob um discurso humanista, intensificam a precarização e o controle sistemático do trabalho. Nesse panorama, a fragilidade da mobilização coletiva se acentua diante do medo do desemprego, tornando complexa a construção de alternativas. Entre as possibilidades discutidas, destacam-se a criação de sindicatos fortalecidos e a formulação de pautas conjunturais que ultrapassem os limites de cada empresa, além de iniciativas de autogestão que buscam reformular as práticas de produção. Dardot e Laval (2016) indicam que a desregulamentação do mercado de trabalho, ao flexibilizar as condições de emprego, intensifica a precarização e reforça a insegurança social, consolidando um cenário de instabilidade constante. Farinon (2024) enfatiza que essa lógica concorrencial impõe um modelo econômico orientado pelo desempenho e pela assimilação de perfis predefinidos, reduzindo a margem para a construção de identidades singulares. O esvaziamento de garantias trabalhistas amplia a vulnerabilidade socioeconômica e fortalece mecanismos de responsabilização individual, na medida em que aqueles que não conseguem acompanhar o ritmo produtivo são vistos como falhos. Diante desse cenário, parte da discussão aponta para o fortalecimento do Estado social como resposta às desigualdades, enquanto outra vertente explora a tecnologia e o empreendedorismo como caminhos para lidar com a intensificação da competitividade.

A estrutura governamental neoliberal também se expande para a dimensão subjetiva. Cada pessoa é estimulada a atuar como “empresa de si mesma”, assumindo integralmente a gestão dos próprios riscos, demandas e fracassos. As relações sociais, antes mediadas por pactos coletivos, são deslocadas para contratos individuais. Serviços que antes eram públicos passam a ser convertidos em mercadorias e responsabilidades privadas. Nesse arranjo, a solidariedade institucional é desmobilizada e substituída pela responsabilização isolada.

Dardot e Laval (2015) lembram que a agenda hegemônica insiste na privatização, na desregulamentação e na redução dos investimentos públicos, consolidando uma lógica em que a vida social se reorganiza pelo princípio do “cada um por si”. Farinon (2024) destaca que essa

configuração opera a partir de uma metafísica da economia que transforma em norma aquilo que são desequilíbrios estruturais. Segundo o autor,

Estranha contradição: um projeto de promoção do bem-viver construído com base em elementos destrutivos à vida tanto em suas condições naturais quanto em suas condições políticas. [...] faz perceber intensamente que a metafísica da economia acaba por gerar formas de maldade, já tornadas comuns: fome e desnutrição; desemprego e pobreza; violências direta, institucional e cultural (Farinon, 2024, p. 04).

Essa racionalidade não opera como uma consequência colateral das transformações econômicas, mas como um método de governo. Chamayou (2021) evidencia que o neoliberalismo governa não apesar das crises, mas por meio delas. A insegurança, a precarização e a instabilidade social não são falhas do sistema. Elas integram seus dispositivos de controle. O governo não se organiza mais na direção de assegurar proteção social, mas na produção deliberada de sujeitos permanentemente vulneráveis, disciplinados e individualizados. Chamayou (2021, p. 12) afirma de forma contundente que “não se trata de governar melhor, mas de tornar ingovernáveis todas as formas de resistência social, para que o mercado permaneça como única estrutura possível de ordem”.

Essa dinâmica se intensifica no cenário contemporâneo, especialmente no período pós-pandemia. As análises reunidas no *Dossiê Políticas Educativas e Perspectivas Formativas Pós-Covid-19* (Gomes; Batista; Romeiro, 2023) revelam que a crise sanitária não interrompeu essa lógica, mas a acelerou. As respostas emergenciais adotadas pelos sistemas educacionais reforçaram ainda mais a responsabilização individual, o avanço das plataformas digitais, a precarização do trabalho docente e o deslocamento da educação para os marcos da gestão empresarial e do empreendedorismo. Nas palavras dos autores,

a pandemia acelerou as transformações do setor educativo, abrindo espaço para inúmeras possibilidades criativas e, ao mesmo tempo, para uma improvisação pedagógica sem precedentes na história da educação. Nesse contexto, a agenda de formação com base nas competências, a digitalização e a automatização do trabalho e o empreendedorismo como finalidade da educação parecem seguir a marcha das políticas educacionais induzidas pela OCDE e coordenadas pela UNESCO, ganhando cada vez mais espaço nas reformas educacionais mundo afora (Gomes; Batista; Romeiro, 2023, p. 2).

A governamentalidade neoliberal não se limita à regulação de mercados ou instituições. Ela atua diretamente sobre os corpos, as condutas, os afetos e as subjetividades. Organiza expectativas, regula comportamentos e define as condições para que a lógica mercantil se mantenha como princípio ordenador da vida. O esvaziamento dos vínculos sociais, a dissolução

dos pactos democráticos e o enfraquecimento da deliberação pública não são efeitos colaterais. São elementos centrais na reprodução desse modelo, como alertam Chamayou (2021), Dardot e Laval (2015) e Farinon (2024).

Farinon (2024) menciona um paradoxo: enquanto o neoliberalismo anuncia prosperidade, ele fomenta dinâmicas que mantêm parcelas populacionais em situação crônica de precariedade e violações de direitos. Em momentos de crise - sejam financeiras, ambientais ou sociais - tornam-se claras as fragilidades de um modelo que afirma buscar o “bem-viver”, mas aprofunda as desigualdades. Assim, se a disputa intensifica a concentração de riquezas e empurra muitos para a pobreza, como legitimar a ideia de que esse sistema assegura liberdade ou progresso? Ao tentar responder essa questão é possível imaginar que a competição gera oportunidades para pessoas empreendedoras, mas ignora desequilíbrios iniciais, reproduzindo segregações. Dardot e Laval (2015) falam em “pós-democracia,” pois a deliberação coletiva recua diante das imposições mercantis. Farinon (2024) entende que esse paradoxo não se resolve se o debate não questionar o primado absoluto do crescimento econômico, pois o aperfeiçoamento técnico nem sempre corrige lacunas sociais históricas, dando origem a uma violência que se normaliza nos discursos políticos.

Ainda sobre esse contexto, as normas e acordos internacionais colocam pressões sobre os Estados, levando-os a priorizar metas orçamentárias e credibilidade junto ao mercado. Nesse cenário, surge a pergunta: quais mecanismos democráticos podem se fortalecer e garantir que a população participe efetivamente das definições de política econômica, em oposição a uma tecnocracia vinculada ao capital global? A revalorização do parlamento, a promoção de orçamentos participativos, a divulgação ampla de informações sobre fluxos financeiros e a autonomia de instâncias locais de governo surgem como possíveis respostas. Porém, esse programa encontra entraves na própria estrutura de governança neoliberal, que rotula essas inovações como pouco atrativas ao investimento. Dardot e Laval (2016) mostram que há uma dinâmica persistente de chantagem: se um país não se submete aos critérios de competitividade, arrisca enfrentar fugas de capital e rebaixamento de notas de risco. Farinon (2024) salienta que, diante desse tipo de coerção, a proteção social vira barganha, e a miséria, consequência de uma engrenagem que se justifica pela alta performance.

Evidentemente, não queremos concluir que o neoliberalismo seja dotado de uma eternidade qualquer. É possível até mesmo pensar que a rigidez própria ao sistema econômico-político do neoliberalismo recoloca na agenda das sociedades o imperativo propriamente revolucionário: o de uma autoinstituição da sociedade. (Dardot; Laval, 2015, p. 02).

Embora o neoliberalismo apresente uma estrutura sólida e influencie governantes e cidadãos, ele não é imune a revisões ou rupturas históricas. A ideia de autoinstituição da sociedade sugere processos em que as comunidades reavaliem seus fundamentos de organização e rejeitem o monopólio do mercado, buscando princípios de cooperação e democracia que ultrapassem as metas da competitividade. Farinon (2024) associa esse horizonte à necessidade de retomar um debate ético, pois a destruição ambiental e a crise social podem impulsionar questionamentos profundos sobre o real sentido do desenvolvimento. Assim sendo, até que ponto a vivência cotidiana de precariedade e ameaça ecológica poderia desencadear mobilizações que invertam prioridades e façam a política retomar o centro do planejamento econômico? Dardot e Laval (2015) consideram essa possibilidade revolucionária como algo impulsionado pelas contradições internas do sistema, embora faltem garantias de que elas se convertam em mudanças efetivas.

A estratégia de controle neoliberal promove um *ethos* de mercado que valoriza a concorrência como algo inerente à vida social. Os direitos e os serviços públicos passam a ser vistos como custos, não como expressões de solidariedade coletiva. Diante disso, questiona-se: como reintroduzir uma lógica cooperativa, se o modelo dominante incentiva cada pessoa a cuidar dos próprios riscos e a encarar problemas estruturais como falhas pessoais? Uma resposta parcial diria que mobilizações cidadãs poderiam romper a perspectiva de isolamento, estimulando debates onde a responsabilidade social retorne ao centro das políticas. Dardot e Laval (2016) mostram, porém, que a chantagem permanente do desemprego e as constantes oscilações econômicas enfraquecem essas tentativas. Farinon (2024) atesta a dificuldade, mas supõe que, no longo prazo, a insatisfação com a precariedade e a exclusão pode despertar novas estratégias de organização. Ainda assim, tal esforço não se efetiva automaticamente, pois enfrenta barreiras institucionais e culturais que tendem a perpetuar a hegemonia mercantil, inclusive nas práticas de consumo e nos meios de comunicação.

Dardot e Laval (2016) contribuem de modo incisivo para desvendar o paradoxo contemporâneo ao demonstrar que a verdadeira novidade do capitalismo não está em sua suposta imutabilidade, mais precisamente na capacidade de remodelar subjetividades para suportar condições cada vez mais severas. Nas palavras dos autores: “a novidade consiste em promover uma reação em cadeia, produzindo sujeitos empreendedores que, por sua vez, reproduzirão, ampliarão e reforçarão as relações de competição entre eles, o que exigirá, segundo a lógica do processo autorrealizador, que eles se adaptem subjetivamente a condições cada vez mais duras que eles mesmos produzem” (Dardot; Laval, 2016, p. 329). Tal dinâmica revela que o neoliberalismo opera não apenas reorganizando instituições, mas modulando

condutas e induzindo a interiorização de imperativos competitivos, de modo que o próprio comportamento individual contribui para solidificar e expandir a lógica mercantil. Essa configuração aprofunda o *ethos* da pós-democracia discutido pelos próprios autores e evidencia a complexidade de qualquer tentativa de reverter esse quadro, já que a naturalização do risco e da eficiência é constantemente reproduzida pelos sujeitos, convertidos em gestores isolados de si.

Chamayou (2020) evidencia que o neoliberalismo não surgiu apenas como resposta econômica, mas foi sustentado por um esforço teórico que buscou legitimar a disciplina da concorrência e enfraquecer organizações coletivas. Ao reconstruir a desconfiança cultivada contra a chamada “paz industrial”, ele mostra como a insegurança foi convertida em método político, modulando comportamentos e subjetividades para consolidar a lógica competitiva como princípio geral de organização social.

Na perspectiva de Dardot e Laval (2015) a “era pós-democrática” pode ser vista como uma condição em que a soberania popular estaria restrita, mesmo com a realização de eleições. Embora esses processos eleitorais aconteçam, alguns entendem que o conjunto de políticas disponíveis ficaria limitado por tratados e acordos que sujeitariam os países a metas e diretrizes financeiras. Essa percepção sugere dúvidas sobre a força do voto ao influir nas escolhas econômicas mais cruciais, pois decisões relativas a investimentos e orçamentos poderiam situar-se além do alcance das instâncias eleitas. O voto pode manter certa relevância, pois representantes escolhidos pela população atuariam em determinadas áreas e proveriam benefícios pontuais. Entretanto, ressalta-se que a macroestrutura estaria vinculada a arranjos supranacionais que condicionariam a ação, dificultando a adoção de práticas que desafiassem os interesses do capital. Não se trataria apenas de uma limitação técnica, mas também de uma possível tensão política envolvendo a legitimidade das instituições, na medida em que parte da sociedade poderia perceber seu poder de influência efetiva como bastante reduzido.

Esse processo gera uma transferência de responsabilização para cada indivíduo, sem exposição do contexto estrutural que perpetua exclusões e desequilíbrios. Dardot e Laval (2015; 2016) e Farinon (2024) analisam a força desse modelo, descrevendo como crises financeiras, desalentos sociais e movimentos coletivos denunciam tensões que podem desestabilizar sua legitimação. Os autores consideram que a hegemonia do discurso competitivo não permanece isenta de contradições internas, pois prometer prosperidade enquanto a pobreza e a devastação ambiental se expandem abre brechas para questionamentos públicos.

A perspectiva de pós-democracia, descrita por Dardot e Laval (2016), sugere que a soberania popular se torne limitada diante de pactos econômicos e financeiros que direcionam

prioridades governamentais. Nesse cenário, movimentos de massa e protestos ocasionalmente forçam revisões de prioridades, recolocando valores como solidariedade e justiça social na pauta política. A análise de Farinon (2024) indica que as crises ambientais e a precariedade podem conduzir as convergências sociais em torno da rejeição ao modelo competitivo, abrindo caminho para repensar o crescimento e os rumos da política. Embora a transição para uma forma mais inclusiva de governança não se apresente de modo simples, as reflexões apontam que o neoliberalismo não é imune às reavaliações, pois cada crise e cada insatisfação coletiva introduzem questionamentos sobre a validade de um sistema voltado primordialmente à expansão do mercado.

A erosão da soberania popular sob a lógica da pós-democracia redefine a função do Estado e impacta profundamente as estruturas sociais, remodelando a maneira como os indivíduos se enxergam dentro desse sistema. O deslocamento progressivo da política para o tecnocratismo econômico transforma decisões coletivas em meras questões administrativas, gerenciadas por especialistas e instituições financeiras internacionais. O espaço democrático encolhe à medida que as escolhas políticas são reduzidas às opções previamente delimitadas pelo mercado, onde alternativas viáveis são desacreditadas antes mesmo de serem debatidas. No entanto, esse modelo encontra limites, ou seja, crises ambientais, colapsos financeiros e a intensificação da precarização do trabalho têm provocado uma ressignificação do que se entende por bem-estar coletivo, questionando a primazia da eficiência sobre a justiça social. A dificuldade crescente de justificar desigualdades por meio do discurso meritocrático gera tensões que desafiam a estabilidade do neoliberalismo. Movimentos de trabalhadores, grupos ambientalistas e redes de solidariedade emergem como forças de contestação, ampliando o debate sobre a necessidade de reorganizar as prioridades sociais e políticas.

Esse funcionamento torna-se ainda mais claro quando se observa o exemplo trazido por Chamayou (2020), que relata um seminário para supervisores no qual um psicólogo empresarial afirma sem rodeios: “Quando não há sindicato, vocês contratam quem querem, pagam o que querem e demitem quando querem. No momento em que assinam um acordo sindical, tudo isso muda”. O episódio expõe de forma crua a recusa a qualquer instância coletiva que possa contrabalançar o poder privado, convertendo a insegurança em ferramenta de controle e reafirmando a competitividade como norma.

O modo como indivíduos e instituições reagem a essa conjuntura pode definir os rumos da sociedade nas próximas décadas. A insatisfação crescente com as desigualdades estruturais leva à revalorização do espaço público como arena de transformação, recolocando na pauta discussões sobre justiça distributiva e dignidade social. Alguns setores anteriormente alinhados

à lógica neoliberal começam a reavaliar seus papéis, incluindo empresas que incorporam princípios éticos em suas práticas e governos que ensaiam políticas de bem-estar para amortecer os impactos do modelo vigente. A questão central passa a ser a capacidade das instituições de absorver e implementar novos pressupostos morais que desafiem a lógica do mercado como único regulador das relações sociais.

No próximo tópico, será analisado como as instituições educativas lidam com essa tensão, tanto como reprodutoras dos valores neoliberais quanto como potenciais espaços de resistência, e de que maneira os princípios morais impostos por essa racionalidade moldam a subjetividade e a formação dos indivíduos.

1.2 INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS E APLICABILIDADE DOS PRESSUPOSTOS NEOLIBERAIS

A educação sempre ocupou um lugar central na organização das sociedades, seja como instrumento de transformação social, seja como mecanismo de reprodução das estruturas existentes. No entanto, nas últimas décadas, sua função tem sido progressivamente reconfigurada por um modelo de gestão baseado em eficiência e competitividade. Essa mudança não ocorre de maneira isolada, mas reflete uma tendência global de mercantilização de serviços essenciais, na qual a educação deixa de ser um direito fundamental e passa a ser tratada como um produto. Um reflexo dessa transformação pode ser visto na ascensão de rankings educacionais internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), que impõem um padrão de avaliação baseado na lógica do desempenho, ignorando desigualdades estruturais entre países, culturas e sistemas de ensino. Essa padronização reforça uma visão de escola orientada por resultados quantitativos, em detrimento de uma formação voltada à cidadania crítica e ao desenvolvimento humano integral.

Paralelamente, a crescente privatização da educação reflete essa lógica mercadológica. No Brasil, a ampliação do ensino superior privado e o financiamento estudantil como principal forma de acesso revelam um cenário, no qual a educação superior se torna um investimento individual, vinculado à promessas de empregabilidade e ascensão social. Ao mesmo tempo, a proliferação de escolas privadas bilíngues, de tempo integral e com metodologias ditas “inovadoras” atende a uma elite econômica que busca preparar seus filhos para o mercado global. Esse movimento acentua desigualdades, pois enquanto alguns têm acesso a um ensino diferenciado, a maior parte da população lida com o sucateamento da educação pública, cortes de verbas e a crescente precarização do trabalho docente. Assim, a formação educacional deixa

de ser um direito coletivo e se torna um privilégio de poucos, reproduzindo e aprofundando as distâncias sociais já existentes.

A pesquisa de Fávero e Trevisol (2020) contribui para essa análise ao demonstrar como a ideologia neoliberal tem reconfigurado a educação, transformando-a em um negócio. Segundo os autores, a escola passa a operar com a mesma lógica de uma empresa ^{busca} atrair “clientes”, oferece diferenciais competitivos e utiliza estratégias de *marketing* educacional para se posicionar no mercado. Isso pode ser observado na expansão das franquias educacionais, como ocorre com redes privadas que vendem pacotes pedagógicos padronizados, apostilas formatadas e até “mentoria de carreira” para estudantes do ensino médio. Essas estratégias reforçam a ideia de que o sucesso individual depende exclusivamente do esforço e do mérito, ocultando as barreiras estruturais que limitam as oportunidades de muitos estudantes. Além disso, esse modelo desloca o papel da escola como um espaço de reflexão e formação crítica, reduzindo-a a uma prestadora de serviços educacionais com foco no desempenho e na adaptação às demandas do mercado de trabalho.

Outro aspecto crucial apontado por Fávero e Trevisol (2020) é o impacto dessa lógica no próprio conteúdo do ensino. Currículos são remodelados para privilegiar habilidades e competências diretamente aplicáveis ao mundo do trabalho, em detrimento de uma formação mais ampla, voltada ao pensamento crítico, à arte e às humanidades. Esse fenômeno não se restringe ao Brasil: países como os Estados Unidos e o Reino Unido passaram por reformas educacionais que reduziram drasticamente o espaço para disciplinas como Filosofia, Sociologia e História, substituindo-as por conteúdos ligados à gestão, empreendedorismo e inovação. Essa tendência também se reflete na popularização de plataformas educacionais digitais, que oferecem cursos rápidos e “eficientes”, voltados para o desenvolvimento de habilidades técnicas, como programação, gestão de negócios e *marketing* digital. Essas mudanças reforçam uma concepção utilitarista da educação, na qual o conhecimento só tem valor se puder ser imediatamente convertido em capital humano ou vantagem competitiva.

Se a escola é vista como uma empresa agindo sobre um mercado, uma recomposição simbólica se impõe além dos círculos dos ideólogos liberais: tudo o que é da escola deve poder ser parafraseado em linguagem comercial. A escola deve ter uma lógica mercadológica, ela é convidada a empregar técnicas mercantis para atrair o cliente, deve desenvolver a inovação e esperar um 'retorno de imagem' ou financeiro, deve vender e se posicionar no mercado etc (Laval, 2004, p. 107).

Esse argumento de Laval (2004) evidencia uma das grandes contradições desse modelo: ao transformar a educação em um serviço ajustável às demandas do mercado, há um

esvaziamento de seu papel como espaço de construção do pensamento crítico e da identidade cultural. Se a escola deve atuar como uma empresa, então sua prioridade não será mais o desenvolvimento humano e social, mas a maximização de sua competitividade e captação de recursos. Esse fenômeno pode ser observado na crescente pressão por inovação e tecnologia dentro das escolas, muitas vezes desvinculadas de uma reflexão pedagógica sólida. Empresas de tecnologia educacional vendem soluções como “aprendizado baseado em inteligência artificial” e “personalização da jornada educacional”, sugerindo que o ensino pode ser otimizado como um produto de consumo. No entanto, ao priorizar a eficácia e a automação, corre-se o risco de eliminar o elemento humano e relacional da educação, um dos principais pilares da formação cidadã e democrática.

A valorização de competências apenas imediatas explica por que tudo se torna rapidamente obsoleto, inclusive as pessoas, que se veem descartadas quando já não rendem o suficiente. Vive-se num ciclo em que é preciso sempre começar do zero e provar o próprio valor, num jogo que corrói laços e desgasta subjetividades. O resultado é um eu maleável, moldado pelas urgências do mercado, mas cada vez mais distante de si mesmo, um sujeito que precisa inventar razões para seguir, mesmo sem ter onde fincar raízes.

A análise das transformações na educação contemporânea exige uma compreensão mais ampla dos impactos da racionalidade neoliberal sobre as instituições de ensino. Os estudos na literatura permitiram importantes achados aqui indicados em duas perspectivas: de um lado, uma educação voltada ao desenvolvimento crítico, ético e democrático; de outro, um modelo pautado pela lógica da eficiência e da empregabilidade.

A construção de uma sociedade democrática exige um modelo educacional que vá além da simples transmissão de conhecimentos técnicos, promovendo uma formação voltada para a participação ativa dos indivíduos na vida política e social. A educação democrática, nesse sentido, não se restringe ao ensino de normas institucionais ou à preparação para o mercado de trabalho, mas se fundamenta na autonomia intelectual, no desenvolvimento do pensamento crítico e na capacidade de diálogo construtivo. Essa perspectiva enfatiza a importância da reflexão histórica, do senso de justiça e da empatia como elementos essenciais para a convivência em sociedades plurais.

Scolari (2022) apresenta uma análise sobre o impacto do neoliberalismo na educação, evidenciando como a formação de capital humano tem reduzido o papel das instituições de ensino à mera capacitação produtiva, afastando-as de sua função emancipadora. O autor propõe, como alternativa, uma abordagem inspirada nas concepções de Martha Nussbaum, que prioriza o cultivo da humanidade por meio da argumentação, do raciocínio crítico e do exame de si. A

pedagogia socrática, nesse contexto, é apresentada como um meio de fortalecer a cidadania ativa, promovendo um ensino baseado no questionamento e na análise racional dos acontecimentos sociais. Esse modelo contrasta diretamente com a lógica instrumental do neoliberalismo, que tende a restringir a educação ao desenvolvimento de habilidades economicamente vantajosas, em detrimento da formação ética e política dos indivíduos.

O estudo de Kohls (2019) complementa essa discussão ao destacar que a educação para a democracia não pode se limitar à participação formal, como o ato de votar, mas deve envolver uma formação que promova valores como equidade, respeito à diversidade e engajamento social. A autora adverte que um sistema educacional voltado à mera transmissão de conteúdos técnicos ou à adequação ao mercado de trabalho pode resultar na formação de cidadãos passivos, incapazes de questionar as estruturas de poder. Isso torna a sociedade mais vulnerável à manipulação ideológica e ao autoritarismo, uma vez que indivíduos desprovidos de pensamento crítico são mais propensos a aceitar discursos simplistas e excludentes.

Além disso, Kohls (2019) argumenta que o avanço da globalização e da cultura digital tem acentuado processos de isolamento individual, enfraquecendo laços de solidariedade e empatia. Mesmo em um mundo hiperconectado, muitas pessoas permanecem fechadas em suas próprias bolhas sociais e ideológicas, sem exercitar a capacidade de compreender realidades distintas das suas. Para a autora, a educação deve ser um espaço de resistência a essa lógica, estimulando a interação entre diferentes perspectivas e proporcionando experiências que ampliem a visão de mundo dos estudantes. O desenvolvimento da imaginação narrativa, como proposto por Nussbaum (2015), surge como uma ferramenta fundamental nesse processo, permitindo que os indivíduos se coloquem no lugar do outro e desenvolvam um senso de pertencimento a uma comunidade global.

A estrutura e a organização dos sistemas educacionais desempenham um papel determinante na formação dos sujeitos e na construção de sociedades mais justas e democráticas. A educação, quando reduzida a um meio de instrumentalização econômica, pode se tornar um fator de reforço das desigualdades sociais, restringindo o acesso ao conhecimento crítico e consolidando modelos de ensino que priorizam a eficiência em detrimento da reflexão. No entanto, quando concebida como um direito e uma ferramenta de emancipação, ela pode proporcionar o desenvolvimento integral dos indivíduos, promovendo valores de justiça, ética e cidadania.

A partir das reflexões de Scolari (2022) e Kohls (2019), emerge uma inquietação central: como a educação pode resistir à lógica instrumental do neoliberalismo sem perder sua capacidade de preparar os indivíduos para o mundo contemporâneo? Se, por um lado, a

formação de capital humano impõe um modelo produtivista que sufoca a dimensão crítica e emancipatória do ensino, por outro, o cultivo da humanidade, como defendido por Nussbaum (2015), oferece uma via alternativa, pautada na argumentação, no pensamento reflexivo e na imaginação narrativa. Kohls (2019) alerta que uma educação limitada à adequação ao mercado gera cidadãos passivos, vulneráveis à manipulação ideológica e incapazes de questionar estruturas de poder. Diante disso, a pedagogia socrática, resgatada por Scolari (2022), surge como um contraponto necessário, promovendo o questionamento e a análise racional como fundamentos da cidadania ativa. Mas como viabilizar essa mudança em um sistema que privilegia a eficiência em detrimento da reflexão? A resposta parece residir na construção de práticas educacionais que não apenas transmitam conhecimento, mas também incentivem o engajamento social, o diálogo intercultural e o desenvolvimento ético. Isso exige um compromisso que transcenda a escola, envolvendo políticas públicas, formação docente e um repensar das finalidades do ensino, para que este se torne um espaço genuíno de formação cidadã e resistência crítica.

O estudo de Ribeiro (2021) destaca que o processo educativo deve começar desde a infância, oferecendo às crianças oportunidades para desenvolverem empatia, autonomia e senso de coletividade. A autora aponta que a ausência de estímulos ao pensamento crítico pode levar os indivíduos a reproduzirem discursos e práticas sem reflexão, resultando em um cenário de conformismo e alienação. Para evitar essa lógica, é fundamental que as instituições educacionais adotem metodologias que incentivem o questionamento, o debate e o respeito às diferenças, criando um ambiente propício à formação de cidadãos engajados e conscientes de seu papel na sociedade.

A importância da filosofia e das humanidades na educação contemporânea é reforçada por Rocha (2019), a qual argumenta que o ensino tecnicista, ao enfatizar exclusivamente o "como" em detrimento do "porquê", compromete a formação de indivíduos críticos e reflexivos. Segundo a autora, a retirada das humanidades dos currículos educacionais enfraquece a capacidade dos estudantes de compreenderem as complexidades do mundo e limita suas possibilidades de ação. A teoria das capacidades, proposta por Nussbaum (2015), fornece um modelo alternativo a essa lógica, defendendo que a educação deve desenvolver as potencialidades humanas em sua totalidade, promovendo uma visão ampliada de justiça social e reconhecimento mútuo.

Se a infância é o alicerce da formação cidadã, como sustenta Ribeiro (2021), e a educação tecnicista mina a capacidade de reflexão, como alerta Rocha (2019), então qual o caminho para uma escola que não apenas instrua, mas verdadeiramente desperte a consciência?

Talvez a resposta esteja menos na transmissão de conteúdos e mais na criação de experiências que ampliem os horizontes dos estudantes, permitindo que sintam o mundo antes de apenas decodificá-lo. Uma pedagogia que instigue a dúvida, que provoque a curiosidade e que desafie o conformismo pode ser a chave para evitar o empobrecimento intelectual denunciado por Rocha (2019). Se a ausência de questionamento na infância gera adultos vulneráveis à alienação, por que não transformar a sala de aula em um território de provocação e descoberta? Nessa perspectiva, Nussbaum (2015) sugere que a imaginação narrativa pode ser um motor para essa mudança, capacitando os estudantes não apenas a conhecerem a realidade, mas a se enxergarem dentro dela, com poder de agir e transformar. E se, ao invés de apenas ensinar conteúdos, a escola ensinasse a insurgência? Se, ao invés de apenas preparar para o mercado, preparasse para a vida em sua plenitude, onde autonomia, ética e empatia não fossem apenas palavras bonitas nos discursos, mas práticas incorporadas ao cotidiano? Talvez a solução não esteja em um modelo rígido ou em currículos fixos, mas na coragem dos educadores de reinventar o próprio ato de ensinar.

O estudo de Centenaro (2019) contribui para essa reflexão, abordando as tensões entre uma educação voltada para o lucro e um modelo comprometido com a justiça social. O autor critica a abordagem por competências, que, ao priorizar habilidades específicas para o mercado de trabalho, desconsidera aspectos fundamentais da formação cidadã. Em um cenário de desigualdades crescentes, a exclusão de conteúdos humanísticos do ensino formal representa um risco para a consolidação democrática, uma vez que limita o desenvolvimento de habilidades essenciais para a participação política e o exercício da cidadania plena.

Diante da crescente mercantilização da educação e da influência neoliberal sobre os sistemas de ensino, torna-se essencial repensar o papel da escola como um espaço de resistência e transformação social. Laval (2004) alerta que, quando a educação adota uma lógica empresarial, perde-se sua função emancipadora, e os processos pedagógicos passam a ser regidos por métricas de mercado. Essa perspectiva reforça a necessidade de reivindicar a escola como um ambiente de experimentação, criatividade e construção coletiva do conhecimento.

A proposta de Nussbaum (2015) para a educação democrática oferece um caminho alternativo à lógica dominante, ao enfatizar a importância do autoexame socrático, da cidadania global e da imaginação narrativa como pilares da formação humana. Essas capacidades permitem que os indivíduos se tornem agentes ativos na construção de sociedades mais justas e inclusivas, rompendo com a visão reducionista da educação como mera preparação para o trabalho. A implementação dessas ideias, contudo, exige mudanças estruturais que passam pelo

fortalecimento da formação docente, pela ampliação do acesso ao ensino de qualidade e pelo reconhecimento do papel das artes e das humanidades na educação.

Se a educação for reduzida a um instrumento de mercado, como argumentam Centenaro (2019) e Laval (2004), estaremos formando indivíduos ou apenas peças funcionais para um sistema que não os reconhece como sujeitos plenos? O perigo da abordagem por competências não está apenas na sua funcionalidade econômica, mas no que ela silencia: o pensamento crítico, a criatividade e a capacidade de imaginar outros futuros possíveis. A escola, que deveria ser um espaço de questionamento, torna-se um ambiente de adaptação, reforçando desigualdades em vez de combatê-las. Nussbaum (2015) aponta que uma formação baseada na cidadania global e na imaginação narrativa pode reverter esse quadro, mas será que conseguiremos integrar esses valores em sistemas educacionais que operam sob métricas de eficiência e lucro? A transformação exige mais do que mudanças curriculares; requer uma ruptura com a lógica que subordina o ensino a interesses mercadológicos. Se a educação deve preparar para a vida, e não apenas para o trabalho, é preciso reconstruí-la como um espaço onde o inesperado, o diverso e o contraditório sejam, não apenas tolerados, mas celebrados como forças propulsoras de uma sociedade verdadeiramente democrática.

Nesse sentido, as experiências educativas devem ser planejadas para incentivar o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais. Projetos interdisciplinares, metodologias ativas e iniciativas que promovam o diálogo intercultural são algumas das estratégias que podem contribuir para a construção de um ensino mais democrático. Como enfatiza Morigi (2020), a educação deve ser um espaço para a construção de um *ethos* democrático, no qual os estudantes possam exercitar a empatia, a reflexão crítica e o compromisso com a justiça social.

Dessa forma, a escola não pode se limitar a ser uma instituição de treinamento técnico, mas deve se afirmar como um ambiente de produção de conhecimento significativo e engajado com a realidade social. A luta pela democratização da educação passa, portanto, pelo fortalecimento de políticas públicas que garantam a inclusão e a equidade, além do incentivo a práticas pedagógicas que promovam uma formação integral dos sujeitos.

Como mostram os estudos analisados, a resistência ao modelo educacional neoliberal não se dá apenas por meio de reformas institucionais, mas também pela criação de espaços de reflexão e ação coletiva, capazes de reafirmar a educação como um direito fundamental e um instrumento de transformação social.

No entanto, essa discussão nos leva a um ponto central: o conceito de liberdade e sua relação com a autonomia e a escolha dentro desse sistema educacional e social. Se, por um lado, a educação pode ser um meio de ampliação das possibilidades dos indivíduos, por outro, as

estruturas que sustentam o modelo neoliberal impõem barreiras que limitam as reais capacidades de decisão. Afinal, a liberdade que se oferece aos sujeitos dentro desse contexto é substantiva ou meramente formal? A promessa de liberdade dentro dos sistemas educacionais modernos ressoa como um mantra incontestável: o conhecimento abre portas, amplia horizontes e garante a autonomia dos indivíduos. Mas será que essa liberdade se materializa da mesma forma para todos? No mundo contemporâneo, marcado por profundas desigualdades e instabilidades econômicas, as possibilidades de escolha não surgem em um vácuo neutro. O acesso à educação, às oportunidades e aos meios de desenvolver plenamente o próprio potencial está condicionado por fatores que extrapolam a vontade individual. Em meio a um discurso que exalta a meritocracia e a autodeterminação, é preciso perguntar: quem realmente pode escolher, e até onde essas escolhas são autênticas dentro de um sistema que define previamente quais trajetórias são acessíveis e quais permanecem inalcançáveis?

A liberdade, longe de ser um princípio absoluto, é um campo de disputa, atravessado por forças econômicas, sociais e culturais que modulam seu alcance. O conceito de autonomia, tão frequentemente evocado como um ideal educacional e político, precisa ser revisitado para que possamos compreender suas nuances e limitações. O que significa ser livre em um cenário onde as condições de existência já orientam nossos caminhos antes mesmo de podermos questioná-los?

O próximo subcapítulo mergulha nessas reflexões a partir da teoria de Amartya Sen, explorando até que ponto as estruturas sociais definem o que pode ser escolhido e o que permanece uma ilusão. Se a liberdade está na raiz da democracia, sua compreensão exige mais do que *slogans* e promessas abstratas - exige um olhar crítico sobre as engrenagens que a sustentam e, muitas vezes, a restringem.

1.3 AUTONOMIA, LIBERDADE E ESCOLHA: ENTRE O POSSÍVEL E O ILUSÓRIO

A liberdade é frequentemente exaltada como um valor essencial nas sociedades democráticas contemporâneas. Entretanto, sua concretização é limitada por desigualdades estruturais que restringem as reais possibilidades de escolha dos indivíduos. No campo da educação, essa contradição se evidencia na retórica meritocrática, que promete igualdade de oportunidades sem considerar as condições desiguais de partida impostas pelo sistema econômico.

O neoliberalismo, ao reduzir a autonomia ao conceito de liberdade de mercado, transforma a educação em um bem de consumo e desloca para o indivíduo a responsabilidade por seu próprio êxito ou fracasso, desconsiderando os fatores sociais que moldam seu percurso.

Farinon (2024), ao debater a abordagem das capacidades de Amartya Sen, destaca que o desenvolvimento humano deve anteceder qualquer concepção de inovação, pois esta não pode substituir as garantias fundamentais de equidade social. A inovação, quando elevada à condição de princípio normativo, sem considerar as estruturas que viabilizam a autonomia dos indivíduos, torna-se um critério excludente e reforça desigualdades preexistentes. Nesse sentido, um jovem oriundo de uma família privilegiada e outro em situação de vulnerabilidade não possuem as mesmas condições de acesso ao ensino, à cultura e ao tempo de estudo, ainda que sejam apresentados como detentores das mesmas oportunidades.

Conforme Sen (2001), a autonomia só se materializa quando os sujeitos dispõem das liberdades instrumentais, como segurança protetora, facilidades econômicas, oportunidades sociais, transparência institucional e direitos políticos garantidos. Farinon (2024) reforça essa perspectiva ao argumentar que a educação não pode ser pautada por uma lógica estritamente mercadológica, mas deve ser compreendida como um direito essencial e um fator estruturante do desenvolvimento humano.

Dessa forma, a educação pública, crítica e humanizadora se configura não como um privilégio ou diferencial competitivo, mas como um mecanismo essencial para romper com a lógica meritocrática excludente e ampliar, de fato, as possibilidades de realização pessoal e coletiva.

[...]Sem a garantia de transparência, uma liberdade instrumental estruturante da sociedade justa, se inviabiliza o diálogo interativo sobre problemas comuns enquanto ação social mais complexa. Ausentes os cuidados com o desenvolvimento humano em sua condição estruturante, as instituições se tornam submissas à tecnologia e inovação, negligenciando o debate e iniciativas sobre problemas que exigem tão somente tomada de decisão para ações em prol da sociedade. Não precisamos de inovação para amenizar ou solucionar o problema da fome, mas segurança protetora e facilidades econômicas; a alfabetização na idade certa não demanda primariamente de inovação, mas de compromisso institucional, responsabilidade pessoal e coletiva, direitos políticos garantidos. As inovações podem ser facilitadoras quando o anterior se efetivar, do contrário, não gerará grandes resultados. Em síntese, a inovação não pode ser elevada, sem mais, a modo de vida ou, talvez, como a própria vida (Farinon, 2024, p. 08)

Essa perspectiva crítica sobre o desenvolvimento humano e a centralidade da inovação como panaceia social reflete diretamente nas políticas educacionais, especialmente no Brasil e em diversas partes do mundo, onde há uma crescente tendência à privatização e à

financeirização do ensino. Planos de ensino padronizados, métricas de desempenho baseadas exclusivamente em avaliações externas e a precarização do trabalho docente são sintomas de um sistema que busca eficiência e rentabilidade em detrimento da formação plena do sujeito. Essa lógica reforça o argumento de Farinon (2024) ao demonstrar como a educação tem sido instrumentalizada para atender a demandas produtivas, relegando a formação cidadã a um papel secundário. Como destacam Nussbaum (2015) e Sen (2010), a educação deve caminhar na direção oposta: fomentar a criticidade, permitir a experimentação do pensamento e garantir que as condições socioeconômicas não determinem a trajetória dos indivíduos.

A verdadeira liberdade educacional não reside na possibilidade de escolher entre instituições dentro de um mercado competitivo, mas sim no acesso a um ensino público de qualidade, capaz de proporcionar uma vida digna e uma participação efetiva na sociedade e na política. Portanto, a superação do paradigma neoliberal na educação exige a afirmação de um ideal pedagógico que compreenda a liberdade como uma construção coletiva, e não como um privilégio de poucos.

No entanto, essa transformação requer uma compreensão mais profunda do conceito de liberdade e das desigualdades que o atravessam. O simples acesso à educação não garante, por si só, que todos possam converter essa oportunidade em um meio efetivo de emancipação social. Essa limitação é apontada por Sen (2001, p. 71) afirmando que:

Mas deve ser reconhecido ao mesmo tempo que igualar a propriedade de recursos ou parcelas de bens primários não necessariamente iguala as liberdades substantivas usufruídas por pessoas diferentes, já que pode haver variações significativas na conversão de recursos e bens primários em liberdades. Os problemas de conversão podem envolver algumas questões sociais extremamente complexas, especialmente quando as realizações em questão são influenciadas por intrincadas relações e interações intragrupoais.

Essa reflexão é fundamental para a crítica às políticas educacionais orientadas por métricas quantitativas, que consideram apenas o acesso formal à escola ou à universidade como critério de equidade. No entanto, como Sen (2001) demonstra, o acesso não garante, por si só, que todos os indivíduos possam usufruir plenamente dessa oportunidade. A conversão dos recursos educacionais em liberdades reais de aprendizado e desenvolvimento depende de fatores como contexto socioeconômico, apoio familiar, infraestrutura escolar, qualidade docente e até mesmo normas culturais que podem favorecer ou restringir certos grupos.

Essa discussão encontra reflexo nas análises de Laval (2004), que denuncia a imposição da lógica de capital humano na educação, transformando o ensino em uma ferramenta para maximizar a empregabilidade dos indivíduos, sem considerar as condições que influenciam seu

aprendizado. Assim, estudantes que frequentam escolas subfinanciadas, que enfrentam longas jornadas de trabalho para sustentar suas famílias ou que são desestimulados socialmente a seguir determinadas carreiras possuem obstáculos concretos para converter a escolarização em um futuro de oportunidades ampliadas. O ensino, quando reduzido a uma mercadoria, ignora as disparidades de conversão e perpetua desigualdades estruturais ao invés de combatê-las.

Essa crítica encontra respaldo nas reflexões de Farinon (2024), que alerta para o risco de a educação ser reduzida a um instrumento de conformação social, em vez de um meio de emancipação. Se a escola se torna apenas um espaço de preparação para o mercado de trabalho, quem realmente se beneficia desse modelo? Os estudantes ou as grandes corporações que passam a contar com uma força de trabalho treinada para atender suas demandas, mas sem autonomia crítica para questioná-las? Quando a inovação e a produtividade são tratadas como valores centrais do ensino, o que resta do papel da educação como espaço de reflexão, experimentação e construção coletiva do conhecimento?

Farinon (2024) argumenta que a obsessão por eficiência e empregabilidade no ensino mascara desigualdades estruturais e desconsidera as liberdades instrumentais, que deveriam garantir segurança econômica, participação política e acesso equitativo a bens culturais e sociais. Como falar em liberdade de escolha na educação quando as condições de base são tão distintas? A meritocracia, quando descolada da realidade concreta, não se torna apenas um artifício para legitimar desigualdades?

Além disso, Farinon (2024) questiona a elevação da inovação à condição de solução universal para os desafios educacionais. Será que novas tecnologias e metodologias ativas são, por si só, capazes de transformar a realidade de escolas precarizadas, onde faltam professores, infraestrutura adequada e políticas de permanência estudantil? A ideia de que o progresso educacional pode ser medido pela incorporação de tendências inovadoras ignora um princípio básico: sem equidade no acesso e sem um compromisso efetivo com o desenvolvimento humano, qualquer avanço será restrito a uma parcela privilegiada da população. Assim, a pergunta essencial não é apenas como inovar na educação, mas para quem essa inovação realmente serve.

A autora Nussbaum (2015) também reforça essa crítica ao argumentar que uma educação voltada apenas para a formação técnica desconsidera a necessidade de desenvolver capacidades humanas fundamentais, como o pensamento crítico e a imaginação narrativa. Se a formação acadêmica não for acompanhada de condições que garantam sua conversão em autonomia real, as promessas de liberdade de escolha e mobilidade social permanecem ilusórias. Portanto, o desafio está em garantir que esse acesso se traduza efetivamente em um

meio de emancipação e transformação social, permitindo que os indivíduos desenvolvam plenamente suas potencialidades e participem ativamente da vida democrática.

Em termos desenvolvimento humano, ao se examinar o modo como o discurso neoliberal apresenta a liberdade como a simples capacidade de escolha dentro de um mercado competitivo, evidencia-se que, na prática, essa escolha é profundamente condicionada por desigualdades estruturais. O desenvolvimento humano, portanto, não pode ser medido apenas pelo crescimento econômico ou pelo acesso formal a oportunidades, mas pela expansão das liberdades substantivas, ou seja, pelas condições concretas que permitem aos indivíduos exercerem sua agência e realizarem seus próprios projetos de vida.

O verdadeiro critério de eficácia do desenvolvimento não está na lógica mercadológica, mas na capacidade de os sujeitos se tornarem agentes de suas próprias escolhas e trajetórias. Entretanto, essa liberdade não pode ser meramente formal; deve ser substantiva, garantindo que os indivíduos disponham dos meios necessários para transformar oportunidades teóricas em capacidades reais. Esse ponto se torna ainda mais relevante quando se observa a forma como o sistema educacional tem sido modelado pelo neoliberalismo: a escola passa a ser um espaço que promete liberdade de escolha, mas ignora as desigualdades preexistentes que moldam essa escolha. Assim, a questão central não é apenas quem tem acesso à educação, mas quem efetivamente pode usufruí-la como um meio real de emancipação e transformação social.

A financeirização da educação reflete exatamente essa contradição. Se, por um lado, há um crescimento da oferta de instituições privadas e um suposto aumento das opções educacionais, por outro, esse modelo desloca a responsabilidade da formação dos cidadãos para o mercado, consolidando um sistema, no qual a qualidade do ensino passa a depender do poder de consumo de cada família. Nessa perspectiva, Sen (2010) aponta que o desenvolvimento deve ser visto como a expansão de liberdades substantivas e não somente como o crescimento da renda ou da infraestrutura. No entanto, a lógica mercadológica na educação impõe um modelo que trata o ensino como um bem de consumo, o que, na prática, significa que o direito à educação de qualidade se torna um privilégio acessível tão-somente a quem pode pagar por ele.

A recente expansão de plataformas de educação privada, que vendem pacotes de cursos preparatórios, aulas em vídeo e mentorias personalizadas, ilustra bem essa lógica de mercado que promete acesso, mas não necessariamente entrega conhecimento. A qualidade da educação não pode ser reduzida à oferta de conteúdos fragmentados e individualizados, pois aprender não é apenas consumir informações, mas construir sentidos, estabelecer diálogos e ampliar a própria compreensão do mundo. Se, por um lado, essas ferramentas podem ser úteis dentro de um modelo de educação democrática, por outro, sua valorização desproporcional reforça um

modelo instrumentalizador e excludente, onde o direito à formação se converte em mercadoria acessível apenas àqueles que podem pagar.

Enquanto isso, o ensino público segue subfinanciado, marcado por estruturas precárias e educadores sobrecarregados, muitas vezes reduzidos ao papel de operadores de um sistema que mede eficiência, mas não cultiva pensamento. A promessa de liberdade educacional, tão alardeada pelo discurso neoliberal, revela-se, na prática, uma segmentação social cada vez mais acentuada: não basta ter acesso ao ensino, é preciso ter condições para que ele se transforme em verdadeira experiência formativa. A educação democrática não se constrói com vídeos e apostilas avulsas, mas com espaços de troca, reflexão e construção coletiva do conhecimento. Afinal, de que serve o livre acesso a conteúdos se a liberdade para aprender continua sendo privilégio de poucos?

Além do impacto sobre os estudantes, o modelo neoliberal de educação também afeta diretamente os educadores. O ensino, que deveria ser um espaço de emancipação e formação cidadã, tem sido reduzido a métricas de produtividade, submetendo educadores a avaliações baseadas em *rankings* e resultados quantitativos. Esse processo desvaloriza o papel do educador enquanto mediador do conhecimento e reduz sua autonomia pedagógica. Como resultado, educadores são pressionados a cumprir metas irreais e muitas vezes precisam se desdobrar em múltiplos empregos ou espaços educativos para garantir um salário digno.

Esse cenário é agravado pela expansão do ensino remoto e híbrido, que tem sido utilizado por algumas instituições privadas como estratégia de redução de custos. Plataformas de inteligência artificial já estão sendo testadas para substituir parte do trabalho docente, oferecendo conteúdos padronizados e reduzindo a interação humana na aprendizagem. Essa automação do ensino, longe de democratizar a educação, reforça um modelo onde o acesso ao conhecimento é mediado pelo mercado e pela lógica da eficiência produtiva. Nessa conjuntura, Sen (2010) destaca que o desenvolvimento exige a eliminação de privações de liberdade, o que significa garantir condições dignas não apenas para os estudantes, mas também para os educadores.

Se a liberdade é apresentada pelo discurso neoliberal como uma questão de responsabilidade individual, Sen (2010) contrapõe essa visão demonstrando que o desenvolvimento humano só ocorre quando há garantias coletivas que permitam sua efetivação. A liberdade, portanto, não deve ser tratada apenas como uma questão de escolha individual, mas como um projeto social. O autor argumenta que a educação tem um papel essencial na promoção da justiça social, pois permite a ampliação das capacidades dos indivíduos e possibilita sua participação ativa na construção da sociedade.

Nesse cenário, a universalização do acesso à educação de qualidade não pode se limitar à abertura de vagas ou à expansão de plataformas de ensino. De que adianta abrir portas se muitos sequer conseguem atravessá-las? Para que a escola e a universidade sejam, de fato, espaços de emancipação, é indispensável que venham acompanhadas de políticas públicas que garantam não apenas a entrada, mas a permanência dos estudantes, assegurando infraestrutura adequada, bolsas de estudo, transporte, alimentação e suporte psicopedagógico. Além disso, a formação não pode se restringir a uma grade curricular moldada por demandas produtivas; é preciso que os currículos sejam reformulados para acolher a complexidade humana, incorporando perspectivas críticas que estimulem o pensamento autônomo e a análise das desigualdades estruturais.

A liberdade educacional anunciada pelo neoliberalismo, entretanto, nunca foi concebida para ser acessível a todos. Ela se apresenta como uma promessa sedutora, mas se dissolve diante das barreiras impostas pelos determinismos mercadológicos. Afinal, qual liberdade existe quando os caminhos já estão traçados de acordo com a posição social de cada indivíduo? Quando a sobrevivência precede a escolha, quando o medo da exclusão silencia a crítica, quando a autonomia é confundida com adaptação?

Houve tempos em que a liberdade não era promessa abstrata, mas realidade sustentada por condições concretas. Chamayou (2020) observa que, no auge do pleno emprego nos Estados Unidos, “bastava se apresentar em qualquer lugar para achar trabalho. A gente não estava nem aí se fosse mandado embora”. Esse contraste expõe o quanto, no presente, a autonomia foi reduzida a mera adaptação, sufocada pelo medo da exclusão. Sem bases materiais e intelectuais que permitam ao sujeito construir sua história, a liberdade não passa de miragem, visível, mas inalcançável.

Dardot e Laval (2016) mostram que esse governo das condutas se aprofunda ao fundir poder e liberdade subjetiva, não mais concebidos como contrários. Governar passa a significar induzir o sujeito a desejar aquilo que aceita querer, rompendo o antigo equilíbrio entre sacrifício e recompensa. O novo sujeito neoliberal já não opera apenas pelo ascetismo do trabalho e pela utilidade do consumo, mas é compelido a produzir sempre mais e gozar sempre mais, em um movimento de autossuperação e excesso que torna o “mais-de-gozar” uma exigência sistêmica.

O contexto atual impõe novos desafios à própria compreensão da liberdade, especialmente no campo da educação. Afinal, o que significa ser livre em um mundo onde o conhecimento está cada vez mais mediado por algoritmos, plataformas digitais e inteligência artificial? As transformações tecnológicas exigem uma reflexão crítica sobre seu impacto na

formação humana: serão essas inovações capazes de ampliar as possibilidades de pensamento e autonomia ou apenas reforçarão os filtros e condicionamentos do mercado?

Embora as tecnologias possam ser ferramentas poderosas para democratizar o acesso ao conhecimento, seu potencial emancipatório depende da intencionalidade política e social que as acompanha. Se reguladas apenas pela lógica mercadológica, essas inovações tendem a aprofundar desigualdades, segmentando ainda mais o ensino entre aqueles que podem pagar por recursos personalizados e aqueles que permanecem limitados a um sistema precarizado. O conhecimento, quando transformado em mercadoria, deixa de ser um direito e passa a ser um privilégio - e, nesse cenário, a promessa de liberdade se converte em uma nova forma de controle.

Um exemplo claro dessa dinâmica é a crescente dependência de tecnologias digitais na educação básica e no ensino superior. Enquanto escolas particulares dispõem de infraestrutura avançada, permitindo um ensino híbrido e remoto com qualidade, muitas escolas públicas lutam contra a precarização, enfrentando falta de acesso à internet, equipamentos básicos e suporte técnico. O problema, no entanto, vai além da simples diferença de recursos tecnológicos - trata-se da forma como a desigualdade estrutural se reproduz e se naturaliza, reforçando barreiras ao pensamento crítico e à participação cidadã.

Mais do que garantir acesso às ferramentas digitais, é preciso questionar quem se beneficia desse modelo de ensino e quais concepções de educação ele reforça. Quando o aprendizado se torna um processo mediado por algoritmos e plataformas privadas, o risco não está apenas na exclusão digital, mas na colonização do conhecimento por interesses mercadológicos. A tecnologia pode e deve ser utilizada como um meio para a democratização da educação, mas apenas se estiver alinhada a um compromisso com a equidade, a diversidade e a formação integral do sujeito. Caso contrário, o que se apresenta como inovação pode se tornar apenas um novo formato de exclusão.

Sen (2010) defende que o desenvolvimento não pode ser reduzido ao crescimento econômico ou à expansão de mercados, mas deve ser compreendido como a remoção das privações que limitam a liberdade dos indivíduos. Isso significa que qualquer avanço real em uma sociedade depende da eliminação de barreiras como pobreza, desigualdade de oportunidades, acesso precário a serviços públicos e formas de opressão política e social.

Nesse sentido, o desenvolvimento deve ter a liberdade como seu próprio fim, garantindo que as pessoas possam não apenas sobreviver, mas também escolher e construir suas trajetórias de forma autônoma. Sem condições concretas para que cada indivíduo tenha acesso à educação, à saúde, à participação política e a uma vida digna, qualquer ideia de progresso se torna limitada

e excludente, beneficiando apenas aqueles que já estão em posição de vantagem. O verdadeiro avanço de uma sociedade não se mede pela sua capacidade de gerar riqueza, mas pela sua disposição em distribuí-la de forma a ampliar as possibilidades de vida de todos.

Sen (2010, p. 13) alerta para a necessidade de compreender o desenvolvimento como a remoção das privações de liberdade, afirmando que:

O desenvolvimento requer que se removam as principais fontes de privação de liberdade: pobreza e tirania, carência de oportunidades econômicas e destituição social sistemática, negligência dos serviços públicos e intolerância ou interferência excessiva de Estados repressivos. Apesar de aumentos sem precedentes na opulência global, o mundo atual nega liberdades elementares a um grande número de pessoas - talvez até mesmo à maioria.

Esse argumento reforça que a educação não pode ser tratada como uma mercadoria, mas como um direito fundamental, essencial para garantir a autonomia dos sujeitos e sua participação efetiva na sociedade.

O neoliberalismo moldou a educação contemporânea a partir de uma lógica de mercado, prometendo liberdade e meritocracia, mas entregando desigualdade e exclusão. A falsa promessa da escolha educacional, a precarização do trabalho docente e a financeirização do ensino demonstram como o modelo vigente restringe mais do que amplia as liberdades substantivas.

Para garantir uma educação que efetivamente promova autonomia e justiça social, é necessário romper com a lógica utilitarista e reafirmar o papel do ensino como um espaço de formação crítica. A mudança real depende de um compromisso coletivo e de uma profunda transformação na cultura educacional. Para além de garantir equidade no acesso e permanência, é essencial que a escola seja um espaço vivo, onde a vontade pedagógica se traduza em práticas que estimulem o desejo de aprender, onde a criatividade docente desafie modelos engessados e expanda as possibilidades de ensino, onde a qualidade metodológica favoreça o diálogo entre teoria e prática, e onde a mobilização conjunta de docentes e discentes fortaleça uma aprendizagem compartilhada e significativa.

A educação não se realiza plenamente em decretos ou diretrizes formais, mas na tessitura cotidiana das relações dentro e fora da sala de aula. Um currículo que vá além da preparação para o mercado deve cultivar a reflexão, a sensibilidade, a criticidade e o senso de pertencimento, permitindo que cada estudante compreenda seu papel no mundo e desenvolva sua capacidade de agir sobre ele. A escola deve ser um espaço de perguntas, inquietações e descobertas, um território onde se aprende não apenas a sobreviver, mas a transformar.

Sen (2010) propõe que a liberdade não pode ser reduzida a uma questão de disponibilidade econômica. É preciso garantir que todos tenham as condições reais para exercer sua autonomia e transformar suas oportunidades em escolhas significativas. Somente assim a educação poderá cumprir sua função de ampliar horizontes formando cidadãos plenos.

A despeito do discurso dominante de que a educação deve preparar o indivíduo para o mercado, há uma dimensão essencial da formação humana que não pode ser reduzida à lógica da produtividade: a experiência estética. Se o neoliberalismo se apropria da ideia de liberdade para transformá-la em mera capacidade de consumo, o contato com a arte, a literatura e outras expressões culturais subverte essa lógica, oferecendo um espaço de contemplação, crítica e ressignificação do mundo. No Brasil contemporâneo, a exclusão da filosofia e da sociologia dos currículos escolares e o enfraquecimento das disciplinas artísticas ilustram como a sociedade tem sido educada para funcionar, mas não para pensar. Dito isto, o que acontece quando uma sociedade não é ensinada a imaginar, a interpretar símbolos, a questionar discursos?

O enfraquecimento da dimensão estética na educação não é um fenômeno isolado; ele reflete uma crise maior de nossa época, onde a superficialidade e a velocidade da informação substituem a reflexão e a construção de sentido. Enquanto algoritmos definem o que devemos assistir, ouvir e consumir, há cada vez menos espaço para a experiência sensível e o pensamento autônomo. Se o contato com a arte nos permite ver o mundo por outros olhos, a sua ausência reforça a homogeneização do pensamento e o conformismo. Não por acaso, regimes autoritários historicamente buscaram suprimir manifestações artísticas e intelectuais dissidentes.

No próximo capítulo, exploraremos como a relação entre estética, democracia e formação crítica do sujeito pode ser um contraponto poderoso a esse processo. Até que ponto a educação pode resistir ao seu aprisionamento pelo mercado? De que maneira a arte pode funcionar como um espaço de insurgência, uma abertura de liberdade dentro de um modelo que busca controlar além do que fazemos, como sentimos e pensamos?

2 FORMAR PELO SENSÍVEL: A ESTÉTICA COMO FORÇA DEMOCRÁTICA

A estética, mais do que um campo específico de apreciação artística, é compreendida como experiência sensível que organiza o modo como percebemos o mundo, nos relacionamos com os outros e nos posicionamos diante das estruturas sociais e políticas. Ainda, é pelo que vemos, ouvimos e sentimos e pelo que nos é permitido ver, ouvir e sentir que se desenham os contornos da realidade compartilhada.

Essa partilha do sensível, como propõe Rancière (2005), não é neutra: ela é política. Ao ocupar esse lugar central, a estética se torna chave para repensar os modos de formação do sujeito e de constituição democrática do espaço comum. A democracia, nesse contexto, não é apenas regime político, mas prática cotidiana de reconhecimento mútuo, de escuta, de presença. E a formação é o processo de construção do sujeito que, atravessado pelas experiências estéticas, pode se tornar crítico, ético e sensível às injustiças do mundo. Nesse contexto, este trabalho parte da convicção de que a estética, quando compreendida como reorganização do sensível, é condição fundamental para a ampliação da cidadania, para a subversão de lógicas excludentes e para a emergência de sujeitos capazes de imaginar e construir outras formas de vida em comum.

Entre as formas de redistribuir o sensível, a escrita ocupa um lugar singular. Em diálogo com Rancière (2024), pode-se compreender que ela não é apenas instrumento de registro, mas um ato político capaz de deslocar a ordem estabelecida. Ao permitir que as palavras circulem órfãs de um mestre, abre-se um espaço onde qualquer um pode apropriar-se delas e reconfigurar seu sentido. Nessa perspectiva, o ato de escrever não se limita a registrar um pensamento, mas a criar uma paisagem sensível que desafia o leitor a mover-se com o texto, a inscrever-se nele, a produzir caminhos próprios. Mas até que ponto estamos dispostos a aceitar essa experiência de deslocamento, abandonando a segurança de uma narrativa linear para habitar um território de sentidos em permanente disputa?

Essa concepção nos obriga a repensar a própria ideia de clareza na comunicação pedagógica e política. A clareza “explicadora”, tão valorizada por modelos educacionais tradicionais, muitas vezes encobre um gesto de dominação, fixando lugares e atribuindo inteligências desiguais. Ao contrário, a escrita que opera pela lógica da igualdade aposta na potência do dissenso, na abertura para o imprevisto, na tensão entre presença e sentido. Assim como na noção de frase-imagem, em que a realidade bruta e a significação se entrelaçam sem se reduzir uma à outra, a palavra emancipatória se constrói na fricção entre o que mostra e o que diz, entre o que deixa ver e o que provoca a imaginar. Não seria justamente nessa fricção que se inscreve a possibilidade de uma experiência verdadeiramente democrática?

Nesse horizonte, a escrita deixa de ser um instrumento neutro e assume a condição de prática performativa que intervém na partilha do sensível. Ao deslocar palavras de seu uso ordinário e permitir que sejam reapropriadas por outros sujeitos, produz-se um gesto de emancipação que ecoa na esfera política e educacional. É nesse sentido que a hermenêutica se encontra com a pedagogia: não se trata de explicar o texto, mas de criar condições para que ele seja vivido, atravessado e reconfigurado pelo leitor. Talvez a pergunta mais urgente não seja o que quis dizer o autor?, mas “o que posso fazer com isso que leio?”. Nesse deslocamento, a escrita não apenas comunica, ela convoca, desestabiliza e, sobretudo, emancipa.

Essa dimensão política da escrita se entrelaça à própria experiência estética na educação, pois ambas supõem a quebra de hierarquias e a confiança na inteligência comum. Ao instaurar um campo de imprevisibilidade e diálogo, a escrita emancipatória torna-se aliada da prática pedagógica que busca não apenas transmitir conteúdos, mas suscitar movimentos de pensamento capazes de gerar novas formas de convivência e ação no espaço democrático. A construção de uma sociedade democrática e reflexiva passa, inevitavelmente, pela educação estética e pelas humanidades. No pensamento contemporâneo, autores como Jacques Rancière e Maurício Farinon exploraram, cada um a seu modo, as relações entre estética, política e educação, revelando como essas dimensões atravessam e transformam a formação do sujeito. Em suas reflexões, a estética aparece como potência crítica, capaz de expandir a percepção, reconfigurar os sistemas de visibilidade e perturbar as fronteiras simbólicas que delimitam o acesso ao espaço público. Sendo assim, longe de ser um adorno da formação, a educação estética é vista como uma condição de possibilidade para a emancipação, uma via sensível e imaginativa de subversão das hegemonias e de invenção de novas formas de estar no mundo (Rancière, 2011; Farinon; De Luca, 2023).

Se a partilha do sensível define o que pode ser visto, ouvido e sentido, não seria a estética uma chave para reescrever a própria estrutura da realidade? E se a educação não fosse apenas um meio de transmissão de saberes, mas um convite para um olhar ampliado, um sentir mais profundo, uma escuta que atravessa o silêncio imposto pelas hierarquias? A arte, em sua força insurgente, ensina que a percepção não é neutra, mas um campo de disputa e, ao revelar novas formas de ver e ser, desafia a lógica que naturaliza exclusões e hierarquias. Assim, o que nos é permitido sentir e compreender não é mero detalhe, mas o próprio campo onde se define quem pode existir plenamente. Então, quíça, a pergunta não seja se a estética pode transformar o mundo, mas até que ponto estamos dispostos a admitir que aquilo que sentimos já é, em si, um ato político?

Rancière (2005) introduz o conceito de partilha do sensível como ponto de partida para entender as relações entre política e estética. Esse conceito implica que as estruturas políticas definem quais vozes são ouvidas e quais são ignoradas, quem ocupa espaço e quem permanece invisível. Em seu entendimento, a política não é somente um conjunto de instituições, mas a prática de organizar a experiência sensível em uma estrutura de poder que delimita espaços e regula a participação. A partilha do sensível opera, assim, como uma maneira de mapear e limitar o acesso ao discurso público, criando um sistema onde certas realidades são validadas e outras, relegadas ao silêncio. Compreender essa dinâmica é crucial, pois permite que se reconheça o poder da estética em reverter essa lógica excludente e democratizar o espaço sensível.

Denomino partilha do sensível o sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um comum e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas. Uma partilha do sensível fixa, portanto, ao mesmo tempo, um comum partilhado e partes exclusivas. Essa repartição das partes e dos lugares se funda numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividade que determina propriamente a maneira como um comum se presta à participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha (Rancière, 2014, p. 15).

Essa compreensão da estética como um regime de visibilidade que organiza a experiência sensível nos permite entender sua força política: é na definição de quem pode falar, quem pode ser visto e o que dele participam. Educar esteticamente, nesse sentido, é oferecer meios para que o olhar se desloque, para que o sujeito perceba as fissuras do mundo e, ao percebê-las, possa agir sobre elas não como mero espectador, mas como alguém que toma parte e toma posição.

Nesse sentido, é relevante considerar, conforme observa Rancière (2024) em *As Palavras e os Danos*, que o efeito político de uma teoria ou prática não se define apenas pelo conteúdo que veicula, mas pela posição de enunciação que a sustenta. A educação estética, sob essa perspectiva, transcende a mera apresentação de obras, técnicas ou conceitos, configurando-se como experiência partilhada na qual o *como* se constrói e se dissemina o sentido torna-se elemento central. Tal concepção subverte a lógica explicadora que, historicamente, hierarquiza saberes, aproximando-se de uma pedagogia que assume a igualdade como ponto de partida e não como meta distante. Nesse horizonte, o trabalho educativo deixa de se restringir à transmissão de um saber previamente estabelecido para constituir-se como espaço de circulação e disputa de significados, no qual todo sujeito é convocado a reconhecer-se e a ser reconhecido como produtor legítimo de sentido.

Assim sendo, essa compreensão não permanece apenas no campo da teoria. Em minha prática docente, tenho presenciado como a experiência estética, mesmo em seus gestos mais sutis, é capaz de produzir deslocamentos significativos na percepção dos estudantes. Quando é proposto uma atividade de observação do mundo a partir do desenho, da música ou da performance, abrimos brechas no automatismo do olhar. O estudante que antes se movia pelo espaço escolar como quem apenas atravessa uma paisagem conhecida, passa a perceber detalhes, contrastes e intensidades. O que era invisível se torna visível; o que era ruído vira linguagem; e, nesse momento, algo se transforma: ele já não é o mesmo. Há ali o início de uma desnaturalização do mundo, o que, nas palavras de Rancière (2014), constitui o próprio gesto político da arte.

É nesse lugar do cotidiano escolar, tão aparentemente banal e, ao mesmo tempo, tão carregado de potência, que a estética revela sua força formativa. Ensinar arte é formar o sensível, ampliar os modos de perceber, sentir e existir. Na vivência estética, os estudantes exercitam a atenção, o olhar demorado, a escuta afinada, abrindo-se ao inesperado e ao não dito. A aproximação com a imagem, o som, o movimento ou a palavra se transforma em gesto de mundo, em território de subjetivação. Cada experiência, por mais singela, carrega em si a potência de desestabilizar o olhar endurecido, de reconfigurar os vínculos com o outro e com a realidade. A escola torna-se, assim, lugar de cultivo do sensível, onde formas distintas de presença e de consciência vão sendo lentamente tecidas. E é nesse entrelaçar, entre o visível e o invisível que germina a possibilidade de um sujeito crítico, ético e radicalmente humano.

A compreensão do valor formativo da arte se adensa quando considerada à luz do que Rancière (2009) denomina *revolução estética*: a ruptura com o regime representativo que, ao longo da história, estruturou de forma rígida as relações entre o visível e o dizível, entre o saber e a ação. Nesse novo horizonte, a arte se configura como identidade paradoxal entre *logos* e *pathos*, entre o saber e o não-saber, entre o gesto consciente e a experiência involuntária. Tal identidade não apenas confirma a potência formativa da experiência estética, mas revela que aprender com a arte é também confrontar-se com o que escapa à explicação plena - acolher o enigmático e o imprevisto como elementos constitutivos da própria formação humana. Nesse sentido, a educação estética deixa de buscar a domesticação dos sentidos para, em seu lugar, cultivar a abertura ao risco, à incerteza e à liberdade interpretativa, reconhecendo que é nesse espaço de indeterminação que germinam novas formas de ver, sentir e habitar o mundo.

Nesse contexto, a contribuição de Farinon e De Luca (2023) dialoga com as ideias de Rancière (2010), ao explorar a estética como uma prática formativa capaz de fortalecer o pensamento crítico e a cidadania ativa. Farinon e De Luca (2023) veem na educação estética

uma estratégia essencial para envolver o indivíduo em um processo de autorreflexão e desenvolvimento de consciência crítica, fundamentando-se na perspectiva de que a experiência estética amplia as possibilidades de ação e transformação do sujeito no mundo social. Farinon e De Luca (2023) sugerem que a arte e as humanidades, ao proporcionarem ao indivíduo uma experiência de estranhamento e reflexão, encorajam o questionamento das normas e a ampliação das perspectivas de interpretação do real.

O que acontece quando um sujeito se depara com o incômodo do estranhamento, quando sua percepção se desestabiliza e ele se vê diante de novas possibilidades de ser e estar no mundo? Talvez a arte não forneça respostas, mas ela certamente impõe novas perguntas, aquelas que desalinham o olhar e desmantelam o conforto do já conhecido. Ensinar arte, portanto, é muito mais do que instruir sobre técnicas ou estilos, é convocar o indivíduo a habitar o incerto, a explorar a dúvida como potência e a encontrar, na multiplicidade das formas e expressões, o direito de construir outras realidades. Se há uma estética da dominação, há também uma estética da subversão, e nela repousa a esperança de uma sociedade menos hierárquica, mais justa e mais viva.

Rancière (2011) argumenta que a estética e a política compartilham a capacidade de configurar o espaço público, promovendo ou limitando a participação dos indivíduos. Para ele, a arte, quando vista como ferramenta de emancipação, possibilita uma redistribuição do sensível, isto é, uma reconfiguração das estruturas que determinam o que pode ou não ser visto, sentido e discutido. Assim, o educador que atua em humanidades está, de certa forma, engajado em uma prática política, pois facilita o acesso ao que Rancière (2011) chama de comum partilhado - o espaço em que todos os indivíduos podem, idealmente, se expressar e serem ouvidos -; essa partilha desafia as fronteiras rígidas da hierarquia social, oferecendo uma alternativa democrática ao sistema de exclusão que caracteriza o regime neoliberal contemporâneo.

A política ocupa-se do que se vê e do que se pode dizer sobre o que é visto, de quem tem competência para ver e qualidade para dizer, das propriedades do espaço e dos possíveis do tempo. É a partir dessa estética primeira que se pode colocar a questão das "práticas estéticas", no sentido em que entendemos, isto é, como formas de visibilidade das práticas da arte, do lugar que ocupam, do que "fazem" no que diz respeito ao comum. As práticas artísticas são "maneiras de fazer" que intervêm na distribuição geral das maneiras de fazer e nas suas relações com maneiras de ser e formas de visibilidade (Rancière, 2014, p. 18).

Essa perspectiva de Rancière nos convida a olhar para as práticas estéticas escolares não como atividades acessórias ou meramente expressivas, mas como atos políticos que intervêm diretamente na partilha do sensível. Quando um estudante participa da criação de uma cena

teatral, da composição de uma imagem ou da curadoria de uma exposição, ele está, de certa forma, ocupando um lugar de enunciação que nem sempre lhe é garantido nos espaços tradicionais da escola. Ele está dizendo algo sobre o mundo, sobre si, sobre os outros e, nesse dizer, está disputando sentidos, ocupando o tempo e o espaço com outra densidade. Dessa forma, as práticas artísticas tornam-se, maneiras de fazer que questionam as fronteiras entre saberes legítimos e ilegítimos, entre o que pode ou não ser visto, ouvido e valorizado. As práticas criam brechas na homogeneização da experiência escolar e abrem caminhos para a emergência de sujeitos singulares, capazes de imaginar e propor outras formas de vida comum.

Ao explorarem a estética da existência, Farinon e De Luca (2023) apontam para a possibilidade de compreender a educação como uma prática de liberdade, ao tensionarem os limites impostos por sistemas de ensino que reduzem a formação humana ao cumprimento de metas utilitárias. A abordagem que propõem não afirma uma liberdade já dada, mas esboça caminhos para sua emergência, no entrelaçamento entre ética, estética e pedagogia. Para os autores, a educação deveria transcender o simples ensino de habilidades técnicas para preparar os indivíduos a refletirem criticamente sobre o mundo e suas relações com ele. A proposta de destes autores enfatiza que a formação humana passa, necessariamente, por uma educação que privilegie o desenvolvimento da autonomia, da reflexão e da empatia, valores essenciais para a construção de uma sociedade democrática e ética.

[...] na suposição de educação enquanto processo histórico e social a partir do qual qualificamos o saber crítico, a liberdade e a autonomia. Nessa perspectiva de qualificação especificamente espiritual e não restrito ao produtivo-instrumental, a estética da existência encontra seu potencial educativo: possibilita projetos alternativos de existência, os quais não estão no mundo para entrarem em choque, mas para constituírem linguagem (Farinon; De Luca, 2023, p. 8).

Nesse sentido, a educação das humanidades, oferece um espaço privilegiado para a construção da consciência cidadã, pois incentiva os estudantes a questionarem as normas sociais e políticas, promovendo uma postura crítica diante das injustiças. Ao trabalhar com disciplinas como filosofia, literatura e história, a educação humanista possibilita que o estudante entre em contato com diversas perspectivas sobre a realidade, o que contribui para o entendimento da complexidade social e a formação de uma consciência engajada (Farinon; De Luca, 2023).

Considerando o esvaziamento das artes e das humanidades nos currículos escolares e a consequente miniaturização do ser humano à característica de autômato técnico-produtivo, o encolhimento e a desertificação se constituem em um grande *standard* dos nossos tempos. No entanto, o deserto cresce, o que torna urgente o processo de cura em seu movimento de zelo e cuidado, a fim de evitar a desertificação enquanto processo, seja subjetivamente quanto das instituições educativas. Educacionalmente

precisamos curar (zelar e cuidar) o ser humano, o que exige resgatar as instituições educativas das amarras impostas pelos organismos e diretrizes internacionais, a fim de serem recolocadas nas vias do comum ou da república (Farinon; De Luca, 2023, p. 09).

Reforça-se que o papel das humanidades na educação vai além da transmissão de conhecimento teórico; elas oferecem aos indivíduos a capacidade de questionar e de desconstruir os discursos que legitimam práticas autoritárias e opressivas. Segundo Farinon e De Luca (2023), a educação que integra as humanidades permite que os sujeitos compreendam os valores que fundamentam a democracia e a cidadania, promovendo a responsabilidade social e a participação ativa na vida pública. Esse entendimento é essencial para a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres.

A educação estética, segundo Farinon e De Luca (2023), também exerce um papel transformador ao promover uma visão mais sensível e complexa sobre a vida social. Os autores destacam que a estética da existência não se limita ao campo artístico, se expande para a maneira como o indivíduo se relaciona consigo mesmo e com o mundo ao seu redor. Essa educação estética, ao sensibilizar os sujeitos, incentiva uma reflexão ética e crítica sobre suas próprias ações e sobre as estruturas de poder em que estão inseridos.

A defesa da estética de a existência, enquanto construção de um projeto belo de si, via processos educativos, ser a possibilidade da individualidade em mundo comum é, muito mais de que uma tese teórica, uma urgência prática e a via privilegiada da formação humana. Na condição de fato educacional, não ocorre a estruturação da educação, mas sua dinamização processual. A educação não pode se colocar fora do elemento estético se quiser encontrar o ser humano enquanto mundo e fazer parte do mundo humano (Farinon; De Luca, 2023, p.10).

A consciência cidadã, na visão de Farinon e De Luca (2023), é construída a partir de uma educação que permite ao indivíduo se perceber como um agente transformador. Os autores acreditam que a educação deve preparar o sujeito para questionar e modificar as condições sociais, incentivando uma postura ativa frente aos desafios da contemporaneidade. Assim, a prática educativa humanista não apenas prepara o indivíduo para o mercado de trabalho, mas o capacita a contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Além disso, Farinon e De Luca (2023) veem a educação estética como uma oportunidade para desenvolver um senso de pertencimento e de responsabilidade coletiva. Para eles, a estética da existência envolve uma sensibilidade ampliada que permite ao sujeito se reconhecer no outro e se comprometer com o bem-estar da comunidade. Essa perspectiva reflete uma visão de educação que vai além do individualismo e promove uma ética de solidariedade e cooperação.

A percepção de Farinon e De Luca (2023) sobre a educação estética e a prática das humanidades revela um caminho para uma sociedade mais ética e consciente. Na visão deles, a educação deve transcender o utilitarismo e criar um espaço onde o sujeito possa refletir sobre sua existência e seu papel na sociedade, questionando-se constantemente sobre o impacto de suas ações no mundo ao seu redor. Mas nesse ponto ficam dois questionamentos: como construir uma educação que seja verdadeiramente emancipadora? Como as humanidades podem desafiar a superficialidade e o consumismo contemporâneos? Esses questionamentos ressaltam a importância de uma educação que além de instruir, inspire e transforme, promovendo o desenvolvimento de uma cidadania crítica e ativa.

Essa análise de Farinon e De Luca (2023) sobre a educação estética e as humanidades aponta para uma pedagogia que transcende o pragmatismo e se coloca como prática de resistência e emancipação. Ao conceber a educação como prática de liberdade e cidadania crítica, emergem questionamentos centrais: em uma sociedade cada vez mais voltada ao mercado, como garantir que a educação preserve sua função formativa e ética? Se a educação estética propõe um espaço de reflexão que desafia a lógica do consumo e do imediatismo, ela também nos convida a considerar as condições sob as quais essa reflexão se torna possível e eficaz. A prática educativa, quando orientada pelas humanidades, redefine os contornos da cidadania, promovendo um sujeito que, ao se abrir à pluralidade e ao questionamento, passa a atuar como agente transformador. Mas, diante das pressões de um sistema que valoriza o útil e o mensurável, até que ponto é possível manter essa postura crítica e inclusiva? A educação que se fundamenta na estética da existência, propõe, afinal, um constante reposicionamento diante da realidade, desafiando o educador e o educando a questionarem não somente o mundo ao seu redor, mas também a própria forma como se constituem e se situam, nessa complexa trama social.

No entanto, quais experiências são legitimadas no espaço escolar e quais permanecem invisíveis? Como uma educação estética pode romper com as fronteiras impostas pela lógica utilitarista e oferecer novas possibilidades de participação democrática? Ao questionar quem tem o direito de falar, de ser ouvido e de expressar sua subjetividade, a educação estética nos convida a reavaliar a própria função do ambiente escolar. Esse espaço, longe de ser tão-somente um local de transmissão de conhecimento, pode se tornar um campo de contestação e transformação, onde se desafiam as estruturas de poder que moldam o sensível e determinam quem é incluído ou excluído. Assim, a prática pedagógica deixa de ser uma mera preparação para o mercado e se torna uma experiência que permite aos sujeitos se reconhecerem como agentes de mudança, capazes de intervir e de se posicionar criticamente no mundo.

Nesse sentido, o papel da arte não é o de satisfazer um propósito evidente, mas de permitir que o indivíduo explore os limites de sua própria subjetividade, confrontando-se com a necessidade e o acaso como parte inseparável da experiência estética. A educação estética, nesse contexto, desafia os sujeitos a lidarem com o incerto, a reconhecerem a complexidade e, sobretudo, a compreenderem que a experiência humana não se esgota nas explicações racionais.

A democratização do espaço sensível implica uma abertura para o “comum partilhado” que Rancière (2010) propõe, no qual a arte, a cultura e a educação oferecem às pessoas a possibilidade de experimentarem formas alternativas de existência. Essa prática democrática da estética permite que os sujeitos vejam e percebam realidades que, em uma estrutura de exclusão, seriam invisíveis. A educação estética, então, é mais do que um instrumento de aprendizado técnico; é uma força política que, ao valorizar a criatividade e a crítica, combate a alienação social e cultural, promovendo a empatia e o reconhecimento mútuo no espaço comum.

No entanto, o contexto atual traz desafios complexos para a implementação de uma pedagogia democrática. Em um sistema onde o valor é atribuído a partir da produtividade e da utilidade, a educação estética corre o risco de ser reduzida a um espaço secundário, considerado “não essencial” para o desenvolvimento profissional. A pressão para formar indivíduos exclusivamente para o mercado limita o alcance das humanidades e das artes, relegando-as a um papel marginal e, muitas vezes, desvalorizado. Assim, o desafio contemporâneo reside em reafirmar a relevância da educação estética como fundamental para a formação democrática.

Esse cenário provoca uma reflexão crítica sobre as funções da educação e da estética na sociedade democrática. O educador, como agente de inclusão e transformação social, deve constantemente buscar maneiras de integrar a prática estética à formação cidadã, propondo atividades e discussões que incentivem o estudante a pensar o papel da arte e da política na sociedade. A inclusão de temas que abordem a partilha do sensível e a crítica social nas disciplinas humanísticas, por exemplo, pode ser um caminho para fomentar a conscientização política dos estudantes, estimulando a sua participação ativa no espaço público.

Ao aproximar a estética da prática política, a educação abre um espaço para que os estudantes questionem as estruturas sociais que os cercam, permitindo que experimentem o que é ser um cidadão ativo e consciente. Nesse sentido, a educação estética além de ser uma disciplina do currículo escolar, é também um campo de experiência que incentiva o sujeito a transcender as fronteiras impostas pela sociedade. Ao ensinar o estudante a ver e a questionar, o educador fomenta a criação de uma nova perspectiva, onde a participação no “comum partilhado” não é um privilégio, mas um direito de todos.

A construção de uma sociedade democrática requer, portanto, uma prática educativa que valorize a estética e a política como esferas interdependentes. Se a estética é um caminho para a emancipação, ela precisa ser integrada ao currículo escolar como uma forma de luta pela cidadania e pela igualdade. No entanto, resta questionar: até que ponto o sistema educacional, preso a uma lógica mercadológica e produtivista, está preparado para acolher essa proposta? Ou ainda: como transformar as instituições de ensino para que elas abracem a “partilha do sensível” como um princípio educativo central, e não como um aspecto marginal?

Essas reflexões sobre a educação estética, a política e o espaço público democrático demonstram a urgência de uma revisão crítica do sistema educacional. Ao valorizar a educação estética como prática emancipatória, surge o desafio de construir uma pedagogia que não apenas reconheça, mas que celebre a diversidade e o potencial de transformação social da arte e das humanidades. A educação, quando orientada pela estética, não se limita a formar sujeitos para o mercado, mas se propõe a construir cidadãos conscientes, capazes de reimaginar e recriar o espaço democrático em que vivem.

A negação das humanidades no ensino não é apenas uma negligência curricular, mas um projeto de domesticação da sensibilidade, uma tentativa de silenciar aquilo que poderia desorganizar o *status quo*. Mas, o que acontece quando um estudante, diante de uma obra, de um poema ou de um som inesperado, se percebe parte de algo maior? Quando sente que sua própria existência se inscreve nesse grande tecido de vozes e histórias? Talvez, a verdadeira pergunta não seja apenas como integrar a estética na educação, mas como garantir que ela continue sendo um espaço de insurgência, um lugar onde o pensar e o sentir se tornam indissociáveis e onde a liberdade deixa de ser um conceito abstrato para se tornar uma experiência concreta e irreversível.

Há um ponto de convergência essencial entre os autores Rancière (2011) e Farinon e De Luca (2023): a crença no poder da estética e das humanidades como elementos centrais para a construção de um sujeito crítico e reflexivo. Todos compartilham a visão de que a arte e a educação estética possuem um valor formativo que vai além do desenvolvimento de habilidades técnicas; elas se destinam a expandir a percepção do sujeito e a despertar sua capacidade de questionamento. Através dessa prática, o indivíduo não apenas compreende o mundo ao seu redor, mas também é capacitado a agir sobre ele, transformando-se em um agente ativo de mudança.

Contudo, apesar dessa convergência conceitual, cada autor mobiliza a estética a partir de ênfases distintas. Rancière (2011) destaca sua capacidade de reorganizar o espaço público e subverter as hierarquias de participação, ao redefinir o que pode ser visto, dito e sentido no

comum. Já Farinon e De Luca (2023) ressaltam seu valor formativo, compreendendo a educação estética como experiência que amplia a percepção, fomenta o pensamento crítico e contribui para a constituição de uma cidadania consciente e engajada. Esses enfoques distintos, mas complementares, revelam a potência da estética como força articuladora entre subjetividade e política, especialmente em um tempo em que a formação sensível segue sendo relegada a um papel marginal nos currículos escolares.

A partir dessa reflexão, cabe questionar: de que forma podemos fortalecer as práticas estéticas e as humanidades em um cenário educativo que privilegia o pensamento utilitarista? Como podemos garantir que a educação estética não seja apenas um adendo no currículo, mas um elemento central na formação do sujeito democrático? Se a arte e as humanidades possuem o poder de emancipar e de desenvolver o pensamento crítico, qual é, então, a nossa responsabilidade enquanto educadores e defensores de uma sociedade mais justa e democrática?

Neste estudo não tenho a pretensão de tecer respostas à tais questionamentos, inserindo-os como convite a uma reflexão contínua sobre o papel transformador da estética, incentivando-nos a buscar maneiras de integrá-la de forma significativa no processo educativo.

2.1 INTRODUÇÃO AO CONCEITO DE PARTILHA DO SENSÍVEL E SUAS IMPLICAÇÕES POLÍTICAS

Jacques Rancière introduz a noção de partilha do sensível como um sistema que organiza a experiência humana ao determinar o que é visível e quem possui voz no espaço público. Esse conceito atua como uma estrutura política que define posições sociais e acessos, orientando quem pode ou não participar do comum. Assim, a política para Rancière é a configuração dos modos de ser e perceber, um campo em que o sensível é distribuído de maneira desigual, concedendo a certos grupos uma posição de fala e negando-a a outros. A partilha do sensível constrói, portanto, as fronteiras que separam os incluídos dos excluídos.

A partilha do sensível faz ver quem pode tomar parte no comum em função daquilo que faz, do tempo e do espaço em que essa atividade se exerce. Assim, ter esta ou aquela "ocupação" define competências ou incompetências para o comum. Define o fato de ser ou não visível num espaço comum, dotado de uma palavra comum etc. Existe, portanto, na base da política, uma "estética" que não tem nada a ver com a "estetização da política" própria à "era das massas", de que fala Benjamin. Essa estética não deve ser entendida no sentido de uma captura perversa da política por uma vontade de arte, pelo pensamento do povo como obra de arte. Insistindo na analogia, pode-se entendê-la num sentido kantiano - eventualmente revisitado por Foucault - como o sistema das formas a priori determinando o que se dá a sentir. É

um recorte dos tempos e dos espaços, do visível e do invisível, da palavra e do ruído que define ao mesmo tempo o lugar e o que está em jogo na política como forma de experiência (Rancière, 2014, p. 16).

A partilha do sensível, como define Rancière (2014), estabelece quem pode tomar parte no espaço comum, determinando competências e incompetências a partir das ocupações, espaços e tempos que um indivíduo ocupa. Essa delimitação, ao operar como um mapeamento excludente, compromete profundamente a experiência democrática, pois restringe a capacidade de determinados grupos de serem ouvidos e reconhecidos. A democracia, nesse sentido, depende da arte de dar credibilidade ao outro, do encontro entre a voz que fala e o ouvido que escuta. Contudo, quando a partilha do sensível exclui certos sujeitos - seja por deficiência, discriminação ou preconceitos -, ela nega a esses indivíduos o direito de participar ativamente no discurso público. Isso reforça barreiras que naturalizam a invisibilidade de grupos marginalizados, perpetuando estruturas de exclusão que contradizem os princípios democráticos. Assim, a estética, na perspectiva política, não deve ser reduzida à mera estetização da política, mas compreendida como uma prática de reorganização do sensível, capaz de ampliar os horizontes da inclusão e de reconstruir as condições para que todas as vozes tenham espaço e ressonância no comum.

Se a partilha do sensível define quem pode ser visto e ouvido, não seria a arte a interrupção necessária dessa lógica, a desordem que rasga o previsível e devolve ao mundo sua estranheza? O que ocorre quando um corpo silenciado atravessa a cena e ocupa o espaço que antes lhe era negado? Quando a palavra antes sufocada encontra ressonância e subverte a gramática do poder? Há nisso um gesto de insurgência que não se limita à esfera simbólica; é uma reconfiguração concreta do real, uma fissura na ordem que decide quem pertence e quem permanece à margem. A estética, nesse sentido, não é ornamento, mas desvio; não é contemplação passiva, mas uma prática de deslocamento. Se a política opera pela delimitação de fronteiras, a arte insiste em apagá-las, desenhando, no vazio das ausências, novas cartografias de existência. E se o espaço democrático é aquele onde todas as vozes podem ecoar, então talvez a maior luta política de nosso tempo seja esta: garantir que ninguém mais tenha sua sensibilidade interdita, sua experiência apagada, sua humanidade silenciada.

Em relação à partilha do sensível, Rancière (2014, p. 15) a concebe como “o sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um comum e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas. Uma partilha do sensível fixa, portanto, ao mesmo tempo, um comum partilhado e partes exclusivas”. Esse sistema de distribuição envolve espaços, tempos e formas de atividade que determinam as possibilidades de participação no

espaço coletivo. A partilha do sensível regula, então, o que pode ser visto e ouvido, limitando o acesso ao comum de acordo com ocupações e espaços específicos que reforçam a estrutura hierárquica e o poder estabelecido. Essa tensão entre a existência de um comum partilhado e a definição de exclusividades levanta questões fundamentais sobre como construímos e experimentamos espaços democráticos.

No contexto de sala de aula, enquanto microcosmo do espaço social, reflete essa tensão de maneira particularmente evidente. Mas em sua idealização, uma sala de aula democrática deveria ser um espaço de pleno comum partilhado, onde todos os sujeitos - estudantes e educadores - têm igual oportunidade de voz, participação e reconhecimento.

Contudo, a realidade muitas vezes revela exclusões baseadas em preconceitos, desigualdades estruturais ou práticas pedagógicas que silenciam algumas vozes. Nesse sentido, como organizar uma sala de aula que, respeitando as individualidades, supere a segmentação hierárquica e assegure uma participação equitativa no processo de aprendizagem?

Essa reflexão implica também consequências pedagógicas, metodológicas e didáticas. Pedagogicamente, a sala de aula deve criar condições para que cada estudante seja ouvido, valorizando suas experiências e perspectivas, sem reforçar hierarquias preestabelecidas. Metodologicamente, é necessário adotar práticas inclusivas, como diálogos, os quais promovam a troca de saberes e a escuta ativa entre os sujeitos. Nessa situação, a experiência hermenêutica se torna crucial, pois valoriza o reconhecimento das diferenças como parte constitutiva do comum, criando possibilidades de interpretação e ressignificação a partir do encontro com o outro.

No entanto, mesmo em uma sala de aula democrática, rupturas com o comum partilhado podem ocorrer a partir de exclusões, uma vez que, essas rupturas podem surgir tanto de dinâmicas sociais externas, que influenciam o ambiente escolar quanto de práticas pedagógicas que, inadvertidamente, reforçam desigualdades. A experiência hermenêutica, ao enfatizar a abertura ao outro e à pluralidade de perspectivas, oferece caminhos para enfrentar essas situações, promovendo a mediação entre as partes e buscando um equilíbrio entre o comum e o particular.

A partir dessa perspectiva, a sala de aula torna-se um espaço em constante construção, onde a partilha do sensível pode ser ressignificada para ampliar as possibilidades de inclusão. Esse exercício demanda esforço coletivo e constante reflexão crítica sobre como estruturamos o espaço pedagógico, não apenas como um lugar de transmissão de conhecimento, mas como um ambiente que reflita os ideais democráticos em sua prática cotidiana. Essas reflexões podem ser extrapoladas para outros espaços sociais, como o espaço público ou institucional, indicando

que a construção de um verdadeiro comum partilhado exige atenção constante às dinâmicas de exclusão e inclusão que transcorrem todas as esferas da vida.

Ao tratar do impacto político da estética, Rancière sugere que a arte possui o potencial de redefinir essas divisões sensíveis, questionando as estruturas de poder e, assim, promovendo uma redistribuição democrática do espaço sensível. A arte, ao desafiar essas normas, torna-se uma ferramenta de resistência que permite aos excluídos se expressarem e interferirem no espaço público.

Para Rancière (2014), a educação estética e a política são profundamente entrelaçadas, pois ambas lidam com formas de visibilidade e distribuição dos papéis no espaço público. O educador, ao facilitar o acesso às humanidades, por exemplo, atua como mediador de uma partilha do sensível que visa a inclusão e a emancipação dos sujeitos, ao invés da reprodução de hierarquias tradicionais. Nesse sentido, a prática educativa é também um ato político, pois desafia as fronteiras do discurso público, incentivando a expressão e a participação democrática dos indivíduos em um espaço de igualdade.

Essa definição destaca também como a partilha do sensível opera como uma prática de exclusão, ao delimitar o que pode ser percebido, dito e sentido no espaço comum, estabelecendo fronteiras entre aqueles que têm voz e visibilidade e aqueles que são relegados ao silêncio ou à invisibilidade. Ao determinar quem pode tomar parte nas atividades e discussões públicas, ela institui hierarquias que condicionam o pertencimento e a participação.

Em contrapartida, a educação estética desafia essa lógica excludente ao reconfigurar o campo do sensível, oferecendo aos sujeitos a possibilidade de perceber de outros modos, de questionar as estruturas vigentes e de reconhecer suas próprias vozes e valores como legítimos no tecido social. Nesse processo, emerge uma experiência formativa capaz de promover a emancipação e o reconhecimento mútuo.

Se a partilha do sensível define o que pode ser visto, ouvido e compreendido, então a educação não deveria ser um exercício contínuo de ampliação dessas fronteiras? Ou será que, muitas vezes, ainda reproduzimos, dentro da sala de aula, os mesmos silenciamentos que permeiam a sociedade? A escola, longe de ser um espaço neutro, é um território de disputas, onde a forma como ensinamos e aprendemos pode tanto perpetuar exclusões quanto criar brechas para novas possibilidades. Como garantir que cada estudante encontre sua voz em meio a estruturas que, há séculos, definem quem pode falar e quem deve permanecer à margem? Como evitar que a educação se torne apenas um reflexo do que já está posto, ao invés de um campo de experimentação para o que ainda pode vir a ser? Se ensinar é, inevitavelmente, um ato político, que seja um ato de coragem, um gesto que se recuse a aceitar o visível como destino

e que, através da arte, do pensamento e da escuta, nos convida a imaginar outros mundos possíveis.

A estética, para Rancière, envolve uma partilha do sensível que define o acesso ao que é considerado legítimo ou ilegítimo no campo das representações e das identidades. As práticas estéticas, ao trazer novas visibilidades e espaços de expressão, desconstroem hierarquias e possibilitam um movimento democratizante na sociedade.

Nesse processo, a arte não apenas reflete o mundo, mas o transforma ao instituir uma comunidade estética - um espaço onde os sentidos de mundo são compartilhados de maneira livre, sem imposições de legitimidade ou exclusão. Como afirma Rancière (2011, p. 19) a arte “institui a comunidade dos leitores como comunidade sem legitimidade, comunidade desenhada tão somente pela circulação aleatória da letra”, desafiando as normas e exclusões que definem quem pode ou não se expressar.

Assim, a comunidade estética transcende as hierarquias impostas pela sociedade, criando um espaço onde a pluralidade é respeitada e os sujeitos podem comunicar suas diferenças sem receio. Isso não apenas reconfigura as relações no espaço público, mas também subverte as exclusões que limitam o acesso à cidadania plena e à participação democrática. Ao valorizar a circulação de sentidos do mundo e possibilitar a coexistência na diversidade, a estética torna-se um campo de transformação política, capaz de reimaginar o comum como um espaço inclusivo e emancipador. Nesse cenário, a arte surge como uma prática essencial para a construção de uma sociedade democrática e reflexiva, onde a diferença não é apenas reconhecida, mas celebrada como parte do próprio tecido social.

Em seu conceito de política estética, Rancière explora a ideia de que a arte cria espaços de contestação que permitem aos indivíduos ocuparem o espaço público e expressarem suas subjetividades. Essa prática estética não se trata apenas de representação, mas de uma redistribuição das identidades e espaços, criando uma nova configuração sensível onde todos possam, potencialmente, tomar parte. Rancière (2014, p. 24) destaca que “a prática estética rompe com a lógica utilitária e permite uma reconfiguração do espaço público, onde o indivíduo tem liberdade de expressão sem as imposições da sociedade”.

É verdade que a circulação desses quase-corpos determina modificações na percepção sensível do comum, da relação entre o comum da língua e a distribuição sensível dos espaços e ocupações. Desenham, assim, comunidades aleatórias que contribuem para a formação de coletivos de enunciação que repõem em questão a distribuição dos papéis, dos territórios e das linguagens - em resumo, desses sujeitos políticos que recolocam em causa a partilha já dada do sensível. Mas, precisamente um coletivo político não é um organismo ou um corpo comunitário (Rancière, 2014, p. 16).

Rancière descreve os quase-corpos como aqueles grupos ou indivíduos cuja existência no espaço comum não é plenamente reconhecida ou legitimada. Esses quase-corpos, muitas vezes representados por mulheres, crianças, estudantes, pobres, negros, indígenas, entre outros grupos historicamente marginalizados, enfrentam a exclusão da partilha do sensível, sendo relegados à periferia das práticas de visibilidade e enunciação. Em muitos casos, a formação de “comunidades aleatórias” é essencial para que esses quase-corpos possam articular suas vozes e dar visibilidade às suas demandas, questionando as estruturas que perpetuam a exclusão. Essas comunidades não são organismos estáveis ou corpos comunitários homogêneos, mas espaços dinâmicos de dissonância, onde a enunciação política desafia as hierarquias previamente estabelecidas.

A sala de aula, nesse sentido, pode ser compreendida como uma dessas comunidades aleatórias, um espaço onde se experimenta a convivência entre diferenças e se possibilita a criação de novas formas de dizer e perceber o mundo. Isso pode repercutir em práticas pedagógicas? Defendo que *sim* e recorro às minhas práticas enquanto professora de Arte para essa defesa. Com os alunos do nono ano, o tema da ancestralidade atravessa os encontros como fio condutor das práticas pedagógicas. Por meio de objetos, memórias familiares, saberes e lugares transmitidos entre gerações, os estudantes são convidados a refletir sobre suas raízes e a compartilhar vivências que muitas vezes permanecem silenciadas no cotidiano escolar. O momento de escuta coletiva transforma a sala em território sensível, onde a história de uma avó parteira, a lembrança de um utensílio herdado ou o modo de preparar um alimento típico tornam-se enunciações políticas. São experiências que reconfiguram a partilha do sensível, legitimando saberes que tradicionalmente foram desvalorizados no espaço escolar.

Já com os alunos do sexto ano, o ponto de partida é o corpo. Com os devidos cuidados para não cair no erro dualista, trabalhamos o corpo como templo, como morada da alma², como aquilo que sente, fala e se expressa. Em uma das aulas, propus a criação de máscaras com ataduras gessadas, realizadas em duplas: um aluno moldava o rosto do colega, enquanto o outro permanecia em silêncio, atento às sensações. O gesto exigia cuidado, atenção e respeito, era necessário tocar o outro com delicadeza, perceber seus limites, escutar sinais que não vinham pela fala, mas pelo corpo. Nesse contato, instaurou-se uma experiência de presença e alteridade.

A Figura 1 apresenta uma dessas máscaras em fase de acabamento, revelando a materialidade do gesto e a singularidade do rosto moldado.

² Por “alma” entendo, em sintonia com Martha Nussbaum (2015), as faculdades do pensamento e imaginação, as quais constituem nossa humanidade e possibilitam às nossas relações serem, efetivamente, humanas e, não, trato coisificado.

Figura 1 - Máscara moldada por alunos do 6º ano em atividade com atadura gessada



Fonte: acervo pessoal da autora.

O processo de reflexão posterior foi tão significativo quanto o fazer: as máscaras tornaram-se suportes para narrativas sobre identidade, autoestima e pertencimento. Muitos verbalizaram sentimentos que raramente emergem nas aulas convencionais. Aquelas esculturas efêmeras e frágeis, feitas de gesso e silêncio, tornaram-se dispositivos de enunciação política, permitindo que os corpos falassem, não apenas com palavras, mas com presenças. Nesse sentido, a experiência estética ultrapassou o domínio técnico ou expressivo e se constituiu como uma prática de redistribuição do sensível, reafirmando a potência transformadora da arte na educação.

Nesse cenário, Rancière destaca a importância de constituir um coletivo político que vá além de um corpo comunitário uniforme, onde apenas os corpos iguais e conformados a uma doutrina abrangente têm lugar. O coletivo político, para ser verdadeiramente democrático, deve acolher a dissonância como elemento constitutivo, permitindo que a inclusão ocorra de maneira efetiva. Isso implica reconhecer que o comum não é uma identidade fixa ou uma unidade harmoniosa, mas um espaço de negociações contínuas, em que a pluralidade e as diferenças são valorizadas como componentes fundamentais do tecido social.

Os quase-corpos, ao inserirem-se no espaço político por meio dessas comunidades aleatórias, ressignificam o próprio conceito de inclusão, transformando a partilha do sensível ao desafiar as fronteiras do que é visível, audível e legítimo. Essa transformação não é apenas uma questão de representatividade, mas de reorganização profunda das relações de poder e das condições de pertencimento. A formação de coletivos políticos dissonantes torna-se, assim,

uma prática essencial para ampliar as possibilidades democráticas e criar espaços em que todos possam coexistir em suas diferenças, sem necessidade de conformidade ou uniformidade.

Se os quase-corpos são aqueles que existem à margem, que transitam sem plena legitimidade no espaço público, como podemos pensar uma democracia que realmente os inclua? Será suficiente dar-lhes um lugar na estrutura já existente, ou seria necessário redesenhar a própria lógica da partilha do sensível? Talvez a verdadeira transformação não esteja em abrir pequenas frestas de inclusão dentro de um sistema excludente, mas em desfazer as amarras que sustentam essa exclusão. O que significa pertencer, afinal? E quem decide quais corpos podem ser reconhecidos como legítimos?

Rancière nos lembra que a política estética não apenas revela as desigualdades da visibilidade, mas desestabiliza a própria ideia de que certos grupos precisam pedir permissão para existir. Se há algo verdadeiramente subversivo na estética, é sua capacidade de interromper o fluxo normalizado da exclusão, forçando o mundo a escutar aquilo que por tanto tempo tentou silenciar.

Essas reflexões trazem à tona a pergunta: em que medida estamos preparados para lidar com a dissonância como parte inerente do coletivo político? E, mais importante, como podemos criar espaços que possibilitem a enunciação plena desses quase-corpos, assegurando que suas vozes não sejam silenciadas ou marginalizadas, mas integradas ao espaço comum de forma emancipadora? É nesse ponto que a construção de uma prática inclusiva e democrática, fundamentada na estética e na política, encontra seu maior desafio e sua maior potência.

A emancipação, no entendimento de Rancière (2014), só ocorre quando os indivíduos podem reconfigurar as estruturas de visibilidade, transcendendo a lógica de exclusão. A partilha do sensível não é um processo estático, mas um mecanismo que pode ser transformado, e a educação estética é um meio para essa transformação. Ao fomentar a capacidade crítica e a expressão estética, a educação possibilita o surgimento de uma sociedade democrática, onde o sensível não é mais delimitado por uma elite, mas é acessível a todos que desejam participar e contribuir.

O importante é ser neste nível, do recorte sensível do comum da comunidade, das formas de sua visibilidade e de sua disposição, que se coloca a questão da relação estética/política. A partir daí pode-se pensar as intervenções políticas dos artistas, desde as formas literárias românticas do deciframento da sociedade até os modos contemporâneos da performance e da instalação, passando pela poética simbolista do sonho ou a supressão dadaísta ou construtivista da arte (Rancière, 2014, p. 26).

Assim, a partilha do sensível de Rancière (2014, p. 32) nos leva a refletir sobre como a estética pode ser um caminho para a construção de um espaço público verdadeiramente democrático. A partir de uma reconfiguração estética, é possível redistribuir o sensível e, com isso, construir uma sociedade em que o comum seja partilhado de maneira inclusiva. A arte e a educação estética tornam-se, então, “instrumentos poderosos para a transformação social e política, incentivando a criação de novas formas de participação e identidade e promovendo uma estrutura democrática onde todos possam ser vistos e ouvidos”.

Ao pensar na sociedade como um espaço inevitável e compartilhado, emerge a distinção entre comunidade, associação e sociedade. Numa comunidade, existe uma doutrina abrangente, a qual orienta as práticas coletivas. Já numa associação, a participação é opcional, vinculada à escolha individual e uma sociedade é um espaço ao qual pertencemos desde o nascimento, sem uma escolha ou consenso prévio. Por essa característica, a sociedade é marcada por tensões de poder e, muitas vezes, pela violência simbólica ou estrutural, especialmente contra aqueles que ocupam os lugares de quase-corpos ou não-corpos na partilha do sensível. Esses sujeitos, cuja existência e voz são constantemente negadas ou invisibilizadas, encontram na educação estética e nos processos democráticos caminhos para reconfigurar seu lugar no espaço comum.

O desafio ético da sociedade não está apenas em reconhecer juridicamente seus integrantes - como o nascimento e o registro garantem - mas em construir um fundamento ético-estético para a convivência. Nesse sentido, a ideia de um comum partilhado emerge como a base ética da vida em sociedade, um espaço onde a coexistência das diferenças pode ser sustentada pela criação de condições que assegurem a visibilidade e a voz de todos os seus integrantes. A estética, ao desafiar as hierarquias e as exclusões, oferece ferramentas para reorganizar a distribuição do sensível, promovendo novas possibilidades de inclusão e participação.

Mas se a sociedade é um espaço inevitável, e o comum não é dado, mas construído, como garantir que essa construção não recaia sobre os velhos alicerces da exclusão? Se a partilha do sensível delimita quem pode existir plenamente no espaço público, não caberia à educação estética a tarefa de dismantelar essas fronteiras e expandir os contornos do visível? Talvez a grande questão não seja apenas como tornar o comum acessível a todos, mas como evitar que ele se torne um novo mecanismo de uniformização, sufocando a diferença em nome de uma inclusão superficial. Afinal, que tipo de partilha estamos dispostos a construir? Uma que simplesmente acomode os corpos antes marginalizados dentro da mesma estrutura excludente, ou uma que aceite o dissenso, a pluralidade e a dissonância como elementos inegociáveis da vida democrática? Se o espaço público é um palco de disputas, que a arte, a

educação e a política não se limitem a rearranjar seus atores, mas a questionar o próprio roteiro, permitindo que novas narrativas se inscrevam na história coletiva.

Se o fundamento jurídico de uma sociedade é imediato, estabelecendo direitos e deveres pela mera condição de cidadão, o fundamento ético exige um esforço contínuo de construção e negociação. Sendo assim, a partilha do sensível se torna, então, uma metáfora potente para pensar nessa construção, revelando como os processos educativos, estéticos e éticos são essenciais para garantir a inclusão e a equidade no espaço público. É na possibilidade de reconfigurar as hierarquias sensíveis que encontramos o potencial transformador da educação democrática, onde o comum é partilhado não como uma imposição, mas como um campo de possibilidades e encontros.

Dessa forma, pensar no fundamento ético da sociedade a partir da noção de comum partilhado nos leva a questionar: como podemos assegurar que todos, independentemente de suas diferenças, tenham acesso ao espaço público de maneira legítima? Quais processos educativos e estéticos podem promover essa inclusão? Essas indagações destacam a necessidade de uma educação que vá além do ensino técnico, integrando práticas éticas e estéticas, as quais possibilitem uma convivência mais justa e democrática.

A esse regime representativo, contrapõe-se o regime das artes que denomino estético. Estético, porque a identificação da arte, nele, não se faz mais por uma distinção no interior das maneiras de fazer, mas pela distinção de um modo de ser sensível próprio aos produtos da arte. A palavra "estética" não remete a uma teoria da sensibilidade, do gosto ou do prazer dos amadores de arte. Remete, propriamente, ao modo de ser específico daquilo que pertence à arte, ao modo de ser de seus objetos. No regime estético das artes, as coisas da arte são identificadas por pertencerem a um regime específico do sensível. Esse sensível, subtraído a suas conexões ordinárias, é habitado por uma potência heterogênea, a potência de um pensamento que se tornou ele próprio estranho a si mesmo: produto idêntico ao não-produto, saber transformado em não-saber, *logos* idêntico a um *pathos*, intenção do inintencional etc (Rancière, 2014, p. 30).

No regime estético das artes, conforme proposto por Rancière a identificação da arte não ocorre por distinções técnicas ou funcionais, mas pelo pertencimento a um regime sensível específico. Ele explica que a palavra "estética" não se refere apenas a uma teoria da sensibilidade ou ao prazer gerado pela arte, mas ao modo de ser que caracteriza os objetos artísticos em sua relação com o sensível. Desse modo, “no regime estético das artes, os elementos da arte são identificadas por pertencerem a um regime específico do sensível. Esse sensível, subtraído a suas conexões ordinárias, é habitado por uma potência heterogênea, a potência de um pensamento que se tornou ele próprio estranho a si mesmo” (Rancière, 2014, p. 30). Esse pensamento, ao escapar às categorizações tradicionais, redefine as fronteiras entre o

logos e o *pathos*, entre o intencional e o inintencional, conferindo à arte um papel único na reconfiguração da experiência sensível.

A estética, nesse sentido, adquire um papel central na reflexão sobre a democracia, pois ao reorganizar o sensível, a arte desafia as hierarquias estabelecidas e promove uma redistribuição das possibilidades de ver, ouvir e agir no espaço público. Essa definição inicial permite abordar a estética como uma ferramenta não somente para identificar o que pertence à arte, mas para compreender sua capacidade transformadora na esfera política e social. Na concepção de Rancière (2014), o regime estético das artes é um campo onde o sensível se torna um espaço de potencialidades, abrindo caminho para pensar novas formas de participação e de questionamento do estabelecido.

Diante da partilha do sensível como um conceito que vai além da simples organização estética para penetrar o âmago da experiência política, surgem questões profundas sobre a natureza da inclusão e da exclusão na sociedade. Rancière nos convida a perceber que o sensível não é dado de forma neutra, mas, ao contrário, é moldado por estruturas de poder que estabelecem quem possui voz e quem é relegado ao silêncio. Essa perspectiva traz à tona uma compreensão em que a partilha do sensível revela as camadas simbólicas que compõem a política e a estética, mostrando que ambos os campos operam na construção de limites e acessos ao comum. Mas, se a estética tem o poder de reorganizar o visível e o invisível, até que ponto ela realmente pode interferir nessas estruturas de poder e propiciar uma verdadeira democratização do espaço sensível? Em que medida a arte e a educação estética, enquanto práticas de resistência, conseguem oferecer caminhos de emancipação, em um contexto marcado pela lógica excludente das hierarquias sociais? A análise de Rancière suscita, assim, uma reflexão sobre os limites e potencialidades da estética como ferramenta política, questionando até que ponto o sensível pode ser partilhado de forma equitativa e se a educação, ao assumir um caráter estético, pode efetivamente capacitar os sujeitos para transformar o espaço público em um lugar de expressão e participação genuína.

2.2 A EDUCAÇÃO ESTÉTICA COMO FERRAMENTA DE EMANCIPAÇÃO: O PAPEL DA ARTE NA REDISTRIBUIÇÃO DO SENSÍVEL

A arte, segundo Rancière (2014, p. 18), desempenha um papel crucial na reconfiguração das estruturas sensíveis que determinam quem pode participar do espaço público. O autor afirma que “as práticas artísticas são 'maneiras de fazer' que intervêm na distribuição geral das maneiras de fazer e nas suas relações com maneiras de ser e formas de visibilidade”. Nesse

sentido, a arte deixa de ser representação estática e se afirma como ação política, capaz de subverter as divisões sociais e ampliar as possibilidades de participação dos indivíduos.

A arte, em sua potência inaugural, não nasce para confirmar o que já está posto, mas para perturbar. Ela interrompe, desloca, tensiona e é justamente por essa razão que sua presença na escola se faz tão urgente quanto incômoda. Pensar na educação estética como ferramenta de emancipação implica vê-la como uma disposição sensível que reinventa o comum. Nesse sentido, educar esteticamente é permitir que os sujeitos toquem a realidade de outra maneira, abrindo espaço para aquilo que ainda não tem nome, mas já pulsa nas frestas do visível. Assim sendo, a arte na escola não é só expressão, ela é criação de mundo.

Birman (2024), ao discutir os movimentos de reconfiguração da escuta e da visibilidade, oferece uma leitura potente das transformações culturais recentes a partir do conceito de partilha do sensível. Sua análise das manifestações sociais, da emergência de novas vozes periféricas na literatura e da tensão entre reconhecimento e bolhas de escuta contribui para compreender a arte como prática de redistribuição. A autora destaca que essas novas formas de visibilidade são gestos que reorganizam o sensível e reconfiguram o político. A escuta, nesse contexto, é construção ativa de sentido e de pertencimento. Para Birman (2024, p. 187) “a estética da literatura e da arte tem operado uma reconfiguração do sensível, tornando visível e audível aquilo que antes era inaudito e invisível, instaurando novas formas de pertencimento e deslocando fronteiras de inteligibilidade e escuta”.

Essa concepção dialoga diretamente com o pensamento de Rancière (2014), não há estética neutra, toda forma artística participa de uma política do sensível, isto é, de um regime que define o que pode ser percebido, sentido e reconhecido. A educação estética, nesse sentido, pode ser uma experiência que desloca os sujeitos de seus lugares habituais, provocando-os a perceber o mundo sob outras luzes. O ato estético é, por excelência, uma forma de desidentificação: ele retira o sujeito de suas determinações prévias e o coloca diante da possibilidade de reinvenção.

A obra de Petherbridge *et al.* (2020) amplia esse horizonte ao discutir como o sensível está atravessado por dinâmicas de reconhecibilidade. A autora afirma que, antes mesmo do reconhecimento normativo, é preciso que o sujeito seja reconhecível dentro de um quadro perceptivo. É nesse ponto que a estética se torna política: ela desorganiza os marcos que autorizam a visibilidade e permite que outras presenças se inscrevam no comum. A arte, então, constitui sujeitos e instaura modos de existência. Para Petherbridge *et al.* (2020, p. 199) “somente quando os sujeitos se tornam reconhecíveis dentro de quadros perceptivos partilhados é que se torna possível qualquer forma de reconhecimento social ou político”.

É nesse campo de deslocamentos que a prática pedagógica se inscreve. Em minhas aulas de artes, percebo que, quando o espaço escolar se abre à estética, ele se torna um campo fértil de reinvenção sensível. Uma das estudantes, marcada por sua presença intensa e olhar inquieto, expressa-se com potência através do desenho. Sempre retorna à figura da mulher nua, não como objeto sexualizado, mas como corpo que interpela. Seus traços são firmes, simbólicos, inquietantes. Premiada na Olimpíada Estudantil Cultural de Joaçaba, Herval d'Oeste e Luzerna (OLIEJHO), a sua arte transcende a técnica: é território de afirmação, de existência, de enigma. Ao apresentar esses desenhos à turma, ela convoca o olhar de todos a se transformar, sendo que para alguns o chamaram de “impróprio”, outros de “ousado”, mas para mim, era a imagem da coragem, pois, naquela nudez desenhada havia uma pergunta incontornável: quem decide o que pode ser mostrado? A estudante não respondia com palavras, deixava que o traço falasse; e ele falava; falava da mulher que talvez ela queira ser, daquelas que vieram antes dela, daquelas que ainda não podem existir. Era arte como reconfiguração do sensível em estado puro.

Essas experiências pedagógicas não podem ser apartadas da teoria. Ao contrário, são sua encarnação. A estudante que desenha mulheres nuas tensiona a partilha do sensível instituída na escola. Sua criação modifica a escuta dos colegas, desafia os códigos do permitido e insere um corpo indomável no centro da cena. Pela via hermenêutica, é possível compreender esse gesto como uma reorganização dos sentidos que sustentam o visível e o dizível. O traço da estudante não confirma saberes, ele os desestabiliza.

A prática docente, quando atenta ao sensível, torna-se cúmplice da emancipação. Não há roteiro fixo para isso, apenas disposição para escutar o que emerge fora do esperado. A arte, ao rasurar certezas e convocar outros olhares, cria espaços de pertencimento onde antes havia silêncio. A estética, nesse sentido, convoca e ao convocar, faz com que a escola se reinvente como lugar de passagem, de travessia, de reinvenção de si e do mundo.

Mas, o que é afinal formar? É ensinar a obedecer ou permitir que o sujeito se veja como outro do que sempre lhe disseram? É reforçar o que já é aceito ou arriscar o espanto do inesperado? O que a arte nos diz quando ninguém a enquadra? E o que a escola cala quando se protege do incômodo? A educação estética, vivida em sua radicalidade, não se dobra à lógica da eficiência; ela educa os sentidos para que o mundo seja sentido de outra forma. E é nesse movimento que se abre o espaço da emancipação, onde o sujeito, antes invisível, torna-se possível.

Ao romper com as formas tradicionais de representação, a arte possibilita a emergência de novas vozes e perspectivas. Ela questiona as normas e convenções que limitam o acesso ao comum, promovendo uma redistribuição do sensível que abre espaço para a inclusão e a

diversidade. Portanto, a arte, funciona como um instrumento de emancipação ao permitir que os sujeitos reconfigurem as estruturas que os excluem, possibilitando uma participação mais equitativa no espaço público. Como Rancière (2011, p. 66) coloca, “a prática artística não é a exterioridade do trabalho, mas sua forma de visibilidade deslocada”, enfatizando que a arte traz à tona existências e narrativas que não encontravam lugar no discurso dominante.

A educação estética, nesse contexto, atua como meio de emancipação. Ela não se reduz à aprendizagem de técnicas ou à apreciação de obras. Reorganiza o sensível e reposiciona o sujeito diante do mundo. Ao estimular formas de escuta, de presença e de criação, abre caminhos para a enunciação autêntica de quem aprende. Rancière (2010) propõe a educação estética como prática de liberdade, pois ela rompe com os imperativos utilitaristas e convida o sujeito a refletir sobre sua condição e sobre as estruturas que o atravessam.

Essa prática formativa não opera por concessões. Não se trata de oferecer lugar àqueles que antes não o tinham, pois isso manteria intacta a lógica da concessão. A transformação acontece quando as próprias estruturas de reconhecimento são tensionadas. A escola, quando assume esse compromisso, torna-se espaço de reconfiguração do comum, onde vozes e presenças não são inseridas, mas reconhecidas em sua potência originária.

Se a arte tem o poder de revelar o que foi obscurecido, de dar voz ao que foi silenciado, então a educação estética precisa ser mais do que uma disciplina: precisa ser um chamado à consciência, um exercício contínuo de deslocamento. Mas o que acontece quando o olhar se expande, quando o que antes era invisível se impõe como presença incontornável? Talvez seja por isso que a estética signifique ser tão temida por aqueles que desejam preservar a ordem, porque ela desestabiliza, desarranja, rompe a linearidade do previsível. Ensinar a ver, a ouvir e a questionar, não seria essa a tarefa urgente da educação? Não se trata de conceder lugar de fala ou de abrir espaços como quem autoriza presenças, mas trata-se de reconhecer que todo sujeito já é parte do comum, ainda que historicamente silenciado. O desafio está em desfazer as estruturas que impedem sua escuta, em romper com os filtros que regulam quem pode ser percebido, quem pode ser levado a sério. O espaço de participação não pode surgir como concessão frágil, mas como afirmação de um pertencimento originário um pressuposto antropológico de que todo ser humano tem direito à linguagem, ao gesto e à criação.

A educação estética, quando enraizada nesse princípio, não prepara corpos para o rendimento, nem restringe a arte à contemplação passiva. Forma sujeitos que atuam, leem e reelaboram o mundo, que enfrentam as narrativas que lhes foram impostas e criam, com coragem, novas formas de dizer, de estar e de sentir. É nesse campo do sensível que se desenha uma gramática política, onde a liberdade não é destino distante, mas exercício cotidiano.

Educar esteticamente é afirmar essa liberdade como experiência viva, como condição do presente. A liberdade que se vive com o corpo inteiro, com a voz que se descobre, com a escuta que se expande. Uma liberdade que se faz na presença, e que não se curva diante das formas de domesticação do olhar, do sentir e do agir.

Ao promover a reflexão sobre o sensível e sua organização, a educação estética rompe com o modelo tradicional de ensino baseado na lógica produtivista. A educação estética, em vez de preparar os indivíduos exclusivamente para o mercado, ela os forma para a vida em sociedade, capacitando-os a se posicionarem criticamente diante das injustiças e a participarem ativamente na construção do comum partilhado. Farinon e De Luca (2023) reforçam que a educação estética deve ser vista como uma prática formativa que capacita os sujeitos a ressignificar suas experiências e ampliar sua consciência ética e política.

Farinon e De Luca (2023) ainda corroboram que a educação estética oferece ao sujeito a possibilidade de ressignificar suas experiências e ampliar sua consciência ética e política. Quando há espaço para expressar, questionar, criar e refletir, inicia-se um processo de formação que não se limita a reproduzir discursos. Esse movimento convoca uma pedagogia da atenção, da escuta e da presença em que cada gesto, cada palavra, cada silêncio, carregando sentido e valor.

Essa pedagogia não exige uniformidade, tampouco a submissão a modelos prévios, pois permite que a linguagem se abra, que o sujeito se inscreva no mundo a partir de sua singularidade. Lembro de uma vivência com meus estudantes no seminário, um espaço aberto, silencioso, marcado pela presença da natureza. Levamos cadernos e lápis, mas o mais importante, foi levado tempo. Durante aquelas horas de observação e desenho, percebi os corpos desacelerarem, os olhos se demorarem sobre as formas. Um estudante ao final disse que parecia ter visto pela primeira vez, o que sempre esteve ali. Quando retornamos com as telas e as tintas, os estudantes não reproduziram paisagens, traduziram estados de presença. Foi ali, entre cor, silêncio e gesto, que compreendi o que Rancière chama de redistribuição do sensível.

A educação estética, ao reorganizar os modos de ver, sentir e expressar, transforma o espaço da escola em campo de presença e de emergência de subjetividades. Cada sujeito se torna capaz de afirmar-se sem necessidade de moldar-se a um modelo. Quando cultivada com seriedade, a estética assume seu papel de resistência às formas de opressão e controle, reafirmando a dignidade do sensível, e, com isso, afirma-se também o direito à diferença como elemento constitutivo do comum.

A estética, enquanto experiência educativa, emancipa o sentir, rompe com a exigência de adaptação e afirma a singularidade como força de existência. Quando o sensível é cultivado,

os sujeitos deixam de ser moldados pela lógica da eficiência e se abrem à imaginação e à criação. A formação não se realiza por acúmulo, mas por travessia, e nessa travessia, o educador não guia por um caminho definido, mas sustenta a presença, a escuta e o convite à confiança.

Portanto, a educação estética não é somente um complemento ao currículo; ela é um pilar para a formação integral, que valoriza tanto a capacidade crítica quanto a sensibilidade ética. Num contexto onde a lógica neoliberal subordina a educação às demandas do mercado, a estética surge como resistência, uma prática que possibilita não apenas a compreensão do mundo, mas a transformação de suas condições. Assim, ao ampliar a capacidade de percepção, expressão e participação, a educação estética reafirma seu papel como um instrumento poderoso de emancipação e democratização, essencial para a construção de uma sociedade onde todos possam compartilhar e transformar o comum.

Nesse contexto, a educação estética não se limita à transmissão de conhecimentos técnicos ou artísticos, mas busca desenvolver a sensibilidade e a capacidade crítica dos indivíduos. Ela promove a autonomia do pensamento e estimula a criatividade, permitindo que os sujeitos reconheçam e expressem suas próprias vozes. Ao fazer isso, a educação estética contribui para a formação de cidadãos conscientes e engajados, capazes de participar ativamente do espaço público e de contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática e inclusiva.

A educação estética desafia a lógica utilitarista que frequentemente governa as instituições educacionais contemporâneas, onde o valor do conhecimento é quantificado em termos de produtividade e mercado. Ao propor a experiência estética como um fim em si mesma, essa educação resiste à instrumentalização do saber, afirmando a importância da reflexão crítica e da sensibilidade artística como partes centrais da formação humana. Nesse sentido, questiona-se: até que ponto a educação pode realmente escapar à pressão por resultados quantificáveis e contribuir para a formação de uma subjetividade autônoma e crítica? Essa abordagem efetivamente humana não se contenta com a mera transmissão de conhecimentos úteis; ao contrário, ela reconhece na arte e na cultura um potencial transformador que desafia e transcende a lógica de mercado, gerando, assim, uma verdadeira abertura para o desenvolvimento integral do indivíduo.

Ao posicionar a experiência estética como um catalisador para uma consciência mais ampla, a educação estética torna-se um espaço de resistência à normatização do pensamento e da percepção. Rancière ao discutir o papel do educador, aponta para a necessidade de romper com as hierarquias que reduzem o estudante à um receptor passivo do saber. Em sua obra “*O mestre ignorante*”, Rancière (2010, p. 30) defende uma pedagogia onde mestre e estudante

compartilham a igualdade intelectual, um processo de emancipação que não reconhece a autoridade do saber pré-estabelecido. Assim, o ato de educar transforma-se em uma relação dialógica, onde cada indivíduo é reconhecido em sua capacidade subjetiva de compreender o mundo, questionando as práticas educativas que, ao enfatizar a submissão e a autoridade, perpetuam a exclusão e a desigualdade.

Não era, portanto, a ciência do Mestre que os estudantes aprendiam. Ele havia sido mestre por força da ordem que mergulhara os estudantes no círculo de onde eles podiam sair sozinhos, quando retirava sua inteligência para deixar as deles entregues àquela do livro. Assim se haviam dissociado as duas funções que a prática do mestre explicador vai relegar, a do sábio e a do mestre. Assim se haviam igualmente separado, liberados uma da outra, as duas faculdades que estão em Jogo no ato de aprender: a inteligência e à vontade. Entre o mestre e o estudante se estabelecera uma relação de vontade a vontade: relação de dominação do mestre, que tivera por consequência uma relação inteiramente livre da inteligência do estudante com aquela do livro inteligência do livro que era, também, a coisa comum, o laço intelectual igualitário entre o mestre e o estudante (Rancière, 2010, p. 31).

Essa abordagem promove a emergência de uma subjetividade livre, onde o educador não ocupa o lugar de transmissor de conhecimento ou de facilitador no sentido tradicional, mas se apresenta como parceiro de busca, tal como propõe Rancière (2010) em sua obra “*O mestre ignorante*”. O educador não simplifica o caminho, tampouco o bloqueia; ele sustenta o percurso, permanecendo ao lado, enquanto o aprendiz investiga, experimenta e confia em sua própria razão. Nesse processo, a autonomia não se confunde com solidão, ela se expressa como a capacidade de cada sujeito de mover-se a partir de sua inteligência e de suas experiências, permanecendo ativo na construção do próprio entendimento.

Mais do que um espaço de aprendizado, a educação estética deve ser um território de insurgência, um campo onde o pensamento não apenas se desenvolve, mas se liberta. Se ensinar é despertar a autonomia, como garantir que a escola não se torne um lugar onde o saber é apenas transferido, mas sim um espaço onde ele é vivido, questionado e reinventado? O mestre ignorante de Rancière nos provoca a pensar: e se o verdadeiro papel do educador não for o de iluminar o caminho, mas de permitir que o estudante descubra sua própria luz? A arte nos ensina que não há um único modo de ver o mundo, e é nesse jogo de múltiplos olhares que a democracia se fortalece. Formar sujeitos emancipados não é apenas ensinar técnicas ou conteúdos; é convidá-los a habitar a incerteza, a confiar em sua própria inteligência e a perceber que a liberdade não é um destino, mas um exercício cotidiano de criação, resistência e reinvenção. Pois, se a educação deve preparar para a vida, que seja para uma vida em que cada um tenha o direito de ser plenamente aquilo que é – e, sobretudo, o direito de sonhar aquilo que ainda pode vir a ser.

Nesse contexto, a educação estética ganha um papel único ao proporcionar um espaço onde o indivíduo é instigado a ocupar o lugar público com voz e identidade próprias. A experiência estética, ao estimular o questionamento e o confronto com o que é tido como inquestionável, redefine o conceito de cidadania, ampliando-o para incluir o sujeito que, em sua busca ativa, contribui para a transformação do ambiente comum. O educador, longe de ser um facilitador, acompanha o aprendiz em sua jornada, mantendo viva a inquietação que alimenta o pensamento crítico e criativo. Através dessa prática, a estética reafirma sua potência como ferramenta para a emancipação, formando sujeitos que não apenas recebem o mundo, mas o transformam.

Sob essa perspectiva, a educação estética é um movimento de resistência tanto às forças externas quanto às internalizadas, que mantêm o indivíduo alienado de seu próprio potencial crítico. Rancière (2010), vê o educador como figura central na luta contra as limitações impostas à liberdade e à igualdade, questionando se as instituições educacionais estão preparadas para exercer esse papel libertador, em um contexto cada vez mais marcado pela racionalidade instrumental.

Se o campo sensível é politicamente estruturado, como sugere Rancière (2010), o que resta àquelas cujas experiências e vozes são constantemente relegadas às margens? Esses questionamentos levam a uma compreensão da educação e da arte não apenas como meios de transmissão de conhecimento, mas como práticas que possibilitam a construção de uma realidade onde o potencial humano não é confinado por categorias preestabelecidas. A educação estética, nesse sentido, fomenta a capacidade de transcender essas fronteiras e participar plenamente da experiência coletiva, promovendo um espaço onde a igualdade e o reconhecimento são o fundamento da própria existência compartilhada.

3 AINDA É POSSÍVEL FORMAR PELO SENSÍVEL?

Durante uma manhã comum de aula de artes, enquanto o quadro se enchia de traços e os alunos seguiam o exercício proposto, uma voz atravessou o silêncio: “*Professora, para que serve a arte?*” A pergunta, inesperada, suspendeu o ritmo da aula. Estava fora do plano, porém expandia todos os planos. O olhar da turma voltou-se para mim em busca de algo que ultrapassava a resposta rápida. Era a própria educação que se deixava interpelar. A questão não

apontava para a função instrumental da arte. Ela abria para sua potência formativa, para a possibilidade de formar pelo sensível.

A partir desse acontecimento, a sala de aula transformou-se em lugar hermenêutico de interrogação. A questão ecoou como provocação filosófica: até que ponto a arte resiste à lógica utilitarista que mede a vida em resultados? Como a estética, compreendida na chave de Rancière como partilha do sensível, pode abrir frestas para que vozes silenciadas encontrem lugar? Nesse entrelaçamento entre teoria e prática, entre autores que pensam a estética e estudantes que a vivem, este capítulo se construiu.

A docência, nesse contexto, se funda em atenção. Não há promessas de eficiência. Não há garantias de impacto. O que existe é o encontro com o outro e com o que o outro traz. O cotidiano da sala de aula é feito de pequenas irrupções, de pausas não previstas, de falas que não estavam no roteiro. É nesse espaço não programado que algo se anuncia. A arte, quando atravessa esse cotidiano, não preenche lacunas. Ela desorganiza o previsto. Ela propõe escuta.

Foi nesse horizonte que, ainda nos primeiros anos como professora, me recusei a transformar a arte em ornamento de calendário. Vieram os pedidos por cartazes para o Dia das Mães, lembrancinhas para o Dia dos Pais, enfeites de Natal. A arte convocada como adorno, como decoração que embeleza corredores. Recusei. Disse sim a um outro tempo: o do silêncio, do corpo inteiro, do gesto que se demora. Essa decisão trouxe estranhamento, perguntas atravessadas: “Então o que vocês vão apresentar na data tal?”. Ainda assim, permaneci. Porque compreendi que arte não serve para enfeitar, serve para formar.

Negar-me a esse papel foi também afirmar que os estudantes merecem mais que moldes. Merecem errar, experimentar, reinventar. A verdadeira homenagem não está no cartão enfeitado, está no gesto de pensar o mundo de outro modo, de enxergar-se como sujeito de criação. É nesse lugar que a arte se faz educação. É nesse lugar que a educação se faz resistência.

A sala de aula pode se configurar como uma comunidade aleatória. Um lugar onde corpos diversos compartilham experiências que não seguem a lógica da homogeneidade. Onde o que antes era silêncio se torna enunciação. Onde a presença se faz palavra, gesto, olhar. A escola, mesmo sob pressões externas, ainda abriga instantes de respiro. A arte potencializa esses instantes. Ela não adorna o cotidiano. Ela o inquieta.

A experiência estética se realiza quando os sentidos se deslocam. O aluno molda uma máscara e sente o peso do gesso sobre o rosto do colega. O professor observa. O silêncio se instala. Há tensão. Há cuidado. A matéria exige presença. Esse tipo de acontecimento não se organiza em planilhas. Ele emerge da relação entre corpos que se afetam. O sensível se inscreve ali, na matéria que escorre, na pele que sente, no rosto que se revela.

Formar pelo sensível não se traduz em técnica. Não se resume a metodologias. É uma escolha ética. É um modo de sustentar a escuta quando o ruído do rendimento tenta se impor. É parar diante de um gesto frágil e reconhecê-lo como potência. A arte, na escola, torna visível aquilo que passava despercebido. Ela permite que o mundo entre de outro modo.

O sensível não é algo que se aplica. É algo que se cultiva. Ele está na disposição para perceber o que se move nas entrelinhas da aula. Está na pausa que antecede a fala do aluno. Está no silêncio compartilhado depois de uma apresentação. Ele não responde a comandos. Ele se oferece quando há abertura. A prática pedagógica que acolhe o sensível aceita o risco de não controlar o tempo, de não saber o que virá, de não dominar a cena.

Há dias em que nada acontece. E há dias em que um simples gesto altera tudo. Um desenho deixado sobre a mesa. Um relato inesperado durante a roda. Um aluno que finalmente levanta os olhos. Esses sinais não aparecem em relatórios. Mas são eles que sustentam a esperança. São eles que lembram que formar não é instruir. É estar junto no processo de vir a ser. A poesia que se segue nasce desse encontro: afirma presença, assume método, expõe pensamento como travessia.

“Professora, para que serve a arte?”

A pergunta atravessa a sala como raio breve.

Não estava no plano de aula.

Ficou ecoando no ar,

entre o som do canetão que riscava o quadro

e os olhos que me observavam à espera.

Este capítulo é travessia.

Um território aberto pela ousadia de quem pergunta

e pela coragem de quem aceita não ter resposta pronta.

A banca que acolhe está escrita também é convidada a ouvir.

O que permanece não é conclusão.

É provocação que se inscreve no silêncio que vem depois.

Rancière permanece como presença.

Mas agora se mistura à pele da professora que escreve,

àquela que ensina arte na escola pública,

àquela que escuta silêncios entre um desenho e outro,

àquela que vê o que não está no roteiro.

“Professora, para que serve a arte?”

Talvez para isso:

para nos obrigar a enxergar o que não cabia no plano.

O mercado atravessa a sala sem pedir licença.

Está no boletim que mede desempenho,

na comparação entre alunos que aprendem em tempos diferentes,

na pressão por resultados que não cabem no rosto de uma criança.

Dardot e Laval dizem que o neoliberalismo não é só política econômica.

É racionalidade.

É cada sujeito transformado em empresa de si.

Eu vejo isso quando um aluno chora por ter tirado 7,5,

como se a vida fosse nota.

Como se sua existência coubesse em número vermelho no papel.

“Para que serve a arte?”

Talvez para lembrar que ninguém é planilha.

Que nenhuma vida se reduz a índice de desempenho.

Que o silêncio depois de um desenho

vale mais que qualquer relatório.

A lógica neoliberal ordena: seja eficaz,

competitivo, impecável.

Não falhe nunca.

Mas na escola eu aprendo que a falha é fértil.

Que o erro abre caminhos.

Que um traço torto pode reinventar o mundo.

No mercado, falhar é ser descartado.

Na arte, falhar é existir de outro modo.

Antunes lembra que até o trabalho perdeu estabilidade.

Eu vejo nos rostos dos pais que chegam cansados à reunião,

alguns sem carteira assinada,

outros com medo da demissão.

O neoliberalismo os chama de “empreendedores de si”.

Eu os vejo carregando nas mãos

o peso da instabilidade.

Dardot e Laval diriam: o medo virou método.

Eu digo: o medo atravessa os filhos.

“Para que serve a arte?”

Talvez para devolver humanidade a quem foi reduzido a recurso.

Para lembrar que ninguém é descartável.

Na sala, o eco dessa lógica aparece quando alguém pergunta:

“professora, isso vai valer nota?”

Ou quando se compara ao colega que terminou primeiro.

O discurso da eficiência atravessa até o lápis colorido.

Mas a arte insiste em resistir.

Num recorte mal colado,

num traço imperfeito,

São instantes que não cabem em pacotes.

Instantes que não se vendem.

Chamayou fala de um governo pela crise.

Eu penso na pandemia,

quando a tela substituiu a roda de conversa,

e um desenho tímido mostrado pela câmera

valeu mais do que qualquer prova corrigida.

Mesmo mediada por algoritmos,

a arte continuava sendo encontro.

Um poema lido em voz baixa,

um silêncio que dizia mais que a resposta certa.

“Para que serve a arte?”

Talvez para sustentar esperança

quando tudo convida à desistência.

A lógica neoliberal naturaliza desigualdade,

exalta mérito individual.

Mas vejo democracia no instante em que um aluno empresta o lápis ao outro.

Rancière chamaria de partilha do sensível.

Eu chamo de gesto simples,

mas que resiste à solidão do desempenho.

Nussbaum fala de imaginação narrativa.

Eu penso nos alunos encenando histórias no pátio,

descobrimos que também podiam ser o personagem que não escolheram.

Ali a democracia não era conceito.

Era corpo.

Centenaro critica a educação por competências.

Eu penso quando um aluno me pergunta:

“essa prova vai mudar a minha vida?”

Como se a vida fosse lista de exercícios.

Como se houvesse gabarito para existir.

“Para que serve a arte?”

Talvez para interromper essa lógica.

Para legitimar a invenção como caminho.

Para dizer que a escola não é treino.

É vida em gestação.

Sen fala de liberdades substantivas.

Eu vejo o aluno sem espaço para estudar em casa

que improvisa uma escultura de sucata.

Capacidade não é luxo,

é dignidade.

Nussbaum diz que a democracia precisa das humanidades.

Eu digo que meus alunos precisam da arte

como precisam de pão.

Porque sem arte não há imaginação,

e sem imaginação não há futuro.

“Professora, para que serve a arte?”

Talvez para devolver à educação o que o mercado lhe roubou:

a lentidão,

a contemplação,

a escuta.

Enquanto rankings reduzem pessoas a números,

Farinon e De Luca lembram:

educar é curar,
zelar pelo humano,
resgatar a escola das amarras do mercado.
E eu pergunto:
como curar em tempos de deserto?
Quando tudo pede pressa?
Quando tudo exige resultado?
A arte não promete sucesso.
Não cabe em relatórios.
Não se mede em rankings.
Mas guarda a chave secreta da democracia:
ensina a escutar,
ensina a imaginar,
ensina a dizer “eu posso”
mesmo quando o mundo grita “você não consegue”.

“Professora, para que serve a arte?”
Talvez para isso:
para não ser vitrine em corredor,
para não caber em cartões comemorativos,
para não se dobrar à pressa dos calendários.
A arte serve para suspender o tempo,
para dizer não ao enfeite
e sim ao encontro.
Serve para lembrar
que formar é mais profundo
que decorar.
Serve para ensinar
que liberdade não se recorta em molde,
se aprende no risco do traço,
no silêncio do gesto,
na coragem da recusa.

“Professora, para que serve a arte?”

Talvez para suspender o tempo.
No seminário, os cadernos abertos,
os olhos demorados,
o silêncio que se tornava presença.
Não havia relógio,
não havia meta.
O traço surgia como respiração,
como travessia do visível.
O estudante disse:
“parece que vi pela primeira vez aquilo que sempre estive aqui”.
E eu entendi:
o sensível é também forma de liberdade.

“Professora, para que serve a arte?”
Talvez para desmontar a lógica da disputa.
Na exposição,
os trabalhos não competiam,
se encontravam.
Um objeto herdado,
uma fotografia esquecida,
um desenho tímido.
Lado a lado,
eles se tornaram discurso comum.
Ninguém buscava ser melhor.
Havia partilha.
E no gesto de curadoria,
a democracia se ensaiava
como quem aprende a respirar junto.

“Professora, para que serve a arte?”
Talvez para isso:
para interromper o ruído da pressa,
para costurar presenças,
para devolver ao comum

a densidade do que é vivido.

“Professora, para que serve a arte?”

Talvez para dar voz a quem o mundo tentou silenciar.

Recordo da aluna que dramatizou *O Operário em Construção*.

Cada verso de Vinicius atravessava o corpo dela

como se fosse tijolo pesado,

como se fosse suor de gente real.

A sala, por alguns minutos, virou canteiro de obra,

o poema ergueu-se em carne viva diante dos colegas.

Na palavra encarnada, havia consciência.

O operário descobrindo sua força,

a aluna descobrindo sua voz,

a turma descobrindo que poesia também é política.

“Professora, para que serve a arte?”

Talvez para isso:

para ensinar que o mundo não se constrói apenas de cimento,

mas de justiça.

Para revelar que a palavra pode ser tijolo,

e o gesto pode ser revolução.

“Professora, para que serve a arte?”

Talvez para isso:

para devolver ao estudante o direito de ser inteiro.

Para formar sujeitos críticos e sensíveis,

capazes de perguntar

quando o mundo só quer respostas.

Capazes de sonhar

quando o sistema só permite adaptação.

Capazes de reinventar

quando a ordem diz: não há alternativa.

A estética, nesse gesto,

não é adorno.

É insurgência.
É poesia feita de presença.
É política feita de sensibilidade.
É a chance de cada sujeito,
em sala de aula ou no mundo,
descobrir-se livre.

Ser professora de Arte é aprender a escutar com os olhos
e ver com o corpo inteiro.
É reconhecer que cada traço no caderno
é também um grito contido,
um pedido de espaço,
um gesto de liberdade.
Sou professora de Arte quando um aluno descobre
que seu erro pode ser caminho.

Sou professora de Arte quando percebo
que a pressa do mundo cede lugar
ao tempo lento de um desenho inacabado.
Sou professora de Arte quando compreendo
que minha função não é explicar,
é sustentar a pergunta,
é cultivar o risco,
é lembrar que ensinar é partilhar presença.
“Professora, para que serve a arte?”
Talvez para isso:
para que eu mesma nunca esqueça
o que significa ser professora de Arte.
Não treinadora de técnicas.
Não transmissora de estilos.
Sou testemunha de que a arte não cabe em manuais.
Ela respira no instante em que um estudante
ousa ser outro diante dos meus olhos.

Ao longo deste percurso, tornou-se evidente que a pergunta “*é possível formar pelo sensível?*” não se esgota em diagnósticos, nem se resolve em fórmulas pedagógicas. Ela permanece como provocação que sustenta a escrita e a prática, desafiando-nos a olhar para a educação não como processo de adaptação às demandas do mercado, mas como espaço de emancipação, presença e imaginação. Formar pelo sensível é insistir que o humano não pode ser reduzido a índices de desempenho, é reconhecer que o gesto frágil de um aluno, o silêncio depois de uma apresentação ou o traço torto em um desenho são acontecimentos formativos tão potentes quanto qualquer conteúdo formal. A hermenêutica, ao valorizar a abertura ao outro e a pluralidade de interpretações, nos convida a compreender que o sensível não é detalhe da educação, mas sua própria condição de possibilidade.

Assim, a resposta à pergunta não é uma certeza, mas um compromisso. Sim, é possível formar pelo sensível, desde que aceitemos o risco de abrir espaço para o incerto, para a diferença, para a dissonância. A escola que se limita a treinar competências técnicas contribui para a manutenção de uma sociedade hierárquica e excludente; a escola que aposta no sensível, ao contrário, prepara sujeitos capazes de imaginar, questionar e transformar o comum. Formar pelo sensível é, portanto, afirmar a democracia como prática cotidiana, onde cada voz encontra lugar e cada presença é reconhecida. É transformar a educação em travessia viva, em experiência de mundo, em exercício de liberdade.

CONSIDERAÇÕES

A arte, quando irrompe no espaço escolar, instaura tempos e formas de presença que escapam à lógica utilitária. No encontro entre professor e estudante, no gesto criativo que se materializa em sala de aula, abre-se um território de reflexão ética e de engajamento político que não se submete ao cálculo do resultado. Foi a partir dessa convicção que esta pesquisa se construiu, tomando como guia a questão central: em que medida a arte pode constituir um

espaço de reflexão ética e engajamento político no interior da escola, frente às pressões por resultados e racionalidades utilitárias?

A resposta foi se tecendo na articulação de três movimentos: diagnóstico, fundamento estético e práxis docente. O diagnóstico mostrou a força da racionalidade neoliberal que transforma a educação em engrenagem produtiva e instrumentaliza vidas, instaurando a lógica da eficiência, da competição e do empresariamento de si. O fundamento estético, sustentado pelo conceito de partilha do sensível, revelou como a arte redistribui o que pode ser visto, dito e sentido, instaurando brechas para que outros sujeitos e outras experiências ocupem o espaço comum. A práxis docente, tomada como comunidade viva, evidenciou que cada gesto em sala de aula pode ser ato político, capaz de criar condições para escuta, invenção e convivência democrática.

Esses três movimentos constituem um tecido único que dá coerência ao percurso investigativo. A crítica à racionalidade que submete a escola ao desempenho prepara o terreno para compreender a arte como força estética e política; a fundamentação filosófica encontra corpo nas experiências da prática; e a sala de aula, com suas tensões e potências, se revela lugar onde a redistribuição do sensível se concretiza em ações cotidianas. Esse entrelaçamento confirma que a arte constitui um espaço de reflexão ética e engajamento político na medida em que desloca hierarquias do sensível, cria tempos de presença e escuta, forma capacidades democráticas, promove micropolíticas do comum, resiste às pressões produtivistas e recoloca a formação humana no centro da educação.

Assim, a questão que orientou esta pesquisa encontra resposta: a arte afirma sua potência política e ética quando, no interior da escola, cria condições para que a palavra do outro seja reconhecida, para que a diferença seja acolhida, para que a imaginação se torne critério de participação e para que a experiência estética transforme-se em experiência de cidadania. Ao instaurar essa dinâmica, a arte resiste às racionalidades utilitárias e devolve à educação sua vocação pública e formativa. É nesse movimento que se evidencia a partilha do sensível em sala de aula: quando os estudantes, ao terem sua voz escutada e sua sensibilidade legitimada, participam de uma redistribuição dos modos de ver, sentir e dizer. Tal partilha não se limita ao espaço escolar; reverbera em modos de vida fora da escola, formando sujeitos capazes de reconhecer o outro e de intervir no comum a partir de experiências estéticas que se tornam experiências democráticas.

A investigação permanece em movimento e abre caminhos. As reflexões aqui elaboradas apontam para a necessidade de ampliar os estudos empíricos, de aproximar ainda mais teoria e prática, de explorar o modo como políticas públicas podem potencializar ou

restringir experiências estéticas na escola. Dentro do percurso realizado, contudo, a contribuição é clara: afirmar que educar pela arte é instaurar no cotidiano escolar um campo de presença, de escuta e de criação que sustenta a vida democrática.

Concluo com a certeza de que a arte, ao redistribuir o sensível e instaurar espaços de liberdade, se ergue como força formativa indispensável à educação. É nesse gesto que a escola pode resistir ao apagamento humano e permanecer fiel ao compromisso com uma democracia viva, habitada por sujeitos sensíveis, críticos e criadores.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Teoria estética**. Tradução de Artur Morão. 2 ed. Lisboa: Edições 70, 2013.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

BIRMAN, Daniela. Reconfigurações do sensível: arte, literatura e a questão da escuta. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 46, n. 2, p. 185–207, 2023.

CENTENARO, Junior Bufon. **Políticas educacionais e a formação de cidadãos razoáveis**: uma análise reflexiva das competências gerais da BNCC. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2019, p.136. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/bitstream/tede/1822/3/2019JuniorBufonCentenaro.pdf>. Acesso em: 16 out. 2023.

CHAMAYOU, Grégoire. **A Sociedade Ingovernável**: uma genealogia do liberalismo autoritário. São Paulo: Editora Ubu, 2021.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. O neoliberalismo, um sistema fora da democracia. Tradução de Martha Costa. **Revista Fevereiro**, São Paulo, n. 7, p. 1-18, 2015. Disponível em: <https://www.revistafevereiro.com/pag.php?r=09&t=18>. Acesso em: 22 fev. 2025.

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

FARINON, Mauricio João. O desenvolvimento humano como fundamento da inovação: um debate em Amartya Sen. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 31, e16434, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.5335/rep.v31.16434>. Acesso em: 16 mar. 2025.

FARINON, Mauricio João. Educação democrática e alteridade: respostas política e ética à metafísica da economia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 45, e272354, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/jyQLYXpZhSznfw8Hg9Kb97D/>. Acesso em: 03 mar. 2025.

FARINON, Mauricio João; DE LUCA, Deise Cristiane. A estética da existência como fato educacional. **Educação**, [S. l.], v. 46, n. 1, p. e44731, 2023. DOI: 10.15448/1981-2582.2023.1.44731. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/44731>. Acesso em: 14 nov. 2024.

FÁVERO, Altair Alberto; TREVISOL, Marcio Giusti. Quando a educação se torna um negócio: ideologia neoliberal na educação e a cristalização do novo senso comum pedagógico. **Educação Unisinos**, v. 24, n. 1, 2020. DOI: 10.4013/edu.2020.241.18.

FLICKINGER, Hans-Georg. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas: Autores Associados, 2010.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GOMES, Luiz Roberto; BATISTA, Sueli Soares dos Santos; ROMEIRO, Artieres Estevão. Apresentação do Dossiê Políticas Educativas e Perspectivas Formativas Pós-Covid-19. **Revista Eletrônica de Educação (REVEDUC)**, v. 17, p. 1-8, jan./dez. 2023. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/issue/view/45>. Acesso em: 21 jun. 2025.

HERMANN, Nadja. Formação e horizonte de expectativas. **Praxis & Saber**, Tunja, v. 14, n. 38, p. 6-20, 2023. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2216-015920230003000006&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 20 nov. 2024.

KOHL, Rosana Cristina. **Ensino superior, crise das humanidades e a fragilidade democrática - inquietações, desafios e possibilidades a partir do pensamento de Martha Nussbaum**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2019. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/bitstream/tede/1818/3/2019RosanaCristinaKohls.pdf>. Acesso em: 15 out. 2023.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto - Editora Puc-RJ, 2006.

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

MORIGI, Aline Franciele. **A imaginação narrativa e a educabilidade das emoções na formação humana em Martha Nussbaum**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2020. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/bitstream/tede/2000/3/2020AlineFrancieleMorigi.pdf>. Acesso em: 10 out. 2023.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos**: por que a democracia precisa das humanidades. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

PETHERBRIDGE, Danielle *et al.* Reconhecibilidade, percepção e a partilha do sensível: Honneth, Rancière e Butler. **Cadernos de Filosofia Alemã: Crítica e Modernidade**, v. 25, n. 3, p. 185-207, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/filosofiaalema/article/view/176242>. Acesso em: 6 abr. 2025.

RANCIÈRE, Jacques. A comunidade estética. **Revista Poiesis**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 169-187, jul. 2011. Disponível em: http://www.poiesis.uff.br/PDF/poiesis17/Poiesis_17_TRAD_Comunidade.pdf. Acesso em: 10 nov. 2024.

RANCIÈRE, Jacques. **A estética como política**. *Devires*, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 14-36, jul./dez. 2010.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**. 34. ed. São Paulo: EXO Experimental, 2005.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lílían do Valle. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

RANCIÈRE, Jacques. **O ódio à democracia**. São Paulo: Boitempo, 2014.

RIBEIRO, Andréia Lucianel. **A educação na infância e seu papel para a formação de um ethos democrático em Martha Nussbaum**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2021. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/bitstream/tede/2421/2/2021AndreiaRibeiro.pdf>. Acesso em: 13 out. 2023.

ROCHA, Janimara. **A teoria das capacidades de Martha Nussbaum e o papel da formação humana na educação contemporânea**. 2019. Dissertação (Mestrado em

Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2019, p. 81. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/bitstream/tede/1873/3/2019JanimaraRocha.pdf>. Acesso em: 16 out. 2023.

SAÚDE mental no Brasil: desafio global e locais em transformação. **Blog Saúde Business**, 2024. São Paulo, SP, 22 fev. 2024. Disponível em: <https://www.saudebusiness.com/artigos/o-cenario-da-saude-mental-no-brasil/>. Acesso em: 15 mar. 2025.

SCOLARI, Adriel Paulo. **Para além da formação neoliberal de capital humano: Nussbaum e a formação enquanto cultivo da humanidade**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2020. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/bitstream/tede/2416/2/2022AdrielPauloScolari.pdf>. Acesso em: 15 out. 2023.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SEN, Amartya. **Desigualdade reexaminada**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

MODELO DO TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Termo de Ciência e Autorização para Publicação Eletrônica na Biblioteca Digital da Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc

1. Identificação do material bibliográfico:

- () TCC Graduação;
() TCC Pós-graduação Especialização;
(X) Dissertação;
() Tese.

2. Identificação do autor (es) Vivian Emilli Fallgatter Silva Fardo

Curso: Programa de Pós-graduação em Educação Curso de Mestrado

Título do Trabalho: EDUCAR PARA SENTIR, PENSAR E RESISTIR: EXPERIÊNCIA
ESTÉTICA COMO PRESENÇA EDUCATIVA EM TEMPOS DE NEOLIBERALISMO

E-mail: vivianfardo@gmail.com

Orientador: Maurício João Farinon

e-mail: mauriciojfarinon@gmail.com

Número de páginas: 92

Data de defesa: 23/10/2025 Data de entrega do arquivo: 30/10/2025

3. Informações de acesso ao documento:

Este trabalho é confidencial?¹ () Sim (X) Não

Pode ser liberado para publicação na Biblioteca Digital (X) Total () Parcial

Em caso de publicação parcial, assinale as permissões:

- () Sumário
() Resumo
() Bibliografia
() Outras permissões, quais?

Na qualidade de titular dos direitos de autor da publicação supracitada, de acordo com a Lei nº 9610/98, autorizo a Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc, a disponibilizar gratuitamente, sem ressarcimento dos direitos autorais, conforme permissões assinadas acima, do documento, em meio eletrônico, na Rede Mundial de Computadores, no formato especificado², para fins de leitura, impressão e/ou download pela Internet, a título de divulgação da produção científica gerada pela Universidade, a partir desta data.

4. Está sujeito a registro de patente?

(X) Não

() Sim. Informar o nº do processo de encaminhamento ao Escritório de Interação e Transferência de Tecnologia. _____

Declaro ser de minha responsabilidade a autoria do texto referente ao Trabalho de Conclusão de Curso.

Joaçaba, 30 de outubro de 2025

 Documento assinado digitalmente
VIVIAN EMILLI FALLGATTER SILVA FARDO
Data: 30/10/2025 22:02:40-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura do autor (es)

¹ Esta classificação poderá ser mantida por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à Coordenação do Curso. Todo resumo estará disponível para reprodução, conforme Regulamento do Programa de Pós-graduação da Unoesc.

² Texto (PDF); imagem (JPG OU GIF); som (WAV, MPEG, AIFF, SND); vídeo (MPEG, AVI, QT), outros (específico da área).

Os dados pessoais solicitados neste formulário serão utilizados apenas no processo de publicação eletrônica da biblioteca digital da Unoesc.

A qualquer momento, o titular dos dados poderá consultar os dados pessoais tratados, bem como os prazos legais para seu armazenamento, mediante solicitação por e-mail ou por escrito remetida ao Encarregado de Proteção de dados, conforme artigo 8º, §5, da Lei nº 13.709/18 (LGPD).

Este termo de autorização deve ser digitalizado e anexado na parte final do trabalho entregue ao curso.