DOI 10.5216/ia.v51i1.84897

FUNDAMENTOS DA LEITURA, DA ESCRITA E DA FORMAÇÃO: A PESQUISA EM EDUCAÇÃO COMO PRÁXIS DE RESISTÊNCIA

LILIANE BARROS DE ALMEIDA
Universidade Estadual de Goiás (UEG), Inhumas, Goiás, Brasil
RACHEL BENTA MESSIAS BASTOS
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), Goiânia, Goiás, Brasil

RESUMO: No marco da celebração dos 50 anos da Revista Inter-Ação, este artigo analisa a pesquisa em educação como um território de resistência e fundamento da formação crítica frente aos desafios da contemporaneidade. O objetivo é defender a tese de que a atividade investigativa constitui uma práxis de resistência social, na qual a leitura e a escrita emergem não como meros procedimentos técnicos, mas como atos políticos e éticos de constituição do sujeito. O percurso argumentativo, de natureza teórico-filosófica, prioriza a discussão dos fundamentos que sustentam a compreensão da leitura e da escrita como processos de desvelamento do real e a formação como exercício de autonomia e esclarecimento. Ao confrontar a racionalidade instrumental e o imediatismo utilitarista, o texto propõe que o amálgama entre esses pilares consolida a liberdade acadêmica e a integridade do saber. Conclui-se que a autoria, ao transformar o rigor científico em compromisso humano, afirma-se como forma definitiva de resistência e emancipação no campo educativo.

PALAVRAS-CHAVE: Pesquisa em Educação. Práxis de Resistência. Leitura e Escrita. Formação.

INTRODUÇÃO

A celebração dos 50 anos da *Revista Inter-Ação* oferece a oportunidade de refletir sobre a pesquisa em educação como território de resistência e, sobretudo, de formação humana. Surgida sob a ditadura, em 1975, a trajetória da revista atesta a relevância da ciência como forma de luta e transformação social. Trata-se de travessias histórico-políticas que consolidaram, ao longo do tempo, a revista como *lócus* instituinte de rupturas e continuidades nos estudos teóricos e pesquisas sobre a educação. Alinhado ao presente dossiê sobre a Faculdade de Educação da UFG, este artigo defende que a atividade investigativa não é um fim em si mesma, mas o motor da formação de sujeitos críticos, atuando como resistência a políticas autoritárias, cortes de recursos e retrocessos conservadores que marcam obscurantismo na educação brasileira.

Essa tese sustenta-se no binômio leitura-escrita, compreendido não como mero procedimento técnico, mas como ato político e ético de constituição do sujeito. A leitura crítica opera como um encontro com a alteridade e um exercício de vigilância contra o silenciamento de saberes, enquanto a escrita rigorosa funciona como o laboratório da autonomia e do esclarecimento (KANT, 1974). Ao organizar o pensamento frente ao imediatismo, a racionalidade instrumental e à desinformação contemporânea, o

pesquisador exerce um cuidado epistemológico que transforma a passividade em autoria. Assim, a densidade investigativa protege o espaço acadêmico da erosão crítica e reafirma o compromisso democrático e de autonomia da universidade.

Para consubstanciar essa proposta, o texto organiza-se em três movimentos: primeiro, recupera-se a pesquisa como ato de luta e o binômio leitura-escrita como instrumento de denúncia; segundo, analisa-se a escrita acadêmica como *práxis*[1] constitutiva da identidade docente; e, por fim, defende-se a autonomia universitária e o rigor científico como pilares da liberdade e do esclarecimento frente às crises da atualidade.

A PESQUISA COMO FORMA DE LUTA E RESISTÊNCIA

Nesse sentido, defende-se que a pesquisa não é um exercício acadêmico abstrato, mas uma ação vital de leitura crítica da conjuntura. Pesquisar significa analisar as políticas educacionais autoritárias, compreender as suas implicações para a escola pública e para a formação de professores. Essa leitura do real vai além da simples constatação com o "desvendar do mundo das coisas e dos homens"; ela é a base para a escrita como denúncia oriunda de um "pensamento vivo e inquiridor de tudo e de todos" (Coêlho, 2018, p.7). Os artigos e trabalhos produzidos servem para nomear o arbítrio, para registrar os retrocessos e para propor alternativas pedagógicas e políticas que se oponham ao modelo vigente.

Sob essa perspectiva, a análise das políticas educacionais e do cotidiano escolar deixa de ser uma atividade meramente descritiva e técnica para se tornar o enfrentamento da facticidade histórica[2]. O pesquisador em educação, enquanto sujeito-em-situação, reconhece que as estruturas autoritárias e os retrocessos pedagógicos constituem o solo concreto onde sua existência e sua prática estão mergulhadas. No entanto, o ato de pesquisar é, por excelência, um movimento de transcendência: ao lançar um olhar crítico sobre o real, o intelectual não se limita a aceitar as condições dadas, mas as negas em busca de novas possibilidades. Pesquisar, portanto, é o exercício da liberdade e autonomia que recusa o determinismo das crises contemporâneas, transformando o dado em problema e a necessidade em projeto de mudança.

A escrita que emerge desse processo não é um registro neutro, mas a materialização do engajamento. Ao nomear o arbítrio e sistematizar a denúncia em artigos, dissertações e teses, o pesquisador assume a responsabilidade política de desvelar o mundo para os outros, forçando e instigando a sociedade a confrontar o que muitas vezes é ignorado por conveniência, naturalização ou alienação. Essa escrita situa-se "em outra esfera, temporalidade e espacialidade, abre-se à possibilidade concreta da dúvida, do pensamento, da contestação, da superação do já pensado, dito e feito, o que supõe a relação entre o signo e a coisa mediada pela significação" (Coêlho, 2018, p.3).

Essa escrita-denúncia é o primeiro passo para a escrita-proposição: ao registrar o retrocesso, o autor simultaneamente projeta um futuro possível, reafirmando que a educação é um campo de batalha contra-hegemônico onde a liberdade humana se realiza. Assim, o rigor científico consolida-se como um testemunho dessa liberdade

situada, onde cada texto publicado é um ato de escolha e um compromisso com o esclarecimento e a emancipação coletiva.

Essa visão da pesquisa como resistência está enraizada na própria finalidade da universidade e da educação. Como destaca Ildeu Moreira Coelho,

> Com efeito é inerente à natureza mesma da educação, da escola, da universidade e da formação, a iniciação rigorosa e crítica dos humanos no universo da significação, da cultura, que não se confunde com diversão e entretenimento; o cuidado em orientá-los a confirmarem sua humanidade, agindo com racionalidade, autonomia e liberdade, e não de forma irracional, instintiva, mecânica, repetitiva e impensada; bem como a lucidez e a persistência na luta contra a banalização e a negação do sentido da vida, da vida em comum, da existência pessoal e social, da amizade, do amor e da sexualidade; na busca de compreender e superar o sofrimento e as frustrações, de descobrir a alegria e a felicidade no trabalho que vise à 5 realização da sociedade e da humanidade autônoma, livre, igualitária, fraterna e justa. A dimensão cultural é, então, inseparável da existência e do sentido da educação, da escola e da formação (p. 4, 2018).

Essa finalidade cultural e crítica da educação impõe, de fato, um desafio de vulto à formação docente. As demandas da história e da democracia exigem que o professor transcenda a função de mero transmissor de conteúdo, de informações e verdades determinadas por um processo técnico de difusão, socialização e apropriação de saberes sistematizados pela humanidade, objetivando uma educação propedêutica e pragmática. Nessa lógica, o saber é "consumido como um objeto qualquer, uma mercadoria submetida às leis da oferta e da procura, pedagogicamente orientadas e corrigidas" (Coêlho, 2003, p.48).

É preciso formar um docente com perfil de intelectual, alguém que opere com rigor conceitual e metodológico, capaz de investigar a constituição das ideias e de dominar o "ofício de pensar" (Heidegger, 1969, p. 35). Tal formação implica cultivar a dúvida e a interrogação crítica dos saberes, capacitando o professor-intelectual a não se submeter a modismos científicos, filosóficos ou midiáticos, nem a ceder à banalização do conhecimento e à falta de rigor originários da subordinação da escola ao mercado de trabalho pela adaptação e reprodução do utilitarismo, da praticidade e da eficiência.

A atuação desse professor-intelectual é o que permite, por sua vez, constituir nos alunos o gosto pelo estudo e pela descoberta. O estudo "envolve a busca do desconhecido e a compreensão do sentido e da gênese do mundo físico e social, da cultura, da educação, da escola, do ensino e da aprendizagem" (Coêlho, 2003, p.50). O professor-intelectual, portanto, ao compartilhar o prazer de ensinar e aprender, fomenta a disciplina intelectual, a curiosidade e o espírito de observação. Instiga o cultivo do ato de estudar com rigor, autonomia e ética como movimento humano que, lê, interroga e registra a realidade viva desvelada pela inserção crítica no mundo da cultura e das ciências.

Com essas intencionalidades, o desenvolvimento do hábito de ler surge como pilar central, alimentando a sede de saber e a busca incessante pelo rigor na análise de conceitos. Consequentemente, o professor cultiva nos estudantes a habilidade de

articular e comunicar suas descobertas, não apenas pela fala, mas pela escrita, valorizando a argumentação lógica, o uso da norma culta e a elegância na expressão do pensamento. E, o professor-intelectual também tem a compreensão que: "Educar é criar, formar seres humanos em cada um dos que nascem com a condição humana, produzi-los ao mesmo tempo como pessoas e sociedade" (Coêlho, 2003, p.48-49), no cultivo da leitura, do estudo e a formação de conceitos e suas interações científicas, culturais e políticas.

Essa formação do docente como um intelectual, capaz do exercício do pensamento crítico e da escrita rigorosa, encontra forte ressonância na tradição intelectual da Faculdade de Educação, notadamente no pensamento de Joel Pimentel de Ulhôa. Para Ulhôa (2008), o grande desafio é justamente fundamentar o fazer para além do senso comum, adotando uma atitude crítica. Sem essa atitude, o educador corre o risco de ser dominado pelos *ismos* (psicologismo, sociologismo) — visões parciais que, segundo o autor, são sempre ilegítimas e ideológicas.

A pesquisa e a escrita, nesse contexto, tornam-se elementares para a formação da atitude crítica. Elas permitem ao professor-pesquisador, como defende Ulhôa (2008, p.193), "distinguir o saber que serve à educação da ideologia, que põe a educação a serviço de outros interesses, ou seja, a ideologia que escraviza o homem do saber que o liberta". Isso se alinha à visão de universidade defendida pelo autor em sua entrevista, que não é a de meramente "dar-lhes uma profissão, inseri-los no mercado de trabalho" (Ulhôa, p. 1, 2004). A finalidade da universidade é muito mais ampla: criar cultura, mudar a sociedade, desenvolver a cidadania por conceber-se como uma instituição social, republicana, democrática e laica.

> Essa relação interna ou expressiva entre universidade e sociedade é o que explica, aliás, o fato de que, desde seu surgimento, a universidade pública sempre foi uma instituição social, isto é, uma ação social, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela (Chauí, 2003, p. 5).

Dentre as atribuições da universidade pública, como a de democratização do saber, a distinção entre o saber libertador e a ideologia da reprodução, exige do professor-pesquisador um estado permanente de vigília e atenção epistemológica. A prática da pesquisa, ao demandar o rigor da fundamentação e o confronto crítico com a realidade social, impede que o ato educativo seja reduzido a uma mera transmissão de habilidades adaptativas exigidas por forças externas. Por meio da escrita acadêmica e autoral, o pesquisador realiza um desmonte da facticidade dos discursos hegemônicos que tentam naturalizar e invisibilizar a desigualdade ou converter a escola em uma engrenagem de produtividade da racionalidade técnica. Escrever, sob essa ótica, torna-se o ato de dar nome e desvelar os mecanismos de dominação e poder, assegurando

que o conhecimento produzido no interior da universidade mantenha sua função primordial: a de ser um instrumento de consciência e de desalienação do homem.

> A educação, então, tem uma grande importância para a formação de uma cultura de participação política democrática, pois tem como compromisso ético de formar para a cidadania e para a compreensão dos princípios e das instituições democráticas. Isso requer não apenas conhecimentos sobre política e cidadania, mas também o exercício do pensamento crítico, o diálogo construtivo e a resolução de conflitos. [...] a educação deve ser um processo emancipatório que forma para a compreensão das estruturas de poder, com vistas ao questionamento das injustiças sociais e à defesa dos valores democráticos. Partindo desse pressuposto, a educação não se limita à transmissão de conhecimentos técnicos, mas é prática constante do pensamento crítico, da autonomia moral e da consciência política dos homens (Almeida, 2024, p.9).

Nesse sentido, a universidade fortalece sua identidade como *lócus* de criação cultural e de exercício pleno da cidadania, distanciando-se da visão puramente mercadológica que a reduz a um balcão de títulos profissionais com função estritamente operacional. A universidade é definida como organização social, ou "entidade operacional" prestadora de serviços administrativos pautados pela gestão, planejamento, estratégias e controle competitivo de pessoas, espaços e tempos. Reduzida a essa condição de organização, segundo Chauí (2003, p.8) "a universidade abandona a formação e a pesquisa para lançar-se na fragmentação competitiva".

De forma antagônica, ao defender que a finalidade da instituição social é transformar a sociedade, o engajamento na pesquisa revela-se como o motor dessa transformação: a universidade não apenas observa o mundo, mas intervém nele ao produzir cultura e ciência que questionam o *status quo*. A pesquisa e a escrita deixam de ser obrigações burocráticas pautadas em padrões organizacionais de flexibilidade e fragmentação de saberes e de eficácia e sucesso para se tornarem a própria materialização do compromisso ético e intelectual. É na defesa dessa universidade autônoma e produtora de sentido que reafirmamos que o diálogo científico rigoroso é a base para a construção de uma sociedade livre das amarras do obscurantismo.

Portanto, a pesquisa em Educação, ao fundamentar essa atitude crítica e reafirmar a dimensão civilizatória e libertadora, consolida-se como uma autêntica forma de luta e resistência social. Ela atua como uma barricada intelectual contra o reducionismo pedagógico e a formação de sujeitos tecnicamente aptos, mas politicamente alienados. Ao recusar o conformismo, a pesquisa sustenta a prática do professor-intelectual que, em vez de apenas aplicar currículos e estabelecer estratégias para intervenção e controle, interroga a realidade e produz conhecimento capaz de desestabilizar as certezas impostas pelo mercado e pelo obscurantismo. Sob esta ótica, o rigor científico não é um fim em si mesmo, mas a armadura necessária para que o pensamento livre possa enfrentar os desafios da facticidade histórica.

Contudo, a compreensão da pesquisa como ato de resistência exige reconhecer que tal postura não emerge do vazio; ela é fruto de um processo formativo que demanda tempo, rigor, disciplina intelectual e compromisso ético. Para que a universidade cumpra seu papel de transformar a sociedade, é imperativo formar sujeitos

que não apenas consumam informações, mas que se tornem autores de suas próprias trajetórias intelectuais. Essa transição do sujeito passivo para o pesquisador engajado depende visceralmente da qualidade das mediações pedagógicas desenvolvidas na formação. Desse modo, torna-se necessário investigar como as práticas de leitura e escrita podem deixar de ser meros ritos burocráticos de produtividade para se converterem na base da *paideia*[3] que sustenta a autonomia e a emancipação humana. É essa formação, afinal, que ergue o sujeito contra o silenciamento e prepara o terreno para a defesa coletiva da instituição."

Essa formação, compreendida como *paideia*, ultrapassa o domínio de competências intelectuais para projetar-se como o alicerce ético da universidade, sendo a condição de possibilidade para que a instituição cumpra seu compromisso social e defenda a formação para a autonomia frente às pressões técnico-burocráticas produtoras de inseguranças e da fragmentação e disseminação do espaço e do tempo. Chauí, (2003, p.11) explica que a "absorção do espaço-tempo do capital financeiro e do mercado da moda conduzem ao abandono do núcleo fundamental do trabalho universitário, qual seja, a formação". Distintamente desse contexto da primazia do capital financeiro de produção efêmera e volátil, a escrita científica consolida-se como um espaço e tempo de liberdade e resistência, no qual o rigor metodológico e a honestidade intelectual tornam o ato de publicar um exercício político de recusa aos "ismos" ideológicos denunciados por Ulhôa (2004) e um compromisso inegociável com a verdade desvelada frente à desinformação contemporânea.

Sob essa ótica, a escrita científica deixa de ser um mero relatório para se tornar a revelação do mundo (Sartre, 2000), um compromisso ético em que o ato de nomear a realidade retira o véu de naturalidade das crises educacionais e torna a indiferença impossível. Configura-se, assim, como um projeto de liberdade que transcende o instituído e a repetição burocrática, exigindo do intelectual uma postura instituinte capaz de questionar o *status quo* e propor novas possibilidades humanas. A autoria emerge como o ápice desse movimento: o momento em que o sujeito, ao conferir sentido à sua trajetória e à história, reafirma sua autonomia e responsabilidade, consolidando a universidade como o espaço por excelência da resistência, liberdade e da emancipação.

A universidade, como espaço de pensamento livre e *práxis* da liberdade acadêmica, depende da formação de leitores críticos para negar a reprodução social e realizar a plenitude da humanização — processo que Coêlho (2006) define como a criação de condições para que o sujeito realize a racionalidade, a autonomia e a liberdade na convivência social. Todavia, esse exercício exige que o pesquisador abandone a passividade do senso comum em favor de uma atitude rigorosa que interrogue os fundamentos do próprio saber. Como observa Joel Pimentel Ulhôa (2023), a compreensão autêntica exige reconhecer as "sombras do contexto" e os limites da percepção do próprio leitor:

> busco a compreensão do texto, sempre duvidando, porém, do valor absoluto desse texto em si, assim como da própria capacidade de qualquer leitor de apreender plena e definitivamente a verdade do texto. A sombra do contexto — tanto do autor, quanto do leitor —

> está sempre presente, e nos devem preocupar os perfis desse contexto, escondidos nos meandros do texto e da leitura, que poderiam induzir-nos ao erro, se os ignorássemos como irrelevantes, de dar ao texto um sentido distorcido pelo mito sedutor da 'ordem das razões' (2023, p. 62).

A partir dessa desestabilização das certezas, é preciso tomar o texto científico como ferramenta para compreender o sentido e a realidade que se constitui. Assim, ao entender que toda teoria ou pensamento são marcados por conceitos próprios que transcendem o imediato, e que permanecem indissociavelmente relacionados à sua circunstância social e histórica, propõe-se pensar o ensino superior como um espaço de síntese e resistência instituinte da formação humana.

> Podemos dizer que há formação quando há obra de pensamento e que há obra de pensamento quando o presente é apreendido como aquilo que exige de nós o trabalho da interrogação, da reflexão e da crítica, de tal maneira que nos tornamos capazes de elevar ao plano do conceito o que foi experimentado como questão, pergunta, problema, dificuldade (Chauí, 2003, p.12).

Ao considerar a formação superior como obra de cultura inseparável do grupo social, compreende-se que a universidade se define pela "comunicação social do saber" (Lima Vaz, 1966, p. 3). Todavia, essa função vê-se ameaçada pela pós-verdade — fenômeno em que o descaso sistêmico pela evidência científica subordina a verdade a conveniências ideológicas (Mcintyre, 2018; Santaella, 2018). Nesse contexto de desinformação, o rigor metodológico e o tempo da reflexão assumem um valor ético-político sem precedentes, funcionando como uma armadura que protege o conhecimento da instrumentalização e impede que a instituição sucumba às pressões simplificadoras do mercado. Como adverte Coêlho:

> O empobrecimento, a simplificação e a banalização dessas realidades negam seu sentido e seus vínculos intrínsecos com a sociedade, as obras de cultura, a criação e a formação, que não se reduz à profissionalização, ao preparo para o mundo do trabalho, do mercado, do sucesso, no qual os universitários podem ser diferentes uns dos outros e ao mesmo tempo capazes de defender e afirmar interesses e privilégios da minoria, deixando a maioria, os outros, onde sempre estiveram. E muitas vezes o ensino superior, a universidade, faz e legitima tudo isso, apesar das disciplinas e práticas pretensamente lúcidas, críticas e comprometidas com a autonomia, a liberdade e a justiça. Assim, nestes dias de nebulosidade, de terra movediça e escorregadia, corremos o risco de perder a lucidez e a dignidade, das quais jamais podemos abrir mão sem negar a universidade como instituição social cujo sentido, desde sua criação, consiste no trabalho intelectual rigoroso, voltado para o equacionamento dos problemas postos pela manifestação da cultura como saber racional (2008, p.6).

O desafio da formação reside, portanto, na busca pelo sentido, na capacidade de interrogação, na criação e no genuíno trabalho intelectual. A construção do saber, nessa perspectiva, é um processo rigoroso e cuidadoso, que rechaça o imediatismo e exige boa dose de dedicação, uma insatisfação produtiva em constante inquietação. Essa concepção opõe-se frontalmente à mera instrumentalização do conhecimento, pois compreende que o ensino, a aprendizagem e a formação supõem trabalho árduo, disciplina e dedicação. Rompe-se, assim, com visões tecnicistas ou empiristas que reduzem o ato de ensinar à transmissão de informações da maneira mais fácil possível. Torna-se "Transmissão e adestramento. Desapareceu, portanto, a marca essencial da docência: a formação" (Chauí, 2003, p.7).

A autonomia, como fundamento da formação e fim máximo da educação, projeta um sujeito capaz de transcender o superficial para orientar-se pela própria razão (Kant, 1974). Trata-se de um processo de busca pelo Esclarecimento (*Aufklärung*), compreendido como a superação da menoridade — a incapacidade de servir-se do próprio entendimento sem a direção de outrem. Ao assumir o lema *Sapereaude!* (tem a coragem de fazer uso de teu próprio entendimento), o sujeito afirma sua maioridade intelectual e ética. Por conseguinte, defender a universidade contra o negacionismo e os cortes orçamentários, instituídos pela hegemonia econômica pertencente ao capital financeiro, significa proteger essa trajetória em busca da autonomia e do conhecimento. Pela lógica da primazia do mercado financeiro, a "informação prevalece sobre o próprio conhecimento, uma vez que o capital financeiro opera com riquezas puramente virtuais, cuja existência se reduz à própria informação" (Chauí, 2003, p.8).

Nesse embate, a leitura e a escrita consolidam-se como *práxis* da liberdade acadêmica e instrumentos concretos de resistência frente às tentativas de reinstaurar o silêncio e a menoridade do pensamento. Nessa perspectiva, defender a universidade implica recusar processos de formação superficiais ou meramente operacionais, frequentemente mimetizados pelo uso acrítico das tecnologias digitais. Essa ação é meramente técnica, informa desprezando o ato investigativo do ensinar, do pesquisar, da leitura, do sentido do processo humano formativo, da intelectualidade, apresentando uma forma de agir e de pensar imediata, operacional e superficial. Ao contrário dessa ideia que privilegia o rápido, o imediato e o digital, precisa-se pensar em ir além da informação, e formar pessoas que pensam a sua formação, busquem o sentido das ciências e das questões que dizem respeito à vida. Pessoas assim formadas não tiram conclusões precipitadas ou banalizam conceitos, mas sim compreendem e investigam rigorosamente as questões que ajudarão a compreender o mundo em que vivemos.

A AUTORIA COMO *PRÁXIS*: PROJETO DE LIBERDADE E COMPROMISSO ÉTICO

A defesa da universidade e o rigor científico conduz-nos para pensar a dimensão da autoria, compreendida não como ato burocrático ou métrica de produtividade, mas como um posicionamento existencial, ético e político. Como autêntico projeto de liberdade (Ferreira; Almeida, 2022), a autoria constitui o momento em que o pesquisador transcende o instituído e a facticidade dos dados para conferir novos sentidos ao seu campo de estudo. Dessa forma, ser autor é assumir a

responsabilidade ética pela palavra que desvela o real, transformando a escrita em um movimento de transcendência que, ao recusar a mera repetição do já dito, projeta uma compreensão inédita sobre a cultura e a realidade educacional e social.

Assim, ao assumir-se como criadora de sentidos na compreensão do real, a escrita científica torna-se um ato de resistência contra a racionalidade técnica e instrumental, alheia aos objetivos da vida humana. Ao recusar a condição de mero repetidor de fórmulas prontas, o pesquisador impede que "o poder fale sobre a educação" e assume o compromisso ético de dar voz à própria formação (Almeida, 2024). Dessa forma, o exercício da autoria transborda o plano individual para se afirmar como uma manifestação de coragem, na qual o pesquisador assume o risco de sua palavra como um gesto definitivo de presença e autonomia no mundo.

Se, como vimos, a palavra é ação e revelação do mundo, o autor é aquele que aceita o risco da própria fala como anunciação e/ou denúncia. Assim, o investigador deixa de ser um observador passivo e imediatista para se tornar um sujeito implicado na história da sua instituição e da educação brasileira. A autoria é, dessa forma, o exercício da maioridade kantiana no plano da escrita: a coragem de servir-se do próprio entendimento para nomear as contradições do presente e rascunhar os horizontes do futuro. A autoria surge, portanto, como imperativo a negação do silenciamento burocrático e utilitarista, transformando o ato de publicar em uma intervenção viva e provocativa no debate educacional contemporâneo.

Essa tomada de posição pelo autor enfrenta, contudo, as barreiras de um sistema que tenta ditar quem possui o direito à palavra e quem são os silenciados pelas relações de poder e dominação. Como observa Marilena Chauí (1980), a nossa sociedade obedece tacitamente a uma "regra da competência", cujo objetivo é determinar previamente quem pode falar e quem deve apenas ouvir como algo natural e racional. Para a filósofa, essa regra não é apenas uma norma técnica, mas uma estratégia de poder que separa os que sabem dos que não sabem, transformando o conhecimento em uma mercadoria burocrática e neutra. Ao seguir essa lógica, a universidade correria o risco de se tornar apenas um local de transmissão de informações, onde "a regra da competência silencia o discurso da educação para que o poder fale sobre ela" (Chauí, 1980, p. 28).

Neste contexto, assumir a autoria de um texto é um ato de insubordinação e transgressão contra essa regra. Ao escrever e publicar, o pesquisador recusa o papel de mero receptor e emissor de informações prontas e acabadas e assume o lugar de sujeito produtor e criador de cultura. O rigor metodológico, que discutimos anteriormente, deixa de ser uma exigência técnica e pragmática para se tornar o fundamento que valida essa afirmação: o autor não fala porque possui um título ou um cargo, como afirma o *mito da competência*, mas porque o seu pensamento foi capaz de realizar o trabalho árduo da reflexão e da elaboração.

Assim, a autoria como projeto de liberdade e a quebra da regra da competência convergem para o que Jean-Paul Sartre denomina como o compromisso do escritor. Escrever é, portanto, o movimento de retirar o mundo da sua pretensa neutralidade e naturalização, forçando o leitor e a sociedade a tomarem consciência das situações que o autor desvelou. Pois, para o filósofo: “O escritor escolheu revelar o mundo e, especialmente, o homem aos outros homens, para que estes assumam a sua inteira responsabilidade diante do objeto que assim foi desnudado” (Sartre, 2004, p. 19).

Para Sartre, ao nomear a realidade, o autor não a deixa intacta: "falar é agir: qualquer coisa que se nomeie já não é mais a mesma, perdeu a sua inocência" (2004, p. 18). Na pesquisa em educação, esse agir pela palavra é o que transforma o pesquisador em autor: ele retira o mundo da sua pretensa neutralidade, desvela as contradições do real e convoca o leitor a uma tomada de posição que é, em essência, o exercício de seu projeto de liberdade.

Nesta perspectiva, ser autor é, fundamentalmente, escolher-se e inserir no seio da cultura e da história. Na escrita acadêmica, esse movimento exige que o pesquisador deixe de ser um mero porta-voz de autoridades consagradas em saberes, a serviço do fazer e da utilidade, para assumir uma postura situada e autocrítica. Como ensina Severino:

> A formação universitária deve visar à conquista da autonomia intelectual, que ocorre na medida em que o sujeito desenvolve a capacidade de pensar por si mesmo, de ser o sujeito de seu próprio pensar. Isso exige que ele deixe de ser mero repetidor de informações para se tornar autor de sua própria fala e de sua própria ação, integrando o saber científico à sua percepção da realidade vivida (2007, p. 40).

Ao assumir essa postura situada, o autor não apenas comunica achados, mas reafirma sua presença no mundo como um ser capaz de dar sentido à história e a cultura. O pesquisador, ao redigir seu texto, não deve limitar-se a uma colagem de citações alheias; ao contrário, ele realiza um ato de discernimento no qual o diálogo com a tradição serve como alicerce para a manifestação de sua própria consciência. Como aponta Severino (2007), a produção do conhecimento não é um processo mecânico de acumulação de informações, mas uma atividade eminentemente subjetiva que exige que o estudioso se torne sujeito de seu próprio pensar, integrando o saber técnico à sua percepção da realidade vivida.

Essa autonomia nos permite distinguir, com clareza, a figura do *copista* da figura do *autor*. O copista é aquele que opera na lógica da mera reprodutibilidade técnica e da acumulação de informações; ele se limita a transcrever o que já foi dito, permanecendo na superfície da facticidade sem realizar o movimento de transcendência. No contexto contemporâneo, marcado pelo imediatismo das ferramentas digitais e pela pressão produtivista, o copista acadêmico corre o risco de tornar-se um burocrata do saber, alguém que organiza dados, mas não habita o próprio texto. Para esse sujeito, a escrita é um relatório de certezas alheias, uma prática que, no limite, reforça o silenciamento e a regra da competência ao abdicar da responsabilidade de conferir um sentido novo à realidade pesquisada. Ao se limitar a organizar citações e dados de forma mecânica, ele despoja o texto de seu aqui e agora, ou seja, da presença viva e situada do pesquisador. O texto resultante não testemunha uma experiência, não revela uma autoria e não interpela o real.

Em contrapartida, o autor é aquele que produz sentido a partir do confronto com a tradição e com o real. Enquanto o copista apenas informa, o autor forma e se forma no ato da escrita. Ser autor implica o que Almeida (2019) denomina como o

compromisso de não se deixar reduzir à passividade do dado: é o esforço de digerir a bibliografia, tensionar as evidências e arriscar uma síntese que revele algo que ainda não estava posto. Ao habitar[4] seu texto, o autor transforma a pesquisa em uma obra de cultura, em que cada citação deixa de ser um escudo de autoridade para se tornar um degrau no seu projeto de liberdade. Assim, a autoria na universidade reafirma-se como a transição necessária do *saber-informação* para o *saber-sentido*, consolidando a escrita como o lugar por excelência do exercício do pensamento e da crítica.

Essa transição exige uma ruptura com o imediatismo técnico e a ditadura de *Chrónos* — o tempo linear da acumulação — em favor do que Fernandes (2016) denomina tempo cairológico. Contrapondo-se à saturação informacional, que fragmenta a experiência e dispersa a construção de sentido (Larrosa, 2002), o *Kairós* representa o momento da reflexão intensa onde o pensamento habita o real. Nesse processo, a escrita científica atua como o laboratório dessa temporalidade outra: ao sustentar o pensamento no instante da descoberta, o pesquisador deixa de ser escravo dos prazos produtivistas para tornar-se intérprete do seu tempo histórico. Assim, o saber-sentido consolidado no tempo cairológico transforma o dado em compromisso ético e transforma a universidade de "linha de montagem" em espaço do acontecimento humano, onde o pensamento ousa saber e inaugura horizontes instituintes de sentido.

Esse movimento é o que Marcos Aurélio Fernandes (2016) identifica como o desafio de uma *paideia do pensamento* no seio da universidade. Para o autor, a educação superior só é legítima quando realiza a transcendência, ou seja, quando permite que o sujeito supere a condição de mero repetidor para se tornar autor de sua própria humanização. Para o autor, vivemos sob uma lógica de asseguramento do cálculo econômico, na qual o conhecimento é tratado como um recurso a ser estocado e a linguagem como um mero instrumento de transmissão. Nesse contexto, o copista acadêmico é o sujeito funcional dessa técnica: ele opera dados sem se deixar interpelar por eles. Em contrapartida, a autoria surge como o exercício de uma *paideia do pensamento*, um processo formativo que não visa à acumulação de informações, mas à transcendência. Ser autor, na perspectiva de Fernandes, é assumir o risco de habitar o próprio pensar, transformando o ato de escrever em um *Kairós* — o momento oportuno em que o pesquisador interrompe o fluxo mecânico da produtividade para produzir uma verdade que é, simultaneamente, rigorosa e comprometida com a vida.

Nesse horizonte, a escrita científica revela-se como o exercício cognitivo indispensável sem o qual o pensamento não se organiza. É comum que o pesquisador, em seu processo formativo, depare-se com o impasse do "queria escrever exatamente isso, mas não consigo", ou ainda, com a frustração de afirmar "foi isso que eu escrevi, mas não está escrito". Essas angústias são sintomas do que Ildeu Coêlho (2012) identifica como a redução do conhecimento a um objeto estático. Para o autor, quando o saber é tratado apenas como algo pronto a ser transmitido, ele perde sua essência de descoberta. Como ele bem observa:

> Reduzir as ciências e a filosofia a uma variedade de descobertas, leis e fórmulas, ou de textos, ideias, conceitos e teorias, enfim, a resultados é negá-las como movimentos de permanente constituição de si mesmas, em contextos históricos-sociais específicos. É esquecer a dúvida, a busca sempre retomada da verdade, os equívocos, as descobertas, a reflexão em ato, negando a

> possibilidade de compreendê-las como criações humanas (Coêlho, 2012, p. 67).

A dificuldade da autoria na escrita ocorre, portanto, quando o autor tenta registrar um saber-produto sem se permitir percorrer os caminhos, percursos, rupturas e continuidades da investigação e dos estudos. A autoria exige que se resgate esse pensamento vivo, transformando a escrita em um laboratório da razão. O sentimento de que não está escrito o que se pretendia reflete a falta dessa organização rigorosa: o pensamento só se materializa quando o sujeito aceita o desafio de reconstruir o saber, em vez de apenas deslocar informações. Sem esse esforço de dar ordem ao caos, a escrita falha em sua missão pedagógica, ética e política. Ao assumir a escrita como autoria autêntica, o autor rompe com o silenciamento do saber instituído. Ele compreende que escrever é organizar o próprio entendimento para oferecê-lo ao mundo como uma contribuição situada e responsável. Assim, a autoria deixa de ser uma tarefa burocrática e instrumental para consolidar-se como o gesto fundamental que transforma a frieza do dado na vivacidade do compromisso humano, reafirmando-a como o lugar onde o pensamento crítico se exerce em sua plenitude.

Nesse sentido, assumir a autoria é aceitar o fardo da responsabilidade ética sobre a palavra empenhada. Se o copista se protege no anonimato da repetição, o autor, ao contrário, aceita o risco do próprio pensamento, compreendendo que escrever não é um exercício asséptico ou neutro. Como aponta Sartre (2000), o engajamento nasce da consciência de que, ao desvelar uma realidade — seja uma injustiça escolar, um impasse pedagógico ou uma potencialidade humana —, o pesquisador torna-se responsável pelo impacto de sua revelação no tecido social. O autor não apenas entrega um texto; ele se compromete com a verdade que desnudou, convocando o leitor a também assumir sua parcela de responsabilidade diante do que foi dito. A autoria, portanto, é o reconhecimento de que a escrita é uma força ativa que intervém no mundo, exigindo do investigador uma coerência inegociável entre o seu pensar e o seu agir.

Dessa forma, a autoria atinge sua plenitude ao converter-se em consciência política. Ser autor na significa compreender a escrita como resistência contra as forças que buscam reduzir a educação a meros processos técnicos ou métricas de desempenho. A *paideia do pensamento* de Fernandes (2016) culmina exatamente nesta percepção: o autor é um sujeito político que, ao conquistar sua autonomia intelectual, utiliza sua voz para disputar sentidos e projetar novos horizontes para a formação humana. Assim, a autoria consolida-se como um ato de cidadania acadêmica; nela, o rigor científico e o compromisso ético fundem-se para produzir um conhecimento que não apenas interpreta a realidade, mas se propõe a transformá-la, reafirmando a universidade como o espaço vital da liberdade, da emancipação e da realização política.

Nesse processo de desvelamento do mundo, a escrita científica revela-se, fundamentalmente, como um exercício de constituição de si. Ao redigir, o pesquisador não está apenas organizando ideias sobre um objeto externo; ele está, na verdade, escrevendo a si mesmo como sujeito autônomo. Assim, cada escolha de vocabulário e cada tomada de posição constituem o esforço de superar a unidimensionalidade da técnica para se afirmar como presença viva. A escrita deixa de ser um suporte passivo para tornar-se o espaço onde o sujeito se esculpe, deixando de ser um estudante que

repete saberes para ser um autor que, ao habitar seu texto, habita a sua própria humanidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A celebração dos 50 anos da *Revista Inter-Ação* não é apenas um marco cronológico, mas um convite à reafirmação da universidade como o lugar por excelência do pensamento dissidente. Ao longo deste artigo, procurou-se demonstrar que a pesquisa em educação, longe de ser uma tarefa meramente técnica, constitui-se como uma forma de luta contra a racionalidade instrumental que tenta reduzir o saber a um serviço e produto de consumo e o pesquisador a um operador e compilador de dados.

Essa resistência manifesta-se, primordialmente, na recusa da universidade em converter-se numa organização de treinamento voltada apenas para a eficácia métrica. Quando a pesquisa sucumbe à lógica do produtivismo desenfreado, o conhecimento é despojado de sua historicidade e transformado em mercadoria estéril, reforçando o que Chauí (1980) denomina como a "regra da competência". Lutar contra essa racionalidade implica, portanto, resgatar o caráter artesanal e reflexivo da investigação, em que o rigor metodológico não serve para o controle burocrático, mas para garantir que o pensamento tenha a liberdade de interrogar o real sem as amarras do utilitarismo imediato.

Sob esse prisma, o pesquisador que se nega a ser um mero operador de dados assume uma postura de insubordinação ética e política. Ao habitar o seu próprio texto e permitir-se ser interpelado pelas contradições da realidade educacional, ele deixa de reproduzir respostas técnicas para problemas de gestão e passa a produzir sentidos que desvelam a condição humana. A pesquisa torna-se, então, uma práxis de liberdade: um exercício onde a subjetividade do autor não se esconde atrás da naturalização e neutralidade acadêmica, mas se afirma como presença viva e situada, capaz de transformar a frieza das estatísticas em denúncia e a opacidade dos fatos em projeto de futuro.

Além disso, a defesa da universidade e da liberdade de pensamento surge como um compromisso ético inegociável. Como fundamentado em Kant (1974), a formação que almeja o esclarecimento e a maioridade intelectual é a principal barricada e imperativo contra o obscurantismo e a instrumentalização do conhecimento pelo mercado, sobretudo, o financeiro. Nesse sentido, o rigor metodológico e a honestidade intelectual transcendem a mera obediência a normas e manuais; eles funcionam como o alicerce ético que sustenta a credibilidade da denúncia e a viabilidade da proposição. Em um contexto de crescente desvalorização da ciência e de proliferação da infodemia, o rigor é o que garante que o pensamento não se dissolva na liquidez das opiniões ou na conveniência dos discursos de poder. Cultivar a honestidade intelectual é, portanto, um ato de resistência que exige do pesquisador a coragem de ser fiel ao movimento do real, e de colocar-se em risco na busca pela ciência, a cultura, mesmo quando este desestabiliza suas próprias certezas. É essa disciplina do espírito que preserva a universidade como o território do saber fundamentado, impedindo que o debate educacional seja capturado pelo pragmatismo rasteiro ou pelo esvaziamento do sentido que caracteriza a racionalidade técnica contemporânea.

Por fim, a autoria reafirma-se como um projeto de liberdade e uma *práxis* de emancipação. Ao assumir a responsabilidade pela palavra que desvela o mundo, o pesquisador-autor transforma a escrita em um ato de cidadania acadêmica que intervém na história e projeta novos horizontes para a formação humana. A pesquisa em educação permanece, portanto, como o registro vivo de que o pensamento livre e o diálogo científico rigoroso são dimensões constitutivas da construção de uma sociedade mais justa, autônoma e democrática.

Sob essa ótica, a produção do conhecimento em educação assume o seu papel de esfera pública de resistência, onde o rigor não é um ornamento técnico, mas a garantia ética da verdade contra as distorções do senso comum e as pressões de discursos autoritários. Ao difundir o pensamento por meio do registro acadêmico, a universidade não apenas comunica dados, mas institui um espaço de alteridade e transparência que desafia o isolamento do saber. A pesquisa deixa de ser, então, um documento estático para tornar-se uma ação pedagógica permanente: ela educa a sociedade para a dúvida metódica, para a escuta do contraditório e para a busca incessante por horizontes em que a humanização não seja um privilégio de poucos, mas o fundamento inegociável da própria democracia. Nesse diálogo, a escrita científica atua como o fio condutor que une a memória das lutas passadas às utopias necessárias, garantindo que o direito ao pensamento crítico permaneça como um bem comum, protegido da erosão do utilitarismo, da métrica e da pressa mercadológica.

A assunção da autoria representa, em última instância, um ato de coragem ontológica. Ao transformar o ato de escrever num laboratório da razão, o pesquisador despoja-se da segurança das fórmulas consagradas e das repetições assépticas para enfrentar a vertigem da criação original. Nesse espaço de experimentação e rigor, o sujeito não se limita a reportar descobertas sobre um objeto externo, mas esculpe a sua própria autonomia intelectual à medida que organiza o caos das impressões e as transforma em conceitos situados. Interpretar o real exige, portanto, que o autor habite o seu dizer e aceite o peso ético da palavra desvelada: nomear o mundo é, inevitavelmente, comprometer-se com a sua transformação. Assim, a escrita científica deixa de ser um mero registro burocrático de resultados para se tornar o lugar do acontecimento humano, em que o pensamento, ao ousar saber, inaugura novos horizontes de sentido e reafirma a presença viva e responsável do sujeito no cerne da história.

Compreende-se que o rigor não é uma prisão normativa, mas a condição de possibilidade para que o discurso educativo não seja silenciado pela voz do poder. É por meio desse compromisso com a verdade e com a profundidade teórica que a universidade preserva a sua função social e ética, resistindo à lógica do asseguramento e do cálculo econômico.

Por fim, reafirma-se que a leitura e a escrita, compreendidas como *paideia*, constituem a condição definitiva da liberdade acadêmica e existencial. Assim, o investigador transcende a condição de mero receptor e emissor de informações para se tornar, efetivamente, autor de novos horizontes de sentido. Em tempos marcados pela fragmentação e pela superficialidade da infodemia, a pesquisa em educação ergue-se como um ato de resistência deliberada: um esforço permanente de ousar saber que

eleva a frieza da técnica à vivacidade do compromisso humano, assegurando que o conhecimento acadêmico seja, antes de tudo, uma extensão ética da própria vida.

Que a pesquisa em educação e a formação docente continuem a ser o espaço em que o pensamento ousado e rigoroso encontre morada, fortalecendo o trabalho intelectual frente às pressões do imediatismo utilitarista e instrumental. Ao consolidar a convicção de que o exercício do pensar é o território por excelência da autonomia intelectual, reafirma-se este registro como uma autêntica *práxis* de libertação. É no encontro entre o rigor científico e a paixão pelo desvelamento do mundo que se inauguram futuros possíveis, sustentando o compromisso inegociável da investigação educativa com a emancipação humana e com a construção de uma sociedade efetivamente democrática.

Artigo recebido em: 21/11/2025
Aprovado para publicação em: 02/03/2026

FOUNDATIONS OF READING, WRITING, AND FORMATION: EDUCATIONAL RESEARCH AS A PRAXIS OF RESISTANCE

ABSTRACT: Within the framework of the 50th-anniversary celebration of the *Inter-Ação* Journal, this article analyzes educational research as a territory of resistance and a foundation for critical formation in the face of contemporary challenges. The objective is to defend the thesis that investigative activity constitutes a praxis of social resistance, in which reading and writing emerge not as mere technical procedures, but as political and ethical acts of subject constitution. The argumentative path, theoretical and philosophical in nature, prioritizes the discussion of the foundations that support the understanding of reading and writing as processes of unveiling reality, and formation as an exercise of autonomy and enlightenment. By confronting instrumental rationality and utilitarian immediacy, the text proposes that the amalgam of these pillars consolidates academic freedom and the integrity of knowledge. It concludes that authorship, by transforming scientific rigor into human commitment, asserts itself as a definitive form of resistance and emancipation in the educational field.

KEYWORDS: Educational Research. Praxis of Resistance. Reading andWriting. Formation.

FUNDAMENTOS DE LA LECTURA, LA ESCRITURA Y LA FORMACIÓN: LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA COMO PRAXIS DE RESISTENCIA

RESUMEN: En el marco de la celebración de los 50 años de la Revista Inter-Ação, este artículo analizala investigación en educación como un territorio de resistencia y fundamento de la formación crítica ante los desafíos de la contemporaneidad. El objetivo es defender la tesis de que la actividad investigativa constituye una praxis de resistencia social, en la cualla lectura y la escritura emergen no como meros procedimientos técnicos, sino como actos políticos y éticos de constitución del sujeto. El recorrido argumentativo, de naturaleza teórico-filosófica, prioriza la discusión de los fundamentos que sustentan la comprensión de la lectura y la escritura como procesos de desvelamiento de lo real y la formación como ejercicio de autonomía e ilustración. Al confrontar la racionalidad instrumental y el inmediatismo utilitarista, el texto propone que la

amalgama entre estos pilares consolida la libertad académica y la integridad del saber. Se concluye que la autoría, al transformar el rigor científico en compromiso humano, se afirma como forma definitiva de resistencia y emancipación en el campo educativo.

PALABRAS CLAVE: Investigación en Educación. Praxis de Resistencia. Lectura y Escritura. Formación.

NOTAS

1- O conceito de práxis remete à atividade humana consciente que transforma a matéria inerte em direção a um fim. Fundamentada ontologicamente em *O Ser e o Nada*, a práxis é a ação que nega a situação presente ao projetar-se para o possível, constituindo a manifestação histórica do projeto humano (SARTRE, 2000).
2- O termo "facticidade histórica" remete à dimensão do *dado* na existência humana. Segundo Sartre (2000), a facticidade compreende os elementos que o sujeito não escolheu, mas que o constituem: o corpo, o passado, o lugar de nascimento e o contexto sociopolítico. Na pesquisa em educação, a facticidade histórica representa a realidade concreta — como políticas governamentais, crises institucionais e desigualdades sociais — que o pesquisador encontra e que não pode ignorar. No entanto, para o existencialismo, a facticidade não é um destino absoluto, mas a situação a partir da qual a liberdade, transcendência, deve agir para transformar o real (Cf. SARTRE, 2000).
3- O termo *paideia* (do grego *paideia*) designava, na Grécia Antiga, o ideal de formação integral do cidadão, abrangendo não apenas a instrução técnica ou escolar, mas o desenvolvimento físico, moral e intelectual para a vida na *pólis*. No contexto deste artigo, e em consonância com o pensamento de Antônio Severino, a *paideia* é compreendida como o processo de humanização e formação da sensibilidade crítica, em que a leitura e a escrita deixam de ser ferramentas utilitárias para se tornarem o modo pelo qual o sujeito desvela o sentido do mundo e se constitui como ser autônomo (Cf. Jaeger, 1995).
4- O conceito de habitar em Fernandes (2016) remete à raiz etimológica latina do termo cultura (*colere*), que significa simultaneamente cultivar, morar e cuidar. No horizonte da fenomenologia heideggeriana que subjaz à análise do autor, habitar o pensamento significa que o pesquisador não se limita a "utilizar" a linguagem como uma ferramenta técnica ou um suporte de dados, mas faz do texto a sua morada intelectual. Habitar implica, portanto, uma presença ontológica e ética: o autor é aquele que se estabelece no que diz, responsabilizando-se pelo cultivo dos sentidos e pela transformação do espaço acadêmico em um lugar de vivência humana autêntica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. B. de. Educação e política na formação: provocações para um debate necessário. **Eccos – Revista Científica**, São Paulo, n. 71, p. 1-15, e27587, out./dez. 2024. Disponível em: https://doi.org/10.5585/eccos.n71.27587. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/27587. Acesso em: 26 mar. 2026.

ALMEIDA, L. B. de. **Jean-Paul Sartre***:* a imaginação como modo de existir e de educar. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

CHAUÍ, M. Ideologia e educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 1, n. 5, p. 24-40, 1980.

CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação.** [online]. 2003, n.24, pp.05-15.

COÊLHO, I. M. (org.). **Escritos sobre o sentido da escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

COÊLHO, I. M. Filosofia, educação, cultura e formação: uma introdução. In: **Educação, cultura e formação: o olhar da filosofia**. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2009. p. 15-27.

COÊLHO, I. M. Universidade e formação de professores. In: GUIMARÃES, V. S. (org.). **Formar para o Mercado ou para a autonomia?** São Paulo: Papirus, 2006. p. 43-63.

COÊLHO, I. M. **Universidade, pensamento e formação de professores**. Palestra proferida na Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em: https://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Ildeu-Moreira-Coelho.pdf. Acesso em: 30 jan. 2020.

COÊLHO, I. M. Repesando a formação de professores. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 9, n. 9/10, 2011. DOI: 10.14572/nuances.v9i9/10.396. Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/396. Acesso em: 02 fev. 2026.

FERNANDES, M. A. Técnica, pensamento, paideía: uma meditação cairológica. In: COÊLHO, I. M.; FURTADO, R. M. M. (orgs.). **Universidade, cultura, saber e formação**. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 47-55.

FERREIRA, L. J. A.; ALMEIDA, L. B. A educação na concepção fenomenológico-existencial: considerações iniciais. **REVELLI**, v. 14, p. 1-18, 2022.

HEIDEGGER, M. **Da experiência do pensar**. Tradução de Maria do Carmo Tavares de Miranda. Porto Alegre: Ed. Globo, 1969.

JAEGER, W. **Paideia: a formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KANT, I. Resposta à pergunta: que é Esclarecimento? In: _____. **Textos seletos**. Tradução de Raimundo Vier. Petrópolis: Vozes, 1974.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LIMA VAZ, H. C. de. A universidade como instituição de saber. **Síntese**, v. 1, n. 1, 1966.

MCINTYRE, L. **Pós-Verdade**. São Paulo: Crítica, 2018.

SANTAELLA, L. **A pós-verdade é verdadeira ou falsa?** São Paulo: Paulus, 2018.

SARTRE, J.-P. **O Ser e o Nada:** ensaio de ontologia fenomenológica. Petrópolis: Vozes, 2000.

SARTRE, J.-P. **Que é a literatura?** Tradução de Carlos Alberto Leite. São Paulo: Ática, 2004.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

ULHÔA, J. P. de. Entrevista II, com o filósofo Joel Pimentel de Ulhôa. **Só Filosofia**. Virtuous Tecnologia da Informação, 2004. Disponível em: http://filosofia.com.br/vi_entr.php?id=19. Acesso em: 31 out. 2025.

ULHÔA, J. P. de. O professor e sua prática. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 12, n. 24, p. 187–203, 2008. DOI: 10.14393/REVEDFIL.v12n24a1998-852.

ULHÔA, Joel Pimentel de. **Reflexões sobre a leitura em filosofia**. Edição fac-símile. Goiânia: Editora UFG, 2023. (Coleção Quiron)

LILIANE BARROS DE ALMEIDA: Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Possui graduação em Pedagogia, Filosofia e História. Atualmente é professora efetiva da Universidade Estadual de Goiás (UEG), atuando na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). É docente da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), onde exerce as funções de Assessora da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) e coordenadora do curso de Especialização em Psicopedagogia. No âmbito das associações científicas, integra o GT 17 (Filosofia da Educação) da ANPEd Nacional e exerce a vice-coordenação do GT 17 da ANPEd Centro-Oeste. É membro do GT de Filosofia Francesa Contemporânea da ANPOF, da SOFIE (Sociedade Brasileira de Filosofia da Educação) e da SOFELP (Sociedade de Filosofia da Educação de Língua Portuguesa). Líder do Grupo de Pesquisa "Liberdade, Educação e Formação Humana" (CNPq). Desenvolve pesquisas em Filosofia da Educação, com ênfase em: universidade (instituição e organização), educação escolar e formação de professores. Integra o Comitê Editorial da Revista Inter-Ação (UFG) e atua como avaliadora ad hoc de diversos periódicos científicos.
Orcid: https://orcid.org/0000-0001-5241-1790
E-mail: lba.liliane@gmail.com

RACHEL BENTA MESSIAS BASTOS: Doutora em Educação (2009-2013); Mestre em Educação (2004-2006) e Pedagoga (1999-2002) pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG). Professora no Instituto Federal de Goiás - IFG, câmpus Goiânia Oeste (2010-atual). Integrante da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação – ANPED e da Associação Brasileira de pesquisadores(as) negros(as) - ABPN. Desenvolve estudos e pesquisas nas áreas: Fundamentos da Educação; História da Educação; Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER).
Orcid: https://orcid.org/0000-0001-7786-6505
E-mail: rachel.bastos@ifg.edu.br

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution* 4.0, para periódicos de acesso aberto (*Open Archives Initiative - OAI*).