



PEDAGOGIA DA AUTODESCOBERTA E TENSÕES ENTRE EMANCIPAÇÃO E REPRODUÇÃO SOCIAL

PEDAGOGY OF SELF-DISCOVERY AND TENSIONS BETWEEN EMANCIPATION AND SOCIAL REPRODUCTION

Atila Barros da Silva¹
DOI: 10.66029/IQNT9568

RESUMO: Este artigo propõe olhar para a pedagogia da autodescoberta para além de uma ideia ingênua de desenvolvimento individual, entendendo-a como um campo atravessado por tensões: entre emancipação e reprodução das desigualdades. A autodescoberta, aqui, não é um percurso solitário ou neutro, mas um processo histórico e relacional, no qual o sujeito se constrói em diálogo constante com o mundo, com os outros e com as condições concretas de sua existência. Ao mobilizar autores como Rousseau, Montessori, Dewey e Rogers, o texto reconhece a importância da experiência, da liberdade e da construção de sentido na formação, mas problematiza o fato de que esses processos não se dão em condições iguais para todos. Nesse percurso, a pedagogia de Paulo Freire ocupa um lugar central ao compreender a autodescoberta como um movimento de conscientização crítica, que articula leitura do mundo e possibilidade de transformação social. No entanto, essa potência encontra limites quando observada à luz de Bourdieu, que evidencia como a escola, longe de ser neutra, participa da reprodução das desigualdades por meio da violência simbólica e da distribuição desigual de capital cultural. Foucault, por sua vez, tensiona ainda mais essa discussão ao revelar os dispositivos de poder que atravessam a constituição dos sujeitos, enquanto Bauman e Harvey ajudam a compreender como, na contemporaneidade, a ideia de autonomia pode ser capturada e ressignificada pelas lógicas neoliberais. Diante disso, o artigo sustenta que a autodescoberta só preserva seu caráter emancipador quando vinculada a uma crítica consistente das condições sociais e à construção coletiva de sentidos. Mais do que um exercício individual, ela se afirma como prática ética e política, capaz de tensionar estruturas e abrir possibilidades de transformação. De tal modo, educar não é apenas favorecer o “descobrir-se”, mas criar condições para que esse processo seja, de fato, crítico, situado e compartilhado.

Palavras-chave: Autodescoberta. Emancipação. Reprodução social. Educação crítica.

¹ Graduado em Análise de Sistemas e em História pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU-SP), possui formação acadêmica multidisciplinar. É pós-graduado com MBAs em Gestão do Conhecimento e em Data Warehouse e Business Intelligence, além de especializações em Engenharia de Software, Antropologia, História, Educação do Campo, Filosofia, Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia. Mestre em Educação pela Universidade Estácio de Sá (UNESA-RJ), onde atua como professor titular e pesquisador. Coordenador dos projetos EJA e Enceja desenvolvidos pelo grupo YDUQS (UNESA-Teresópolis-RJ). Doutorando em Educação pela Universidad Nacional de Rosario (UNR-Argentina). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4660184868094532>. Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0006-3739-0681>. E-mail: atilafmusp@gmail.com



ABSTRACT: This article proposes to examine the pedagogy of self-discovery beyond a naïve notion of individual development, understanding it as a field traversed by tensions between emancipation and the reproduction of inequalities. Here, self-discovery is not conceived as a solitary or neutral journey, but as a historical and relational process in which the subject is constituted through continuous dialogue with the world, with others, and with the concrete conditions of their existence. Drawing on authors such as Rousseau, Montessori, Dewey, and Rogers, the text acknowledges the importance of experience, freedom, and meaning-making in education, while problematizing the fact that these processes do not occur under equal conditions for all. Within this framework, Paulo Freire’s pedagogy occupies a central place by understanding self-discovery as a movement of critical consciousness, articulating the reading of the world with the possibility of social transformation. However, this potential encounters limits when viewed through the lens of Bourdieu, who demonstrates how the school, far from being neutral, participates in the reproduction of inequalities through symbolic violence and the unequal distribution of cultural capital. Foucault further deepens this discussion by revealing the dispositifs of power that permeate the constitution of subjects, while Bauman and Harvey help to understand how, in contemporary society, the idea of autonomy can be appropriated and re-signified by neoliberal logics. In light of this, the article argues that self-discovery preserves its emancipatory character only when it is linked to a consistent critique of social conditions and to the collective construction of meaning. More than an individual exercise, it emerges as an ethical and political practice capable of challenging structures and opening possibilities for transformation. In this sense, education is not merely about fostering “self-discovery,” but about creating the conditions for this process to be genuinely critical, situated, and shared.

Keywords: Self-discovery. Emancipation. Social reproduction. Critical education.



INTRODUÇÃO

A discussão sobre a pedagogia da autodescoberta, no contexto contemporâneo, exige deslocar o olhar para além de compreensões simplificadas que a associam exclusivamente a processos individuais de introspecção ou desenvolvimento pessoal. Em um tempo marcado pela intensificação das desigualdades sociais, pela instabilidade das relações e pela crescente instrumentalização da educação, torna-se fundamental interrogar o lugar da subjetividade na formação humana. A autodescoberta, longe de designar um retorno a uma essência interior intocada, deve ser compreendida como processo complexo, histórico e mediado, no qual o sujeito se constitui na relação com o mundo, com o outro e com as estruturas sociais que o atravessam. Nesse cenário, pensar a educação a partir da autodescoberta implica recolocar no centro do debate pedagógico a formação do sujeito como prática crítica, situada e relacional, recusando tanto o tecnicismo quanto o espontaneísmo despolitizado.

Essa problemática torna-se ainda mais relevante quando se observa que, paradoxalmente, nunca se falou tanto em autonomia, protagonismo e construção de si quanto no presente, ao mesmo tempo em que se fragilizam as condições concretas para a realização desses processos. A modernidade contemporânea, caracterizada pela fluidez das identidades e pela precarização dos vínculos, conforme analisa Bauman (2001), impõe aos indivíduos a tarefa constante de reinvenção de si, convertendo a liberdade em exigência e a autonomia em responsabilidade individualizada. Nesse cenário, a pedagogia da autodescoberta corre o risco de ser capturada por discursos adaptativos, transformando-se em instrumento de adequação às demandas do mercado, em vez de constituir-se como prática de emancipação. Torna-se, portanto, necessário recuperar sua dimensão crítica, compreendendo-a como processo que não apenas favorece o reconhecimento de si, mas que possibilita a leitura das condições sociais, culturais e políticas que produzem esse mesmo sujeito.

É nesse horizonte que o presente trabalho se insere, buscando articular diferentes tradições teóricas que permitem tensionar e aprofundar o conceito de autodescoberta. A pedagogia freireana oferece uma contribuição central ao compreender a formação como processo de conscientização, no qual o sujeito se torna capaz de ler o mundo e agir sobre ele de maneira transformadora (Freire, 1987). Ao mesmo tempo, a sociologia de Bourdieu evidencia que esse processo não ocorre em condições iguais para todos, sendo atravessado por estruturas sociais que produzem e reproduzem desigualdades por meio de mecanismos simbólicos e institucionais (Bourdieu, 2023; Bourdieu; Passeron, 2023). Já a análise foucaultiana permite compreender que o sujeito não é anterior às relações de poder, mas constituído por elas, sendo atravessado por dispositivos disciplinares e biopolíticos que organizam comportamentos, saberes e formas de subjetivação (Foucault, 1975). Essas contribuições, longe de se anularem, tensionam-se produtivamente, permitindo uma compreensão mais densa da autodescoberta como processo simultaneamente emancipatório e condicionado.

Ao articular essas perspectivas, o texto assume que a autodescoberta não pode ser tratada como categoria neutra ou autoevidente. Trata-se de um conceito em disputa, que pode tanto sustentar práticas pedagógicas críticas quanto ser apropriado por discursos que reforçam a responsabilização individual e obscurecem as determinações sociais. A crítica ao neoliberalismo, tal como desenvolvida por Harvey (2019), evidencia como a educação vem sendo progressivamente subordinada à lógica do mercado, convertendo a formação em investimento e o sujeito em capital humano. Nesse contexto, a linguagem da



autonomia pode ser esvaziada de seu conteúdo político e transformada em exigência de desempenho, flexibilidade e adaptação. A pedagogia da autodescoberta, para manter sua potência, precisa resistir a essa captura, afirmando a formação como processo que envolve consciência, reflexão, conflito e transformação.

A estrutura deste trabalho acompanha esse movimento crítico. Parte-se de uma retomada dos fundamentos históricos e filosóficos da autodescoberta, evidenciando sua relação com concepções de liberdade, experiência e formação. Em seguida, aprofunda-se a discussão a partir da pedagogia freireana, destacando a centralidade da conscientização e da práxis. Posteriormente, são analisados os limites estruturais da autodescoberta, com base nas contribuições de Bourdieu, evidenciando como a escola participa da reprodução das desigualdades. Na sequência, o texto situa a problemática nas condições contemporâneas, mobilizando Foucault e Bauman para compreender as transformações nos processos de subjetivação. Por fim, discute-se a relevância atual da pedagogia da autodescoberta, reconhecendo seus desafios e afirmando-a como horizonte crítico para uma educação comprometida com a emancipação humana.

Ao longo dessa trajetória, sustenta-se a hipótese de que a pedagogia da autodescoberta só pode ser compreendida em sua potência quando articulada à crítica das condições sociais que produzem a subjetividade. Não se trata de propor uma pedagogia centrada no indivíduo isolado, nem de negar a força das estruturas que limitam a ação, mas de afirmar a possibilidade de construção de sujeitos capazes de refletir sobre si mesmos, sobre o mundo e sobre as relações que os constituem. Nesse conjunto, a autodescoberta não é ponto de partida, mas processo; não é essência, mas construção; não é isolamento, mas relação.

Pensar a autodescoberta hoje é recolocar a pergunta fundamental sobre o sentido da educação. Em um mundo que tende a reduzir a formação à aquisição de competências e à adaptação às exigências do mercado, afirmar a centralidade da subjetividade crítica constitui um gesto político e pedagógico de resistência. A pedagogia da autodescoberta, longe de oferecer soluções simplistas, aponta para a necessidade de uma educação que reconheça a complexidade da experiência humana, que valorize a palavra, o diálogo e a reflexão, e que possibilite aos sujeitos não apenas adaptarem-se ao mundo, mas compreendê-lo e transformá-lo.

1. FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DA AUTODESCOBERTA

A noção de autodescoberta no campo pedagógico não pode ser compreendida como simples valorização da interioridade do educando, nem como mera defesa de metodologias ativas em oposição ao ensino tradicional. Trata-se, em sentido mais rigoroso, de uma inflexão epistemológica, ética e política que redefine o próprio significado do ato educativo. Em vez de conceber a educação como transferência linear de conteúdos prontos, essa perspectiva desloca o foco para os processos pelos quais o sujeito aprende a interpretar o mundo, a situar-se criticamente nele e a produzir sentidos sobre sua própria existência. A autodescoberta, nesse horizonte, não equivale a espontaneísmo, tampouco a uma celebração ingênua da subjetividade. Ela remete a uma formação em que conhecer implica transformar-se, e transformar-se implica também confrontar as mediações históricas, sociais e culturais que conformam o sujeito. É nesse argumento que a pedagogia da autodescoberta deve ser lida como crítica a modelos instrucionais baseados na passividade, na repetição e na adaptação do indivíduo a uma ordem previamente instituída.



A densidade dessa formulação exige reconhecer que a autodescoberta não nasce de modo isolado na pedagogia contemporânea, mas se constitui no interior de uma longa tradição de pensamento que problematiza a relação entre natureza, experiência, liberdade, cultura e formação. Em Jean-Jacques Rousseau, essa questão já aparece com força inaugural. Em *Emílio*, ou *Da educação*, Rousseau propõe uma ruptura decisiva com a pedagogia autoritária de seu tempo ao sustentar que a criança não deve ser tratada como um adulto em miniatura, mas como sujeito dotado de temporalidade própria, cujas potências precisam ser acompanhadas e não violentadas pela pressão da sociedade e de suas convenções (Rousseau, 2004). A chamada “educação negativa” não significa ausência de educação, mas recusa de um modelo que invade precocemente a experiência infantil com prescrições morais e intelectuais exteriores. A tarefa do educador, para Rousseau, não consiste em moldar a criança segundo expectativas sociais já cristalizadas, mas em organizar situações em que ela possa aprender por meio da relação viva com as coisas, com os acontecimentos e com os limites concretos da realidade.

Essa formulação rousseauiana tem um alcance que ultrapassa a defesa abstrata da liberdade. O que está em jogo é a crítica à artificialidade de uma educação que separa o saber da experiência e a moral da vida. Rousseau percebe que a aprendizagem significativa não se realiza quando o sujeito apenas repete o que lhe foi dito, mas quando elabora, a partir da experiência, um entendimento próprio do que vive. Nesse ponto, a autodescoberta pode ser entendida como um processo em que o sujeito não recebe simplesmente uma identidade ou um conhecimento de fora, mas os constrói em interlocução com o mundo. Contudo, é preciso também ler Rousseau criticamente. Sua idealização da natureza e sua oposição por vezes rígida entre sociedade corruptora e desenvolvimento espontâneo tendem a obscurecer o fato de que toda formação é atravessada por relações sociais, por linguagens e por instituições. Ainda assim, sua contribuição permanece decisiva porque inaugura uma pedagogia da escuta do desenvolvimento, da atenção ao ritmo do educando e da crítica à pedagogia impositiva.

Em Maria Montessori, essa herança se desdobra em uma formulação metodológica mais concreta e sistemática. Em *A mente absorvente*, Montessori argumenta que a criança não apenas aprende com o ambiente, mas o incorpora profundamente em sua organização psíquica, de modo que o meio não é um cenário neutro, e sim uma dimensão constitutiva da formação humana (Montessori, 1987). A criança possui, segundo a autora, uma potência interna de autoconstrução que depende de condições favoráveis para se efetivar. O educador, portanto, não é o centro absoluto do processo educativo; sua função é preparar o ambiente, organizar materiais, observar atentamente e intervir com discrição, de modo a favorecer a atividade autônoma da criança. Nessa perspectiva, a autodescoberta não é um ato puramente mental, mas uma experiência corporal, sensorial, afetiva e cognitiva que se realiza na interação do sujeito com um espaço pedagógicamente pensado.

A relevância de Montessori para a discussão reside em mostrar que a liberdade educativa não prescinde de estrutura. Ao contrário, só há liberdade formativa quando o ambiente é intencionalmente preparado para acolher a iniciativa do educando sem sufocá-la. A autonomia não surge do abandono, mas de uma organização do espaço que torna possível a concentração, a escolha, a repetição significativa e o desenvolvimento da disciplina interior. Assim, a pedagogia montessoriana oferece um corretivo importante às leituras superficiais da autodescoberta que a confundem com ausência de direção. A descoberta de si ocorre em meio a mediações materiais e simbólicas, em um ambiente que convoca a criança à ação reflexiva. Ainda assim, também aqui cabe uma leitura



crítica. Em determinadas apropriações contemporâneas, o método montessoriano pode ser esvaziado de sua dimensão antropológica mais profunda e convertido em técnica de individualização do rendimento, servindo inclusive a lógicas neoliberais que celebram a autonomia sem questionar as desigualdades estruturais que a inviabilizam. A pedagogia da autodescoberta, para não se reduzir a tecnologia de adaptação, precisa manter viva a interrogação sobre as condições sociais da liberdade.

É nesse ponto que John Dewey amplia decisivamente o debate ao vincular experiência, pensamento reflexivo e vida democrática. Em *Democracia e educação*, Dewey sustenta que educar não é transmitir um estoque de saberes fixos, mas reconstruir continuamente a experiência, de modo que o sujeito aprenda a pensar sobre problemas reais, a estabelecer relações entre meios e fins e a participar de formas cooperativas de vida social (Dewey, 1959). O conhecimento, em sua perspectiva, não nasce da contemplação passiva, mas da necessidade de responder inteligentemente às situações vividas. A experiência educativa torna-se, então, um campo de investigação em que o educando se descobre como alguém capaz de interpretar, experimentar, errar, revisar hipóteses e reconstruir sua compreensão do mundo.

Com Dewey, a autodescoberta deixa de ser pensada apenas como maturação interna ou como autorrealização individual, passando a ser entendida como processo de formação de sujeitos reflexivos para a vida comum. A escola democrática não é o lugar onde cada um simplesmente busca sua expressão pessoal, mas o espaço em que se aprende a associar-se, a comunicar-se e a deliberar coletivamente. Há aqui uma inflexão importante: o eu não se descobre isoladamente, mas na trama da experiência compartilhada. A consciência de si emerge em relação com problemas, com outros sujeitos e com a necessidade de reconstruir o vivido. Essa perspectiva impede que a autodescoberta seja capturada por discursos psicologizantes ou intimistas. Ao mesmo tempo, Dewey evidencia que a educação significativa exige vínculo entre currículo e vida, entre pensamento e ação, entre escola e democracia. Sua crítica à instrução mecânica permanece atual em contextos em que o ensino é submetido a avaliações padronizadas, metas de desempenho e formas de controle que reduzem a experiência educativa a treinamento.

Na psicologia humanista de Carl Rogers, a noção de autodescoberta ganha formulação explícita como princípio pedagógico. Em *Liberdade para aprender*, Rogers diferencia a aprendizagem meramente acumulativa, que pouco altera a estrutura subjetiva do educando, da aprendizagem significativa, que mobiliza a totalidade da pessoa e repercute em sua maneira de perceber a si mesma, aos outros e ao mundo (Rogers, 1978). Aprende-se de modo profundo quando o conteúdo faz sentido para os projetos existenciais do sujeito, quando a aprendizagem deixa de ser imposição externa e passa a ser experiência apropriada internamente. Nesse contexto, a figura do professor desloca-se do papel de autoridade transmissora para o de facilitador, cuja autenticidade, aceitação e empatia são fundamentais para a criação de um clima pedagógico favorável à emergência do sujeito.

A contribuição de Rogers é especialmente importante porque chama atenção para uma dimensão frequentemente negligenciada pela pedagogia tradicional: a qualidade relacional do processo educativo. Não basta reorganizar métodos ou tornar as aulas mais participativas; é preciso considerar que o educando só se arrisca a aprender verdadeiramente quando se sente reconhecido como sujeito legítimo. A autodescoberta, nesse horizonte, não é apenas resultado de atividade cognitiva, mas de uma experiência relacional em que o medo do erro, da punição e da desqualificação cede lugar à confiança



e à abertura. Entretanto, a pedagogia rogeriana também encontra limites quando lida isoladamente. Sua ênfase na realização pessoal pode, em determinadas leituras, enfraquecer a análise das estruturas sociais que produzem sofrimento, exclusão e desigualdade. Em contextos marcados por pobreza, racismo, precarização e violência simbólica, a autodescoberta não pode ser pensada apenas como expansão do self (processo pelo qual uma pessoa amplia sua percepção de si mesma), em ambiente acolhedor. Ela demanda igualmente leitura crítica das condições objetivas que restringem a possibilidade de ser.

É justamente nessa direção que Emerli Schlögl, em *Expansão criativa: por uma pedagogia da autodescoberta*, oferece uma síntese fecunda das tradições anteriores e propõe uma compreensão mais ampla do conceito. Para Schlögl (2000), a autodescoberta não se reduz à introspecção nem à autoexpressão individual; trata-se de um processo de expansão da consciência no qual o sujeito reconhece suas potencialidades, elabora seus afetos, interpreta criticamente suas experiências e se insere criativamente no mundo. A descoberta de si não é uma volta a uma essência pura e pré-dada, mas uma construção em movimento, produzida nas relações entre interioridade e exterioridade, entre subjetividade e cultura, entre experiência singular e vida coletiva. Ao articular cognição, sensibilidade e ação, Schlögl confere à autodescoberta um caráter formativo integral.

A força teórica dessa formulação está em evitar dois reducionismos recorrentes. De um lado, recusa a concepção de educação como instrução técnica destinada a ajustar o indivíduo às demandas externas. De outro, evita reduzir a autodescoberta a uma espécie de psicologismo despolitizado, centrado apenas na autorrealização íntima. Em Schlögl, descobrir-se é também perceber-se historicamente situado, afetado por discursos, valores, instituições e hierarquias que delimitam o campo do possível. A expansão criativa, portanto, não acontece fora das contradições do mundo, mas em meio a elas. Há, nessa leitura, uma compreensão mais complexa da formação humana, em que o sujeito se constitui não por adaptação passiva, nem por pura espontaneidade, mas por um trabalho crítico e sensível de elaboração de si em relação com a realidade. A autodescoberta adquire, assim, densidade antropológica e social.

É nessa altura que o diálogo com Paulo Freire se torna incontornável. Embora Freire não use a expressão “autodescoberta” nos mesmos termos de Schlögl ou Rogers, sua obra oferece talvez uma das formulações mais radicais sobre o processo pelo qual o sujeito se reconhece como autor de sua palavra e de sua história. Em *Pedagogia do oprimido*, Freire sustenta que a desumanização não é destino, mas resultado de relações históricas de opressão, e que a vocação humana é o “ser mais” (Freire, 1987). A educação bancária, ao transformar os educandos em recipientes de conteúdos, impede que eles se percebam como sujeitos do conhecimento e da transformação. Em contrapartida, a educação problematizadora instaura uma prática em que homens e mulheres, ao nomearem o mundo, passam a compreender criticamente sua situação e a agir sobre ela. A autodescoberta, neste conjunto de atravessamentos, é inseparável da conscientização.

Em *Pedagogia da autonomia*, Freire aprofunda essa compreensão ao afirmar que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou construção (Freire, 1996). A formulação é decisiva porque afasta qualquer interpretação da pedagogia crítica como simples recusa do ensino. O professor continua tendo responsabilidade intelectual, ética e política, mas sua autoridade não se confunde com autoritarismo. Educar exige rigor, pesquisa, compromisso, escuta, curiosidade e abertura ao inacabamento humano. A autodescoberta freireana, portanto, não consiste na busca individual de autenticidade desconectada do mundo, mas no processo pelo qual o sujeito



compreende sua inserção histórica e reconhece que sua identidade se constrói na relação com os outros, com o conhecimento e com as lutas concretas por humanização. Ao contrário de uma pedagogia centrada exclusivamente no self, Freire desloca a questão para a produção coletiva da consciência e para a transformação das condições que negam a dignidade humana.

Essa inflexão política é fundamental para uma leitura crítica do tema. Em contextos marcados pela desigualdade social, não basta afirmar que o educando deve “descobrir-se”. É preciso perguntar: em que condições materiais, simbólicas e institucionais essa descoberta pode ocorrer? Quem tem direito de falar, de errar, de experimentar, de ser escutado? Quem é historicamente silenciado, desqualificado ou representado como incapaz? A pedagogia da autodescoberta só preserva seu caráter emancipador se enfrentar essas questões. Caso contrário, corre o risco de converter-se em linguagem sedutora para ocultar as assimetrias reais do sistema educacional. A crítica de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron ajuda a evidenciar esse ponto. Em A reprodução, os autores mostram que a escola, longe de ser espaço neutro de equalização, frequentemente reproduz desigualdades ao consagrar como legítima a cultura dos grupos dominantes e tratar como déficit aquilo que é diferença social e cultural (Bourdieu; Passeron, 2023). A promessa de autonomia pode tornar-se ideológica quando ignora que os sujeitos chegam à escola com capitais culturais desigualmente distribuídos.

Bourdieu também demonstra, em seus escritos sobre educação, que a instituição escolar tende a naturalizar privilégios e a mascarar mecanismos de exclusão sob a aparência do mérito individual (Bourdieu, 1989; 2023). Essa crítica é decisiva para aprofundar a noção de autodescoberta. Não há descoberta de si em sentido pleno quando a escola produz vergonha cultural, silenciamento linguístico e deslegitimação das experiências populares. O sujeito não floresce apenas porque lhe é dada liberdade formal para participar; ele precisa ser reconhecido em sua historicidade, em sua linguagem, em seus modos de vida e em seus saberes. Nesse ponto, a aproximação com Miguel Arroyo é particularmente fecunda. Em Ofício de mestre: imagens e autoimagens, Arroyo enfatiza que a docência implica lidar com sujeitos concretos, marcados por trajetórias, pertencimentos e vulnerabilidades, e que a escola precisa rever as imagens congeladas que constrói sobre alunos e professores (Arroyo, 2000). A autodescoberta, então, não é apenas tarefa do educando; é também desafio institucional de desmontar estigmas e abrir espaço para outras autoimagens e outras formas de existência.

A crítica às estruturas de controle e normalização também pode ser aprofundada a partir de Michel Foucault. Em Vigiar e punir e em textos correlatos, Foucault mostra como as instituições modernas, entre elas a escola, participam de uma lógica disciplinar que produz corpos dóceis, tempos controlados, gestos úteis e subjetividades normalizadas (Foucault, 1975; 1977). A pedagogia da autodescoberta, lida criticamente, pode ser entendida como tensão com essa racionalidade disciplinar. Descobrir-se, não é apenas revelar talentos pessoais, mas resistir às formas pelas quais o poder define o que se deve ser, saber e desejar. Isso não significa supor um sujeito exterior ao poder, puro e originário; significa reconhecer que a constituição de si é atravessada por relações de saber-poder e que a educação pode tanto reforçar quanto problematizar essas formas de sujeição. Ao falar de “outros espaços”, Foucault também oferece pistas para pensar a escola como heterotopia possível, isto é, como espaço capaz de interromper as lógicas dominantes e experimentar outros modos de relação, tempo e aprendizagem (Foucault, 2001).



Essa discussão torna-se ainda mais pertinente quando situada na contemporaneidade. Zygmunt Bauman, ao analisar a modernidade líquida, chama atenção para a precarização dos vínculos, a volatilidade das referências e a intensificação de uma cultura marcada pelo consumo, pela insegurança e pela individualização (Bauman, 2001). Em uma sociedade em que identidades se tornam instáveis e relações sociais são atravessadas por competitividade e descartabilidade, o tema da autodescoberta pode adquirir um duplo sentido. Por um lado, torna-se ainda mais urgente, pois sujeitos submetidos à fragmentação e à pressa precisam de experiências educativas que favoreçam elaboração, pertença, reflexão e construção de sentido. Por outro, corre o risco de ser apropriado por discursos mercadológicos que transformam a formação em empreendedorismo de si, coaching da subjetividade ou autogestão performática do indivíduo. A linguagem da autonomia, quando desconectada de uma crítica social intensa, pode servir à racionalidade neoliberal, que responsabiliza o sujeito por seu sucesso ou fracasso e esvazia a análise das estruturas de dominação.

As leituras críticas do neoliberalismo ajudam a esclarecer essa ambivalência. David Harvey demonstra que o neoliberalismo não é apenas uma doutrina econômica, mas um projeto político de restauração do poder de classe, que reconfigura direitos, instituições e subjetividades em nome da lógica de mercado (Harvey, 2005). No campo educacional, isso se expressa na transformação da escola em espaço de produtividade, desempenho, metas, rankings e competências instrumentalizadas. Flávio Lima observa que o neoliberalismo produz também efeitos culturais e subjetivos, difundindo a ideia de que o indivíduo é empresa de si mesmo e deve permanentemente investir em sua própria valorização (Lima, 2024). Nessa conjuntura, a autodescoberta pode ser capturada como autogerenciamento eficiente, perdendo seu caráter crítico e emancipatório. Em vez de descoberta do sujeito em sua historicidade e em sua abertura ao outro, instala-se uma obrigação de otimização permanente do eu. Por isso, defender uma pedagogia da autodescoberta hoje exige distingui-la claramente de discursos de autoajuda, meritocracia e responsabilização individual.

No contexto brasileiro, essa discussão adquire contornos específicos quando relacionada ao direito à educação e às políticas públicas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional² estabelece a formação para o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1996). As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia e o Plano Nacional de Educação reforçam a importância de uma formação comprometida com pluralidade, inclusão, qualidade social e valorização dos sujeitos da educação (Brasil, 2006; Brasil, 2014). Tais limites normativos permitem afirmar que a autodescoberta não deve ser tratada como luxo metodológico ou opção periférica, mas como dimensão articulada à própria finalidade humanizadora da educação. Não se trata, evidentemente, de substituir o conhecimento sistematizado por experiências subjetivas difusas. Trata-se de reconhecer que o acesso ao conhecimento só se torna verdadeiramente formativo quando o sujeito pode apropriar-se dele criticamente, relacionando-o à sua realidade, à sua palavra e à sua capacidade de ação no mundo.

Essa questão aparece com especial força nas discussões sobre Educação do Campo. Autores como Roseli Caldart insistem que a escola do campo não pode ser mera reprodução de modelos urbanos descontextualizados, pois precisa dialogar com os sujeitos, os territórios, os modos de vida e as lutas sociais que constituem o campo

² BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.



brasileiro (Caldart et al., 2012). A autodescoberta, nesse contexto, não significa interiorização abstrata, mas reconhecimento de pertencimento, memória, trabalho, cultura e identidade coletiva. Chamon (2016), também evidencia que a Educação do Campo envolve dimensões históricas, políticas e territoriais que tornam inadequadas pedagogias universalizantes e homogêneas. A descoberta de si, para sujeitos do campo, passa pela descoberta do valor social de sua experiência e pela superação de processos históricos de invisibilização. O direito à educação, como lembra Cury (2002), é simultaneamente direito à igualdade e direito à diferença, o que reforça a necessidade de uma pedagogia capaz de articular universalidade formativa e reconhecimento das singularidades.

Dessa forma, a pedagogia da autodescoberta, para manter consistência teórica e relevância social, deve ser compreendida como prática complexa, situada e contraditória. Ela supõe um professor intelectualmente implicado, eticamente atento e politicamente comprometido com a formação de sujeitos capazes de pensar, sentir e agir. Supõe também uma escola que reconheça que o conhecimento não é apenas informação a ser acumulada, mas experiência a ser elaborada. Nesse horizonte, o currículo não pode operar como grade rígida de conteúdos descolados da vida, nem a avaliação pode reduzir-se a mecanismo classificatório que reafirma hierarquias. A autodescoberta exige tempos de escuta, de experimentação, de diálogo, de problematização e de produção compartilhada de sentido. Exige, sobretudo, que a educação deixe de tratar os estudantes como objetos de intervenção e passe a reconhecê-los como sujeitos inacabados, históricos e potentes.

Ao mesmo tempo, seria ingênuo romantizar a autodescoberta como solução automática para os impasses da educação contemporânea. Não há método capaz, por si só, de superar contradições estruturais profundamente enraizadas na sociedade. A pedagogia da autodescoberta pode ser esvaziada, apropriada por discursos individualistas ou transformada em retórica pedagógica sem efetiva mudança nas relações escolares. Pode também ser mal interpretada como renúncia ao conhecimento sistematizado, gerando práticas frágeis e improvisadas. Por isso, sua defesa requer rigor conceitual e responsabilidade crítica. Descobrir-se não é dispensar o saber; é apropriar-se dele de modo vivo. Descobrir-se não é rejeitar a autoridade docente; é deslocá-la do controle para a mediação formativa. Descobrir-se não é refugiar-se na interioridade; é compreender-se em relação com o mundo e com os outros.

Em última instância, a autodescoberta em educação remete a uma concepção de formação humana que recusa tanto a domesticação quanto o abandono. Entre a tutela autoritária e o espontaneísmo despolitizado, abre-se um campo pedagógico em que o sujeito aprende a dizer sua palavra, a interrogar sua experiência, a reconhecer as forças que o constituem e a participar da transformação da realidade. Rousseau, Montessori, Dewey, Rogers, Schlögl e Freire, cada qual a seu modo, convergem na recusa de uma educação que reduz o educando à passividade. Divergem, contudo, quanto ao peso atribuído à interioridade, à experiência, à relação, à cultura e à política. É justamente nessa tensão que reside a riqueza do debate. A pedagogia da autodescoberta não é uma doutrina fechada, mas um campo de problematização que obriga a pensar o que significa formar sujeitos em sociedades atravessadas por desigualdade, controle, mercantilização e perda de sentido.

A relevância do tema, hoje, é incontestável. Em tempos de precarização dos vínculos sociais, intensificação das desigualdades e crescente instrumentalização da educação, pensar a autodescoberta é recolocar no centro a pergunta sobre que tipo de ser humano e de sociedade se deseja formar. Sua atualidade decorre precisamente do fato de que a educação vem sendo pressionada a responder a demandas utilitaristas, produtivistas



e tecnicistas, frequentemente em detrimento da formação crítica e integral. Defender a autodescoberta, nesse cenário, é afirmar que a escola não pode limitar-se a treinar competências, adaptar comportamentos ou administrar desempenhos. Ela precisa constituir-se como espaço em que sujeitos possam compreender sua condição histórica, reconhecer seu valor, elaborar suas experiências e construir coletivamente outros horizontes de vida. A relevância crítica do tema está, portanto, em lembrar que não há educação verdadeiramente democrática sem processos pelos quais os educandos se descubram não apenas como indivíduos singulares, mas como sujeitos históricos, capazes de pensamento, de palavra e de transformação.

2. MATÉRIAS E MÉTODOS

A construção metodológica deste trabalho inscreve-se em uma perspectiva qualitativa, de caráter teórico-analítico e crítico-interpretativo, orientada pela compreensão de que a pedagogia da autodescoberta não pode ser investigada como fenômeno isolado ou meramente psicológico, mas como processo historicamente situado, atravessado por relações sociais, dispositivos de poder e disputas epistemológicas. Trata-se, portanto, de uma pesquisa que não busca mensurar variáveis ou testar hipóteses em sentido positivista, mas compreender, tensionar e problematizar um campo conceitual em disputa, no qual se articulam diferentes tradições teóricas e práticas pedagógicas (Bourdieu, 2023).

Do ponto de vista metodológico, o estudo estrutura-se a partir de uma revisão bibliográfica crítica, entendida não como simples levantamento de autores, mas como exercício de leitura aprofundada, comparação teórica e produção de síntese interpretativa. Foram mobilizadas obras clássicas e contemporâneas do campo da educação, da sociologia e da filosofia, com destaque para autores que fundamentam a discussão da autodescoberta em suas dimensões emancipatória e estrutural, como Rousseau (2004), Montessori (1987), Dewey (1959), Rogers (1978), Freire (1987), Bourdieu (1989; 2023), Foucault (1975; 2001), Bauman (2001) e Harvey (2005; 2019). A seleção desses referenciais não se deu de forma aleatória, mas orientada pela capacidade de cada autor em iluminar diferentes camadas do problema: da experiência formativa à crítica das estruturas de dominação, da constituição do sujeito à captura neoliberal da autonomia.

A abordagem adotada pode ser caracterizada como hermenêutica-crítica, na medida em que busca interpretar os textos e conceitos à luz de suas condições de produção, ao mesmo tempo em que os tensiona a partir das contradições do presente. Nesse sentido, a leitura dos autores não foi realizada de forma descritiva ou linear, mas por meio de um movimento de articulação e confronto, no qual as convergências e divergências teóricas são mobilizadas como dispositivos analíticos. Tal procedimento permitiu compreender a autodescoberta não como categoria unívoca, mas como conceito polissêmico, que pode tanto sustentar práticas emancipadoras quanto ser apropriado por discursos de adaptação e reprodução social (Freire, 1987).

Além disso, a pesquisa assume uma perspectiva dialética, ao reconhecer que a realidade educacional é constituída por tensões entre liberdade e controle, autonomia e normatização, emancipação e reprodução. Essa orientação implica não reduzir o fenômeno a uma única dimensão explicativa, mas analisá-lo a partir da interação entre sujeito e estrutura, experiência e instituição, discurso e prática. Assim, a pedagogia da autodescoberta é examinada simultaneamente como possibilidade formativa e como



campo atravessado por limites estruturais, evitando tanto o voluntarismo pedagógico quanto o determinismo sociológico (Bourdieu, 2023).

No plano procedimental, o trabalho foi desenvolvido em três movimentos complementares. O primeiro consistiu na identificação e sistematização dos fundamentos epistemológicos da autodescoberta, a partir da leitura dos autores clássicos da pedagogia e da psicologia educacional. O segundo movimento envolveu a análise crítica dessas concepções à luz das teorias sociais contemporâneas, especialmente aquelas que evidenciam os mecanismos de reprodução das desigualdades e os dispositivos de poder que atravessam a formação dos sujeitos (Bourdieu, 1989; Foucault, 1975). Por fim, o terceiro movimento buscou situar a problemática no contexto atual, marcado pela modernidade líquida e pela racionalidade neoliberal, analisando como tais condições reconfiguram o sentido da autonomia e da formação humana (Bauman, 2001; Harvey, 2005).

Cabe destacar que esta pesquisa não se propõe a apresentar um modelo metodológico aplicável de forma imediata ao contexto escolar, mas a oferecer uma base teórico-crítica capaz de subsidiar práticas pedagógicas mais conscientes de suas implicações políticas e sociais. Nesse sentido, a metodologia assume também um caráter reflexivo, ao compreender o próprio ato de pesquisar como prática de produção de conhecimento situada, atravessada por escolhas teóricas, posicionamentos éticos e compromissos com a transformação social (Freire, 1996).

Por fim, vale ressaltar que a opção por uma abordagem teórico-analítica não implica afastamento da realidade concreta, mas, ao contrário, constitui um esforço de compreendê-la em sua complexidade. Ao articular diferentes tradições de pensamento, a metodologia adotada busca construir um campo de inteligibilidade que permita pensar a educação para além de reducionismos, afirmando a autodescoberta como processo crítico, relacional e historicamente condicionado. Trata-se, portanto, de uma metodologia que se move no entre: entre teoria e prática, entre crítica e proposição, entre análise e compromisso, reconhecendo que é nesse espaço de tensão que se produz um pensamento educacional capaz de interrogar o presente e abrir possibilidades de transformação.

3. CONSCIENTIZAÇÃO COMO PROCESSO DE AUTODESCOBERTA CRÍTICA

A contribuição de Paulo Freire para uma pedagogia da autodescoberta é decisiva porque sua obra desloca o problema educativo do plano restrito da instrução para o terreno mais complexo da formação humana, da produção da consciência e da transformação histórica. Em Freire, educar jamais significa apenas transmitir conteúdo ou desenvolver habilidades funcionais; significa criar condições para que os sujeitos compreendam criticamente o mundo em que vivem, reconheçam-se como participantes da história e assumam, de forma ética e política, sua capacidade de intervir na realidade. Essa perspectiva confere à educação uma densidade ontológica que ultrapassa o tecnicismo pedagógico e a neutralidade metodológica. A autodescoberta, nesse horizonte, não pode ser entendida como simples introspecção psicológica, nem como processo individual de autorrealização descolado das condições sociais concretas. Em Freire, descobrir-se é descobrir-se com o mundo, diante do mundo e contra as formas de opressão que impedem homens e mulheres de se constituírem plenamente como sujeitos.



Essa formulação exige reconhecer que, para Freire, o conhecimento não é um objeto externo que se transfere mecanicamente de um polo a outro, mas uma relação viva entre sujeitos e realidade. Em Pedagogia do oprimido, o autor constrói uma crítica radical à educação tradicional, que denomina “educação bancária”, justamente porque ela trata o saber como depósito e o educando como recipiente vazio a ser preenchido (Freire, 1987). O que está em jogo nessa crítica não é apenas um desacordo metodológico, mas a denúncia de uma lógica pedagógica profundamente vinculada à manutenção da ordem social existente. Quando a escola transforma o estudante em sujeito passivo, treinado para memorizar, repetir e obedecer, ela não apenas empobrece a experiência do conhecimento, mas contribui para a reprodução de relações de dominação. A passividade cognitiva, nesse caso, não é acidental; ela corresponde a uma estrutura de poder que precisa de indivíduos adaptados, e não de consciências críticas.

Ao denunciar a educação bancária, Freire desvela o modo como a pedagogia pode operar como tecnologia de domesticação. O educando é treinado para receber, arquivar e reproduzir informações sem ser convidado a interrogar os critérios de verdade que organizam tais conteúdos, sem poder relacioná-los a sua experiência histórica e sem desenvolver a capacidade de leitura crítica da realidade. Nesse modelo, a palavra do professor vale como autoridade absoluta, enquanto a palavra do aluno é desqualificada, infantilizada ou invisibilizada. A autodescoberta, portanto, torna-se impossível, porque o sujeito não é chamado a pensar-se como produtor de sentido, mas apenas como receptor de enunciados já legitimados por instâncias superiores. Freire compreende que uma educação assim organizada não forma sujeitos históricos; forma indivíduos ajustados a um mundo que lhes aparece como dado, estável e inevitável.

É precisamente contra essa lógica que Freire propõe a educação problematizadora, fundada no diálogo. No entanto, reduzir o diálogo freireano a uma técnica pedagógica participativa seria empobrecer profundamente sua densidade filosófica. O diálogo, em Freire, não é um recurso didático entre outros, mas a própria condição de possibilidade de uma educação comprometida com a liberdade. Dialogar é reconhecer no outro não um objeto de intervenção, mas um sujeito de conhecimento. É admitir que ninguém educa sozinho, que ninguém detém a totalidade do saber e que o conhecimento se constrói na relação entre consciências que se encontram mediatizadas pelo mundo (Freire, 1987). O diálogo é, assim, uma prática epistemológica, ética e política. Epistemológica, porque supõe que o saber nasce da problematização da realidade e não da sua aceitação passiva. Ética, porque exige respeito radical à dignidade do outro. Política, porque rompe com a verticalidade autoritária e instaura uma relação em que a palavra circula como possibilidade de produção comum do sentido.

Nesse argumento, a autodescoberta aparece como movimento inseparável da palavra. Em Freire, os sujeitos se descobrem quando aprendem a dizer o mundo, isto é, quando deixam de apenas viver situações impostas e passam a nomeá-las, interpretá-las e criticá-las. A palavra verdadeira, para o autor, não é mero som ou ornamento retórico; é práxis, ação e reflexão articuladas na tarefa de transformar a realidade. Descobrir-se, portanto, não é recolher-se ao interior de uma essência pronta, mas conquistar a capacidade de pronunciar o mundo com os outros. Esse ponto é central, porque impede qualquer apropriação individualista da noção de autodescoberta. Em Freire, o eu não se constitui no isolamento; ele emerge no encontro dialógico, na leitura compartilhada do real e no reconhecimento de que a consciência se forma em relação com as contradições históricas vividas.



A categoria da conscientização torna-se, então, fundamental para compreender a especificidade da autodescoberta freireana. Freire não se contenta com uma tomada de consciência superficial, entendida como simples percepção do entorno ou adaptação inteligente às circunstâncias. A conscientização implica um nível mais profundo de apreensão da realidade, no qual o sujeito percebe que sua situação individual está atravessada por estruturas históricas, econômicas, políticas e culturais mais amplas. Trata-se de um movimento de objetivação do vivido: aquilo que antes parecia natural, inevitável ou puramente pessoal passa a ser percebido como historicamente construído e, por isso mesmo, passível de transformação. Logo, a autodescoberta freireana não é narcísica, mas crítica. O sujeito se descobre quando compreende que não é mero efeito passivo das circunstâncias, mas agente potencial de sua superação.

Esse processo possui forte implicação ontológica. Em Freire, o ser humano é concebido como ser inacabado, aberto, histórico, vocacionado ao “ser mais” (Freire, 1987). A opressão, nesse quadro, não destrói apenas direitos ou oportunidades; ela mutila a própria vocação humana para a humanização. A autodescoberta adquire, assim, um sentido profundamente antropológico: descobrir-se é reconhecer-se como ser de práxis, de decisão, de projeto, de palavra e de responsabilidade histórica. A conscientização permite que o sujeito compreenda sua inserção num mundo contraditório e, ao mesmo tempo, perceba que esse mundo não é destino. É justamente por isso que a educação libertadora não pode limitar-se a informar ou sensibilizar; ela deve favorecer processos pelos quais os educandos percebam as raízes estruturais das desigualdades e se reconheçam como participantes de sua transformação.

Em Pedagogia da autonomia, Freire aprofunda essa reflexão ao deslocar o foco para os saberes necessários à prática educativa progressista. A autonomia, longe de ser um atributo que o sujeito já possui desde o início, é compreendida como processo, construção histórica e exercício contínuo de decisão responsável (Freire, 1996). Esse aspecto é fundamental para uma pedagogia da autodescoberta, porque impede que autonomia seja confundida com espontaneísmo ou liberalismo pedagógico. Ninguém se torna autônomo por ausência de mediação, por abandono didático ou por simples liberdade formal. A autonomia se constrói em experiências concretas nas quais o sujeito é convocado a pensar, escolher, assumir consequências, revisar posições e compreender a densidade ética de seus atos. O papel do educador, por isso, não desaparece; ele se redefine. O professor não é proprietário da verdade, mas também não abdica de sua responsabilidade formativa. Sua diretividade não pode ser autoritária, mas tampouco pode dissolver-se numa neutralidade permissiva.

Esse ponto merece atenção crítica porque, em muitos contextos, a valorização da autonomia foi apropriada por discursos pedagógicos frágeis, que confundem respeito ao educando com renúncia à exigência intelectual. Freire não sustenta isso. Ao contrário, sua obra associa constantemente liberdade e rigor, diálogo e responsabilidade, abertura e compromisso com o conhecimento. A autodescoberta, nesse horizonte, não significa dispensar o trabalho com conceitos, com leitura, com problematização sistemática e com elaboração crítica. Significa, antes, que esse trabalho não pode ser imposto como carga morta, mas construído de forma significativa, relacional e historicamente situada. A pedagogia da autonomia é exigente porque trata o educando como sujeito capaz. Justamente por reconhecer sua dignidade intelectual, recusa tratá-lo como depósito de fórmulas prontas ou como consumidor de atividades superficiais.

Outro aspecto decisivo do pensamento freireano para a temática da autodescoberta é sua insistência no caráter situado do conhecimento. Freire rompe com a ilusão de um



saber abstrato, desencarnado, universal em aparência e socialmente neutro em sua operação concreta. Todo conhecimento emerge de condições históricas determinadas, de lugares sociais, de experiências vividas e de relações de poder. Por isso, a prática educativa libertadora parte do universo temático dos educandos, isto é, das situações, palavras, conflitos e desafios que estruturam seu modo de estar no mundo (Freire, 1987). Esse ponto de partida, porém, não deve ser confundido com uma pedagogia da mera confirmação da experiência imediata. Freire não propõe permanecer na vivência tal como ela se apresenta; propõe partir dela para ultrapassá-la criticamente, revelando os mecanismos mais amplos que a configuram. A autodescoberta não se completa quando o sujeito reconhece o que sente; ela se adensa quando ele compreende por que vive o que vive e em que estruturas sua existência está enredada.

Essa perspectiva aproxima Freire de uma crítica sociológica mais ampla à escola como espaço de reprodução. Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron demonstram que o sistema escolar tende a naturalizar desigualdades sociais ao transformar em mérito individual aquilo que é, em grande medida, efeito de distribuições desiguais de capital cultural, linguístico e simbólico (Bourdieu; Passeron, 2023). Quando a escola ignora as condições sociais de produção do desempenho e da linguagem legítima, ela reforça mecanismos de exclusão sob a aparência da neutralidade. A autodescoberta, nesse cenário, não pode ser pensada como processos puramente subjetivo, porque o próprio sujeito se forma em estruturas que o autorizam ou silenciam. A obra de Freire se encontra com essa crítica ao insistir que a educação precisa desvelar o caráter histórico das relações sociais e enfrentar as formas de opressão que impedem os sujeitos de se reconhecerem como produtores de cultura e de conhecimento.

Bourdieu, em seus escritos sobre educação, é especialmente importante para mostrar que a escola pode operar como instância de violência simbólica, impondo determinados códigos como universais e desqualificando modos populares de expressão e pensamento (Bourdieu, 1989; 2023). Isso ajuda a aprofundar a leitura freireana, pois evidencia que o silêncio do educando não decorre apenas de uma ausência interior de confiança ou motivação, mas de dispositivos institucionais que hierarquizam vozes e legitimidades. A autodescoberta, assim, exige mais do que boa vontade dialógica; ela requer uma crítica às estruturas de reconhecimento que distribuem autoridade discursiva de forma desigual. Descobrir-se como sujeito de palavra implica também enfrentar uma escola que frequentemente transforma a linguagem das classes populares em erro, a experiência dos subalternizados em carência e a diferença em déficit.

Nesse ponto, as reflexões de Miguel Arroyo tornam-se particularmente fecundas. Em *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*, Arroyo mostra que a docência é atravessada por representações históricas, sociais e institucionais que afetam profundamente a maneira como professores percebem a si mesmos, aos estudantes e ao próprio sentido de ensinar (Arroyo, 2000). Ao tratar do ofício docente como construção e não como identidade pronta, Arroyo amplia a discussão sobre autodescoberta para além do educando. Também o professor precisa descobrir-se criticamente, desmontando imagens cristalizadas que o reduzem a mero executor de currículos, vigilante disciplinar ou técnico da aprendizagem. A pedagogia freireana ganha, então, uma dimensão reflexiva mais ampla: não apenas os estudantes, mas os próprios educadores são chamados a compreender-se como sujeitos históricos em processo, atravessados por conflitos, limites e possibilidades.

Essa ampliação é relevante porque impede uma leitura idealizada do professor na pedagogia crítica. O educador não ocupa exterioridade pura em relação às estruturas que



crítica; ele também é produto de instituições, políticas curriculares, precarizações do trabalho e formas de normalização da prática docente. Arroyo lembra que o ofício de mestre se constitui no interior de tensões entre vocação, profissionalização, reconhecimento social e desvalorização simbólica. A autodescoberta docente, não é um exercício intimista de autoanálise, mas um trabalho crítico de leitura das condições concretas em que se ensina. Tal reflexão reforça a atualidade de Freire, pois evidencia que uma educação emancipadora não depende apenas de convicções individuais, mas de processos formativos capazes de interrogar as imagens de docência e escolarização que sustentam práticas conservadoras.

Se a pedagogia freireana é incontornável para pensar a autodescoberta, também é necessário submetê-la a um exame crítico diante das transformações contemporâneas. As condições históricas sob as quais Freire elaborou suas categorias não são idênticas às do presente. A intensificação da racionalidade neoliberal, a fragmentação das experiências coletivas, a ampliação das mediações tecnológicas e a crise dos vínculos comunitários impõem novos desafios à compreensão de autonomia, diálogo e conscientização. Zygmunt Bauman, ao discutir a modernidade líquida, chama atenção para um cenário em que identidades se tornam instáveis, relações se fragilizam e a insegurança social se converte em experiência cotidiana (Bauman, 2001). Nesse contexto, a autodescoberta pode ser facilmente apropriada como imperativo de reinvenção individual permanente, esvaziado de qualquer dimensão social ou política.

É aí que a obra de Freire recupera força crítica. Sua concepção de autonomia não coincide com a ideologia contemporânea do indivíduo empreendedor de si mesmo. Ao contrário, Freire insiste que a autonomia só possui sentido emancipador quando ligada à responsabilidade, à solidariedade e à leitura crítica das condições históricas da existência. A racionalidade neoliberal, analisada por David Harvey como projeto de restauração do poder de classe, redefine instituições e subjetividades segundo a lógica da concorrência, da produtividade e da responsabilização individual (Harvey, 2005; 2019). No campo educacional, isso se expressa na redução da formação a desempenho mensurável, na conversão do estudante em gestor de sua própria empregabilidade e na transformação do professor em operador de metas. Flávio Lima adverte que tal racionalidade produz também efeitos subjetivos, difundindo a ideia de que cada sujeito é exclusivamente responsável por seu êxito ou fracasso, mesmo quando vive sob condições estruturais profundamente desiguais (Lima, 2024).

Diante desse cenário, a pedagogia freireana oferece um antídoto teórico importante. Sua defesa da autonomia não despolitiza o sujeito; ao contrário, reinscreve-o no tecido histórico das contradições sociais. A autodescoberta, em chave freireana, não pode ser confundida com autocentrismo competitivo, gestão eficiente de si ou adaptação flexível a um mundo incerto. Trata-se de processo pelo qual o sujeito compreende as forças que o atravessam, reconhece os limites impostos pela ordem social e se engaja, com outros, na produção de alternativas. Essa dimensão coletiva é central. Freire não pensa a emancipação como conquista privada, mas como experiência de humanização compartilhada. Por isso, a descoberta de si implica necessariamente a descoberta do outro como sujeito e a recusa de toda forma de desumanização.

Esse aspecto torna-se ainda mais relevante quando se consideram os marcos normativos brasileiros relativos ao direito à educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional afirma a educação como processo voltado ao pleno desenvolvimento do educando, ao exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho (Brasil, 1996). As



Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia³ e o Plano Nacional de Educação⁴ reforçam a necessidade de uma formação comprometida com pluralidade, qualidade social, inclusão e participação democrática (Brasil, 2006; Brasil, 2014). Tais documentos, embora inscritos numa linguagem institucional, dialogam com a compreensão freireana de que a educação não pode ser reduzida à preparação funcional para o mercado. A autodescoberta ganha, então, estatura pública: ela se vincula ao direito de todo sujeito de ser reconhecido em sua dignidade intelectual, cultural e política.

Essa discussão assume contornos ainda mais concretos no campo da Educação do Campo. Autores como Roseli Caldart evidenciam que a escola do campo precisa ser pensada a partir dos sujeitos, territórios, memórias e lutas que constituem o mundo rural brasileiro, e não como simples extensão empobrecida de modelos urbanos hegemônicos (Caldart, 2000). A pedagogia freireana encontra aqui terreno fértil, porque sua ênfase no diálogo com a experiência histórica dos educandos impede a imposição de currículos abstratos, desligados do contexto de vida. Descobrir-se, para sujeitos do campo, não significa apenas desenvolver individualmente capacidades cognitivas, mas reconhecer-se como parte de uma coletividade historicamente marcada por expropriações, resistências, saberes próprios e lutas por reconhecimento. Chamon (2016), reforça essa leitura ao mostrar que a Educação do Campo implica dimensões culturais, políticas e territoriais que desafiam modelos universalizantes de escolarização. A autodescoberta, nessa perspectiva, adquire densidade social e territorial.

Há, portanto, uma profunda atualidade no pensamento freireano, mas essa atualidade não decorre de sua repetição ritualizada. Ao contrário, ela depende da capacidade de reler criticamente suas categorias à luz dos impasses do presente. A conscientização, por exemplo, não pode ser tomada como fórmula acabada nem como processo linear. Em sociedades saturadas por fluxos de informação, por fragmentação discursiva e por múltiplos regimes de verdade, tornar-se consciente não significa apenas adquirir informação crítica, mas aprender a discernir, contextualizar, relacionar e resistir às formas contemporâneas de manipulação e dispersão. O diálogo, por sua vez, não pode ser romantizado, como se toda troca verbal fosse em si emancipadora. Há diálogos capturados por assimetrias, há escutas seletivas, há participação tutelada. A pedagogia da autodescoberta inspirada em Freire exige, portanto, rigor para distinguir diálogo genuíno de sua simulação institucional.

Da mesma forma, a autonomia não deve ser idealizada como horizonte facilmente alcançável. Em contextos de precarização da escola pública, esgotamento docente, intensificação burocrática e desigualdade extrema, a construção da autonomia é atravessada por tensões concretas. É justamente por isso que a força de Freire permanece: ele nunca tratou a liberdade como dado, mas como tarefa histórica. A autodescoberta, em sua obra, é sempre processo inacabado, conflitivo, arriscado e coletivo. Não se trata de chegar a uma identidade plena e definitiva, mas de manter aberto o movimento pelo qual os sujeitos se tornam capazes de perguntar, de duvidar, de recusar fatalismos e de reinventar o mundo comum.

Deste modo, a pedagogia freireana contribui de forma singular para uma teoria crítica da autodescoberta porque articula, de maneira rara, subjetividade e estrutura,

³ BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 maio 2006.

⁴ BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014.



experiência e história, conhecimento e política. Ela mostra que o sujeito não se descobre apesar do mundo, mas precisamente ao lê-lo criticamente. Mostra também que não há autodescoberta verdadeira onde a palavra é monopolizada, onde o saber é imposto como dogma e onde a educação se limita a reproduzir lugares sociais já definidos. Descobrir-se é assumir-se como ser histórico, inacabado, capaz de pensar a própria condição e de transformá-la em comunhão com os outros. Em Freire, esse movimento não se encerra na escola, mas encontra nela um espaço decisivo de emergência, especialmente quando a prática pedagógica se abre à problematização, ao rigor intelectual e ao compromisso ético com a humanização.

A relevância crítica do tema, hoje, é profunda. Discutir Paulo Freire e a autodescoberta em tempos de tecnicização do ensino, mercantilização da educação e esvaziamento da experiência democrática é recolocar no centro a pergunta sobre o sentido da formação humana. Trata-se de perguntar se a escola será espaço de mera adaptação a um mundo desigual ou lugar de produção de consciência, palavra e transformação. A pertinência desse debate reside justamente no fato de que a linguagem da autonomia vem sendo muitas vezes capturada por discursos individualistas e neoliberais, enquanto a tradição freireana insiste em sua dimensão relacional, histórica e emancipadora. Retomar Freire, portanto, não é gesto de repetição reverente, mas exercício crítico de resistência. É reafirmar que a educação só se justifica plenamente quando possibilita aos sujeitos compreenderem-se como mais do que objetos de políticas, estatísticas ou conteúdos: como autores de pensamento, de história e de mundo.

4. OS LIMITES ESTRUTURAIS À AUTODESCOBERTA

Se a pedagogia freireana oferece bases decisivas para compreender a autodescoberta como processo de emancipação, de tomada de consciência e de intervenção no mundo, a sociologia de Pierre Bourdieu introduz uma mediação crítica indispensável ao revelar que esse processo jamais ocorre em terreno neutro. A autodescoberta, quando pensada sem consideração pelas condições objetivas da existência social, corre o risco de converter-se em fórmula abstrata, moralizante ou psicologizante, como se bastasse ao sujeito voltar-se para si mesmo para encontrar, em sua interioridade, os recursos necessários à autonomia. A contribuição de Bourdieu consiste justamente em desfazer esse tipo de ilusão. Sua obra mostra que o sujeito não nasce diante de um campo aberto e homogêneo de possibilidades, mas é produzido em relações sociais historicamente estruturadas, nas quais se distribuem de maneira desigual os recursos materiais, simbólicos e culturais que condicionam os modos de perceber, desejar, falar, aprender e aspirar. Em outras palavras, o sujeito que busca descobrir-se já chega ao mundo social marcado por determinações que o excedem, ainda que essas determinações se manifestem, muitas vezes, sob a aparência da escolha pessoal, do gosto individual ou do mérito próprio.

É por isso que a incorporação da perspectiva bourdieusiana ao debate sobre a pedagogia da autodescoberta não significa negar a possibilidade de emancipação, mas submetê-la a um exame mais rigoroso. Não se trata de opor Freire e Bourdieu como representantes de posições incompatíveis, como se um afirmasse a potência transformadora da educação e o outro apenas decretasse sua impotência. Uma leitura mais cuidadosa mostra que ambos enfrentam, por vias distintas, o problema da dominação. Freire enfatiza a conscientização, a palavra, o diálogo e a práxis como caminhos de humanização e libertação; Bourdieu, por sua vez, insiste em mostrar que as estruturas de



dominação operam de modo profundo e frequentemente invisível, infiltrando-se nos esquemas de percepção e nas práticas mais ordinárias. Se Freire ajuda a pensar a educação como abertura do possível, Bourdieu obriga a reconhecer o peso das heranças sociais que estreitam esse possível antes mesmo que ele seja nomeado. A articulação entre ambos, portanto, não é apenas viável, mas teoricamente fecunda, porque impede tanto o voluntarismo pedagógico quanto o fatalismo sociológico.

Em *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, Bourdieu e Passeron elaboram uma crítica contundente à ideia de que a escola seria, por essência, instituição de democratização e mobilidade social. O que os autores demonstram é que o sistema de ensino participa ativamente da reprodução da ordem social ao impor como universal e legítimo um arbitrário cultural que, na realidade, corresponde à cultura dos grupos dominantes (Bourdieu; Passeron, 2023). A escola não apenas transmite conhecimentos; ela consagra modos de falar, escrever, interpretar e valorar que se apresentam como neutros, mas que são socialmente situados. A violência simbólica opera exatamente nesse ponto: ela faz com que uma cultura particular se imponha como se fosse a cultura legítima em si mesma, ocultando as relações de força que sustentam sua legitimidade. Assim, o que a escola sanciona como inteligência, refinamento ou competência frequentemente coincide com disposições que determinados grupos já trazem de sua trajetória familiar e social.

Esse argumento é central para uma leitura crítica da autodescoberta. Se o espaço escolar é atravessado por mecanismos de consagração simbólica que favorecem alguns sujeitos e desautorizam outros, então a descoberta de si não pode ser tratada como simples acesso a uma verdade interior pré-existente. O sujeito que se forma na escola o faz sob o peso de classificações, expectativas, julgamentos e hierarquias que modelam sua imagem de si e seus horizontes de possibilidade. A criança ou o jovem oriundo de grupos populares não encontra apenas dificuldades cognitivas diante do currículo escolar; encontra, muitas vezes, um mundo que lhe devolve continuamente sinais de inadequação, estranhamento e inferiorização. Nesse processo, a autodescoberta pode ser bloqueada, distorcida ou submetida a formas de autodesqualificação. Descobrir-se, em contextos de desigualdade, implica enfrentar não apenas o desconhecimento de si, mas os mecanismos sociais que ensinam certos sujeitos a não se reconhecerem como legítimos portadores de saber, cultura e palavra.

O conceito de *habitus* é decisivo para compreender essa dinâmica. Em Bourdieu, o *habitus* designa um sistema de disposições duráveis e transponíveis, historicamente produzido, que orienta percepções, classificações, gostos, expectativas e práticas sem necessidade de plena consciência reflexiva por parte dos agentes (Bourdieu, 1983). Trata-se de uma história incorporada que, sedimentada no corpo e na experiência, passa a funcionar como matriz geradora de ações e juízos. O *habitus* não é destino biológico nem simples conjunto de regras externas; ele é a forma pela qual as estruturas sociais se inscrevem nos sujeitos, tornando-se segunda natureza. Essa formulação desloca profundamente a compreensão da subjetividade. O eu não se apresenta como instância transparente a si mesma, soberana e autônoma desde o início; ele é atravessado por marcas sociais que configuram seus modos de sentir, pensar e agir antes mesmo de qualquer tematização consciente.

No campo educacional, isso significa que o estudante não chega à escola apenas com diferentes níveis de informação ou repertório, mas com disposições distintas diante da linguagem, da autoridade, da leitura, do tempo, do futuro e da própria instituição escolar. Há sujeitos que reconhecem intuitivamente o jogo escolar porque o universo



familiar lhes transmitiu familiaridade com seus códigos, suas linguagens e seus valores; outros, ao contrário, precisam decifrar esse jogo em situação de desvantagem, enfrentando uma instituição que tende a naturalizar como “dom” aquilo que é efeito de longa socialização prévia. O sucesso escolar, nessa perspectiva, depende menos de mérito isolado do que da consonância entre o habitus do educando e as exigências implícitas da cultura escolar. Em *A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*, Bourdieu explicita com clareza essa lógica ao mostrar que o sistema escolar, ao tratar como iguais sujeitos desigualmente preparados para lidar com a cultura legítima, acaba sancionando e reproduzindo as desigualdades iniciais (Bourdieu, 1989).

Essa constatação possui consequências profundas para o debate sobre autodescoberta. Uma pedagogia que se pretenda comprometida com a autonomia não pode ignorar que a subjetividade a ser formada já se encontra estruturada por disposições incorporadas, por experiências de pertencimento ou exclusão e por expectativas socialmente moldadas. A descoberta de si, portanto, não pode ser compreendida como revelação de uma essência autêntica, pura e intocada pelas relações sociais. Ao contrário, ela exige um trabalho de reflexividade pelo qual o sujeito possa reconhecer, em si mesmo, as marcas do mundo social. Descobrir-se, é também descobrir como se foi produzido socialmente; é perceber que gostos, medos, desejos, ambições e limites não são apenas íntimos ou naturais, mas historicamente constituídos. A autodescoberta adquire, assim, espessura sociológica: deixa de ser um movimento interior descontextualizado e passa a envolver uma crítica das condições sociais de produção da própria subjetividade.

Nesse ponto, a leitura de Bourdieu contribui para evitar uma apropriação ingênua da linguagem pedagógica da autonomia. Em contextos educacionais atravessados pela desigualdade, afirmar genericamente que todos os estudantes devem “acreditar em si”, “descobrir seus talentos” ou “desenvolver sua autonomia” pode funcionar como forma sofisticada de violência simbólica, caso não se leve em conta a distribuição desigual dos meios efetivos para realizar tais injunções. A autonomia não floresce no vazio; ela depende de condições materiais, simbólicas e institucionais. O problema não está, portanto, em defender a autodescoberta, mas em tratá-la como se fosse processo igualmente acessível a todos, independentemente de classe, território, capital cultural e reconhecimento social. Bourdieu obriga a desmontar essa falsa universalidade. Sua sociologia mostra que os sujeitos não disputam o mundo a partir do mesmo ponto de partida, e que a escola, longe de corrigir automaticamente essa assimetria, frequentemente a converte em mérito legítimo.

A noção de capital cultural aprofunda essa análise. Ao distinguir os estados incorporado, objetivado e institucionalizado do capital cultural, Bourdieu permite compreender que a relação com o saber e com a escola é mediada por recursos desigualmente acumulados ao longo da trajetória social. O capital cultural incorporado refere-se a disposições inscritas no corpo e na linguagem, a modos de apreciar, interpretar, argumentar e se comportar, adquiridos por um longo trabalho de socialização. O capital cultural objetivado aparece em bens como livros, obras, instrumentos, artefatos culturais. O capital cultural institucionalizado, por sua vez, manifesta-se nos diplomas e certificações que conferem reconhecimento formal às competências socialmente valorizadas (Bourdieu, 2023). Em qualquer processo de formação, esses capitais interferem diretamente nas possibilidades de apropriação do conhecimento e de construção da autonomia. A autodescoberta, assim, não é apenas exercício subjetivo de reflexão; ela é atravessada pela posição do sujeito no espaço das distribuições culturais e simbólicas.



Tal constatação, porém, não deve ser lida como condenação absoluta à reprodução. Esse é um ponto importante, pois leituras apressadas de Bourdieu frequentemente o transformam em autor do determinismo total, como se sua teoria anulasse qualquer possibilidade de resistência, invenção ou transformação. Essa leitura é redutora. Ao demonstrar a força dos mecanismos de reprodução, Bourdieu não pretende abolir a história nem decretar a inutilidade da ação. Seu esforço é outro: tornar visíveis os mecanismos que operam precisamente porque se apresentam como invisíveis, naturais ou inevitáveis. Só uma pedagogia capaz de compreender com lucidez esses mecanismos pode aspirar a enfrentá-los com alguma eficácia. A sociologia crítica, nesse contexto, não destrói a esperança; ela lhe retira a ingenuidade. Sua função não é paralisar a ação, mas impedir que a ação se organize sobre diagnósticos simplificadores.

É nessa chave que a articulação com Freire se torna especialmente produtiva. Freire lembra que os sujeitos podem conscientizar-se, nomear o mundo e intervir sobre ele; Bourdieu lembra que essa intervenção encontra estruturas objetivas e disposições incorporadas que não se deixam transformar por mera decisão de vontade. Freire insiste no diálogo como caminho de humanização; Bourdieu alerta que a palavra circula em espaços socialmente hierarquizados, nos quais nem toda voz tem o mesmo valor, a mesma escuta ou a mesma legitimidade. Freire sublinha a autonomia como processo histórico de decisão e responsabilidade; Bourdieu evidencia que as próprias disposições para decidir, desejar e aspirar são socialmente produzidas. A combinação desses aportes permite construir uma noção mais robusta de autodescoberta: não uma descoberta romântica de um eu essencial, nem um processo bloqueado desde sempre pelas estruturas, mas um trabalho crítico pelo qual o sujeito se torna capaz de reconhecer tanto sua potência quanto as formas de dominação que atravessam sua formação.

Essa leitura também exige revisar a própria imagem da escola. Frequentemente, a instituição escolar é apresentada, nos discursos oficiais, como espaço universal de igualdade de oportunidades. Entretanto, o que Bourdieu mostra é que a igualdade formal pode funcionar como máscara de profundas desigualdades reais. Ao tratar todos os estudantes segundo os mesmos critérios, desconsiderando as diferenças históricas de acesso à cultura legítima, a escola sanciona resultados desiguais como se fossem expressão justa do esforço individual. Carlos Roberto Jamil Cury, ao discutir o direito à educação como direito à igualdade e à diferença, ajuda a aprofundar essa problemática, pois evidencia que a universalização do direito não pode se limitar ao acesso abstrato; ela precisa considerar as condições concretas para que o direito se realize de modo substantivo (Cury, 2002). A pedagogia da autodescoberta, nesse contexto, deve ser pensada não como adorno humanista, mas como parte de uma luta mais ampla por reconhecimento, redistribuição e democratização efetiva da experiência escolar.

A crítica bourdieusiana também encontra ressonância nas reflexões de Miguel Arroyo, especialmente quando este insiste em que a escola trabalha com sujeitos concretos, socialmente marcados, e não com abstrações homogêneas chamadas “alunos” (Arroyo, 2000). As imagens e autoimagens que atravessam a docência e a relação pedagógica são produzidas em contextos de desigualdade e podem reforçar classificações excludentes. Quando certos estudantes passam a ser vistos como naturalmente desinteressados, incapazes ou “fracos”, a instituição escolar contribui para cristalizar destinos sociais sob a forma de atributos pessoais. A autodescoberta, nesse cenário, não depende apenas de atividades reflexivas ou metodologias participativas; depende também da desmontagem dessas imagens que aprisionam os sujeitos em identidades deficitárias.



Descobrir-se criticamente pode significar, para muitos estudantes, reaprender a olhar para si fora da gramática da falta, da insuficiência e do fracasso.

Michel Foucault ajuda a radicalizar esse ponto ao mostrar como as instituições modernas, entre elas a escola, participam de dispositivos disciplinares que classificam, normalizam, examinam e distribuem corpos e condutas (Foucault, 1975; 1977). Embora Bourdieu e Foucault partam de matrizes teóricas distintas, ambos contribuem para desmontar a imagem ingênua da escola como espaço neutro. A autodescoberta, nesse contexto, não pode ser pensada sem considerar que os sujeitos escolares são também produzidos por mecanismos de vigilância, comparação, hierarquização e normalização. Há, portanto, uma dimensão política incontornável na formação de si. O estudante não se descobre apenas em relação ao conhecimento, mas também em relação às formas institucionais que definem o que é sucesso, fracasso, inteligência, disciplina, normalidade. Uma pedagogia crítica da autodescoberta precisa reconhecer que o sujeito se constitui no entrelaçamento de práticas pedagógicas, relações de poder e estruturas sociais, e que a escola pode ser tanto lugar de abertura quanto de reforço da sujeição.

Ao mesmo tempo, a contemporaneidade neoliberal complexifica ainda mais o problema. A racionalidade neoliberal, tal como analisada por Harvey, reconfigura a educação segundo critérios de competitividade, desempenho, responsabilização individual e gestão empresarial da vida (Harvey, 2005; 2019). Flávio Lima mostra que essa racionalidade se infiltra também nas formas de subjetivação, difundindo a exigência de que cada indivíduo se pense como empresa de si mesmo, permanentemente obrigado a investir em sua performance e a responsabilizar-se por seus resultados (Lima, 2024). Nesse quadro, a linguagem da autodescoberta pode ser cooptada de maneira particularmente perversa. Descobrir-se passa a significar identificar competências, desenvolver potencialidades vendáveis, otimizar talentos e adaptar-se flexivelmente às exigências do mercado. O que se perde aí é justamente a dimensão crítica do conceito. A autodescoberta deixa de ser trabalho de desnaturalização das formas de dominação e converte-se em técnica de autogerenciamento.

A crítica de Bourdieu é essencial para resistir a essa captura. Sua sociologia impede que a subjetividade seja tratada como propriedade privada completamente autônoma, separada das estruturas que a formam. Ao revelar que os desejos e projetos individuais são socialmente condicionados, Bourdieu desmonta a fantasia neoliberal de que cada sujeito seria inteiramente responsável por seu destino. Isso não significa negar agência, mas recolocá-la em terreno histórico concreto. Nessa perspectiva, a pedagogia da autodescoberta só conserva sua potência emancipatória se se mantiver articulada à crítica das condições que produzem desigualdade, exclusão e desvalorização simbólica. Caso contrário, ela corre o risco de tornar-se apenas mais um vocabulário adaptativo, perfeitamente compatível com uma escola que ensina os sujeitos a administrar melhor sua própria subordinação.

É precisamente por isso que as experiências da Educação do Campo oferecem um contraponto fundamental. Em Roseli Caldart, a formação não é pensada como processo individualizado de aperfeiçoamento pessoal, mas como constituição de sujeitos coletivos na luta social. Em Pedagogia do Movimento Sem Terra, a autora mostra que o processo educativo vinculado ao MST não se reduz à escolarização formal, mas envolve práticas de organização, memória, trabalho, participação e luta que permitem aos trabalhadores rurais reconstituir sua imagem de si e de seu lugar na história (Caldart, 2000). Descobrir-se, nesse contexto, não significa isolar-se para encontrar uma essência íntima, mas reconhecer-se como parte de uma coletividade que produz sentido, resistência e projeto



político. A autodescoberta assume, assim, forma social e histórica. O sujeito emerge na relação com outros sujeitos e com a experiência concreta da luta por terra, dignidade e reconhecimento.

Essa formulação é teoricamente valiosa porque desloca a autodescoberta do registro individualista para o campo da experiência coletiva. Em *A escola do campo em movimento*, Caldart e colaboradores reforçam que a educação se vincula aos processos de organização social dos povos do campo, às suas identidades, memórias e territórios (Caldart et al., 2003). Também em *Por uma Educação do Campo: identidade e políticas públicas*, a discussão aponta para a necessidade de pensar a formação em estreita relação com os sujeitos concretos a quem ela se destina, rompendo com modelos abstratos e homogeneizantes (Caldart; Molina et al., 2002). Nessa direção, a autodescoberta deixa de ser abstração psicológica e torna-se processo de politização da experiência. O sujeito descobre-se ao perceber que sua vida não é apenas caso individual, mas expressão de relações sociais, de conflitos históricos e de pertencimentos coletivos. Essa concepção dialoga profundamente com Freire e, ao mesmo tempo, pode ser lida à luz de Bourdieu, pois reconhece que a emancipação exige mediações institucionais, simbólicas e materiais concretas.

Edna Chamon, ao discutir as dimensões da Educação do Campo, reforça que esse campo educativo envolve uma articulação complexa entre território, cultura, trabalho, identidade e política pública (Chamon, 2016). Tal perspectiva contribui para mostrar que a autodescoberta só se realiza de forma substantiva quando o sujeito encontra espaços de reconhecimento de sua experiência social e cultural. Quando a escola apaga os territórios, as linguagens e os modos de vida dos grupos populares, ela não apenas produz fracasso escolar; produz mutilação simbólica. Em contrapartida, quando a formação parte dos sujeitos concretos e de suas experiências historicamente situadas, a descoberta de si pode adquirir força transformadora. Não porque as estruturas desapareçam, mas porque a ação coletiva cria condições para problematizá-las e enfrentá-las. A experiência do campo mostra, assim, que a autodescoberta não é incompatível com a adversidade material; ela apenas não pode ser pensada fora das relações de organização, luta e mediação coletiva.

Além do mais, uma pedagogia crítica da autodescoberta carece abandonar tanto a ingenuidade liberal quanto o pessimismo absoluto. A ingenuidade liberal supõe que basta oferecer oportunidade formal para que todos os sujeitos possam realizar suas potencialidades. O pessimismo absoluto, por sua vez, transforma os agentes em simples suportes das estruturas, anulando qualquer abertura histórica. Nem uma posição nem outra dão conta da complexidade do processo educativo. A contribuição de Bourdieu é justamente mostrar que a formação acontece num espaço social estruturado, desigual e hierarquizado. A contribuição de Freire consiste em lembrar que, mesmo assim, os sujeitos podem tornar-se conscientes, organizar-se e agir. A contribuição de Caldart reforça que esse agir ganha densidade quando se articula a experiências coletivas de luta e pertencimento. Pensar a autodescoberta criticamente, portanto, é sustentar simultaneamente a força das estruturas e a possibilidade da práxis.

Essa abordagem também recoloca a questão da prática docente. Se a escola participa da reprodução, o trabalho do educador não pode limitar-se à boa intenção ou à defesa genérica da autonomia. É preciso construir mediações pedagógicas capazes de desnaturalizar desigualdades, ampliar repertórios culturais, reconhecer linguagens subalternizadas e criar condições reais de participação. Isso implica rigor teórico, sensibilidade política e compromisso ético. Implica, ainda, compreender que o conhecimento escolar não deve ser abandonado em nome de uma pedagogia da



experiência imediata, mas ressignificado como instrumento de leitura crítica do mundo. A autodescoberta não prescinde do saber sistematizado; ao contrário, depende da possibilidade de que esse saber seja apropriado por sujeitos que historicamente foram privados de sua legitimidade. Nesse ponto, a reflexão de Frigotto sobre as relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista é importante, pois lembra que a escola não pode ser compreendida fora das contradições mais amplas da sociedade de classes (Frigotto, 2010). A pedagogia da autodescoberta, para não se tornar idealismo, precisa reconhecer essa inserção estrutural.

Em última instância, Bourdieu contribui para transformar a própria noção de descoberta. Não se trata de descobrir um eu escondido atrás das máscaras sociais, como se houvesse uma verdade subjetiva pura aguardando ser revelada. Trata-se de descobrir a própria produção social do eu, isto é, reconhecer que aquilo que se percebe como natural, espontâneo ou pessoal traz inscritas as marcas de uma história coletiva, de uma posição no espaço social e de relações desiguais de poder. Essa descoberta pode ser dolorosa, porque desestabiliza a fantasia da liberdade originária; mas é também politicamente fecunda, porque abre caminho para uma reflexividade menos ingênua e mais comprometida com a transformação. Descobrir-se, então, passa a significar também descobrir as condições que limitam a própria descoberta. E é justamente nessa inflexão que a pedagogia da autodescoberta ganha densidade crítica.

A relevância do tema, hoje, é incontornável. Em tempos marcados pela expansão de discursos meritocráticos, pela culpabilização individual do fracasso e pela captura neoliberal da linguagem da autonomia, retomar Bourdieu no interior de uma reflexão sobre autodescoberta é um gesto teórico e político necessário. Sua sociologia lembra que não há emancipação sem análise das estruturas de dominação, sem crítica da violência simbólica e sem enfrentamento das desigualdades que moldam as trajetórias escolares. Ao mesmo tempo, o diálogo com Freire e com a Educação do Campo impede que essa crítica deslize para a paralisia. O tema torna-se, assim, profundamente atual porque obriga a educação a enfrentar uma questão decisiva: como formar sujeitos autônomos em uma sociedade que produz sistematicamente condições desiguais de autonomia? A resposta não pode ser simples, mas passa, certamente, por reconhecer que a autodescoberta só é pedagogicamente relevante quando deixa de ser retórica individualista e se torna prática crítica de leitura de si, do mundo e das estruturas que articulam ambos.

5. APRENDIZAGEM IMERSIVA

A noção de *immersive learning* (Aprendizagem Imersiva), inscreve-se em uma inflexão paradigmática mais ampla no campo da educação, marcada pela passagem de modelos centrados na transmissão de conteúdo para abordagens que privilegiam a experiência, a interação e a construção situada do conhecimento. Tal deslocamento não pode ser compreendido apenas como efeito da incorporação de tecnologias digitais emergentes, como realidade virtual (VR), realidade aumentada (AR) e ambientes tridimensionais interativos, mas deve ser interpretado como parte de uma reconfiguração epistemológica que tensiona as fronteiras entre sujeito e objeto, teoria e prática, representação e vivência.

Nesse panorama, o aprendizado imersivo não se reduz a um aparato técnico, mas constitui uma condição ampliada de engajamento cognitivo, sensorial e afetivo, na qual o sujeito é convocado a habitar o conhecimento, e não apenas a observá-lo à distância.



Tal perspectiva dialoga diretamente com a tradição socioconstrutivista, sobretudo com as contribuições de Vygotsky (2007), para quem o desenvolvimento cognitivo emerge da interação social mediada culturalmente, e com Dewey (1979), que compreende a experiência como núcleo estruturante do processo educativo.

Ao mesmo tempo, a emergência do *immersive learning* deve ser situada no interior das transformações da cultura digital contemporânea, na qual a ubiquidade das interfaces e a expansão dos ambientes simulados produzem novas formas de percepção e cognição. Como observa Lévy (1999), a virtualização não implica uma negação do real, mas uma reconfiguração de suas modalidades de existência, abrindo espaço para novas formas de experimentação e aprendizagem.

A compreensão do aprendizado imersivo exige o reconhecimento de que o conhecimento não é uma entidade abstrata e desincorporada, mas um processo que emerge da relação entre corpo, ambiente e ação. Logo, a teoria da cognição incorporada (*embodied cognition*) oferece um aporte fundamental, ao afirmar que os processos cognitivos estão intrinsecamente ligados às experiências sensório-motoras do sujeito (Varela; Thompson; Rosch, 1991).

Essa perspectiva desloca o foco da mente como entidade isolada para um sistema dinâmico em constante interação com o meio, no qual a aprendizagem se dá por meio da ação situada. Tal abordagem encontra ressonância nas proposições de Kolb (1984), que estrutura o aprendizado como um ciclo experiencial composto por vivência concreta, reflexão, conceituação e experimentação ativa. No contexto do *immersive learning*, esse ciclo é potencializado pela possibilidade de simulação de ambientes complexos, nos quais o sujeito pode testar hipóteses, cometer erros e reconstruir estratégias em tempo real.

A dimensão fenomenológica da experiência também se mostra central. Merleau-Ponty (1999) já havia destacado que a percepção não é uma recepção passiva de estímulos, mas uma forma de engajamento corporal com o mundo. Ao transpor essa compreensão para os ambientes imersivos, percebe-se que o aprendizado não ocorre apenas no plano cognitivo, mas envolve uma totalidade sensível que articula visão, movimento, espacialidade e temporalidade.

Mais recentemente, autores como Dede (2009), argumentam que ambientes imersivos digitais permitem a construção de experiências educacionais que seriam inviáveis no mundo físico, ampliando as possibilidades de aprendizagem em áreas como medicina, engenharia e urbanismo. Tais ambientes possibilitam a manipulação de escalas, a visualização de processos invisíveis e a simulação de cenários complexos, promovendo uma compreensão mais profunda e integrada dos fenômenos.

A incorporação de tecnologias imersivas no campo educacional tem produzido uma reconfiguração significativa das práticas pedagógicas, deslocando o papel do professor de transmissor de conteúdo para mediador de experiências. Nesse contexto, a realidade virtual, a realidade aumentada e os ambientes híbridos emergem como dispositivos que tensionam a própria noção de sala de aula, expandindo-a para territórios múltiplos e interconectados.

A realidade virtual, ao criar ambientes totalmente simulados, permite que o estudante se desloque para contextos históricos, geográficos ou científicos distintos, experimentando situações que transcendem as limitações do espaço físico. Já a realidade aumentada, ao sobrepor informações digitais ao mundo real, promove uma leitura ampliada do ambiente, potencializando a aprendizagem contextualizada.

Segundo Radiani et al. (2020), o uso dessas tecnologias no ensino superior tem demonstrado impactos positivos no engajamento dos estudantes, na retenção do



conhecimento e no desenvolvimento de habilidades complexas. No entanto, tais autores também alertam para a necessidade de uma integração pedagógica consistente, que evite a utilização superficial ou meramente instrumental dessas ferramentas. O risco de uma fetichização tecnológica se torna evidente. A simples presença de dispositivos imersivos não garante a qualidade do aprendizado, sendo fundamental que sua utilização esteja articulada a objetivos pedagógicos claros e a metodologias que valorizem a reflexão crítica. Como argumenta Selwyn (2016), a tecnologia educacional deve ser analisada não apenas em termos de suas potencialidades, mas também de suas implicações sociais, políticas e econômicas.

Apesar das promessas associadas ao *immersive learning*, é necessário problematizar suas condições de produção e seus efeitos no campo educacional. A expansão dessas tecnologias ocorre em um contexto marcado pela crescente mercantilização da educação e pela atuação de grandes corporações tecnológicas, o que levanta questões sobre acesso, desigualdade e controle.

A imersão, enquanto intensificação da experiência, pode tanto ampliar a autonomia do sujeito quanto produzir formas sutis de captura, nas quais a experiência é previamente estruturada e orientada por algoritmos e interfaces fechadas. De tal modo, a crítica de Deleuze (1992), às sociedades de controle torna-se particularmente pertinente, ao evidenciar como as tecnologias digitais podem operar como dispositivos de modulação contínua dos comportamentos. Além disso, a ênfase na experiência imersiva pode obscurecer a importância da mediação crítica e da reflexão teórica. A aprendizagem não pode ser reduzida a uma sucessão de experiências intensas, sendo necessário garantir espaços de distanciamento e análise. Como destaca Biesta (2013), a educação envolve não apenas a aquisição de conhecimentos e habilidades, mas também a formação do sujeito em sua relação com o mundo e com os outros.

Outro aspecto relevante diz respeito às desigualdades de acesso. A implementação de tecnologias imersivas exige investimentos significativos em infraestrutura, o que pode aprofundar as disparidades entre instituições e contextos socioeconômicos distintos. Nesse cenário, a promessa de inovação pode coexistir com a reprodução de exclusões históricas, demandando políticas públicas que garantam uma distribuição mais equitativa dos recursos.

O *immersive learning* surge, portanto, como uma expressão das transformações contemporâneas na relação entre conhecimento, tecnologia e experiência. Mais do que uma tendência passageira, trata-se de um campo em disputa, no qual se confrontam diferentes concepções de educação, sujeito e mundo. Se, por um lado, as tecnologias imersivas oferecem possibilidades inéditas de experimentação e compreensão, por outro, colocam desafios éticos, políticos e pedagógicos que não podem ser negligenciados. A potência do aprendizado imersivo reside precisamente em sua capacidade de reconfigurar a relação do sujeito com o conhecimento, deslocando-o de uma posição de espectador para uma condição de participante ativo.

Aprender deixa de ser um ato de assimilação para tornar-se um processo de habitação: habitar espaços, ideias, problemas e relações. Trata-se de um movimento que não se encerra na experiência imediata, mas se desdobra na reflexão, na crítica e na produção de novos sentidos. Igualmente, o desafio contemporâneo não consiste apenas em incorporar tecnologias imersivas à educação, mas em construir práticas pedagógicas que articulem experiência e pensamento, sensibilidade e rigor, inovação e crítica. Somente nesse entre, nesse espaço de tensão e criação, o *immersive learning* poderá realizar seu potencial como dispositivo de transformação educativa.



6. DA IMERSÃO MEDIADA À IMERSÃO TERRITORIAL

Se, no desenvolvimento anterior, o *immersive learning* foi abordado a partir de sua articulação com ambientes digitais e dispositivos tecnológicos, torna-se agora imprescindível tensionar essa centralidade, deslocando a noção de imersão para o campo da experiência territorial e ecológica. Não se trata de negar a potência dos ambientes virtuais, mas de problematizar sua hegemonia discursiva, que frequentemente obscurece outras formas de imersão mais profundas, nas quais o corpo não é apenas interface, mas condição de existência do próprio aprendizado.

A imersão no verde, nesse contexto, emerge como um contraponto crítico à virtualização excessiva da experiência. Enquanto os ambientes digitais operam por meio da simulação e da mediação técnica, a imersão territorial convoca o sujeito a uma relação direta com a materialidade do mundo, com suas resistências, variações e contingências. Tal deslocamento implica uma reconfiguração epistemológica significativa, na medida em que recoloca o conhecimento no campo da experiência vivida, aproximando-se de uma ontologia relacional na qual sujeito e ambiente se constituem mutuamente. Essa inflexão encontra respaldo na crítica de Ingold (2010), que distingue o conhecimento como construção abstrata do conhecimento como prática incorporada, desenvolvida no engajamento contínuo com o ambiente. Aprender, nessa perspectiva, não é acumular representações, mas afinar a percepção, desenvolver habilidades de atenção e construir uma sensibilidade que permita ler os fluxos e as dinâmicas do território.

Ao assumir o verde, entendido aqui não apenas como vegetação, mas como sistema vivo e relacional, como campo privilegiado de imersão, a paisagem passa a operar como dispositivo pedagógico. Essa condição não é meramente instrumental, mas ontológica: a paisagem ensina porque envolve, porque afeta, porque convoca o corpo a uma participação ativa.

Merleau-Ponty (1999), já indicava que a percepção é sempre situada e encarnada, sendo impossível dissociar o sujeito do mundo que ele percebe. A imersão no verde radicaliza essa condição, ao colocar o sujeito em contato com múltiplas camadas sensoriais, sons, cheiros, texturas, variações de luz, que desafiam a linearidade do pensamento e exigem uma atenção expandida. Igualmente, a aprendizagem imersiva no território verde articula duas dimensões que, frequentemente, são tratadas de forma dissociada: a sensibilidade e a análise. Por um lado, trata-se de desenvolver uma escuta atenta, uma abertura ao que se manifesta no ambiente; por outro, de construir ferramentas de leitura que permitam interpretar essas manifestações de forma crítica e sistemática.

No campo das artes, essa articulação se materializa em práticas como a cartografia sensível, o croqui e a leitura da paisagem. O desenho, nesse contexto, não é mera representação, mas dispositivo de pensamento, capaz de traduzir percepções em formas e de revelar relações que não seriam imediatamente evidentes. Como argumenta Ching (2013), o ato de desenhar constitui um processo cognitivo que organiza e estrutura a compreensão espacial. A paisagem, portanto, deixa de ser objeto de contemplação para tornar-se campo de investigação, no qual o estudante aprende a identificar padrões, fluxos e interações que estruturam o espaço. Essa abordagem permite, ainda, a compreensão das relações entre sistemas naturais e processos urbanos, evidenciando a complexidade das dinâmicas territoriais contemporâneas.

Entre as práticas que potencializam a imersão no verde, o caminhar assume um papel central. Longe de ser um gesto trivial, o caminhar configura-se como método, como dispositivo epistemológico que articula corpo, espaço e tempo. Ao percorrer um território,



o sujeito não apenas se desloca, mas constrói uma narrativa, estabelece relações e produz conhecimento. Careri (2013), propõe compreender o caminhar como prática estética e política, capaz de revelar as camadas invisíveis do espaço e de ativar novas formas de percepção. No contexto do *immersive learning*, o caminhar permite a construção de um conhecimento situado, que emerge da experiência direta com o ambiente e que se inscreve no corpo do sujeito. Essa abordagem dialoga com a ideia de aprendizagem experiencial de Kolb (1984), mas a amplia ao incorporar a dimensão espacial e territorial do conhecimento. Não se trata apenas de vivenciar situações, mas de habitar percursos, de construir uma relação contínua com o ambiente.

Ao caminhar, o estudante é confrontado com a materialidade do espaço: a topografia, a vegetação, as infraestruturas, os usos, os conflitos. Essa confrontação produz um conhecimento que não pode ser totalmente antecipado ou controlado, exigindo uma postura de abertura e adaptação. A imersão no verde introduz uma dimensão de incerteza que é fundamental para o desenvolvimento de uma postura crítica e investigativa.

A ênfase na imersão no verde não implica uma separação entre natureza e cidade, mas, ao contrário, convida a explorar as zonas de contato, as bordas e os interstícios onde essas dimensões se entrelaçam. Em contextos urbanos como os da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, o verde não se apresenta como continuidade homogênea, mas como fragmento, como resíduo, como potencial. Esses espaços, margens de rios, terrenos baldios, áreas de preservação, parques urbanos, constituem laboratórios privilegiados para o *immersive learning*, na medida em que concentram tensões e possibilidades. Neles, o estudante pode observar, por exemplo, os impactos da urbanização sobre os sistemas naturais, as estratégias de adaptação das espécies e as formas de apropriação social do espaço.

A leitura dessas paisagens exige uma abordagem que articule diferentes escalas e dimensões, desde a análise ecológica até a compreensão das dinâmicas sociais e políticas. Sendo assim, a noção de direito à cidade, formulada por Lefebvre (2001), torna-se central, ao afirmar a necessidade de garantir a todos os cidadãos o acesso e a participação na produção do espaço urbano. A imersão no verde, portanto, não é apenas uma estratégia pedagógica, mas também uma prática política, na medida em que evidencia as desigualdades de acesso aos espaços de qualidade ambiental e convoca o sujeito a uma posição crítica frente às condições de produção do urbano.

Ao retomar o conceito de *immersive learning* a partir da imersão no verde, amplia-se significativamente seu horizonte teórico e prático. A imersão deixa de ser entendida como efeito de dispositivos tecnológicos e passa a ser concebida como condição de presença, como forma de engajamento profundo com o mundo. Essa reconceitualização permite superar dicotomias tradicionais, entre teoria e prática, entre sujeito e objeto, entre natureza e cultura, e abre caminho para uma pedagogia que valoriza a experiência, a corporeidade e a relação. Trata-se de uma pedagogia da presença, na qual aprender é estar, é perceber, é agir.

No entanto, essa perspectiva não pode ser implementada de forma acrítica. É necessário considerar as condições materiais e institucionais que possibilitam ou limitam a imersão no território, bem como as desigualdades que atravessam o acesso aos espaços verdes. Além disso, é fundamental articular a experiência com a reflexão, evitando que a imersão se reduza a uma vivência desprovida de análise. Assim, a continuidade do *immersive learning* proposta neste texto aponta para uma educação que se constrói no entre: entre o corpo e o mundo, entre o sensível e o racional, entre o verde e o urbano.



Um entre que não é vazio, mas campo de forças, de tensões e de possibilidades, no qual o conhecimento se produz como experiência viva, situada e crítica.

7. A AUTODESCOBERTA ENTRE CONTROLE E EMANCIPAÇÃO NA MODERNIDADE LÍQUIDA

A reflexão sobre a pedagogia da autodescoberta, quando situada no presente histórico, não pode permanecer restrita às formulações clássicas da emancipação, da autonomia ou da aprendizagem significativa, como se o sujeito contemporâneo estivesse diante dos mesmos regimes de poder, das mesmas formas institucionais e das mesmas promessas de estabilidade que marcaram outros períodos. Se, em momentos anteriores, a crítica pedagógica se voltou de modo prioritário para a rigidez das hierarquias escolares, para a autoridade unilateral do mestre e para os mecanismos de reprodução social inscritos no sistema de ensino, hoje é necessário considerar também os modos mais difusos, capilares e sofisticados pelos quais o poder atravessa a vida cotidiana, produz subjetividades e redefine o próprio significado da liberdade. Nesse cenário, a obra de Michel Foucault oferece instrumentos fundamentais para compreender que o sujeito não é uma entidade originária, anterior às relações de poder, mas algo que se constitui precisamente no interior dessas relações. Ao mesmo tempo, a análise de Zygmunt Bauman sobre a modernidade líquida ajuda a perceber que tais processos de subjetivação se desenrolam num cenário marcado pela instabilidade das instituições, pela corrosão dos vínculos duradouros e pela exigência permanente de reinvenção de si. A pedagogia da autodescoberta, para não se converter em slogan vazio ou em tecnologia de adaptação, precisa então enfrentar criticamente esse duplo desafio: o de compreender como somos produzidos por dispositivos de poder e o de interrogar as formas contemporâneas pelas quais a fluidez social transforma a própria experiência de ser sujeito.

Em *Vigiar e punir*, Foucault demonstra que a modernidade não substituiu simplesmente a violência explícita por formas mais brandas de organização social; ela inventou tecnologias de poder muito mais eficazes porque se inscrevem no cotidiano, nos corpos, nos gestos, nos ritmos e nas rotinas (Foucault, 1975; 1977). O que está em jogo em sua análise é a passagem de uma soberania que se manifestava de forma espetacular, pública e punitiva para um poder disciplinar que opera de maneira minuciosa, contínua e produtiva. A disciplina não se limita a proibir ou reprimir; ela ordena, distribui, mede, compara, corrige, examina e normaliza. Em vez de destruir o corpo, procura adestrá-lo; em vez de se impor apenas por meio da força, infiltra-se por técnicas aparentemente neutras de organização do espaço, do tempo e do comportamento. O poder disciplinar produz sujeitos úteis, dóceis, previsíveis, calculáveis. Essa formulação tem consequências profundas para a pedagogia, porque desloca a compreensão da escola de um lugar apenas destinado à transmissão de saberes para um dispositivo central de fabricação de subjetividades.

A escola moderna, lida à luz de Foucault, não é somente o espaço onde se ensinam conteúdos e se certificam aprendizagens; é também um laboratório institucional de normalização. A disposição das salas, o controle dos horários, o fracionamento do tempo em períodos, a observação contínua, a classificação dos desempenhos, os registros, as provas, os boletins, os ranqueamentos e as comparações entre estudantes compõem uma gramática disciplinar que ultrapassa em muito a questão estrita do conhecimento. A escola organiza corpos no espaço, captura a atenção, regula a fala, define ritmos legítimos de



trabalho, estabelece critérios de comportamento e produz o aluno como categoria normalizada. O estudante não é apenas aquele que aprende; é aquele que aprende sob vigilância, sob comparação, sob avaliação constante. O professor, por sua vez, não é apenas mediador do saber; muitas vezes, é também operador de uma maquinaria institucional que o excede e que lhe atribui funções de controle, classificação e adequação. A pedagogia da autodescoberta, se pretende ser crítica, não pode ignorar que o sujeito escolar se forma dentro desse emaranhado de práticas disciplinadoras.

Esse ponto é decisivo, porque impede que a autodescoberta seja concebida de maneira idealista, como se bastasse instaurar uma relação pedagógica mais dialógica no interior de uma estrutura que permanece intacta em seus dispositivos de normalização. Há um limite evidente em toda pedagogia que defende a liberdade sem interrogar as formas concretas pelas quais o espaço escolar produz sujeição. Se o ambiente institucional segue organizado para vigiar, comparar, punir simbolicamente, silenciar e ranquear, então a linguagem da autonomia corre o risco de funcionar apenas como verniz humanista sobre uma engrenagem disciplinar. A crítica foucaultiana exige, assim, que a pedagogia da autodescoberta amplie seu horizonte: não basta perguntar como o educando pode descobrir a si mesmo; é preciso perguntar em que espaço, sob quais temporalidades, mediante quais tecnologias de avaliação, em meio a quais regimes de verdade e sob quais critérios de normalidade essa descoberta se torna possível ou impossível. A autodescoberta não é apenas questão da interioridade do sujeito, mas também das arquiteturas institucionais que o moldam.

Em textos como *Microfísica do poder* e *Outros espaços*, Foucault aprofunda essa discussão ao mostrar que o poder não se reduz a uma instância central, visível e localizada, mas se distribui em redes, práticas, discursos, instituições e saberes (Foucault, 2001; 2011). O conceito de dispositivo torna-se particularmente fecundo para pensar a educação contemporânea. Um dispositivo não é apenas uma instituição isolada, mas uma rede heterogênea que articula normas, discursos científicos, prescrições administrativas, arquiteturas, técnicas pedagógicas, enunciados psicológicos, categorias médicas e expectativas sociais. A escola, nesse sentido, não funciona sozinha. Ela se relaciona com saberes sobre infância, desenvolvimento, inteligência, comportamento, transtornos, mérito, cidadania e produtividade. O sujeito escolar é produzido no cruzamento desses discursos. Descobrir-se, portanto, não significa libertar uma essência escondida por trás do poder, mas tornar visíveis os processos pelos quais se foi constituído como sujeito. A autodescoberta, em chave foucaultiana, não é retorno a uma origem pura, mas exercício crítico de desnaturalização das formas pelas quais nos tornamos o que somos.

Essa perspectiva impõe uma inflexão importante ao debate pedagógico. Em muitas formulações mais tradicionais da autodescoberta, permanece a ideia de que existiria uma interioridade autêntica a ser resgatada da opressão externa. Foucault tensiona radicalmente essa hipótese. O sujeito não preexiste intacto às relações de poder; ele é constituído por elas. Isso não significa que toda possibilidade de liberdade esteja anulada, mas que a liberdade precisa ser pensada de modo menos ingênuo. Não se trata de escapar do poder, e sim de compreender suas operações, de deslocá-las, de produzir brechas, de inventar outras formas de relação consigo e com os outros. A pedagogia da autodescoberta, então, deixa de ser simples processo de revelação do eu e passa a envolver um trabalho crítico de análise das práticas que organizam a experiência. Descobrir-se é também descobrir as classificações que nos nomeiam, os exames que nos definem, os discursos que nos atravessam, os critérios que nos normalizam. Trata-se de uma autodescoberta crítica, reflexiva e historicamente situada.



A análise foucaultiana torna-se ainda mais relevante quando consideramos a passagem do poder disciplinar às formas biopolíticas de governo. Se a disciplina incide sobretudo sobre corpos individuais, a biopolítica opera sobre populações, gerenciando riscos, estatísticas, comportamentos de massa, índices de saúde, produtividade e desempenho social. Na contemporaneidade, essa racionalidade se articula intensamente com a educação. A escola torna-se espaço de monitoramento de resultados, mensuração de competências, rastreamento de trajetórias, gestão de indicadores e controle de metas. O educando passa a ser ao mesmo tempo indivíduo a ser disciplinado e dado a ser administrado. Não basta que aprenda; é preciso que produza resultados quantificáveis, que se adeque a perfis, que responda a padrões, que seja legível por métricas. A subjetividade contemporânea é produzida num regime em que a visibilidade já não depende apenas do olhar do professor ou da instituição, mas de sistemas ampliados de registro, avaliação e comparação.

Nesse contexto, a pedagogia da autodescoberta enfrenta um desafio profundo. Como falar de formação crítica de si quando a vida escolar é atravessada por dispositivos cada vez mais sofisticados de mensuração e normalização? Como promover processos de subjetivação autônoma quando a experiência educativa é capturada por indicadores, plataformas, protocolos, diagnósticos e padronizações? A resposta não pode consistir numa simples rejeição da organização escolar, nem numa nostalgia de tempos supostamente mais autênticos. O que se exige é a construção de uma crítica capaz de discernir que a questão educativa não é apenas curricular ou metodológica, mas envolve a forma como o sujeito é produzido, reconhecido e governado. A autodescoberta, nesse horizonte, precisa ser pensada como prática de resistência à redução do educando a um perfil, a um número, a uma categoria ou a um desvio a ser corrigido.

É precisamente aqui que a leitura de Zygmunt Bauman se articula de modo fecundo com Foucault. Se Foucault ajuda a compreender as tecnologias pelas quais o sujeito é produzido e administrado, Bauman ilumina o cenário mais amplo em que essa produção ocorre: o da modernidade líquida, marcada pela dissolução das formas sólidas de vida social, pela precarização dos vínculos e pela fragilidade das referências duradouras (Bauman, 2000; 2001). Na modernidade sólida, as instituições eram pesadas, rígidas e estáveis; impunham identidades mais previsíveis e trajetórias relativamente ordenadas. Havia controles opressivos, mas havia também suportes mais definidos de pertencimento e continuidade. Na modernidade líquida, tais suportes se enfraquecem. O trabalho torna-se instável, os laços tornam-se reversíveis, as identidades tornam-se mutáveis, as expectativas de futuro tornam-se incertas. Os indivíduos são convocados a adaptar-se incessantemente, a reinventar-se, a gerir a si mesmos em cenários de permanente transitoriedade.

Essa fluidez altera de maneira significativa o sentido da autodescoberta. Em sociedades mais rigidamente estruturadas, o problema central podia ser a luta contra instituições excessivamente fixas que aprisionavam os sujeitos em posições determinadas. Hoje, porém, o sujeito se vê diante de outro tipo de violência: não a da forma excessivamente rígida, mas a da exigência contínua de flexibilidade. A obrigação de “ser si mesmo”, de “reinventar-se”, de “encontrar seu diferencial”, de “atualizar-se” e de “descobrir seu potencial” pode converter-se em imperativo social permanente. O discurso da autodescoberta, nesse ambiente, corre o risco de ser apropriado pela lógica da adaptação competitiva. Descobrir-se já não significa compreender criticamente a própria historicidade, mas tornar-se apto a circular num mundo instável, vendendo a si mesmo



como projeto, performance ou competência. A subjetividade é convocada a funcionar como empresa de si.

A contribuição de Bauman é decisiva porque mostra que a crise contemporânea da educação não se resume a um problema interno às escolas; ela se relaciona à transformação mais ampla das estruturas sociais, afetivas e econômicas. A escola já não pode oferecer, com a mesma força de antes, a promessa de integração estável ao mundo social. Tampouco consegue sustentar integralmente narrativas de pertencimento coletivo ou trajetórias previsíveis de ascensão. Em muitos contextos, ela passa a operar sob a pressão de preparar sujeitos para a incerteza. Isso reconfigura tanto os objetivos quanto as angústias educativas. O estudante não enfrenta apenas a autoridade da instituição; enfrenta também a fluidez do mundo. O sofrimento contemporâneo não decorre apenas da disciplina, mas também da ausência de chão, da volatilidade das expectativas, da fragmentação da experiência e da permanente sensação de insuficiência. A pedagogia da autodescoberta, se quiser ter relevância, precisa responder não só à opressão disciplinar, mas também à dispersão líquida das subjetividades.

No entanto, seria equívoco supor que a modernidade líquida aboliu o poder disciplinar. O mais adequado é perceber que diferentes racionalidades de poder coexistem e se articulam. O sujeito contemporâneo pode ser simultaneamente normalizado por dispositivos escolares, monitorado por métricas institucionais e convocado a ser flexível, criativo, empreendedor e emocionalmente autogerido. Essa combinação torna a formação ainda mais complexa. Não se trata mais apenas de obedecer; trata-se de obedecer inventivamente. Não se trata apenas de adequar-se; trata-se de adequar-se apresentando isso como escolha pessoal. É nesse ponto que a pedagogia da autodescoberta pode ser capturada por discursos neoliberais. A linguagem da liberdade, da criatividade e da autonomia passa a servir ao gerenciamento de si segundo critérios de produtividade e adaptação. A crítica de David Harvey ao neoliberalismo ajuda a explicitar esse processo.

Ao analisar o neoliberalismo como projeto político de restauração do poder de classe, Harvey mostra que não se trata apenas de um conjunto de políticas econômicas, mas de uma racionalidade que reorganiza a vida social segundo a lógica do mercado (Harvey, 2005). Nesse quadro, tudo tende a ser reconfigurado em termos de competitividade, eficiência, desempenho e responsabilização individual. A educação é capturada por essa lógica e passa a ser avaliada por resultados mensuráveis, produtividade institucional e adequação às exigências do mercado de trabalho. O estudante é transformado em capital humano em formação; o professor, em gestor de aprendizagem; a escola, em unidade produtiva submetida a metas e avaliações. O discurso da autodescoberta pode, então, ser desviado de seu sentido crítico e emancipador para significar apenas identificação de talentos úteis, maximização de competências e desenvolvimento de performance individual. A interioridade passa a ser explorada como recurso econômico.

Essa captura precisa ser enfrentada teoricamente com clareza. Uma pedagogia crítica da autodescoberta não pode ser confundida com pedagogias da autoajuda, do coaching ou da responsabilização individual. Descobrir-se, num horizonte emancipatório, não é aprender a adaptar-se melhor às exigências de um mundo injusto, mas desenvolver condições de lê-lo criticamente, compreender suas violências e participar da construção de outras formas de vida. Nesse ponto, a interlocução com Paulo Freire permanece incontornável. Em Freire, a autonomia nunca é autorreferida nem mercantilizada; ela se constrói na relação entre consciência, mundo, palavra e transformação histórica (Freire, 1987). Trazer Foucault e Bauman para o debate não implica abandonar Freire, mas



radicalizar a necessidade de reler a emancipação à luz das metamorfoses contemporâneas do poder e da subjetividade. A autodescoberta precisa ser, ao mesmo tempo, crítica das opressões tradicionais e crítica das novas formas de captura do eu.

A obra de Pierre Bourdieu também pode ser convocada nesse ponto, pois ajuda a perceber que a fluidez contemporânea não elimina as desigualdades estruturais; apenas as reorganiza sob novas aparências. Mesmo em ambientes que celebram a flexibilidade e a liberdade de escolha, as possibilidades de autoconstrução continuam profundamente desiguais, porque os sujeitos não dispõem dos mesmos capitais culturais, sociais e econômicos para gerir a própria instabilidade (Bourdieu, 1983). A pedagogia da autodescoberta não pode, portanto, tratar a fluidez como experiência homogênea. Para alguns, a mobilidade pode ser vivida como oportunidade; para outros, como vulnerabilidade crônica. A exigência contemporânea de reinvenção de si pesa de forma desigual sobre os corpos e trajetórias. Em contextos populares, periféricos e historicamente precarizados, a instabilidade não é novidade filosófica, mas experiência material de sobrevivência. Essa assimetria precisa ser mantida no centro da análise.

Nessa direção, as contribuições de Arroyo também são relevantes, sobretudo quando lembram que a educação lida com sujeitos concretos, inseridos em trajetórias reais, e não com abstrações pedagógicas universais (Arroyo, 2000). A formação docente, nesse cenário, precisa deslocar-se de uma visão normativa e abstrata para uma compreensão mais densa das vidas em formação. O educador que opera num mundo líquido, disciplinado e neoliberalizado não pode limitar-se a aplicar técnicas. Precisa ler contextos, reconhecer vulnerabilidades, desmontar imagens estigmatizantes e criar espaços de palavra e reflexão. A autodescoberta, aqui, exige também um trabalho ético e político de reconhecimento. Não se trata apenas de ajudar o estudante a “falar de si”, mas de criar condições para que ele se reconheça como sujeito legítimo de experiência e conhecimento, em meio a forças que tendem continuamente a classificá-lo, desqualificá-lo ou transformá-lo em dado estatístico.

É nesse quadro complexo que a pesquisa qualitativa em educação adquire importância metodológica e epistemológica. Bogdan e Biklen argumentam que a investigação qualitativa é particularmente apta a compreender os fenômenos educativos em sua densidade contextual, simbólica e relacional, uma vez que busca captar significados, experiências e interpretações produzidos pelos próprios sujeitos envolvidos (Bogdan; Biklen, 1994). Para o estudo da autodescoberta, isso é crucial. Processos de subjetivação, experiências de reconhecimento, conflitos identitários, resistências institucionais e práticas de formação de si dificilmente podem ser plenamente apreendidos por instrumentos puramente quantitativos. A pesquisa qualitativa permite acompanhar a espessura do vivido, a ambiguidade dos percursos, as contradições dos discursos e as micropáticas por meio das quais os sujeitos negociam, resistem ou se conformam aos dispositivos que os constituem.

No entanto, a adoção de metodologias qualitativas não deve ser romantizada como se a escuta dos sujeitos, por si só, resolvesse o problema teórico. O desafio está em articular a escuta do vivido à análise das mediações sociais que estruturam esse vivido. Assim, a pesquisa qualitativa pode dialogar produtivamente com a pesquisa-ação, tal como formulada por Thiollent, sobretudo quando se pretende não apenas descrever situações, mas construir processos reflexivos e transformadores com os próprios participantes (Thiollent, 2011). A pedagogia da autodescoberta, quando assume um sentido crítico, aproxima-se dessa exigência: conhecer não é apenas registrar a experiência subjetiva, mas problematizá-la coletivamente, compreendendo-a em suas



determinações e abrindo-a à possibilidade de transformação. O campo metodológico, portanto, não é neutro; ele também exprime uma concepção de sujeito e de educação.

A articulação entre Foucault, Bauman, Freire, Bourdieu e os aportes metodológicos da pesquisa qualitativa permite construir uma compreensão mais robusta da pedagogia da autodescoberta. Não se trata de uma pedagogia centrada num sujeito essencial, estável e transparente a si mesmo. Trata-se, ao contrário, de uma pedagogia que reconhece que o sujeito é produzido em relações de poder, em estruturas de desigualdade, em instituições normalizadoras e em contextos marcados por fluidez e incerteza. Mas também não se trata de uma concepção cética ou paralisante, como se toda subjetividade estivesse totalmente capturada. O sujeito é produzido, sim, mas também pode refletir sobre os modos de sua produção. Pode reconhecer-se nos dispositivos que o constituem e, a partir desse reconhecimento, abrir frestas de resistência, invenção e transformação. A autodescoberta, então, deixa de ser descoberta de uma essência e passa a ser prática crítica de si no mundo.

Essa concepção encontra respaldo, ainda que de forma muitas vezes tensionada, nos marcos legais da educação brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional afirma a valorização da experiência extraescolar e a vinculação entre educação escolar, trabalho e práticas sociais, o que permite sustentar uma visão de formação que ultrapassa a sala de aula entendida como espaço fechado de transmissão (Brasil, 1996). As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia também enfatizam a necessidade de formar profissionais capazes de compreender a complexidade dos processos educativos e de atuar criticamente na realidade social (Brasil, 2006). Esses dispositivos normativos não realizam automaticamente uma pedagogia crítica da autodescoberta, mas oferecem fundamentos para defendê-la. O problema, contudo, é que entre a normatividade legal e a efetivação concreta há um abismo frequentemente determinado por precarização institucional, desigualdade social, burocratização do trabalho docente e captura gerencial da educação.

Também a Educação do Campo contribui para radicalizar a discussão, pois evidencia que a formação do sujeito não pode ser separada de seu território, de sua coletividade e de suas lutas por reconhecimento. As formulações de Caldart, Chamon e outros autores desse campo mostram que a pedagogia crítica exige vínculo com os sujeitos concretos e com suas experiências históricas, recusando modelos homogêneos e abstratos de escolarização (Caldart, 2000; Caldart et al., 2003; Chamon, 2016). Essa lição é preciosa para o debate contemporâneo: diante da fluidez do capital e da expansão de dispositivos de gestão da vida, a autodescoberta só mantém potência emancipatória quando permanece ancorada em experiências coletivas, em processos de pertencimento e em leituras críticas da realidade. Fora disso, pode ser facilmente absorvida pelo mercado das identidades flexíveis.

A pedagogia da autodescoberta, pensada a partir de Foucault e Bauman, obriga a reformular a própria pergunta pedagógica. Já não basta perguntar “como formar sujeitos autônomos?”, como se a autonomia fosse um bem simples e unívoco. É preciso perguntar: que formas de sujeito estão sendo produzidas pela escola, pelos dispositivos sociais, pelos mercados, pelas políticas educacionais e pelos discursos contemporâneos sobre sucesso, saúde, desempenho e liberdade? Que tipo de autodescoberta está sendo promovida: uma descoberta crítica das mediações que constituem o eu ou uma adaptação narcísica às exigências de reinvenção permanente? A relevância da questão está em que a linguagem da autonomia se tornou, ela própria, um terreno de disputa. A educação pode tanto formar



sujeitos capazes de ler criticamente as forças que os atravessam quanto induzi-los a administrar melhor sua própria sujeição.

A relevância crítica do tema, portanto, é profunda e atual. Em um tempo marcado pela coexistência entre disciplinamento, fluidez, neoliberalização e fragilidade dos vínculos coletivos, pensar a autodescoberta tornou-se mais difícil, mas também mais necessário. Difícil, porque já não é possível defender uma interioridade pura, intacta e pré-social. Necessário, porque justamente a intensificação dos dispositivos que capturam a subjetividade exige espaços pedagógicos em que os sujeitos possam interrogar como estão sendo produzidos, quais expectativas lhes são impostas e que formas de vida desejam afirmar. A pedagogia da autodescoberta conserva sua potência apenas quando se assume como prática crítica, histórica e política. Ela não é um convite à introspecção descontextualizada, mas uma exigência de leitura de si e do mundo em sua mútua constituição. Sua relevância hoje reside em lembrar que educar não é apenas transmitir saberes ou desenvolver competências, mas criar condições para que homens e mulheres possam compreender as formas de poder que os constituem, resistir à redução de si a mercadoria ou dado administrável e reinventar, em comum, outros modos de existência.

8. A EXPERIÊNCIA DA AVENTURA, DA QUEDA E DA FRUSTRAÇÃO COMO NÚCLEO DA AUTODESCOBERTA INFANTIL

Pensar a criança em situação de aventura, risco relativo, queda, erro, frustração e recomeço exige deslocar o olhar pedagógico de uma racionalidade protetiva excessivamente normativa para uma compreensão mais complexa da formação humana. Não se trata, evidentemente, de romantizar o sofrimento, naturalizar a violência ou defender a negligência adulta sob o nome de liberdade, mas de reconhecer que a constituição subjetiva da criança não se efetiva fora do atrito com o mundo. A experiência de tentar falhar, sentir o limite do próprio corpo, enfrentar a resistência da matéria, suportar a incompletude do saber e reconstruir a própria ação diante do insucesso compõe uma dimensão incontornável do processo formativo. A autodescoberta, nesse horizonte, não pode ser reduzida a um ideal individualista de autorrealização, como se o sujeito infantil pudesse emergir de si mesmo por mera espontaneidade interior. Ao contrário, ela se constitui no encontro tenso entre desejo, corpo, linguagem, alteridade, cultura e historicidade. A criança se descobre não em isolamento, mas no embate com um mundo que a antecede, a limita, a convoca e, simultaneamente, lhe abre possibilidades de invenção. É precisamente nessa tensão entre abertura e enquadramento, entre experiência e norma, entre emancipação e reprodução social, que a pedagogia da autodescoberta precisa ser criticamente pensada.

A infância, em grande parte da modernidade pedagógica, foi frequentemente situada entre dois polos igualmente problemáticos. De um lado, a criança foi concebida como ser incompleto, carente de direção integral, exigindo um processo disciplinar que a moldasse segundo as necessidades da ordem social. De outro, em certas leituras mais idealizadas, foi tratada como espontaneidade pura, bastando retirar os obstáculos externos para que sua essência se desenvolvesse em plenitude. Nenhuma dessas posições dá conta da complexidade do processo educativo. Rousseau, ao insistir na necessidade de respeitar o tempo próprio da infância e de evitar uma intervenção adulta que antecipe artificialmente aprendizagens e condutas, produziu uma inflexão decisiva ao afirmar a especificidade da experiência infantil (Rousseau, 2004). Contudo, mesmo em



perspectivas que valorizam a natureza e a liberdade da criança, permanece a necessidade de interrogar as mediações sociais e históricas concretas que atravessam sua formação. A autodescoberta não é um retorno a uma suposta essência original; é um processo de produção de si em relação com estruturas materiais, simbólicas e institucionais que, ao mesmo tempo, sustentam e limitam a ação.

Nesse sentido, a cena de uma criança que se aventura, cai, levanta, tenta de novo, hesita, sente medo, frustra-se e elabora progressivamente sua própria capacidade de agir constitui muito mais do que uma sequência episódica de eventos do desenvolvimento. Trata-se de uma gramática da formação. Ao aventurar-se, a criança testa a extensão de seu corpo e de sua vontade; ao cair, encontra o limite, a gravidade, a resistência do real; ao levantar-se, inaugura uma forma de perseverança; ao enfrentar dificuldades na solução de um problema, passa a reconhecer que o mundo não se submete automaticamente ao desejo; ao frustrar-se, inicia um aprendizado decisivo sobre o intervalo entre intenção e realização; ao machucar-se, ainda que em graus controlados e não traumáticos, incorpora também a dimensão sensível da vulnerabilidade. Tais experiências, quando inscritas em um ambiente relacional de cuidado e significação, não são desvios do processo educativo, mas momentos estruturantes dele. Como já indicava Dewey, a educação não se reduz à transmissão de conteúdos; ela se enraíza na experiência, desde que esta possa ser reelaborada reflexivamente e conectada a experiências subsequentes em uma linha de crescimento (Dewey, 1979).

A centralidade da experiência, todavia, não autoriza qualquer elogio acrítico do espontaneísmo. A experiência só se converte em formação quando passa por mediação, linguagem, interpretação e elaboração. Uma criança que cai e se levanta sem encontrar um ambiente capaz de acolher, nomear, escutar e reinscrever a experiência pode apenas acumular medo ou ressentimento. Do mesmo modo, uma criança permanentemente protegida contra toda dificuldade tende a ser expropriada da possibilidade de construir critérios próprios de ação, avaliação e enfrentamento do mundo. Entre a exposição brutal e a tutela excessiva, a pedagogia da autodescoberta deve operar num campo delicado: oferecer condições para que a criança experimente o mundo sem ser por ele abandonada; permitir a tentativa sem antecipar a solução; sustentar a presença adulta sem colonizar a iniciativa infantil. É essa mediação que distingue uma pedagogia rigorosa da mera celebração retórica da liberdade.

Em Piaget, a noção de desenvolvimento cognitivo se articula justamente ao problema da ação da criança sobre o meio. O conhecimento não é mera cópia da realidade, mas construção ativa, produzida por processos de assimilação e acomodação que emergem do desequilíbrio entre esquemas prévios e novas situações (Piaget, 1976). A dificuldade, o erro e a contradição não aparecem, portanto, como falhas marginais do processo, mas como elementos constitutivos da própria inteligência em ato. Quando a criança enfrenta um problema que não consegue resolver de imediato, ela entra em contato com o desajuste entre o que supunha saber e o que a realidade exige. Nesse descompasso, forma-se a possibilidade de reestruturação cognitiva. A frustração, nesse quadro, não é apenas um afeto negativo a ser evitado; ela pode ser uma condição para o pensamento, desde que não se converta em humilhação, desamparo ou punição. A pedagogia que elimina toda fricção em nome do conforto emocional imediato corre o risco de enfraquecer a dimensão processual do conhecer, pois impede a criança de experimentar a fecundidade do problema.

Entretanto, uma pedagogia da autodescoberta que permanecesse apenas no registro do construtivismo individual seria insuficiente. Vygotsky demonstrou, de modo



decisivo, que o desenvolvimento infantil é inseparável das mediações sociais, linguísticas e culturais. O que a criança realiza com apoio, interlocução e cooperação anuncia possibilidades de desenvolvimento que não emergiriam isoladamente (Vygotsky, 2007). Isso significa que a aventura e o enfrentamento do obstáculo não são processos puramente internos, mas acontecimentos socialmente mediados. A criança se descobre também na palavra do outro, na organização do ambiente, nos signos que nomeiam sua ação e na cultura que oferece instrumentos para compreender o vivido. Mesmo a frustração é aprendida socialmente: ela pode ser significada como incapacidade definitiva, quando o meio opera pela desqualificação, ou como momento transitório de elaboração, quando o ambiente reconhece o esforço, a tentativa e o tempo da aprendizagem. Assim, a autodescoberta não pode ser concebida como mito liberal do indivíduo autossuficiente; ela é produção relacional e histórica.

Essa dimensão relacional adquire especial importância quando se discute a dor, o machucar-se e o risco. Em sociedades marcadas pela intensificação do controle, pela judicialização do cuidado e pela expansão de dispositivos de vigilância sobre os corpos infantis, tornou-se frequente a tentativa de eliminar qualquer margem de imprevisibilidade da experiência da criança. O problema é que a erradicação absoluta do risco é uma ficção, e sua perseguição pedagógica tende a empobrecer o mundo vivido. Sennett observa que a formação da capacidade humana depende de processos de enfrentamento, repetição, resistência e elaboração da imperfeição, especialmente quando se pensa a aprendizagem como prática encarnada e não apenas como aquisição abstrata de competências (Sennett, 2009). Ainda que sua reflexão não se volte especificamente à infância, ela ajuda a compreender que o domínio de si e do mundo passa pela experiência concreta do limite. Uma criança que sobe, tropeça, mede a altura, calcula mal, tenta novamente e aprende a reorganizar seu gesto está produzindo conhecimento corporal, espacial, afetivo e ético. O corpo, nesse caso, não é mero suporte biológico do desenvolvimento; é lugar de inscrição do mundo.

Merleau-Ponty permite aprofundar esse argumento ao compreender a percepção e a corporeidade como estruturas originárias da experiência. O sujeito não conhece o mundo de fora, como consciência desencarnada; ele o habita corporalmente, e é nessa inserção sensível que se constituem sentido, orientação e presença (Merleau-Ponty, 1999). A queda, o desequilíbrio, a tentativa de recompor a postura e a reaprendizagem do movimento integram, portanto, uma fenomenologia concreta da infância. Há um saber do corpo que não se reduz à formulação verbal imediata, embora possa posteriormente ser simbolizado e integrado ao pensamento. Desse ponto de vista, proteger a criança de todo tropeço significa também interromper a formação de uma inteligência sensível do espaço, da gravidade, da distância, da textura, da força e da prudência. A prudência, aliás, não se produz pela interdição absoluta, mas pela experiência mediada do limite.

Todavia, seria ingênuo supor que toda experiência de dificuldade é formativa em si mesma. A tradição crítica adverte que as práticas sociais e institucionais frequentemente convertem o discurso do esforço, da autonomia e da superação em mecanismos de adaptação à ordem existente. A passagem da dificuldade à formação não é automática; ela depende das condições objetivas em que a experiência ocorre e da interpretação social que a enquadra. Adorno, ao pensar a educação após as catástrofes modernas, insistiu que a tarefa formativa não pode ser a simples adaptação do indivíduo ao mundo tal como ele está, sob pena de reproduzir a barbárie sob formas normalizadas (Adorno, 1995). Isso implica reconhecer que a pedagogia da autodescoberta pode ser capturada por discursos meritocráticos que glorificam a resiliência, culpabilizam os sujeitos pelos fracassos e



invisibilizam as determinações estruturais da desigualdade. Dizer que a criança deve aprender com suas quedas não pode converter-se em justificativa para que o mundo social naturalize a dor, o abandono ou a exclusão.

É exatamente aqui que emerge a tensão central entre emancipação e reprodução social. De um lado, permitir que a criança enfrente dificuldades reais, elabore a frustração e construa recursos próprios de ação pode ampliar sua autonomia, sua confiança prática e sua potência crítica. De outro, o mesmo vocabulário da autonomia pode ser mobilizado para produzir sujeitos adaptáveis, autogerenciáveis e responsabilizados por sobreviver a estruturas injustas. A escola, longe de ser espaço neutro de ascensão e liberdade, participa ativamente da reprodução das desigualdades sociais ao legitimar como mérito aquilo que frequentemente é efeito da herança cultural diferenciada entre classes (Bourdieu; Passeron, 2014). Nessa perspectiva, a pedagogia da autodescoberta corre o risco de mascarar privilégios quando pressupõe que todas as crianças dispõem das mesmas condições materiais, simbólicas e afetivas para aventurar-se, cair e levantar-se. Para alguns, a queda é experiência mediada e acolhida; para outras, pode significar punição, ridicularização ou abandono. A diferença não é secundária: ela define o estatuto pedagógico da experiência.

Por isso, uma elaboração crítica do tema exige inscrever a autodescoberta infantil nas condições concretas da vida social. A criança não se aventura da mesma maneira em todos os contextos. Classe, raça, gênero, território, deficiência, acesso a espaços públicos seguros, qualidade das instituições educativas e disponibilidade de adultos sensíveis interferem profundamente naquilo que pode ser vivido como experiência de descoberta ou como experiência de ameaça. Uma criança de grupo social privilegiado muitas vezes encontra um ambiente em que seus erros são lidos como etapas da aprendizagem; uma criança pobre, negra ou periférica, em muitos contextos, pode ver o mesmo erro ser interpretado como indisciplina, incapacidade ou desvio. A pedagogia da autodescoberta, portanto, só pode ser emancipada se for também uma pedagogia da justiça social. Sem isso, o apelo à autonomia infantil torna-se dispositivo ideológico de legitimação das desigualdades.

Paulo Freire ajuda a deslocar o debate para esse terreno ao insistir que a educação libertadora não consiste em adaptar o educando ao mundo, mas em criar condições para lê-lo criticamente e agir sobre ele (Freire, 1996). Embora Freire tenha desenvolvido sua obra em diálogo mais direto com a alfabetização e a conscientização de jovens e adultos, sua concepção de sujeito inacabado, histórico e vocacionado ao ser mais oferece uma contribuição decisiva para pensar a infância. A autodescoberta não é, nesse sentido, um fechamento narcísico em si, mas a percepção de si como ser em relação, inacabado, capaz de intervir e de reinventar o mundo. A criança que enfrenta uma dificuldade e não recebe do adulto a resposta pronta, mas uma presença que problematiza, encoraja e reconhece sua capacidade de pensar, é tratada como sujeito e não como recipiente. Entretanto, essa aposta na autonomia só é eticamente defensável se vier acompanhada da responsabilidade adulta de criar condições de possibilidade para o exercício da liberdade.

A presença adulta, portanto, não desaparece numa pedagogia da autodescoberta; ela se transforma. O adulto deixa de ocupar o lugar de soberano que determina todos os movimentos da criança, mas também não abdica de sua responsabilidade sob o pretexto de respeitar a espontaneidade infantil. Sua função é a de organizar contextos, modular riscos, oferecer linguagem, interpretar sinais, sustentar temporalidades e garantir que a dificuldade não se converta em violência. Winnicott, ao pensar a importância do ambiente suficientemente bom, mostra que o desenvolvimento da criatividade e do sentimento de



continuidade do ser depende de uma sustentação que não se confunde com intrusão nem com abandono (Winnicott, 1975). Aplicada ao problema aqui discutido, essa formulação permite afirmar que a aventura infantil só se torna experiência de autodescoberta quando inscrita em um ambiente suficientemente confiável para que a criança possa arriscar-se sem colapsar. O cuidado, nesse caso, não é supressão da experiência; é sua condição.

Há ainda um aspecto decisivo: a frustração possui valor formativo precisamente porque introduz a criança na temporalidade do desejo não satisfeito imediatamente. Em uma cultura marcada pela aceleração, pelo consumo instantâneo e pela promessa tecnológica de supressão de toda espera, aprender a sustentar o intervalo entre querer e conseguir torna-se uma aprendizagem antropológica fundamental. Larrosa, ao refletir sobre a experiência, insiste que ela supõe passagem, transformação e algo que nos acontece de modo não inteiramente controlável. A criança que enfrenta o não, o obstáculo, a resistência do material ou a insuficiência de sua primeira tentativa é convocada a habitar esse intervalo. Esse intervalo pode ser doloroso, mas é também o espaço em que se forma a atenção, a perseverança, a imaginação e o pensamento. Quando a pedagogia elimina toda demora e oferece respostas antes mesmo da formulação da pergunta, ela não acelera a formação; ela a empobrece.

A questão do machucar-se exige, contudo, um tratamento conceitualmente preciso. Não há qualquer justificativa pedagógica para exposições perigosas, negligentes ou traumatizantes. O que se afirma é outra coisa: uma certa experiência do desconforto, do susto, do pequeno ferimento, do erro corporal ou da tentativa malsucedida integra o processo pelo qual a criança aprende a reconhecer o próprio limite e a reorganizar sua relação com o mundo. Han tem razão ao diagnosticar que a sociedade contemporânea tende a expulsar a negatividade, a dor e a alteridade em nome da positividade do desempenho e do bem-estar contínuo. No campo educativo, isso se traduz muitas vezes em uma aversão generalizada a qualquer experiência que produza desconforto. Mas uma educação incapaz de lidar com a negatividade termina por produzir sujeitos frágeis diante do real, dependentes de mediações protetivas permanentes e, paradoxalmente, mais suscetíveis à captura por dispositivos de controle. A negatividade, quando eticamente mediada, pode ser condição de espessura existencial.

Essa espessura é também política. Uma criança que aprende, em ambiente democrático, que nem tudo sai como previsto, que o erro não a anula, que a dor pode ser nomeada, que a frustração não precisa converter-se em vergonha e que o recomeço é possível, forma disposições subjetivas relevantes para uma vida pública menos autoritária. A relação com o limite, afinal, não é apenas corporal ou cognitiva; é também ética. Quem nunca pôde errar sem ser esmagado tende a temer a exposição e a diferença; quem sempre foi poupado de todo obstáculo pode desejar um mundo inteiramente ajustado à sua vontade. Em ambos os casos, a experiência democrática se enfraquece. A pedagogia da autodescoberta, quando articulada a uma ética do cuidado e a uma crítica das desigualdades, pode contribuir para formar sujeitos mais capazes de habitar a incerteza, reconhecer a alteridade e agir sem pretensão de domínio total.

Entretanto, não se deve perder de vista que a escola e outras instituições educativas são atravessadas por finalidades contraditórias. Como já sugeriam Althusser e outros autores da crítica social, a instituição escolar participa da reprodução ideológica da ordem, ao mesmo tempo em que conserva potencialidades de deslocamento e contestação (Althusser, 1985). A pedagogia da autodescoberta não escapa a essa ambivalência. Ela pode servir à formação de sujeitos críticos, capazes de elaborar experiência e resistir à heteronomia, mas também pode ser absorvida por discursos contemporâneos de



empreendedorismo de si, nos quais cada criança é convocada a gerir riscos, otimizar competências e assumir individualmente a responsabilidade por seu percurso. Nessa inflexão neoliberal, a aventura deixa de ser experiência humana compartilhada e passa a ser treinamento para a adaptação competitiva. A queda converte-se em oportunidade de performance; a frustração, em combustível para produtividade; a autonomia, em obrigação. É preciso resistir a essa captura.

Desse modo, defender que cair e levantar faz parte da autodescoberta infantil exige uma formulação teórica cuidadosa. Não se trata de exaltar genericamente a dureza da vida, mas de afirmar que a subjetivação requer experiência, e que a experiência envolve encontro com o não domínio. A criança precisa descobrir que pode agir, mas também que há mundo; precisa experimentar sua potência, mas igualmente seus limites; necessita ser encorajada, mas não substituída; protegida, mas não aprisionada em um regime de assepsia existencial. A verdadeira questão pedagógica, então, não é se a criança deve ou não enfrentar dificuldades. Ela inevitavelmente as encontrará. A questão é em que condições essas dificuldades serão vividas, interpretadas e elaboradas. Serão convertidas em culpa, medo e adaptação? Ou poderão tornar-se matéria de pensamento, de fortalecimento subjetivo e de leitura crítica do mundo?

Uma pedagogia da autodescoberta comprometida com a emancipação precisa, portanto, sustentar quatro movimentos inseparáveis, ainda que aqui não os apresentemos como prescrição esquemática, mas como exigências conceituais. Primeiro, deve reconhecer o valor formativo da experiência concreta, corporal e problematizadora, recusando tanto a tutela excessiva quanto a exposição negligente. Segundo, precisa afirmar a mediação relacional e cultural como condição da autodescoberta, afastando o mito do sujeito autônomo que se faz sozinho. Terceiro, deve inscrever a experiência infantil nas desigualdades sociais e nos dispositivos institucionais que definem quem pode errar, quem pode explorar e quem será punido por fazê-lo. Quarto, necessita preservar uma orientação crítica que impeça a conversão da autonomia em mero nome elegante da adaptação à ordem. Só assim a aventura, a queda, a frustração e o recomeço poderão ser compreendidos como momentos de uma formação que não reproduza simplesmente o mundo tal como ele é, mas prepare a criança para habitá-lo com densidade, discernimento e potência transformadora.

Em última instância, a autodescoberta não é o encontro de uma identidade pronta escondida no interior da criança. Ela é processo aberto, relacional e histórico de constituição de si. A criança se descobre ao agir, ao falhar, ao sentir, ao pensar, ao ser reconhecida, ao resistir, ao perguntar e ao reinventar sua relação com o mundo. A queda, nesse contexto, não é simples interrupção do percurso; pode ser momento inaugural de consciência do corpo, do limite e da perseverança. A frustração não é mero afeto a ser extirpado; pode tornar-se ocasião de elaboração simbólica e amadurecimento. O desafio pedagógico está em impedir que esses momentos sejam capturados pela lógica da adaptação, da culpa e da desigualdade. Quando acompanhadas por uma ética do cuidado, por mediações sensíveis e por uma crítica constante às formas de reprodução social, tais experiências podem efetivamente participar de uma formação mais emancipada. A pedagogia da autodescoberta, então, não será um discurso ingênuo sobre liberdade natural, mas uma prática exigente de produção de sujeitos capazes de experimentar o mundo sem se submeter passivamente a ele.



9. A RELEVÂNCIA CONTEMPORÂNEA DA PEDAGOGIA DA AUTODESCOBERTA

A reflexão desenvolvida ao longo deste ensaio permite afirmar que a pedagogia da autodescoberta permanece profundamente atual, não apesar das transformações do presente, mas justamente por causa delas. Em uma época marcada pela intensificação das desigualdades, pela instabilidade dos vínculos, pela fragmentação das experiências e pela crescente captura da subjetividade por dispositivos de controle e por lógicas de mercado, a questão da formação de si adquire centralidade renovada. A autodescoberta, entendida em chave crítica, não se reduz à busca individual de autenticidade, nem a um exercício introspectivo desligado do mundo social. Ela se apresenta como processo de elaboração de si que só se efetiva quando o sujeito consegue ler a própria experiência à luz das condições históricas, culturais e políticas que a constituem. Em outras palavras, a relevância contemporânea da pedagogia da autodescoberta reside no fato de que o sujeito atual é permanentemente convocado a construir-se, a reinventar-se, a gerir-se e a responsabilizar-se por si mesmo, mas o faz em um cenário no qual se enfraquecem os suportes coletivos, institucionais e relacionais que poderiam dar densidade e continuidade a esse processo. A exigência de autoconstrução cresce ao mesmo tempo em que diminuem as condições efetivas para realizá-la de maneira crítica, livre e solidária.

Esse paradoxo precisa ser levado a sério. O presente histórico multiplica discursos sobre autonomia, protagonismo, criatividade e liberdade, mas essas categorias frequentemente aparecem esvaziadas de seu conteúdo político e reduzidas a competências individuais exigidas por um mundo competitivo. A pedagogia da autodescoberta, quando compreendida superficialmente, pode ser facilmente capturada por esse vocabulário e convertida em técnica de gestão de si, em pedagogia da adaptabilidade ou em linguagem suavizada da performatividade. Por isso, tornou-se ainda mais necessário recuperar sua densidade crítica. Não se trata de estimular os sujeitos a apenas “olharem para dentro”, a identificarem talentos ou a aperfeiçoarem seus recursos internos para melhor se ajustarem às instabilidades do presente. Trata-se de criar espaços educativos em que possam interrogar a si mesmos e ao mundo em sua mútua constituição, reconhecendo que a formação da subjetividade é atravessada por relações de poder, por desigualdades materiais, por heranças simbólicas e por disputas de sentido. Nessa perspectiva, a autodescoberta não se opõe à crítica social; ela a exige. Descobrir-se é também descobrir o mundo que nos produz, os dispositivos que nos moldam e as formas de dominação que buscam limitar nossa capacidade de pensar, sentir e agir.

É nesse ponto que a articulação entre Freire e Bourdieu se revela especialmente fecunda e teoricamente decisiva. Ao longo do ensaio, tornou-se evidente que a pedagogia da autodescoberta não pode sustentar-se apenas na aposta na consciência e na vontade, mas também não pode ser dissolvida numa teoria da determinação estrutural absoluta. Freire oferece o horizonte da conscientização, da palavra, da práxis e da transformação. Sua obra permite compreender que o sujeito pode tornar-se capaz de ler criticamente o mundo, nomear sua condição, reconhecer-se como ser histórico e participar da produção de novas possibilidades de existência (Freire, 1987). Em Freire, a autodescoberta não é retraimento narcísico, mas processo de humanização que se realiza no diálogo, na experiência coletiva e no compromisso com a superação das formas de opressão. Já Bourdieu introduz uma exigência crítica indispensável ao lembrar que os sujeitos não se formam em vazio social, mas em estruturas historicamente desiguais que distribuem de maneira desigual capital cultural, reconhecimento, legitimidade discursiva e



possibilidades objetivas de realização (Bourdieu, 1983). Sua sociologia impede que a pedagogia da autodescoberta recaia em voluntarismo ou em idealismo.

Essa articulação permite um avanço importante: compreender a autodescoberta como processo simultaneamente subjetivo e social, singular e histórico, existencial e político. Freire mostra que os sujeitos podem conscientizar-se e agir sobre a realidade; Bourdieu mostra que as formas de percepção, aspiração e ação são socialmente produzidas e desigualmente distribuídas. Freire preserva a potência da transformação; Bourdieu assegura a seriedade da análise das condições que a limitam. Uma pedagogia da autodescoberta que ignore Freire corre o risco de perder seu horizonte emancipatório; uma pedagogia que ignore Bourdieu corre o risco de tornar-se ingênua diante da força das estruturas. É justamente da tensão entre esses dois autores que emerge uma concepção mais robusta de formação: uma formação que reconhece que o sujeito não é nem pura liberdade abstrata, nem simples efeito passivo de determinações exteriores. Ele é produzido historicamente, mas pode refletir sobre os modos de sua produção; é atravessado por estruturas, mas pode desenvolver práticas críticas de leitura e transformação de si e do mundo.

As contribuições de Foucault e Bauman ampliam ainda mais esse quadro ao permitir situar a pedagogia da autodescoberta no interior das mutações contemporâneas das relações de poder e dos processos de subjetivação. Foucault mostra que o sujeito moderno é constituído por dispositivos disciplinares, normalizadores e biopolíticos que não apenas reprimem, mas produzem comportamentos, percepções, classificações e formas de verdade (Foucault, 1975). A escola, não é espaço neutro de transmissão cultural, mas instituição atravessada por técnicas de vigilância, exame, hierarquização e normalização. Pensar a autodescoberta, à luz de Foucault, significa reconhecer que não há sujeito puro anterior ao poder. A descoberta de si não pode ser concebida como desvelamento de uma essência intocada, mas como exercício crítico de problematização das formas pelas quais se foi constituído como sujeito. O eu não se revela fora das relações de poder; ele se interroga no interior delas. Tal deslocamento é decisivo para impedir leituras essencialistas ou naturalizadas da subjetividade.

Bauman, por sua vez, permite compreender que esse trabalho crítico sobre si já não se realiza num universo institucional estável, mas num cenário de liquidez social, no qual identidades, relações, trabalhos e projetos se tornam provisórios, frágeis e descartáveis (Bauman, 2000; 2001). O problema contemporâneo não é apenas a rigidez disciplinar, mas também a instabilidade permanente. O sujeito é empurrado a reinventar-se continuamente, a adaptar-se sem cessar, a converter a própria vida em projeto inacabado de gestão. Nessa condição, a autodescoberta pode facilmente ser colonizada pela exigência neoliberal de flexibilidade, inovação e performance. Por isso, a pedagogia da autodescoberta não pode ser formulada como mera resposta psicológica à crise identitária do presente. Ela precisa assumir posição crítica diante do modo como a modernidade líquida transforma a liberdade em obrigação e a autonomia em responsabilidade individualizante. A subjetividade contemporânea sofre não apenas por ser controlada, mas também por ser compelida a autogerir-se sob critérios que não escolheu.

A crítica de Harvey ao neoliberalismo aprofunda essa leitura ao mostrar que a reorganização contemporânea da vida social segundo a lógica do mercado não se limita ao campo econômico, mas redefine instituições, políticas públicas, práticas educativas e modos de subjetivação (Harvey, 2019). A educação, nesse contexto, é pressionada a justificar-se pela produtividade, pela mensuração de resultados, pela adequação às



demandas do mercado de trabalho e pela fabricação de competências úteis. A escola passa a ser avaliada como se fosse empresa; o estudante, concebido como capital humano em desenvolvimento; o professor, reduzido a operador de metas e protocolos. Flávio Lima ajuda a perceber que tal racionalidade produz ainda efeitos subjetivos profundos, ao disseminar a ideia de que cada indivíduo deve ser plenamente responsável por seu sucesso ou fracasso, mesmo quando se encontra inserido em estruturas profundamente desiguais (Lima, 2024). A pedagogia da autodescoberta, diante disso, torna-se uma aposta contracorrente. Sua relevância reside precisamente em recusar a redução da formação humana à lógica da empregabilidade, da adaptação e do desempenho.

Essa recusa, contudo, não pode ser abstrata. Os desafios para a implementação de uma pedagogia da autodescoberta são concretos, estruturais e persistentes. Não se trata apenas de convencer professores e instituições da importância do tema; trata-se de reconhecer que as condições materiais e políticas da escola frequentemente inviabilizam ou esvaziam propostas formativas mais densas. A precarização do trabalho docente, a superlotação das salas, a escassez de recursos, a intensificação da burocracia, a imposição de currículos rígidos e a pressão por avaliações padronizadas criam um ambiente adverso para qualquer prática que demande tempo de escuta, elaboração reflexiva, diálogo e mediação crítica. A pedagogia da autodescoberta exige presença, vínculo, experimentação, espaço para a palavra, atenção à singularidade e trabalho rigoroso de formação. Nada disso se sustenta facilmente em contextos marcados pela urgência administrativa, pelo esgotamento docente e pela captura gerencial da escola.

A formação inicial e continuada dos educadores constitui outro ponto crítico. Em muitos casos, a formação docente é reduzida a atualização técnica, instrumentalização metodológica ou treinamento para o cumprimento de normativas e indicadores. Raramente se oferece, de maneira consistente, um repertório teórico que permita compreender os processos de subjetivação, as relações entre educação e poder, os mecanismos de reprodução das desigualdades ou a densidade política da prática pedagógica. Sem essa base, a autodescoberta tende a ser banalizada, convertida em linguagem motivacional ou em recurso ocasional de sensibilização. A contribuição de Arroyo é importante aqui, pois seu trabalho lembra que o ofício de mestre envolve também a construção de autoimagens docentes e a compreensão crítica das condições concretas em que se ensina (Arroyo, 2000). Não há pedagogia da autodescoberta consistente sem educadores que possam também refletir sobre sua própria constituição profissional, sobre as imagens que orientam sua prática e sobre os limites institucionais que atravessam seu trabalho.

Ao mesmo tempo, seria equivocado concluir daí que a pedagogia da autodescoberta é apenas um ideal inaplicável ou uma formulação excessivamente abstrata para tempos tão duros. A própria história da educação popular e das experiências alternativas de formação mostra o contrário. Em contextos adversos, marcados por pobreza, desigualdade, violência e ausência de reconhecimento, práticas educativas emancipadoras foram capazes de produzir espaços de palavra, consciência e reorganização subjetiva. A educação popular freireana, as experiências do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, as formulações da Educação do Campo, as escolas comunitárias e as práticas formativas vinculadas a movimentos sociais demonstram que a autodescoberta é possível mesmo quando as condições são hostis, desde que articulada a processos coletivos de organização, memória, luta e produção de sentido (Caldart, 2000; Chamon, 2016). Nessas experiências, descobrir-se não é isolar-se, mas reconhecer-se em relação com uma coletividade, com uma história e com um projeto de transformação.



Esse aspecto é decisivo para afastar a pedagogia da autodescoberta de qualquer interpretação individualista. Ao longo da reflexão, tornou-se claro que a descoberta de si só adquire potência emancipatória quando deixa de ser busca privada de autenticidade e se converte em processo de leitura crítica de si no mundo. A experiência dos movimentos sociais evidencia que a subjetividade se fortalece quando encontra linguagem coletiva, pertencimento e horizonte comum. O sujeito não se forma plenamente apenas olhando para sua interioridade; forma-se também quando se percebe partícipe de lutas, de memórias, de territórios, de práticas culturais e de redes de solidariedade. É por isso que a autodescoberta, em sua versão crítica, não é incompatível com a dimensão coletiva; ao contrário, depende dela. O eu não se descobre contra o mundo nem fora dele, mas na relação viva com outros sujeitos e com os conflitos históricos que atravessam a existência.

A recuperação da formulação freireana segundo a qual ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou construção, permanece profundamente atual (Freire, 1996). Essa afirmação não deve ser lida como slogan pedagógico genérico, mas como enunciado radical sobre a natureza do ato educativo. Criar possibilidades para a produção do conhecimento significa reconhecer o educando como sujeito de experiência, de linguagem e de pensamento. Significa também admitir que o conhecimento só é verdadeiramente formativo quando o sujeito pode apropriar-se dele de modo crítico, relacionando-o à sua existência, ao seu contexto e à sua capacidade de agir. A pedagogia da autodescoberta é, nesse contexto, criação de possibilidades: possibilidades de que o educando se reconheça como alguém que pensa; possibilidades de que possa compreender as forças que o atravessam; possibilidades de que experimente outros modos de nomear o mundo e a si mesmo; possibilidades de que a educação deixe de ser mera adequação a padrões e se torne experiência de elaboração, consciência e transformação.

Essas possibilidades, contudo, não são garantias. Não há qualquer automatismo emancipatório na pedagogia da autodescoberta. Nenhum método, por si só, assegura a formação de sujeitos críticos. Nenhuma retórica sobre autonomia elimina a força das estruturas ou a persistência das desigualdades. Por isso, a pedagogia da autodescoberta deve ser preservada como horizonte e não como receita. Ela é horizonte necessário porque recoloca a subjetividade no centro da formação, lembrando que não há transformação social profunda sem sujeitos capazes de interpretar criticamente sua condição e de agir sobre ela. Mas é horizonte exigente, porque pede mediação rigorosa, análise estrutural, trabalho coletivo, compromisso ético e densidade teórica. Quando banalizada, converte-se em discurso leve de desenvolvimento pessoal. Quando tomada seriamente, transforma-se em prática pedagógica de alta complexidade.

A relevância contemporânea do tema reside exatamente nessa tensão. Em um mundo que tende a converter tudo em mercadoria, inclusive a subjetividade, sustentar a ideia de uma educação voltada para autonomia, consciência crítica e emancipação é um gesto de resistência. Mas não de resistência nostálgica, presa a idealizações do passado ou a modelos escolares que já não respondem ao presente. Trata-se de uma resistência afirmativa, capaz de reconhecer as metamorfoses do poder, as mudanças nas formas de subjetivação e os impasses do presente, sem abrir mão da pergunta fundamental sobre o sentido da formação humana. A pedagogia da autodescoberta só permanece viva se souber responder ao presente sem submeter-se a ele. Isso significa recusar tanto o tecnicismo escolar quanto a celebração vazia da subjetividade; tanto o fatalismo estrutural quanto o voluntarismo pedagógico; tanto a normalização disciplinar quanto a fluidez neoliberal apresentada como liberdade.



Também os marcos legais brasileiros podem ser lidos à luz dessa exigência. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao afirmar a valorização da experiência extraescolar e a vinculação da educação com o trabalho e as práticas sociais, abre espaço para uma compreensão da formação que não se limite à instrução formal (Brasil, 1996). As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, ao enfatizarem a necessidade de formação crítica e comprometida com a realidade social, também oferecem base normativa para concepções pedagógicas que levem a sério a complexidade dos processos educativos (Brasil, 2006). O problema, contudo, permanece no campo das condições concretas de efetivação. A distância entre a formulação legal e a prática cotidiana das instituições é muitas vezes determinada por carências materiais, por políticas contraditórias e por uma cultura educacional ainda fortemente marcada por padronização, controle e desigualdade. A autodescoberta, portanto, não depende apenas de vontade pedagógica; depende também de uma disputa mais ampla sobre o projeto de educação e de sociedade que se deseja afirmar.

Em síntese, pode-se afirmar que a pedagogia da autodescoberta permanece como horizonte necessário para uma educação democrática e emancipadora porque insiste em algo que o presente tenta continuamente apagar: a centralidade da formação humana em sentido pleno. Em tempos de desumanização crescente, de violência estrutural, de desigualdade ampliada e de colapso ambiental, formar sujeitos capazes de pensar criticamente, agir com responsabilidade e reconhecer-se em relação com outros tornou-se tarefa ainda mais urgente. A autodescoberta, compreendida criticamente, é parte indispensável dessa tarefa, pois não há ação transformadora consistente sem sujeitos que possam ler a si mesmos em sua historicidade, reconhecer as condições que limitam sua experiência e elaborar projetos de vida não inteiramente capturados pela lógica dominante. Não se trata de apresentar a autodescoberta como solução simples para problemas complexos, mas de reconhecer que qualquer projeto transformador que ignore a subjetividade está condenado a reproduzir novas formas de alienação.

A relevância crítica do tema, ao final, está em lembrar que educar é sempre mais do que instruir, treinar ou adaptar. Educar é intervir nos modos pelos quais os sujeitos se tornam capazes, ou incapazes, de compreender o mundo, de dizer sua palavra, de elaborar seus afetos, de assumir sua historicidade e de agir em comum. A pedagogia da autodescoberta importa porque recusa a redução do educando a objeto de gestão, a número de desempenho, a consumidor de conteúdo ou a empreendedor isolado de si mesmo. Ela afirma que a formação exige tempo, vínculo, linguagem, escuta, conflito, consciência e abertura ao novo. Sua força não reside em prometer garantias, mas em sustentar a aposta de que, mesmo em condições adversas, os seres humanos podem ultrapassar a adaptação passiva, criar sentidos, resistir às formas de sujeição e participar da invenção de mundos mais justos e mais humanos. Essa aposta é frágil, conflitiva e sem garantias, mas sem ela a própria ideia de educação emancipadora perde seu chão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões que atravessam este trabalho não conduzem a um fechamento pacificado, mas antes a uma zona de inquietação, um campo tensionado onde a pedagogia da autodescoberta deixa de ser promessa reconfortante para revelar-se como problema. Longe de constituir uma abordagem pedagógica linear, transparente ou consensual, ela se inscreve em uma trama densa de disputas sobre o que é formar, o que é aprender e, sobretudo, o que é tornar-se sujeito. Ao percorrer diferentes matrizes, de Rousseau (2004),



com sua aposta na natureza como horizonte formativo, a Freire (1996), que radicaliza a formação como ato político, passando por Montessori (1965), Dewey (1979) e Rogers (1977), o que se evidencia não é uma continuidade, mas uma fratura: a autodescoberta não aponta para uma interioridade originária a ser revelada, mas para um processo de produção de si que se dá no interior, e por meio, das relações sociais.

É nesse deslocamento que o conceito se torna mais potente e, simultaneamente, mais perigoso. Porque se não há um “eu” anterior ao mundo, se o sujeito não preexiste às relações que o constituem, então descobrir-se não é retornar a uma essência, mas atravessar camadas de linguagem, poder, memória e desigualdade. Nesse ponto, a contribuição de Bourdieu (1996; 2007) e Foucault (1987; 2008), não apenas tensiona, mas quase implode as leituras mais ingênuas da autonomia. O que se apresenta como escolha pode ser habitus; o que se anuncia como liberdade pode ser norma internalizada; o que se enuncia como autenticidade pode ser efeito de dispositivos que operam silenciosamente sobre os corpos e as subjetividades. A autodescoberta, assim, não é um espaço puro, ela é atravessada. É borda. É zona de fricção entre aquilo que nos constitui e aquilo que ainda podemos vir a ser.

E talvez seja justamente aqui que reside o risco mais agudo e contemporâneo: a captura da autodescoberta pela racionalidade neoliberal. Quando descolada de uma crítica das condições materiais de existência, a ideia de autonomia é facilmente convertida em exigência, quase em imperativo moral. Descubra-se. Reinvente-se. Seja protagonista. Mas em que condições? Com quais recursos? A serviço de quê? Nesse cenário, a pedagogia da autodescoberta deixa de ser experiência de abertura e passa a funcionar como tecnologia de adaptação: um dispositivo que ensina o sujeito a ajustar-se, a gerir-se, a responsabilizar-se individualmente por trajetórias que são, em grande medida, socialmente determinadas. Como nos alerta Foucault (2008), o poder contemporâneo não opera apenas pela repressão, mas pela produção de sujeitos que desejam aquilo que os governa. A autodescoberta, capturada por esse discurso, transforma-se em ferramenta de autoexploração, uma forma sofisticada de governamentalidade.

A crítica bourdieusiana aprofunda ainda mais esse incômodo ao nos lembrar que não existe ponto de partida neutro. Os sujeitos chegam à escola, e aos processos educativos, já atravessados por desigualdades de capital cultural, linguístico e simbólico (Bourdieu, 2007). Alguns reconhecem-se imediatamente nos códigos escolares; outros, não. Alguns já “sabem” como aprender; outros precisam, antes, aprender a existir naquele espaço. Nesse contexto, propor a autodescoberta como se todos partissem do mesmo lugar não apenas ignora a desigualdade, mas a reforça. A autonomia, então, torna-se privilégio de poucos, enquanto a maioria é responsabilizada por não conseguir “descobrir-se” adequadamente. Há, aqui, uma violência silenciosa: a de exigir autonomia onde não há condições para exercê-la.

Mas é precisamente nessa zona de tensão que a pedagogia freireana emerge como um deslocamento radical. Para Freire (1987; 1996), descobrir-se não é um mergulho solitário em si mesmo, mas um ato profundamente relacional e político. É no encontro com o outro, na leitura crítica do mundo, na nomeação das experiências que o sujeito se constitui como sujeito histórico. Descobrir-se, nesse universo, é tomar a palavra, e, ao tomá-la, transformar-se e transformar o mundo. Não se trata de introspecção, mas de práxis. Não se trata de autoajuda, mas de conscientização. Essa perspectiva recoloca a autodescoberta em seu lugar mais potente: como processo coletivo, situado e comprometido com a transformação das condições de existência.



A articulação entre Freire e Bourdieu, longe de ser contraditória, revela-se, aqui, profundamente produtiva. Enquanto Freire insiste na possibilidade, na urgência, da transformação, Bourdieu nos lembra dos limites, das estruturas que resistem, dos condicionamentos que não podem ser ignorados. Entre ambos, abre-se um campo crítico fértil: um espaço onde a educação não é nem redentora nem reprodutora em absoluto, mas prática situada, conflitiva, atravessada por forças que ora limitam, ora possibilitam. É nesse entre, nesse espaço de borda, que a pedagogia da autodescoberta pode ser reinventada.

Nesse argumento, a escola deixa de ser pensada como cenário neutro e passa a ser compreendida como território de disputa. Um território onde se jogam forças, onde se legitimam saberes, onde se produzem inclusões e exclusões. Pode ser espaço de reprodução, sim, operando por meio da violência simbólica, da naturalização do mérito, da invisibilização de saberes outros (Bourdieu; Passeron, 1992). Mas pode também ser espaço de fissura, de deslocamento, de invenção. Pode ser lugar onde sujeitos que historicamente foram silenciados encontram voz, reconhecimento e possibilidade de existência.

Para que isso aconteça, no entanto, não basta invocar a autodescoberta como princípio abstrato. É necessário produzir condições concretas para que ela se realize. Isso implica rever práticas curriculares que hierarquizam saberes, questionar formas de avaliação que classificam e excluem, transformar relações pedagógicas marcadas pela verticalidade. Implica, sobretudo, escutar, não como gesto protocolar, mas como abertura real ao outro. A autodescoberta não floresce em ambientes de silenciamento; ela exige reconhecimento, mediação, tempo, conflito. Exige, talvez, uma pedagogia menos preocupada em ensinar respostas e mais disposta a sustentar perguntas.

Afirmar a pedagogia da autodescoberta hoje, neste tempo marcado pela precarização da vida, pela intensificação das desigualdades e pela crescente instrumentalização da educação, é, inevitavelmente, um gesto político. Não no sentido partidário, mas no sentido mais radical da palavra: como escolha sobre que mundo queremos produzir. Não se trata de abandonar o conhecimento sistematizado, mas de reinscrevê-lo como ferramenta crítica (Dewey, 1979). Não se trata de celebrar a subjetividade isolada, mas de compreender sua produção nas tramas sociais (Foucault, 1987). Não se trata de prometer autonomia plena, mas de construir, nas brechas do possível, experiências reais de reflexão, ação e transformação.

Talvez, no limite, a questão não seja mais “como ajudar o sujeito a descobrir-se”, mas “em que condições essa descoberta pode deixar de ser adaptação e tornar-se criação”. Porque formar sujeitos não é ajustá-los ao mundo tal como ele se apresenta, duro, desigual, muitas vezes excludente, mas abrir, com eles, a possibilidade de que esse mundo seja tensionado, deslocado, reinventado. A autodescoberta, quando levada a sério, não é conforto. É vertigem. É atravessamento. É, como toda experiência verdadeiramente educativa, um risco, e, justamente por isso, uma potência.



REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. Educação e emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALTHUSSER, Louis. Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE). 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ARROYO, Miguel G. Ofício de mestre: imagens e auto-imagens. 2000. Disponível em: <<http://www1.urisantiago.br/conteudos/arquivos/Arquivo-18f07c9015a0356547c3fb8af7695483.pdf>>. Acesso 27/10/2025

ARROYO, Miguel G. Ofício de mestre: imagens e autoimagens. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. Disponível em: <<http://www1.urisantiago.br/conteudos/arquivos/Arquivo-18f07c9015a0356547c3fb8af7695483.pdf>>. Acesso 27/10/2025

BAUMAN, Z. Liquid Modernity. Polity. Press. 2000.

BAUMAN, Zygmunt. Zygmunt. Modernidade líquida. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro. Editora Zahar, 2001.

BIESTA, Gert. Good education in an age of measurement. Boulder: Paradigm Publishers, 2013.

BOGDAN, Robert, and Sari Biklen. "Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos." Porto editora, 1994. Disponível em: <<http://177.20.147.23:8080/handle/123456789/1119>>. Acesso 27/10/2025

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Educação em Revista, n. 10, p. 05-15, 1989. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n10/n10a03.pdf>>. Acesso 28/02/2026

BOURDIEU, Pierre. A opinião pública não existe. Questões de sociologia, v. 173, 1980. Disponível em: <https://www.academia.edu/download/46719291/A_Opiniao_Publica_Nao_Existes_Pierre_Bourdieu_1.pdf>. Acesso 28/02/2026

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. Pierre Bourdieu: sociologia. São Paulo: Ática, p. 46-81, 1983.

BOURDIEU, Pierre. Escritos de educação. Editora Vozes, 2023.

BOURDIEU, Pierre. Usos sociais da ciência. Unesp, 2003.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Editora Vozes, 2023.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2014.



BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Disponível em:<https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_d_e_2002.pdf>Acesso 27/10/2025

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 maio 2006. Disponível em:<https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12006.pdf>Acesso 27/10/2025

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em:<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso 13/12/2025

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014–2024: conhecendo as 20 metas. Brasília: MEC, 2014. Disponível em:<https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso 13/12/2025

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC/CNE, 2002.

CALDART, Roseli Salete et al. A escola do campo em movimento. Currículo sem fronteiras, v. 3, n. 1, p. 60-81, 2003. Disponível em:<<https://www.academia.edu/download/121044531/5.pdf>>. Acesso 27/10/2025

CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica C.; et al. Por uma Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Brasília: MEC, 2002.

CALDART, Roseli Salete; STEDILE, João Pedro; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio / Expressão Popular, 2012.

CARERI, Francesco. Walkscapes: o caminhar como prática estética. São Paulo: Gustavo Gili, 2013.



CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. As dimensões da Educação do Campo. Educação UFSM, v. 41, n. 1, p. 183-195, 2016. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/edufsm/v41n1/1984-6444-edufsm-41-1-00183.pdf>>. Acesso 27/10/2025

CHARTIER, Roger. Pierre Bourdieu ea história. Topoi (Rio de Janeiro), v. 3, n. 4, p. 139-182, 2002.

CHING, Francis D. K. Representação gráfica em arquitetura. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n116/n116a10.pdf>>. Acesso 27/10/2025

DEDE, Chris. Immersive interfaces for engagement and learning. Science, v. 323, n. 5910, p. 66–69, 2009. Disponível em: <<https://www.science.org/doi/abs/10.1126/science.1167311>>. Acesso 25/03/2026

DELEUZE, Gilles. Conversações. São Paulo: Editora 34, 1992.

DEWEY, John. Democracia e educação. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DEWEY, John. Experiência e educação. São Paulo: Nacional, 1979.

FOUCAULT, M. (1977). Discipline and Punish: The Birth of the Prison. Vintage Books.

FOUCAULT, Michel. As palavras e as coisas. trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins, 1999.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. In: Microfísica do poder. 2011. p. 295-295.

FOUCAULT, Michel. Outros espaços. Ditos e escritos, v. 3, p. 411-422, 2001. Disponível em: <http://www.historiacultural.mpbnet.com.br/pos-modernismo/Foucault-De_Outros_Espacos.pdf>. Acesso 17/02/2026

FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão. Petrópolis: Vozes, 1975.

FRAGOSO, Maria Beatriz. Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola. Revista Brasileira de Educação, n. 15, p. 177-179, 2000. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n15/n15a11.pdf>>. Acesso 27/10/2025

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.



FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010. Disponível em:< <https://www.sidalc.net/search/Record/dig-unesdoc-ark:-48223-pf0000170740/Description>>. Acesso 13/12/2025

HAN, Byung-Chul. Sociedade do cansaço. Petrópolis: Vozes, 2017.

HARVEY, David. A loucura da razão econômica: Marx e o capital no século XXI. Boitempo Editorial, 2019.

HARVEY, David. Neoliberalismo e restauração do poder de classe. Revista Espaço Livre, v. 1, n. 02, p. 12-18, 2005. Disponível em:<<https://redelp.net/index.php/rel/article/view/690>>. Acesso 28/02/2026

INGOLD, Tim. Being alive: essays on movement, knowledge and description. London: Routledge, 2010.

KOLB, David A. Experiential learning: experience as the source of learning and development. New Jersey: Prentice Hall, 1984.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20–28, 2002. Disponível em:<<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso 26/03/2026

LEFEBVRE, Henri. O direito à cidade. São Paulo: Centauro, 2001.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, FR de. Neoliberalismo: interpretações críticas e defensivas, intencionalidades e implicações. Revista Percursos–NEMO. Maringá, v. 16, n. 1, p. 57-89, 2024. Disponível em:<https://www.researchgate.net/profile/Flavio-Lima-7/publication/381881227_Neoliberalismo_interpretacoes_criticas_e_defensivas_intencionalidades_e_implicacoes/links/66842c29f3b61c4e2ca8fd1e/Neoliberalismo-interpretacoes-criticas-e-defensivas-intencionalidades-e-implicacoes.pdf>. Acesso 28/02/2026

MERLEAU-PONTY, Maurice. Fenomenologia da percepção. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MONTSSORI, Maria. A mente absorvente. Rio de Janeiro: Record, 1987.

PIAGET, Jean. A equibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.



RADIANTI, Jaziar et al. A systematic review of immersive virtual reality applications for higher education: design elements, lessons learned, and research agenda. *Computers & Education*, v. 147, 2020. Disponível em:<<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131519303276>>. Acesso 25/03/2026

ROGERS, Carl R. *Liberdade para aprender*. 4. ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio, ou Da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SCHLÖGL, Emerli. *Expansão criativa: por uma pedagogia da autodescoberta*. Ed. Vozes, 2000.

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

SENNETT, Richard. *O artífice*. Rio de Janeiro: Record, 2009.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18ª Edição. São Paulo. Cortez editora, 2011.

VARELA, Francisco; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. *The embodied mind*. Cambridge: MIT Press, 1991. Disponível em:<<https://cir.nii.ac.jp/crid/1363388845633246080>>. Acesso 25/03/2026

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WINNICOTT, Donald W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.