

FILOSOFIA DA PAIDEIA E POLÍTICAS PÚBLICAS: FUNDAMENTOS CLÁSSICOS PARA A GESTÃO E A FORMAÇÃO DOCENTE

PHILOSOPHY OF PAID AND PUBLIC POLICIES: CLASSICAL FOUNDATIONS
FOR MANAGEMENT AND TEACHER TRAINING

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas • 30/05/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/780120019](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/780120019)

Guilherme Mendes Tomaz dos Santos¹

Wibison Menezes Silva²

Georgette Pavía del Pilar González³

Alan Jossimar Robles Aguirre⁴

Madson Fernandes de Melo Junior⁵

RESUMO

O presente artigo analisa as relações entre a filosofia clássica da *paideia* e as políticas públicas educacionais contemporâneas, com foco na gestão educacional e na formação docente. Partindo de uma abordagem teórico-filosófica, o estudo retoma as contribuições de Platão, Aristóteles e Isócrates para compreender a educação como processo de formação integral do ser humano, orientado pela virtude, pela racionalidade e pela vida em comunidade. A investigação discute como conceitos clássicos da tradição grega (*areté*, *logos*, *phrónēsis* e *koinonía*) podem contribuir para repensar os fundamentos da liderança educacional, da gestão democrática e das políticas públicas no contexto brasileiro. Para tanto, analisa marcos normativos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024 e 2026-2036) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), evidenciando tensões entre formação integral e racionalidade instrumental presentes nas políticas educacionais contemporâneas. Como contribuição teórico-analítica, propõe-se a Matriz *Paideia-Gestão* (MPG), concebida como referencial crítico e normativo aplicável ao planejamento estratégico, à formação docente e à avaliação institucional. Conclui-se que a gestão educacional deve ser compreendida como prática filosófica orientada por finalidades éticas, democráticas e humanizadoras, reafirmando a centralidade da formação humana diante das tendências tecnicistas e performativas que atravessam a educação contemporânea.

Palavras-chave: *Paideia*; Gestão educacional; Políticas públicas; Formação docente; Filosofia da educação.

ABSTRACT

This article analyzes the relationship between the classical philosophy of *paideia* and contemporary educational public policies,

focusing on educational management and teacher education. Based on a theoretical-philosophical approach, the study revisits the contributions of Plato, Aristotle, and Isocrates to understand education as a process of integral human formation guided by virtue, rationality, and communal life. The investigation discusses how classical concepts from the Greek tradition (*areté*, *logos*, *phrónēsis*, and *koinonía*) may contribute to rethinking the foundations of educational leadership, democratic management, and public policies within the Brazilian context. To this end, the study examines normative frameworks such as the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB), the National Education Plan (PNE 2014–2024 and 2026–2036), and the National Common Curricular Base (BNCC), highlighting tensions between integral formation and instrumental rationality present in contemporary educational policies. As a theoretical-analytical contribution, the article proposes the Paideia–Management Matrix (PMM), conceived as a critical and normative framework applicable to strategic planning, teacher education, and institutional evaluation. The study concludes that educational management should be understood as a philosophical practice guided by ethical, democratic, and humanizing purposes, reaffirming the centrality of human formation in the face of technicist and performative trends that permeate contemporary education.

Keywords: *Paideia*; Educational management; Public policies; Teacher education; Philosophy of education.

1. INTRODUÇÃO

A reflexão sobre a educação sempre esteve vinculada, desde a Antiguidade, ao problema maior da formação do ser humano e da condução da *polis*. A palavra grega *paideia*, que se tornou um dos

conceitos mais importantes da tradição clássica, não se refere apenas ao ensino de técnicas ou ao acúmulo de conhecimentos, mas a um processo integral de cultivo da alma (*psyché*) e de desenvolvimento da virtude (*areté*). A educação, nesse sentido, ultrapassa o campo da instrução para se constituir como fundamento de cidadania, ética e governança.

No mundo contemporâneo, em que a gestão educacional e as políticas públicas são, frequentemente, reduzidas a questões de eficácia, financiamento ou metas de desempenho, retomar a *paideia* como horizonte crítico pode oferecer bases filosóficas sólidas para repensar o sentido da administração escolar. A educação, conforme adverte Saviani (2011), não pode ser concebida como mera técnica de reprodução de conteúdos ou adaptação a demandas do mercado, mas deve estar orientada pela formação humana integral, em diálogo com finalidades históricas e sociais.

Platão (2014) já nos lembrava, em sua *República* (VII, 518c), que “a educação não consiste em dar a visão aos que não a têm, mas em voltar a alma na direção certa, de modo que ela seja capaz de contemplar o que existe e o que é mais luminoso”. Essa metáfora da “virada da alma” indica que a educação não é simples transmissão, mas reorientação do olhar humano para o verdadeiro, o justo e o belo. Transposta ao debate contemporâneo, tal visão questiona modelos de gestão educacional meramente burocráticos, pois estes não se ocupam da direção da alma, mas apenas da execução de processos.

Ao problematizar o lugar da finalidade na educação, também somos levados a refletir sobre a natureza da gestão escolar. Como enfatiza Libâneo (2015), a gestão não se resume à administração de recursos,

mas constitui uma prática intencional de mediação entre objetivos educacionais, sujeitos envolvidos e demandas da sociedade. Assim, quando a gestão se afasta da dimensão formativa e filosófica, corre o risco de se converter em mera técnica de controle.

A filosofia da *paideia* permite, portanto, reabrir o debate sobre a racionalidade que deve orientar a educação. Aristóteles, na *Política* (1337a), afirmava que “a educação deve ser uma e a mesma para todos, e a administração da *polis* deve cuidar disso”, indicando que a formação do cidadão não pode ser deixada ao acaso, mas depende de decisões políticas e de uma organização racional da vida coletiva. Essa percepção mostra que a educação é um problema de gestão pública desde sua origem, pois implica definir finalidades, estratégias e instrumentos capazes de realizar a formação humana.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) representam tentativas de responder a esse desafio. Entretanto, tais documentos frequentemente se concentram em aspectos instrumentais, tais como currículo, avaliação, financiamento etc., sem explicitar suficientemente os fundamentos filosóficos que lhes dão sentido. Como observa Paro (2018), a gestão escolar, em vez de se restringir a um conjunto de técnicas administrativas, deve ser compreendida como prática social e política, indissociável de concepções de ser humano e de sociedade.

É nesse ponto que se insere a proposta deste artigo: recolocar a *paideia* no centro do debate sobre políticas públicas e gestão educacional, mostrando como os conceitos clássicos podem dialogar com a legislação e com as práticas atuais, oferecendo

critérios normativos mais robustos para a formação docente e para a liderança educacional.

Nosso percurso teórico será, portanto, triplo: (a) analisar a *paideia* na tradição clássica (Platão, Aristóteles, Isócrates); (b) discutir como os marcos legais contemporâneos definem as finalidades da educação no Brasil; (c) propor uma matriz normativa, aqui denominada Matriz Paideia–Gestão, que traduza valores clássicos em princípios aplicáveis às políticas educacionais e à gestão escolar.

Ao adotar esse caminho, buscamos enfrentar o dilema entre uma visão tecnicista da gestão, que privilegia indicadores quantitativos e resultados imediatos, e uma visão filosófica-formativa, que enfatiza a construção de sujeitos capazes de agir criticamente no mundo. Como lembra Habermas (1987), a racionalidade moderna oscila entre o domínio instrumental e a ação comunicativa, sendo esta última indispensável para a constituição de práticas democráticas. Ao articular *paideia* e gestão, pretendemos mostrar que a educação deve ser guiada por uma racionalidade prática e ética, não apenas técnica.

Assim, a questão que se coloca é: como traduzir os princípios clássicos da *paideia* em fundamentos concretos para a gestão educacional e para a formulação de políticas públicas? Essa interrogação conduzirá o desenvolvimento do capítulo, que não se limita à exegese filosófica, mas visa propor ferramentas conceituais úteis para o debate contemporâneo.

Do ponto de vista metodológico, o estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, fundamentada em abordagem teórico-filosófica e análise documental. A investigação articula

revisão bibliográfica de autores clássicos da tradição grega, especialmente Platão, Aristóteles e Isócrates, com a análise crítica de marcos normativos da educação brasileira, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os Planos Nacionais de Educação (2014–2024 e 2026–2036) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A partir desse diálogo entre filosofia clássica e políticas públicas contemporâneas, propõe-se a construção da Matriz Paideia–Gestão (MPG) como referencial analítico voltado à compreensão crítica da gestão educacional e da formação docente.

2. A PAIDEIA NA TRADIÇÃO CLÁSSICA

A palavra grega *paideia* deriva de *paîs* (criança, jovem) e, originalmente, designava o processo de formação do cidadão ateniense. Com o tempo, assumiu um sentido mais amplo: a formação integral do ser humano enquanto membro da *polis*. Trata-se, portanto, de uma categoria central para compreender como os gregos concebiam a educação não apenas como instrução, mas como cultivo da virtude e da racionalidade.

Para compreender melhor o pensamento clássico grego, é importante ter uma visão sobre Sócrates, devido ao seu grande interesse pela juventude e pela sua formação; Sócrates, sem dúvida, foi e continua sendo uma figura enigmática, cujo pensamento transcendeu ao longo do tempo. É curioso, pois ele não deixou nada escrito; o que se sabe sobre esse brilhante filósofo provém de seus contemporâneos ou de seus discípulos.

Conforme destaca Pérez Cortés (2004), tradicionalmente a autoridade do filósofo encontra fundamento em seus escritos mais do que em suas palavras pronunciadas. Contudo, no caso de

Sócrates, aconteceu o contrário: o fato de ele não ter deixado nada escrito provocou sua transcendência. Da mesma forma, esse autor destaca que os filósofos gregos antigos praticavam três ações: ouviam outros lerem (muitos deles não sabiam ler, por isso se reuniam nas praças para ouvir textos lidos); memorizavam uma grande quantidade de informações. Finalmente, dialogavam e discutiam seus pontos de vista antes de escrever; embora não tenha sido o caso de Sócrates, pois ele não escrevia, acredita-se que ele não escreveu nada porque mencionava que “não sabia nada” e o ato de escrever suas ideias provocava uma contradição com sua convicção (Pérez Cortés, 2004).

As investigações socráticas permitem conhecer os ensinamentos deixados por esse filósofo, por exemplo, a arte de conversar (maiêutica), na qual, por meio de perguntas, o interlocutor é levado a um beco sem saída e, no final, percebe o que é o bem ou o mal. Sócrates descreveu a alma como aquilo que nos qualifica como sábios ou loucos, bons ou maus, uma combinação de inteligência e caráter. Ele definiu a moral como encontrar o conceito claro do que era o amor, a bondade, a justiça, a temperança e a compaixão. A moral não tem nada a ver com religião, nem com as leis do Estado; a moral é assunto de cada um e de sua consciência. Da mesma forma, ele mencionou que, para melhorar como indivíduo, é necessário: refletir sobre como é nossa conduta, fazer autocrítica e refletir sobre os acontecimentos do entorno. Ele dizia que o homem é mau porque não sabe, ou seja, porque é ignorante. (Pérez Cortés, 2004)

Em algumas investigações socráticas, constatou-se um estudo aprofundado dos valores éticos (beleza, temperança, valor, virtude) característicos da sociedade grega antiga. Para Sócrates, o valor/virtude era o que dava sentido à vida; ele se perguntava

continuamente: “como se deve viver?”. Ele mencionava que saber como viver não é um problema intelectual, mas sim um exame da vida centrado na virtude. Ele definiu que o conhecimento é o caminho pelo qual o olho da alma obtém uma visão adequada do objetivo que persegue. Por fim, Sócrates tinha a convicção de que a virtude pode ser conhecida e, portanto, ensinada. (Pérez Cortés, 2004)

Para Sócrates, um conhecimento correto conduz a ações corretas; portanto, o que é certo ou errado encontra-se na razão e não na sociedade; é impossível ser feliz se alguém agir contra suas convicções, e a virtude é conhecimento, e aqueles que conhecem o bem agirão de maneira justa. Ele foi contemporâneo de um grupo de filósofos conhecido como sofistas; vale ressaltar que ele não se considerava um sofista, pois não cobrava por seus ensinamentos; ele se autodenominava filósofo, o que significa “homem que busca alcançar a sabedoria”.

2.1. Platão: A Paideia Como Conversão da Alma

Em Platão, a *paideia* assume um caráter eminentemente filosófico. Na *República* (VII, 518c), como vimos, a alegoria da caverna indica que a educação não é a mera transmissão de conhecimentos, mas a conversão da alma para o bem e a verdade. Platão distingue entre a *dóxa* (opinião) e a *epistémē* (ciência), sugerindo que a verdadeira educação deve conduzir o educando da esfera da aparência para a do conhecimento verdadeiro.

Esse processo implica um duplo movimento: por um lado, a educação liberta o indivíduo das ilusões da experiência imediata; por outro, orienta-o para a participação no bem comum da *polis*. Assim,

a gestão da cidade e a formação do cidadão não podem ser dissociadas, pois a *paideia* platônica visa produzir governantes-filósofos, capazes de unir conhecimento e justiça. Como afirma Platão (*República*, VI, 500d), “não será feliz a *pólis* onde não governarem os filósofos, ou onde os governantes não filosofarem de modo genuíno”.

Em termos de políticas públicas, essa concepção revela que toda educação carrega uma orientação teleológica: não se trata de qualquer ensino, mas de um processo guiado pela ideia do bem (*to agathon*). A gestão educacional contemporânea, ao priorizar metas quantitativas, pode perder de vista essa dimensão teleológica. Recolocar a *paideia* no debate é recordar que toda política educacional precisa responder à pergunta: qual é a finalidade última da formação?

Nesse sentido, sob a perspectiva platônica que se aproxima da proposta aristotélica, a formação é um caminho para a reflexão sobre o aperfeiçoamento do ser; desde o mito da caverna até as virtudes cardinais, o objetivo continua sendo levar uma vida melhor.

2.2. Aristóteles: Paideia e a Formação da Virtude Cívica

Aristóteles aprofunda a perspectiva platônica, conferindo-lhe um caráter mais prático e político. Na *Política* (VIII, 1337a), defende que “a educação deve ser uma e a mesma para todos os cidadãos”, cabendo ao Estado cuidar de sua organização. Para ele, a *paideia* é inseparável da vida cívica: a finalidade da educação é formar cidadãos virtuosos, aptos a participar da deliberação e da vida comum.

Ao contrário de Platão, Aristóteles não busca um modelo ideal de governantes-filósofos, mas uma formação que garanta o equilíbrio entre as disposições do caráter (*ethos*) e o exercício da razão (*logos*). Na *Ética a Nicômaco* (II, 1103a), afirma que “as virtudes adquirimos praticando atos de justiça, de temperança e de coragem”. Ou seja, a *paideia* aristotélica envolve o hábito, a prática reiterada do bem, mais do que apenas a contemplação.

Essa visão traz consequências diretas para pensar políticas públicas: a formação do caráter cívico não se dá apenas por currículos prescritos, mas pela organização da vida escolar e pelo exercício cotidiano de virtudes sociais, como a cooperação, a justiça e o respeito mútuo. A gestão escolar, nesse sentido, deve criar condições para que tais hábitos se consolidem, tornando a instituição um espaço de prática da virtude.

2.3. Isócrates: A Paideia Como Cultura e Elo Social

Embora menos lembrado que Platão e Aristóteles, Isócrates oferece uma contribuição decisiva à ideia de *paideia*. Em seus discursos, especialmente na *Antídose*, defende que a educação consiste na formação cultural ampla, baseada no domínio da linguagem, da retórica e das tradições da *polis*. Para Isócrates, não basta instruir tecnicamente: é preciso formar cidadãos capazes de discursar, deliberar e persuadir, participando ativamente da vida pública.

Sua perspectiva aproxima a *paideia* da ideia de cultura compartilhada, daquilo que mantém unidos os membros da comunidade política. Em termos contemporâneos, essa dimensão se conecta à noção de “capital cultural” (Bourdieu, 1998), que destaca o papel das disposições culturais na reprodução e transformação das

sociedades. Assim, políticas públicas de educação devem considerar não apenas conteúdos técnicos, mas também a formação retórica, estética e ética dos cidadãos.

2.4. Síntese: Convergências e Atualidade da Paideia

Apesar das diferenças epistemológicas, metodológicas e políticas existentes entre Platão, Aristóteles e Isócrates, os três pensadores convergem em aspectos fundamentais que permitem compreender a centralidade da *paideia* na tradição clássica grega. Em primeiro lugar, compartilham a ideia de que a educação não pode ser reduzida à mera transmissão de conteúdos ou ao treinamento técnico para o exercício de funções específicas.

A formação humana, para os clássicos, envolve o desenvolvimento ético, político, intelectual e cultural do indivíduo, tendo como horizonte a constituição do cidadão capaz de participar da vida pública da *polis*. Nesse sentido, a educação é compreendida como processo de humanização, orientado para a construção da virtude, da racionalidade e da convivência coletiva. Outro ponto de convergência refere-se à relação indissociável entre educação e política. A *paideia* não se limita ao espaço escolar ou à instrução formal; ela constitui o próprio fundamento da organização social e da vida política. Educar significa formar sujeitos aptos à participação pública, à deliberação e ao exercício da cidadania.

Em Platão, essa relação manifesta-se na defesa do governante-filósofo, cuja formação intelectual e moral deveria garantir a justiça na *polis*. Em Aristóteles, a educação aparece vinculada ao desenvolvimento das virtudes cívicas e à busca do bem comum. Já em Isócrates, a centralidade da linguagem e da retórica demonstra

que a vida política depende da capacidade de diálogo, argumentação e construção de consensos. Assim, a tradição clássica reconhece que toda organização política pressupõe um determinado projeto educativo e que toda educação carrega implicações políticas e sociais.

Além disso, os autores clássicos compreendem a educação como uma prática teleológica, isto é, orientada por finalidades. Não existe educação neutra ou desprovida de valores. Toda política educacional expressa determinada concepção de ser humano, de sociedade e de cidadania. A *paideia*, portanto, envolve sempre uma dimensão normativa, pois define quais virtudes devem ser cultivadas, quais conhecimentos são considerados legítimos e quais ideais de humanidade orientam a formação dos indivíduos. Essa perspectiva permanece extremamente atual, sobretudo em contextos contemporâneos marcados pela expansão de políticas educacionais baseadas em desempenho, produtividade e racionalidade técnico-gerencial.

No cenário contemporâneo, especialmente no contexto das políticas públicas educacionais brasileiras, observa-se frequentemente a predominância de modelos de gestão centrados em indicadores quantitativos, avaliações em larga escala e metas de desempenho institucional. Embora tais instrumentos possam contribuir para o acompanhamento administrativo dos sistemas educacionais, existe o risco de que a educação seja reduzida a uma lógica instrumental e tecnicista, desvinculada de suas finalidades éticas, humanas e sociais. Nesse contexto, a recuperação da *paideia* como categoria filosófica permite recolocar no centro do debate educacional a pergunta fundamental formulada pelos gregos: para que educar?

Essa questão torna-se ainda mais relevante diante das transformações sociais, tecnológicas e culturais do século XXI. Em uma sociedade marcada pela aceleração da informação, pela fragmentação das relações sociais e pela crescente influência das tecnologias digitais, a educação corre o risco de priorizar apenas competências instrumentais e habilidades produtivas exigidas pelo mercado.

A tradição clássica, entretanto, recorda que a formação humana ultrapassa a lógica utilitarista e deve contemplar dimensões éticas, políticas, culturais e reflexivas. Sob essa perspectiva, a gestão educacional não pode limitar-se à administração de resultados, mas deve assumir também a responsabilidade pela construção de ambientes formativos capazes de promover diálogo, pensamento crítico, participação democrática e desenvolvimento humano integral.

A atualidade da *paideia* manifesta-se igualmente no campo da formação docente. O professor, à luz da tradição clássica, não é apenas transmissor de conteúdos, mas mediador da formação humana e intelectual dos estudantes. Em termos contemporâneos, isso implica reconhecer que a formação de professores deve ir além do domínio técnico-metodológico, incorporando também dimensões filosóficas, éticas e políticas da prática educativa. A docência exige capacidade crítica, reflexão sobre os sentidos da educação e compromisso com a formação cidadã. Nesse aspecto, a herança socrática permanece particularmente significativa, ao enfatizar o diálogo, a reflexão e a autocrítica como elementos fundamentais do processo educativo.

Do mesmo modo, a perspectiva aristotélica evidencia que a escola constitui um espaço privilegiado para a formação de hábitos éticos e sociais. A convivência escolar, as relações institucionais e os processos de gestão produzem experiências que contribuem para a constituição do caráter e da vida coletiva. Assim, políticas públicas educacionais comprometidas com a formação integral devem considerar não apenas currículos e conteúdos, mas também as condições concretas da vida escolar, as práticas de convivência, a participação democrática e a valorização dos profissionais da educação.

Por sua vez, a contribuição de Isócrates revela a importância da linguagem, da cultura e da comunicação para a vida democrática. Em uma época marcada pela circulação massiva de informações, pelas redes digitais e pela intensificação dos discursos públicos, a educação precisa fortalecer a capacidade argumentativa, interpretativa e crítica dos sujeitos. Formar cidadãos implica prepará-los para participar dos debates públicos de maneira ética, consciente e responsável. Dessa forma, a *paideia* continua oferecendo importantes fundamentos para pensar políticas educacionais voltadas à construção de sociedades democráticas e culturalmente plurais.

Em síntese, a tradição clássica da *paideia* permite compreender que a educação não pode ser concebida apenas como mecanismo de preparação técnica ou adequação funcional às demandas econômicas. Sua finalidade mais profunda reside na formação integral do ser humano e na construção de uma vida coletiva orientada pelo bem comum.

Reaproximar as políticas públicas educacionais desse horizonte filosófico significa recuperar a centralidade da formação humana, da ética, da cidadania e da reflexão crítica nos processos de gestão e formação docente. Nesse sentido, o pensamento clássico permanece não apenas atual, mas necessário para repensar os fundamentos da educação contemporânea e reafirmar seu compromisso com a dignidade humana, a democracia e a transformação social.

3. EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO DOCENTE

A tradição clássica da *paideia* só adquire pleno sentido quando posta em diálogo com os desafios atuais da educação. No Brasil, a consolidação do marco normativo da educação básica a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996), do Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2014; 2026) e da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017) representa um esforço de organizar, em termos legais, as finalidades, os conteúdos e os mecanismos de gestão dos sistemas de ensino.

Contudo, tais documentos não são neutros: trazem consigo concepções de ser humano, sociedade e conhecimento. Ao analisá-los à luz da *paideia*, é possível identificar avanços e limitações no modo como definem a formação docente e a gestão educacional.

3.1. A LDB e a Função Social da Escola

A LDB (Brasil, 1996) estabeleceu um marco fundamental para a educação brasileira. No artigo 2º, define que “a educação é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno

desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996).

Esse enunciado mostra a coexistência de três dimensões: (a) desenvolvimento humano integral, (b) formação para a cidadania e (c) qualificação para o trabalho. Em termos platônicos e aristotélicos, pode-se dizer que a LDB reconhece tanto a necessidade da formação ética e política quanto a exigência de uma dimensão prática voltada ao mundo do trabalho.

No entanto, a própria redação da lei já revela tensões. Como alerta Saviani (2013), o equilíbrio entre formação cidadã e qualificação técnica raramente se realiza de modo efetivo: em geral, políticas públicas priorizam metas relacionadas ao trabalho e à produtividade, deixando em segundo plano a formação integral. Nessa perspectiva, retomar a *paideia* é lembrar que o pleno desenvolvimento do educando não pode ser reduzido ao aspecto econômico, mas deve incluir o cultivo da racionalidade crítica e da virtude.

3.2. O PNE e a Gestão Democrática

O Plano Nacional de Educação (2014–2024) avançou na tentativa de vincular metas quantitativas, como acesso, permanência e qualidade, a estratégias de financiamento e gestão. Uma de suas diretrizes centrais foi a gestão democrática da educação, prevista no artigo 2º da Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014), reafirmando a importância da participação da comunidade escolar nos processos decisórios. Essa diretriz dialoga diretamente com a concepção clássica da *paideia*, pois pressupõe que a formação cidadã somente

se realiza plenamente quando os sujeitos participam ativamente da vida pública e das decisões coletivas da escola.

O novo Plano Nacional de Educação (2026–2036), aprovado pela Lei nº 15.388/2026 (Brasil, 2026), amplia esse horizonte ao incorporar, de maneira mais explícita, princípios relacionados à equidade, à qualidade educacional, à coordenação federativa e à participação social, articulando-se ao Sistema Nacional de Educação (SNE⁶). O novo PNE estabelece 19 objetivos, 73 metas e 372 estratégias voltadas não apenas à ampliação do acesso, mas também à construção de uma educação comprometida com justiça social, governança democrática e desenvolvimento humano integral. Nesse contexto, a gestão democrática deixa de ser apenas uma diretriz administrativa e passa a constituir elemento estruturante da própria concepção de qualidade educacional defendida pelo plano.

Tal perspectiva aproxima-se significativamente da tradição clássica da *paideia*, sobretudo porque recoloca no centro da política educacional a formação do sujeito para a convivência democrática, para a participação social e para a vida coletiva. Ao enfatizar a necessidade de articulação entre qualidade, equidade e participação, o novo PNE recupera, ainda que em linguagem contemporânea, a compreensão grega de que educar significa formar cidadãos capazes de deliberar sobre os destinos da comunidade política. A própria defesa da gestão democrática, presente nas discussões do novo plano, evidencia que a escola não deve ser concebida apenas como espaço técnico de transmissão de conteúdos, mas como ambiente de formação ética, política e cultural.

Autores como Paro (2018) enfatizam que a gestão democrática não é apenas um modelo organizacional, mas uma prática política fundamentada na participação, na transparência, no diálogo e na deliberação coletiva. Nessa perspectiva, a contribuição aristotélica torna-se particularmente evidente: se a finalidade da educação consiste em formar cidadãos aptos à deliberação pública e à vida em comunidade, então a própria gestão escolar deve constituir-se como espaço efetivo de exercício democrático. Em Aristóteles, a *polis* existe para promover a vida boa, e isso implica formar sujeitos capazes de agir racionalmente em benefício do bem comum. Assim, a escola, enquanto instituição social e política, deve possibilitar experiências concretas de participação e corresponsabilidade.

Sob essa ótica, o gestor escolar não pode ser reduzido à figura de mero administrador técnico ou executor burocrático de metas e indicadores. Sua atuação envolve também uma dimensão ética, política e filosófica, uma vez que lhe cabe mediar conflitos, promover o diálogo, garantir condições de participação da comunidade escolar e assegurar que a instituição permaneça comprometida com as finalidades maiores da educação. Em termos clássicos, trata-se de compreender a gestão como prática orientada pelo bem comum e pela formação integral do sujeito.

Ao mesmo tempo, o novo PNE evidencia tensões contemporâneas que também podem ser analisadas à luz da *paideia*. Se, por um lado, o plano reforça mecanismos de monitoramento, avaliação e governança baseados em indicadores, por outro procura equilibrar tais dimensões com princípios de equidade, participação e inclusão social. Essa dualidade revela um dos grandes desafios das políticas educacionais contemporâneas: evitar que a racionalidade gerencial reduza a educação a métricas quantitativas, esvaziando sua

dimensão humanizadora. Nesse aspecto, a tradição clássica permanece atual ao recordar que toda política educacional deve estar subordinada a uma reflexão ética sobre suas finalidades e sobre o tipo de sociedade e de ser humano que pretende formar.

Dessa forma, tanto o PNE 2014–2024 quanto o novo PNE 2026–2036 demonstram que a discussão sobre gestão democrática ultrapassa o campo administrativo e alcança questões filosóficas fundamentais acerca do sentido da educação. Recolocar a *paideia* no debate contemporâneo significa, portanto, reafirmar que a escola deve constituir-se como espaço de formação cidadã, diálogo democrático, construção ética e participação coletiva, preservando a centralidade do humano diante das exigências técnicas e produtivistas que marcam as políticas educacionais atuais.

3.3. A BNCC e a Definição de Competências

A aprovação da BNCC (Brasil, 2017) consolidou um movimento de padronização curricular em todo o território nacional. O documento organiza a educação básica em torno de dez competências gerais, entre as quais se destacam: “exercitar a curiosidade intelectual”, “valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos”, “argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis” e “agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação” (Brasil, 2017).

Ainda que não utilize explicitamente o termo *paideia*, a BNCC (Brasil, 2017) retoma elementos centrais da tradição clássica: a ênfase na racionalidade crítica (*logos*), na formação ética (*areté*) e na participação social (*koinonía*). Entretanto, a crítica feita por Libâneo (2019) e outros estudiosos da política educacional é que, ao mesmo

tempo em que promove competências amplas, a BNCC (Brasil, 2017) tende a favorecer uma racionalidade instrumental voltada à mensuração de resultados, sobretudo em sua interface com as avaliações externas.

Dentre elas, destacam-se o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb⁷), o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem⁸) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb⁹). Aqui se coloca novamente a tensão entre o ideal clássico de formação integral e as demandas contemporâneas por eficiência e padronização. O risco é reduzir a educação a uma lista de habilidades mensuráveis, esquecendo a finalidade maior da *paideia*: formar cidadãos capazes de pensar criticamente e agir eticamente na vida pública.

3.4. A Formação Docente em Perspectiva Filosófica

A LDB (Brasil, 1996), o PNE (Brasil, 2014; 2026) e a BNCC (Brasil, 2017) também convergem na ênfase sobre a formação docente como condição para a qualidade da educação. O artigo 61 da LDB, por exemplo, define que a formação deve estar baseada “nos fundamentos da ciência da educação, nas especificidades do trabalho docente e nos conteúdos curriculares” (Brasil, 1996, s.p.). O PNE estabelece metas para a formação inicial e continuada, e a BNCC orienta a revisão dos currículos de licenciaturas.

Contudo, a pergunta permanece: formar para quê? Do ponto de vista da *paideia*, formar professores não é apenas capacitá-los em técnicas pedagógicas, mas cultivar neles a capacidade filosófica de refletir sobre finalidades, valores e práticas. Como afirma Nóvoa

(2017), a profissionalidade docente exige uma postura crítica e reflexiva, que ultrapasse a mera aplicação de metodologias.

A gestão educacional, nesse contexto, precisa considerar a formação docente como eixo estratégico, criando condições institucionais para o exercício da reflexão filosófica e para o desenvolvimento da *phrónēsis*. Não basta “treinar” professores: é necessário investir em sua formação integral, como sujeitos de cultura e pensamento.

A gestão escolar contemporânea tem sido frequentemente compreendida a partir de perspectivas administrativas, normativas e técnico-operacionais, sobretudo em um contexto marcado pela intensificação das políticas de avaliação, da cultura da performatividade e das exigências de eficiência institucional. Contudo, reduzir a liderança educacional à execução burocrática de processos ou ao gerenciamento de indicadores quantitativos significa desconsiderar a dimensão propriamente filosófica da ação educativa.

A liderança escolar envolve, necessariamente, reflexão crítica, discernimento ético, capacidade dialógica e compreensão das finalidades mais amplas da educação. Nesse sentido, a tradição clássica da *paideia* oferece importantes fundamentos para pensar o gestor educacional não apenas como administrador, mas como sujeito responsável pela mediação ética, política e pedagógica da formação humana.

Na tradição aristotélica, a liderança aproxima-se da ideia de *phrónēsis*, isto é, da prudência prática. Diferentemente da *epistēmē*, vinculada ao conhecimento universal e científico, e da *téchnē*, relacionada à técnica e à aplicação de procedimentos repetíveis, a

prudência refere-se à capacidade de deliberar racionalmente diante de situações concretas, contingentes e singulares. Aristóteles (2009), na *Ética a Nicômaco*, compreende a *phrónēsis* como virtude indispensável à vida política e à condução das ações humanas orientadas pelo bem comum.

Sob essa perspectiva, a atuação do gestor educacional não pode limitar-se ao cumprimento automático de normas ou protocolos administrativos; exige capacidade de julgamento, sensibilidade ética e discernimento diante das complexidades que atravessam a vida escolar. A gestão educacional envolve decisões que ultrapassam o campo técnico, pois dizem respeito à formação de sujeitos, à convivência coletiva, à organização da cultura escolar e à garantia do direito à educação.

Essa compreensão permite reconhecer o gestor como um prático-filósofo, cuja atuação demanda permanente reflexão sobre as consequências pedagógicas, éticas e sociais de suas decisões. Questões relacionadas ao currículo, à avaliação, à inclusão, à participação da comunidade e à organização institucional não podem ser tratadas apenas como procedimentos administrativos, mas devem ser analisadas à luz das finalidades da educação.

A prudência prática torna-se, portanto, elemento central da liderança educacional, uma vez que permite ao gestor interpretar contextos específicos, mediar conflitos, estabelecer prioridades e construir decisões fundamentadas no diálogo e na responsabilidade coletiva. Tal perspectiva rompe com modelos tecnicistas de administração escolar e recoloca a gestão no âmbito da formação humana e da construção democrática da vida escolar.

A dimensão filosófica da liderança também se manifesta na função do gestor como mediador de finalidades. Em Platão (2014), especialmente na República, a figura do governante-filósofo representa aquele capaz de orientar a polis em direção ao bem comum, articulando conhecimento, justiça e discernimento ético. Ainda que a proposta platônica esteja vinculada ao contexto político da Grécia Antiga, sua reflexão permite compreender que toda liderança exige clareza acerca das finalidades que orientam a ação coletiva. No campo educacional contemporâneo, isso significa reconhecer que o gestor escolar não atua apenas como executor de políticas públicas, mas como sujeito responsável por interpretar, traduzir e articular as múltiplas demandas que atravessam a escola.

A liderança educacional, por sua vez, implica mediar diferentes expectativas sociais, institucionais e pedagógicas, buscando equilibrar exigências legais, necessidades da comunidade escolar e princípios formativos mais amplos. A escola não é um espaço neutro; ela materializa concepções de sociedade, cidadania, cultura e formação humana. O gestor, portanto, participa ativamente da construção dos sentidos da educação dentro da instituição escolar. Sua atuação envolve a capacidade de promover consensos, fortalecer a identidade institucional e assegurar que as práticas pedagógicas permaneçam comprometidas com valores democráticos, inclusivos e humanizadores.

Essa dimensão relacional da liderança aproxima-se também da filosofia da linguagem de Bakhtin (1997), para quem toda ação humana é atravessada pelo diálogo e pela interação entre diferentes vozes sociais. A gestão escolar, nesse horizonte, não pode ser compreendida como prática autoritária ou unilateral. O gestor não é apenas aquele que transmite ordens ou implementa decisões

externas; ele atua como articulador de discursos, mediador de conflitos e organizador de processos coletivos de significação.

A liderança assume, assim, um caráter profundamente dialógico, fundamentado na escuta, na participação e na construção compartilhada das decisões institucionais. Essa perspectiva reforça a compreensão da escola como espaço de convivência democrática e de formação cidadã, em consonância com os princípios da *paideia* clássica.

A teoria da ação comunicativa de Habermas (1987) contribui igualmente para aprofundar a compreensão da liderança educacional como prática filosófica. Para o autor, a racionalidade humana não se reduz ao cálculo instrumental ou à eficiência técnica, mas envolve a capacidade de justificar argumentos e construir consensos em contextos de comunicação orientados pelo entendimento mútuo. Aplicada ao campo educacional, essa concepção indica que a gestão democrática não deve restringir-se a mecanismos formais de participação, mas precisa constituir efetivos espaços de deliberação racional, diálogo e construção coletiva.

Sob essa perspectiva, o gestor educacional atua como facilitador da racionalidade comunicativa, promovendo processos institucionais nos quais professores, estudantes, famílias e demais sujeitos da comunidade escolar possam participar das decisões que dizem respeito à vida da escola. Conselhos escolares, reuniões pedagógicas, assembleias e fóruns participativos deixam de ser apenas exigências administrativas e passam a constituir experiências formativas de exercício democrático. A gestão democrática, prevista na legislação educacional brasileira e reafirmada tanto no Plano Nacional de Educação (2014–2024) quanto no novo Plano Nacional de Educação

(2026–2036), encontra, assim, sólido fundamento filosófico na ideia de deliberação racional orientada pelo bem coletivo.

Ao mesmo tempo, essa perspectiva permite compreender que liderança e comunicação não podem ser dissociadas. A construção de ambientes escolares democráticos depende da qualidade das interações, da circulação de discursos e da capacidade institucional de promover diálogo e participação. As competências de liderança articulam-se às competências comunicativas em uma perspectiva orientada pelo bem comum, reconhecendo que a finalidade da educação ultrapassa a mera preparação técnica para o mercado de trabalho. Educar significa preparar sujeitos para a vida em sociedade, para a convivência ética, para a cidadania e para a participação democrática.

Além da prudência prática e da racionalidade comunicativa, a liderança educacional deve ser compreendida como *ethos*, isto é, como disposição moral que orienta a convivência humana e a cultura institucional. Na tradição aristotélica, o *ethos* relaciona-se diretamente à formação das virtudes, entendidas não como qualidades abstratas, mas como hábitos construídos na prática cotidiana.

A virtude não se constitui apenas pelo discurso, mas pela repetição de ações orientadas pelo bem. Essa compreensão possui profundas implicações para a gestão escolar, pois evidencia que a liderança influencia a cultura institucional não apenas por normas escritas ou diretrizes formais, mas pelo exemplo ético e pelas práticas concretas vivenciadas no cotidiano da escola.

O *ethos* do gestor educacional torna-se, portanto, elemento constitutivo da própria identidade institucional. A forma como conduz conflitos, estabelece relações interpessoais, organiza os processos participativos e lida com as diferenças impacta diretamente a cultura escolar e os modos de convivência produzidos no ambiente educativo.

Como destaca Libâneo (2015), a liderança educacional precisa ser simultaneamente pedagógica e ética, influenciando professores, estudantes e comunidade por meio de práticas coerentes com os valores que a escola pretende promover. Nesse sentido, a filosofia da *paideia* recorda que liderar é também educar, pois toda liderança produz efeitos formativos sobre os sujeitos e sobre a coletividade.

Essa reflexão torna-se ainda mais significativa diante dos desafios contemporâneos enfrentados pelas instituições educacionais, marcados pelo avanço do individualismo, pela intensificação das desigualdades sociais, pela cultura da performatividade e pela fragilização das relações democráticas. Nesse contexto, a liderança educacional necessita reafirmar seu compromisso com a construção de vidas dignas e com a formação humana integral.

A tradição socrática permanece atual ao enfatizar a importância da reflexão ética sobre a vida e sobre as ações humanas. A célebre preocupação socrática com a vida virtuosa evidencia que a educação não pode ser desvinculada da formação moral e da responsabilidade coletiva. Assim, pensar a liderança educacional como prática filosófica significa reconhecer que a gestão escolar deve orientar-se não apenas pela eficiência administrativa, mas sobretudo pelo compromisso ético com a dignidade humana, a justiça social e a formação cidadã.

Dessa forma, a liderança educacional concebida à luz da tradição filosófica da *paideia* articula diferentes dimensões inseparáveis: a prudência prática diante das situações concretas; a mediação das finalidades educativas; a promoção da racionalidade comunicativa e da participação democrática; e a constituição de um *ethos* pedagógico orientado pelo exemplo ético e pelo compromisso com o bem comum. Essas dimensões oferecem fundamentos para repensar criticamente a gestão educacional contemporânea, superando perspectivas estritamente tecnicistas e recolocando a liderança em diálogo com os princípios filosóficos da formação humana integral.

4. PROPOSTA DA MATRIZ PAIDEIA-GESTÃO (MPG)

A análise da tradição clássica e dos marcos normativos da educação brasileira permite reconhecer que a gestão escolar não pode ser reduzida à administração burocrática. Ela deve ser entendida como prática filosófica e formativa. Para traduzir esse horizonte em critérios operacionais, propomos a Matriz *Paideia*-Gestão (MPG), uma ferramenta conceitual que articula categorias da tradição clássica (Platão, Aristóteles, Isócrates) com dimensões centrais da gestão educacional contemporânea (planejamento, liderança, currículo, avaliação e cultura escolar).

4.1. Estrutura da Matriz

A Matriz *Paideia*-Gestão (MPG) foi elaborada com o objetivo de traduzir conceitos filosóficos clássicos em referenciais analíticos aplicáveis à gestão educacional contemporânea. Sua estrutura (Quadro 1) busca articular fundamentos éticos, políticos e formativos da tradição da *paideia* com práticas concretas de liderança,

planejamento e organização escolar. Mais do que um instrumento prescritivo, a matriz constitui um quadro crítico-reflexivo que possibilita analisar a gestão educacional para além de dimensões estritamente técnicas ou burocráticas, recolocando no centro do debate as finalidades humanas, democráticas e comunitárias da educação. Nesse sentido, os quatro eixos propostos funcionam como categorias normativas capazes de orientar tanto processos de tomada de decisão quanto práticas institucionais relacionadas à formação docente, à gestão democrática e à cultura escolar.

Quadro 1 – Estrutura da Matriz *Paideia*–Gestão MPG

Categoria filosófica	Princípio clássico	Desdobramento na gestão educacional	Critério crítico de análise	Implicações para as políticas públicas e gestão
<i>Areté</i> (virtude)	Formação ética do cidadão e cultivo das virtudes como fundamento da vida coletiva.	Promoção de valores como justiça, responsabilidade, solidariedade e respeito mútuo na cultura institucional da escola.	Existência de práticas pedagógicas, projetos institucionais e ações formativas voltadas ao cultivo das virtudes sociais e da convivência ética.	Supera modelos estritamente tecnicistas de gestão ao reafirmar a centralidade da formação humana integral.
<i>Logos</i> (razão e discurso)	Desenvolvimento da racionalidade, da argumentação e do diálogo	Garantia de espaços efetivos de participação e deliberação democrática, como	Presença de canais institucionais de diálogo, escuta e construção coletiva das	Reforça a gestão democrática como prática comunicativa e não

	como base da participação política.	conselhos escolares, assembleias e reuniões pedagógicas.	decisões escolares.	apenas mecanismo administrativo formal.
<i>Phrónēsis</i> (prudência prática)	Discernimento diante das contingências e capacidade de deliberar prudentemente em situações concretas.	Exercício de uma liderança flexível e reflexiva, capaz de adaptar estratégias e metas às especificidades dos contextos escolares sem perder de vista as finalidades formativas.	Capacidade institucional de revisar planos de ação, reorganizar práticas e responder criticamente às demandas concretas da realidade educacional.	Questiona modelos rígidos e padronizados de gestão, valorizando a autonomia contextual e o julgamento ético do gestor.
<i>Koinonía</i> (vida em comum/comunidade)	Compreensão da educação como experiência coletiva vivida no interior da <i>polis</i> e orientada ao bem comum.	Fortalecimento dos vínculos entre escola, famílias e comunidade, integrando a instituição escolar à vida social, cultural e política do território.	Desenvolvimento de parcerias comunitárias, participação social e ações que consolidem a escola como espaço de cidadania, cultura e formação coletiva.	Amplia a compreensão da escola como instituição social comprometida com o desenvolvimento comunitário e a inclusão democrática.

Fonte: Elaborado pelos autores (2026)

A organização da matriz em torno dos conceitos de *areté*, *logos*, *phrónēsis* e *koinonía* evidencia que a gestão educacional pode ser compreendida como prática simultaneamente ética, racional, política e comunitária. O eixo da *areté* reafirma a centralidade da formação moral e do cultivo das virtudes sociais na constituição da cultura escolar, contrapondo-se a modelos de gestão orientados exclusivamente pela produtividade e pela eficiência técnica.

O *logos*, por sua vez, enfatiza a importância do diálogo, da argumentação e da participação democrática, aproximando a gestão escolar de processos deliberativos fundamentados na racionalidade comunicativa. Já a *phrónēsis* destaca a necessidade de prudência prática e discernimento diante das contingências do cotidiano escolar, reconhecendo que a gestão envolve decisões contextualizadas que não podem ser reduzidas a protocolos padronizados. Por fim, a *koinonía* reforça a dimensão coletiva da educação, compreendendo a escola como espaço de convivência, pertencimento e construção comunitária.

Do ponto de vista crítico, a matriz permite problematizar tendências contemporâneas de racionalização instrumental da educação, frequentemente presentes em políticas públicas baseadas em avaliações em larga escala, controle de desempenho e cultura da performatividade. Ao propor critérios fundamentados em princípios filosóficos clássicos, o modelo amplia a compreensão de qualidade educacional, incorporando dimensões éticas, culturais e democráticas frequentemente invisibilizadas pelos indicadores quantitativos. Além disso, a matriz contribui para fortalecer uma perspectiva humanizadora da gestão escolar, na qual liderança, participação e formação cidadã são concebidas como elementos inseparáveis.

Entretanto, é importante reconhecer que a operacionalização da matriz enfrenta desafios. Sua aplicação exige condições institucionais, políticas e culturais favoráveis à gestão democrática, bem como processos formativos capazes de sustentar uma compreensão crítica da educação. Em contextos marcados pela sobrecarga administrativa, pela precarização do trabalho docente e pela predominância de modelos gerencialistas, a incorporação de referenciais filosóficos na gestão escolar pode encontrar resistências ou limitações práticas. Ainda assim, justamente por tensionar essas racionalidades hegemônicas, a MPG apresenta potencial teórico e político significativo para repensar os fundamentos da liderança educacional contemporânea.

4.2. Aplicações Práticas

A proposição das aplicações práticas da MPG busca demonstrar que os fundamentos filosóficos discutidos ao longo deste estudo não permanecem restritos ao campo teórico, mas podem orientar concretamente os processos de organização, liderança e avaliação das instituições educacionais. Ao traduzir categorias clássicas da *paideia* em dimensões operacionais da gestão escolar, a matriz procura estabelecer uma articulação entre reflexão filosófica e prática institucional, contribuindo para uma compreensão mais ampla e crítica das políticas educacionais contemporâneas. Nesse sentido, as aplicações propostas não devem ser entendidas como modelos rígidos de intervenção, mas como possibilidades analíticas e normativas voltadas ao fortalecimento de práticas educativas democráticas, éticas e humanizadoras. Vejamos o Quadro 2.

Quadro 2 – Dimensões do MPG

Dimensão de aplicação	Planejamento estratégico	Formação docente	Avaliação institucional
Objetivo central	Incorporar princípios filosóficos da <i>paideia</i> na definição de metas, ações e prioridades institucionais.	Promover processos formativos que articulem prática pedagógica, reflexão ética e compreensão crítica das finalidades da educação.	Ampliar os processos avaliativos para além de indicadores quantitativos, incorporando dimensões éticas, formativas e democráticas.
Aplicação prática na gestão educacional	Utilização dos quatro eixos filosóficos (<i>areté, logos, phrónēsis e koinonía</i>) como filtros normativos para orientar decisões administrativas, curriculares e pedagógicas.	Desenvolvimento de cursos, seminários e espaços reflexivos voltados à compreensão filosófica da docência e da formação humana integral.	Inclusão de critérios qualitativos relacionados à convivência ética, participação democrática, diálogo institucional e compromisso comunitário nos processos de autoavaliação escolar.
Contribuição crítica	Evita que o planejamento escolar se reduza ao cumprimento técnico de metas burocráticas, reafirmando a centralidade das finalidades educativas.	Supera modelos de capacitação meramente instrumental, fortalecendo a dimensão intelectual, ética e política da profissão docente.	Questiona modelos avaliativos centrados exclusivamente em desempenho e produtividade, ampliando a compreensão de qualidade educacional.

Indicadores qualitativos possíveis	Presença de metas relacionadas à participação democrática, formação cidadã, cultura ética e fortalecimento comunitário.	Existência de práticas formativas voltadas ao diálogo, à reflexão crítica, à ética profissional e à mediação pedagógica democrática.	Participação efetiva da comunidade escolar nos processos avaliativos, fortalecimento do clima institucional e desenvolvimento de práticas colaborativas.
Impactos esperados	Construção de uma gestão educacional mais humanizada, democrática e alinhada às finalidades formativas da escola.	Consolidação de uma cultura docente crítica, reflexiva e comprometida com a formação integral dos estudantes.	Desenvolvimento de uma cultura institucional de avaliação ética, participativa e orientada à melhoria coletiva da escola.

Fonte: Elaborado pelos autores (2026)

As três dimensões de aplicação (planejamento estratégico, formação docente e avaliação institucional) evidenciam que a gestão educacional envolve processos interdependentes que ultrapassam a mera administração burocrática da escola. No âmbito do planejamento estratégico, a matriz oferece referenciais para que metas, projetos e ações institucionais sejam orientados não apenas por critérios de eficiência técnica, mas também por finalidades éticas, comunitárias e formativas. Ao utilizar os eixos da *areté*, *logos*, *phrónēsis* e *koinonía* como filtros normativos, o planejamento escolar passa a considerar dimensões frequentemente negligenciadas pelas políticas gerencialistas, como a formação cidadã, a participação democrática, a prudência diante dos contextos concretos e o fortalecimento da convivência coletiva.

Na dimensão da formação docente, a matriz contribui para ampliar a compreensão da docência como prática intelectual, ética e política. Em vez de restringir a formação continuada ao desenvolvimento de competências técnicas ou metodológicas, o modelo incentiva processos reflexivos capazes de problematizar as finalidades da educação, os sentidos da prática pedagógica e os desafios da formação humana na contemporaneidade. Sob essa perspectiva, o professor deixa de ser concebido apenas como executor de currículos prescritos e passa a ser reconhecido como sujeito crítico, mediador cultural e agente formativo comprometido com a construção democrática do conhecimento.

Já no campo da avaliação institucional, a matriz apresenta potencial para tensionar modelos avaliativos centrados exclusivamente em indicadores quantitativos de desempenho. Ao incorporar dimensões éticas, dialógicas e comunitárias nos processos de autoavaliação escolar, amplia-se a noção de qualidade educacional para além de resultados mensuráveis em exames padronizados. A avaliação passa, então, a considerar aspectos relacionados ao clima institucional, à participação da comunidade, às práticas de convivência democrática e à construção coletiva da cultura escolar. Tal perspectiva contribui para fortalecer processos avaliativos mais participativos, reflexivos e comprometidos com a melhoria institucional em sentido amplo.

Do ponto de vista crítico, as aplicações práticas da MPG revelam-se particularmente relevantes em contextos marcados pela predominância de racionalidades instrumentais nas políticas públicas educacionais. A crescente centralidade de metas, *rankings* e sistemas de *accountability* tende a reduzir a complexidade da educação a parâmetros de produtividade e eficiência, invisibilizando

dimensões fundamentais da formação humana. Ao propor aplicações ancoradas na tradição filosófica da *paideia*, a matriz reafirma que a escola deve ser compreendida como espaço de formação ética, política e cultural, e não apenas como organização voltada à produção de resultados.

Entretanto, a implementação dessas aplicações também enfrenta desafios significativos. A incorporação de princípios filosóficos na gestão cotidiana da escola depende de condições institucionais, autonomia pedagógica, cultura participativa e políticas de valorização dos profissionais da educação. Além disso, a pressão exercida por modelos de gestão baseados em desempenho pode limitar práticas mais reflexivas e democráticas. Ainda assim, justamente por oferecer alternativas críticas às racionalidades hegemônicas, a Matriz Paideia–Gestão apresenta-se como importante contribuição teórico-prática para o fortalecimento de uma gestão educacional comprometida com a formação integral, a democracia e a dignidade humana.

4.3. Vantagens e Limitações da MPG

A discussão acerca das vantagens e limitações da MPG (Quadro 3) torna-se fundamental para compreender tanto o alcance quanto os desafios de sua utilização no campo da gestão educacional e das políticas públicas. Ao propor uma aproximação entre filosofia clássica e gestão escolar contemporânea, a matriz busca oferecer um referencial crítico capaz de ampliar as formas tradicionais de pensar liderança, planejamento, formação docente e avaliação institucional. Entretanto, como toda construção teórico-metodológica, sua potencialidade analítica também convive com limites relacionados às condições concretas de aplicação, às disputas

epistemológicas presentes no campo educacional e às tensões entre racionalidades humanísticas e modelos gerencialistas predominantes nas políticas públicas contemporâneas.

Quadro 3 – Vantagens e limitações da MPG

Aspectos analíticos	Vantagens da Matriz <i>Paideia</i>-Gestão	Limitações e desafios da Matriz <i>Paideia</i>-Gestão
Integração teoria-prática	Articula fundamentos filosóficos clássicos a problemas concretos da gestão educacional contemporânea, aproximando reflexão teórica e prática institucional.	A transposição de conceitos clássicos para contextos educacionais atuais pode exigir mediações interpretativas complexas e adaptações conceituais.
Flexibilidade e aplicabilidade	Possibilita adaptação a diferentes realidades escolares, níveis de ensino e contextos socioculturais, favorecendo uso crítico e contextualizado.	A flexibilidade pode gerar interpretações excessivamente amplas ou subjetivas, dificultando padronização analítica e operacionalização prática.
Caráter normativo e formativo	Oferece critérios éticos e filosóficos para orientar não apenas procedimentos administrativos, mas também as finalidades da educação e da formação humana.	A dimensão normativa pode entrar em tensão com políticas educacionais fortemente orientadas por resultados quantitativos e racionalidade gerencial.
Originalidade teórico-metodológica	Resgata a tradição filosófica da <i>paideia</i> como fundamento para pensar liderança, gestão democrática e formação cidadã nas políticas públicas educacionais.	O uso de categorias filosóficas clássicas pode enfrentar resistência em contextos marcados por perspectivas pragmáticas e tecnicistas de gestão.

Contribuição para a gestão democrática	Fortalece perspectivas participativas, dialógicas e comunitárias da escola, valorizando deliberação coletiva e construção ética da convivência.	Sua implementação depende de condições institucionais, culturais e políticas que nem sempre estão presentes nas redes de ensino.
Potencial crítico	Permite problematizar modelos gerencialistas e instrumentalizadores da educação, recolocando a formação humana no centro do debate educacional.	Pode apresentar dificuldades de mensuração objetiva, especialmente em sistemas educacionais orientados por avaliações externas e indicadores de desempenho.

Fonte: Elaborado pelos autores (2026)

Com base no Quadro 3, entre as principais vantagens da MPG, destaca-se sua capacidade de integrar teoria e prática. Ao articular conceitos clássicos da *paideia* a problemas concretos da gestão educacional, a matriz possibilita que fundamentos filosóficos sejam mobilizados como critérios de análise e orientação das práticas institucionais. Essa integração representa importante contribuição para o campo da gestão escolar, frequentemente marcado pela fragmentação entre reflexão teórica e ação administrativa. A MPG reafirma que decisões relacionadas ao currículo, à liderança, à avaliação e à organização institucional não são neutras, mas carregam implicações éticas, políticas e formativas.

Outra vantagem significativa reside em sua flexibilidade analítica. A matriz não se apresenta como modelo fechado ou protocolo padronizado, mas como quadro normativo adaptável às diferentes realidades escolares e contextos socioculturais. Essa característica amplia suas possibilidades de utilização em distintos níveis de

ensino, redes educacionais e projetos institucionais, favorecendo leituras contextualizadas e críticas da gestão educacional. Além disso, sua estrutura permite articulações com diferentes perspectivas teóricas contemporâneas relacionadas à gestão democrática, à formação cidadã e à liderança pedagógica.

A MPG também se destaca por seu caráter normativo e formativo. Diferentemente de abordagens estritamente instrumentais, a matriz não se limita a indicar procedimentos administrativos ou estratégias de eficiência organizacional; ela procura responder à questão filosófica fundamental acerca das finalidades da educação. Nesse sentido, oferece referenciais éticos e políticos para orientar práticas de liderança e gestão comprometidas com a formação humana integral, com a participação democrática e com o fortalecimento da vida em comunidade. Tal perspectiva revela-se particularmente relevante diante da expansão de políticas educacionais centradas em desempenho, controle e produtividade.

Do ponto de vista epistemológico, a originalidade da matriz constitui outra contribuição importante. Ao recuperar a tradição clássica da *paideia* como fundamento para pensar políticas públicas e liderança educacional, a MPG recoloca a filosofia no centro do debate sobre gestão escolar. Em um contexto acadêmico frequentemente dominado por perspectivas tecnicistas e pragmáticas, essa retomada representa um movimento crítico de resistência intelectual, reafirmando a importância das dimensões éticas, culturais e políticas da educação.

Entretanto, a própria natureza filosófica da matriz também revela algumas limitações e desafios.

Um dos principais refere-se à complexidade da operacionalização prática de categorias clássicas em contextos educacionais contemporâneos. Conceitos como virtude, prudência ou comunidade exigem processos interpretativos e mediações conceituais que podem variar conforme os contextos institucionais e culturais. Isso significa que a aplicação da MPG demanda formação teórica consistente e capacidade reflexiva por parte dos gestores e profissionais envolvidos.

Além disso, a flexibilidade da matriz, embora constitua vantagem, também pode gerar dificuldades relacionadas à objetividade e à padronização dos processos de análise. Em sistemas educacionais fortemente orientados por métricas quantitativas, indicadores de desempenho e avaliações padronizadas, categorias filosóficas tendem a ser percebidas como subjetivas ou de difícil mensuração. Tal aspecto evidencia uma tensão estrutural entre perspectivas humanísticas de gestão e modelos contemporâneos de *accountability* educacional.

Outro desafio importante relaciona-se às condições institucionais necessárias para implementação de práticas efetivamente democráticas e participativas. A MPG pressupõe espaços de diálogo, autonomia institucional, cultura colaborativa e valorização da reflexão crítica. Contudo, muitas redes de ensino e instituições escolares enfrentam limitações decorrentes de precarização do trabalho docente, centralização administrativa, excesso de demandas burocráticas e fragilidade das políticas de formação continuada. Em tais contextos, a incorporação de referenciais filosóficos à gestão escolar pode encontrar obstáculos políticos e organizacionais significativos.

Ainda assim, justamente por explicitar essas tensões, a MPG revela seu potencial crítico. Suas limitações não invalidam sua relevância; ao contrário, evidenciam os desafios contemporâneos enfrentados pela educação diante do predomínio de racionalidades instrumentais. Ao recuperar a centralidade da formação humana, da ética, da prudência e da vida em comunidade, a MPG contribui para ampliar o horizonte de compreensão da gestão educacional, oferecendo fundamentos teóricos e normativos capazes de tensionar modelos reducionistas de política pública e reafirmar o compromisso democrático da escola com a formação integral dos sujeitos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão desenvolvida neste estudo buscou evidenciar que a gestão educacional e as políticas públicas de educação não podem ser compreendidas exclusivamente a partir de racionalidades técnico-administrativas ou de perspectivas centradas na eficiência institucional. Ainda que os processos de planejamento, avaliação, financiamento e monitoramento sejam dimensões fundamentais para a organização dos sistemas educacionais, tais elementos tornam-se insuficientes quando dissociados de uma reflexão filosófica acerca das finalidades da educação. Nesse sentido, a retomada da noção clássica de *paideia* permitiu recolocar no centro do debate educacional contemporâneo a questão fundamental que atravessa toda tradição filosófica da educação: que tipo de ser humano e de sociedade desejamos formar por meio da escola?

Ao revisitar o pensamento de Platão, Aristóteles e Isócrates, tornou-se possível identificar diferentes compreensões acerca da formação humana que, embora distintas em seus fundamentos, convergem

na defesa da educação como processo integral de constituição ética, política e cultural do sujeito. Em Platão, destacou-se a compreensão da educação como movimento de conversão da alma em direção ao bem, à verdade e à justiça, evidenciando a dimensão teleológica da formação humana. Em Aristóteles, ressaltou-se a centralidade da *phrónēsis* e da formação das virtudes cívicas, compreendendo a educação como prática orientada para o desenvolvimento do caráter e para a participação na vida coletiva. Já em Isócrates, a *paideia* aparece vinculada à cultura, à linguagem e à retórica, reafirmando o papel do discurso e da formação cultural compartilhada na constituição da *polis* e da cidadania.

Essas contribuições revelam que, para a tradição clássica, a educação jamais foi concebida como simples instrução técnica ou transmissão de conteúdos fragmentados. Ao contrário, a *paideia* articulava ética, política, cultura e racionalidade em um horizonte de formação humana integral. Tal compreensão mostra-se particularmente relevante diante das tensões que atravessam as políticas educacionais contemporâneas, marcadas pela expansão de modelos gerencialistas, pela centralidade das avaliações em larga escala e pela crescente subordinação da educação às lógicas da produtividade e do desempenho.

No contexto brasileiro, a análise dos marcos normativos permitiu identificar avanços importantes relacionados à democratização do acesso, à garantia da equidade e à ampliação da participação social na gestão educacional. Contudo, também evidenciou contradições e disputas presentes nas políticas públicas atuais, particularmente no que se refere à tensão entre formação integral e racionalidade instrumental. Embora tais documentos defendam princípios humanísticos e democráticos, frequentemente coexistem com

mecanismos de controle, mensuração e padronização que tendem a reduzir a complexidade da formação humana a indicadores quantitativos de desempenho.

Foi nesse horizonte crítico que a proposta da Matriz *Paideia*–Gestão (MPG) foi apresentada como contribuição teórico-analítica para o campo da gestão educacional e das políticas públicas. Ao articular os eixos *areté*, *logos*, *phrónēsis* e *koinonía*, a matriz buscou traduzir categorias filosóficas clássicas em referenciais aplicáveis à realidade escolar contemporânea. Mais do que um instrumento operacional, a matriz constitui um quadro normativo e reflexivo destinado a orientar práticas de liderança, planejamento institucional, formação docente e avaliação escolar a partir de fundamentos éticos, dialógicos e comunitários.

Sua principal contribuição reside justamente na tentativa de superar abordagens estritamente tecnicistas da gestão, reafirmando a centralidade da formação humana nas decisões educacionais. A matriz propõe que práticas de gestão sejam avaliadas não apenas por critérios de eficiência administrativa, mas também por sua capacidade de promover virtudes sociais, participação democrática, prudência prática e fortalecimento dos vínculos comunitários. Trata-se, portanto, de uma perspectiva que recoloca a escola como espaço de convivência ética, construção cidadã e formação cultural.

Do ponto de vista teórico, o estudo também permitiu sustentar a tese de que a liderança educacional deve ser compreendida como prática filosófica. O gestor escolar não pode ser reduzido à figura de mero executor de políticas ou administrador burocrático de recursos institucionais. Sua atuação envolve mediação de finalidades, discernimento ético, construção de consensos e responsabilidade

formativa diante da comunidade escolar. Nesse sentido, a liderança educacional aproxima-se da tradição clássica da prudência aristotélica e da racionalidade comunicativa contemporânea, exigindo capacidade de diálogo, escuta, reflexão crítica e compromisso com o bem comum.

Além disso, ao recuperar a tradição filosófica da *paideia*, este estudo procurou contribuir para o fortalecimento de perspectivas críticas no campo das políticas públicas educacionais. Em um cenário global marcado pela mercantilização da educação, pela intensificação das desigualdades sociais e pela predominância de discursos performativos, retomar a centralidade da formação humana representa também um movimento de resistência epistemológica e política. Reafirmar a educação como prática ética, democrática e emancipadora significa confrontar tendências reducionistas que transformam a escola em espaço de treinamento funcional ou mera instância de produção de resultados estatísticos.

À guisa de conclusão, reconhece-se que as reflexões aqui apresentadas não se encerram neste estudo, mas abrem possibilidades para novas investigações teóricas e empíricas. A MPG pode ser aprofundada e aplicada em diferentes contextos educacionais, como processos de formação inicial e continuada de professores, programas de avaliação institucional, estudos sobre liderança escolar e análises de políticas públicas voltadas à gestão democrática. Também se mostram relevantes pesquisas que explorem interlocuções entre a tradição clássica da *paideia* e debates contemporâneos relacionados à justiça curricular, educação intercultural, tecnologias educacionais e formação cidadã em contextos digitais.

Assim, mais do que propor um retorno nostálgico ao pensamento clássico, este trabalho buscou demonstrar que a herança filosófica da *paideia* continua oferecendo importantes horizontes críticos e normativos para pensar os desafios da educação contemporânea. Em tempos de incertezas políticas, culturais e educacionais, recuperar a centralidade da ética, da razão, da prudência e da vida em comunidade talvez seja uma das tarefas mais urgentes da gestão educacional e das políticas públicas comprometidas com a dignidade humana e com a construção democrática da sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução de António Caeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ARISTÓTELES. **Política**. Tradução de Mário da Gama Kury. 4. ed. Brasília: Editora UnB, 2017.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 18. ed. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: MEC, 1996.

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.

BRASIL. Lei nº 15.388, de 24 de março de 2026. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2026–2036 e dá outras providências. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, 25 mar. 2026.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2017.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria da ação comunicativa: racionalidade da ação e racionalização social**. v. 1. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ISÓCRATES. **Antídose**. Tradução de George Norlin. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1929. (Loeb Classical Library).

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. Goiânia: Alternativa, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

NÓVOA, António. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 2017.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

PÉREZ CORTÉS, Sergio. **Palabras de filósofos: oralidad, escritura y memoria en la filosofía antigua**. Distrito Federal: Siglo XXI, 2004.

PLATÃO. **A República**. Tradução de Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.

PLATÃO. **Sofista**. Prefácio, introdução e apêndice de José Trindade Santos. Tradução de Henrique Murachco, Juvino Maia Jr. e José Trindade Santos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

¹ Pós-Doutorando em Administração em Gestão e Desenvolvimento da Educação pelo Instituto Politécnico Nacional (IPN/México) e tem Pós-Doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Inovação em Tecnologias Educacionais (PPGITE/IMD), Líder do Grupo de Pesquisa em Inovação Educacional, Formação e Desenvolvimento Profissional (G-Pieford).
E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Doutorando em Filosofia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), com ênfase na História da Filosofia Antiga, e Mestrando em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), na área de Estudos Clássicos. Mestre em Filosofia pela UFPR, possui graduação em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e em Letras – Língua Portuguesa e Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional Uninter. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

³ Professora-pesquisadora, Contadora Pública e Mestra em Ciências em Desenvolvimento Educacional pelo Instituto Politécnico Nacional, bolsa Lázaro Cárdenas, com mestrado em Literatura e

Criação Literária pela Casa Lamm, doutorado em Educação pela CEAAMER. Candidata no SNII, Coordenadora da RIIED/IPN/México, membro da AIDU México e do Grupo de Pesquisa em Inovação Educacional, Formação e Desenvolvimento Profissional (G-Pieford).

E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁴ Consultor independente e diretor da *RoVLar Solutions* desde janeiro de 2017, ele tem aplicado sua experiência em diversas áreas da contabilidade pública, incluindo áreas como fiscal, conformidade regulatória e consultoria contábil-financeira. Professor-pesquisador, Contador Público, com estudos de Mestrado em Ciências em Administração de Empresas pelo Instituto Politécnico Nacional, membro da RIIED do IPN, da AIDU México e do Grupo de Pesquisa em Inovação Educacional, Formação e Desenvolvimento Profissional (G-Pieford). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁵ Mestre em Energia e Ambiente pela Universidade Internacional da Lusofonia Afro Brasileira (Unilab). Professor da Prefeitura Municipal de Fortaleza e do Centro Universitário Uniateneu. Pesquisador do Grupo de Pesquisa em Inovação Educacional, Formação e Desenvolvimento Profissional (G-Pieford). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁶ O Sistema Nacional de Educação (SNE) corresponde a uma proposta de articulação orgânica entre os diferentes sistemas de ensino da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, com o objetivo de promover cooperação federativa, integração das políticas educacionais e garantia do direito à educação com qualidade e equidade em todo o território nacional. Previsto no artigo 214 da Constituição Federal de 1988 e reafirmado no Plano Nacional de Educação (PNE), o SNE busca superar a fragmentação

histórica das políticas educacionais brasileiras, estabelecendo mecanismos de coordenação, planejamento, financiamento, avaliação e gestão democrática entre os entes federados. Sua consolidação representa um avanço no fortalecimento da governança educacional e na construção de políticas públicas articuladas nacionalmente, preservando, ao mesmo tempo, a autonomia dos sistemas locais de ensino.

⁷ Conjunto de avaliações externas em larga escala coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), destinado a produzir indicadores sobre a qualidade da educação básica no Brasil.

⁸ Avaliação criada pelo Ministério da Educação em 1998 com o objetivo inicial de avaliar o desempenho dos estudantes ao final da educação básica, sendo posteriormente utilizada como mecanismo de acesso ao ensino superior e de formulação de políticas educacionais.

⁹ Indicador criado em 2007 pelo Inep que combina dados de desempenho escolar em avaliações externas e taxas de rendimento (aprovação), sendo utilizado para monitorar metas e resultados da educação básica brasileira.