



## OS SENTIDOS DA FORMAÇÃO HUMANA: PERSPECTIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA E HUMANIZADORA

### THE MEANINGS OF HUMAN DEVELOPMENT: PERSPECTIVES FOR AN HUMANISING EDUCATION

### LOS SIGNIFICADOS DE LA FORMACIÓN HUMANA: PERSPECTIVAS PARA LA EDUCACIÓN DE EMANCIPACIÓN Y HUMANIZACIÓN

Rosana Cristina Kohls<sup>1</sup>

Ricardo Cocco<sup>2</sup>

Rosenei Cella<sup>3</sup>

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo promover uma reflexão acerca dos sentidos da Educação. Assumimos como fato que estamos imersos em uma crise nessa área, a qual tem por base a implantação de modelos de Educação que têm se distanciado de uma formação humanizada e emancipadora. Ao pensarmos em uma Educação revestida de sentido humanista é aos gregos que nos reportamos, pois, foram eles que adotaram um modelo de formação integral capaz de promover o “homem vivo” na sua possibilidade constante de um “vir-a-ser”. O presente estudo teórico de caráter bibliográfico trata de pensar uma formação em que os seres humanos possam compreender-se como cidadãos do mundo, e que, ao desenvolver sua capacidade imaginativa, sejam capazes de tornar-se sensíveis e comprometidos com os seres humanos de outros lugares e de outras culturas, para que se possa vislumbrar possibilidades de vivermos em um mundo democrático, com respeito às diferenças e às complexidades.

**Palavras-chave:** Educação. Formação humana. Democracia. Cidadão do mundo. Imaginação narrativa.

**Abstract:** This article has as purpose to promote reflection about the meanings of education. We understand as fact that we are immersed in a crisis in this area, which is based on the implantation of models of education distanced from a humanized and emancipatory perspective. When we think of a humanistic sense of education, we reminded the Greeks, because they adopted a model of integral development able to promote the "living man" in his constant possibility of a "become". In this theoretical study, of bibliographic character, we think a formation in which that can understand themselves as citizens of the world, who, by developing their imaginative capacity, are

<sup>1</sup> Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo, Rio Grande do Sul, Brasil.

<sup>2</sup> Universidade Federal de Santa Maria. Frederico Westphalen, Rio Grande do Sul, Brasil.

<sup>3</sup> Universidade Federal da Fronteira Sul. Chapecó, Santa Catarina, Brasil.



able of become sensitive and committed to humans elsewhere and in other cultures, that makes possible to glimpse possibilities of living in a democratic world, with respect to differences and complexities.

**Keywords:** Education. Human development. Democracy. World's citizen. Narrative imagination.

**Resumen:** Este artículo tiene como objetivo promover una reflexión sobre los significados de la Educación. Tomamos en cuenta que nosotros estamos inmersos en una crisis en ésta área, que se basa en la implementación de modelos educativos que se han distanciado de una formación humanizada y emancipadora. Cuando pensamos en un sentido humanista en la Educación, volvemos a los griegos, que adoptaron el modelo de formación integral capaz de promover al “hombre vivo” en su constante posibilidad de un “devenir”. El presente estudio teórico de carácter bibliográfico trata de pensar un proceso de Educación en el cual los seres humanos comprendan a ellos mismos como ciudadanos del mundo, y que, al desarrollar su capacidad imaginativa se vuelvan más sensibles y comprometidos con los demás seres humanos, sean ellos de lugares o culturas distintas, para que así, se pueda vislumbrar la posibilidad de vivir en un mundo más democrático, que respeta las diferencias y complejidades.

**Palabras clave:** Educación. Formación humana. Democracia Ciudadano del mundo. Imaginación narrativa.

## 1. INTRODUÇÃO

Com o crescente processo de industrialização, das tecnologias da comunicação e informação e da globalização, como também em decorrência do avanço do sistema econômico e político neoliberal, o século XX representa uma ruptura nas tradicionais formas de pensar e fazer educação. Com isso, tanto o papel da escola quanto o fazer docente passam a ser questionados e por vezes se tornam alvo de críticas pautadas em argumentos inconsequentes e pejorativos.

Atualmente, os avanços tecnológicos substituem, em grande parte, o fazer humano pelo fazer mecânico e alteram as relações no campo do acesso e socialização do conhecimento que, associados às intensas dinâmicas geopolíticas, produzem nos espaços escolares um estranhamento quanto aos fins e objetivos das instituições escolares, desafiando-as a pensar a respeito de suas funções, mediante a imposição dos preceitos neoliberais que concebem a educação como uma mercadoria.

A imposição crescente da visão tecnicista e mercadológica na educação atual tem negligenciado alguns dos elementos fundamentais das práticas formativas, causando problemas no desenvolvimento intelectual, social, cultural, moral e estético dos educandos. Estamos em risco de formar gerações inteiras de “máquinas utilitaristas” em lugar de cidadãos com capacidade de pensar por si mesmos, de terem uma visão crítica sobre a realidade e sobre a própria tradição (MUHL; KOHLS, 2019, p.863).



Nesse sentido, considerando que a realidade tem se modificado freneticamente em todos os aspectos da vida humana, torna-se indispensável o movimento permanente do pensar e produzir teórico acerca da formação humana, pois nos parece que quanto mais o mundo se desenvolve tecnologicamente, mais o homem tem se distanciado das práticas de convívio e de condutas humanizantes. Dessa maneira, apesar das muitas produções e tentativas de se buscar elementos que embasam e dêem sustentação aos aspectos formativos, esse é um tema recorrente e que precisa ser instigado à reflexão permanentemente, como assinala Goergen (2016, p. 33): “a busca de alguma luz, podemos iniciar perguntando pela razão de tantas incertezas e polêmicas quando se trata da formação do ser humano no cenário contemporâneo”.

É nessa perspectiva que se insere o presente artigo de natureza bibliográfica. Constatase que mesmo os movimentos aparentemente ditos reformadores na educação atual se encontram alicerçados em paradigmas que não consideram a formação humana na sua essencialidade e muitos deles chegam a ter um caráter antiformativo, como, é o caso do Movimento Escola Sem partido<sup>4</sup>.

Tendo por base essa inicial contextualização dos dilemas que norteiam os processos educativos na atualidade, tomamos, a partir daí, como elemento central de análise, o que nos assinala a filósofa estadunidense Martha Nussbaum (2010), em sua obra *“Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades”*. Segundo a autora, a educação encontra-se sob dois paradigmas que são definidores dos rumos, processos, procedimentos e sentidos atribuídos à formação humana. São eles:

- a) O modelo de *educação para o desenvolvimento econômico*: Esse modelo tem como objetivo principal garantir o “progresso”, o qual, nessa perspectiva, significa incrementar a renda per capita, uma vez que os especialistas em economia utilizam este índice como representativo do estandarte da qualidade de vida geral do país. Nesse modelo, a meta de toda nação deve ser o crescimento econômico. Não importa a distribuição da riqueza nem a igualdade social. Não importam as condições necessárias para a estabilidade democrática. Não importam as relações de gênero e

---

<sup>4</sup> Criado em 2004, pelo advogado e procurador do Estado de São Paulo em Brasília, Miguel Nagib, o Movimento Escola Sem Partido faz parte da chamada “Nova direita”. Para esse Movimento, a educação é uma prerrogativa da família e da Igreja, cabendo à escola apenas o ensino, compreendido como conjunto de instruções e procedimentos que não questionem valores e crenças dos estudantes e de suas respectivas famílias (MARIZ; OLIVEIRA, 2019, p. 3). Segundo Penna (2017, p. 35), o movimento “utiliza-se de uma linguagem próxima a do senso comum, recorrendo a dicotomias simplistas que reduzem questões complexas a falsas alternativas e valendo-se de polarizações já existentes no campo político para introduzi-las e reforçá-las no campo educacional”, ao mesmo tempo que pode servir como uma chave de leitura para entender o fenômeno educacional atual”



raça, não importam os outros aspectos da qualidade de vida que não estão vinculados com o desenvolvimento econômico.

b) O modelo de *educação para o desenvolvimento humano*: Segundo esse paradigma o que importa são as oportunidades ou capacidades que possui cada pessoa em certas esferas centrais, que incluem desde a vida, a saúde, a integridade física, liberdade e participação política e a educação. Este modelo reconhece que todas as pessoas gozam de uma dignidade humana inalienável e que esta deve ser gerida pelas leis e as instituições. Toda nação minimamente decente deveria aceitar que seus cidadãos estão dotados de certos direitos nestas esferas e deveria elaborar estratégias para assegurar essas possibilidades a cada um dos seus cidadãos. Sendo assim, este modelo supõe um compromisso com a democracia, uma vez que o ingrediente essencial de toda vida dotada de dignidade é ter voz e vez nas políticas que governarão a própria vida.

Os processos educativos que estão voltados exclusivamente para o crescimento econômico requerem apenas algumas aptidões básicas, que se resumem basicamente nos processos de alfabetização e na competência matemática. Também requer algumas pessoas com conhecimento mais avançado de informática e tecnologia. Nesta lógica, a igualdade de acesso à educação não é algo relevante e prioritário, conforme nos refere Freitas (2018, p. 41-42):

Do ponto de vista das finalidades da educação, embora nem sempre explícitas, os reformadores visam a implementação de reformas educacionais, para, por um lado, garantir o domínio de competências e habilidades básicas necessárias para a atividade econômica revolucionada pelas novas tecnologias e processos de trabalho (Revolução 4.0) e, por outro, garantir que tal iniciativa se contenha dentro da sua visão de mundo que se traduz em um *satus quo* modernizado. O objetivo final deste movimento é a retirada da educação do âmbito do “direito social” e sua inserção como serviço no interior do livre mercado, coerentemente com sua concepção de sociedade e de Estado.

Assim, alguns elementos, próprios do modelo de educação para o Desenvolvimento Humano são vistos não somente como desnecessários, mas também perigosos, a saber: o pensar por si mesmo, o pensar reflexivo e crítico, a capacidade de argumentação. Pois,

[...] a reflexão é que nos torna capazes de justificar nossos atos e de colocar a argumentação em lugar da mera opinião. Para tanto, porém, é preciso não só um esforço consciente e voluntário de cada indivíduo, mas o desenvolvimento de práticas formativas que valorizem a dimensões da vida em sociedade, a humanização e a democracia (MUHL; KOHLS, 2019, p.863).



No entanto, em qualquer análise, mesmo que superficial do cotidiano, o que prevalece nos mais diversos espaços educativos é a ideia de uma educação utilitarista, pragmática, a serviço do mercado, distanciando-se das perspectivas de uma formação humana e integral do sujeito. Muito embora alguns discursos demagógicos pró-educação democrática sejam amplamente utilizados e muitos dos seus princípios se encontrem presentes nos documentos oficiais e diretrizes para a Educação, o que denota a contradição existente entre o pensar educação e o fazer educação. Sendo assim,

[...] devido a crescente influência e confluências de diferentes culturas, visões de mundo e concepções éticas, torna-se vital encontrar caminhos para o processo formativo em termos de políticas públicas, de conteúdos e procedimentos pedagógicos. Essa é a grande questão que gera preocupação, incerteza e mesmo desânimo na maioria daqueles que trabalham com educação, fora ou dentro da escola (GOERGEN, 2016, p. 33).

Na perspectiva do modelo de educação para o desenvolvimento humano uma das principais características é a conquista da liberdade. Liberdade que nessa perspectiva significa: ser livre para pensar por si só, para ser autônomo na tomada de decisões. O modelo de desenvolvimento humano requer as condições para que as fontes de privação da liberdade, pobreza, tirania, falta de oportunidades intelectuais e econômicas, intolerância, entre outras, sejam superadas.

Um modelo de educação para o desenvolvimento humano é, acima de tudo, uma forma de se pensar a formação humana para desenvolver pessoas que tenham como princípios norteadores de suas vidas a solidariedade, a cooperação, a igualdade, o respeito, a tolerância e a busca por uma forma de vida democrática, tendo como horizonte a justiça social. Essa busca por processos humanizantes se tornam relevantes à medida que se comprova certo esgotamento quanto ao atual paradigma de desenvolvimento econômico. No dizer de Harvey (2020, p. 38):

En todo el mundo, hoy vemos estallidos sociales. En Chile, en Beirut, incluso en Bagdad, y hasta en Teherán; estallidos en los que el pueblo manifiesta que este modelo económico que hemos construido no está funcionando para sus habitantes. Tal vez funcione para la población dentro del 1% superior, o el 10%, o el porcentaje que sea, pero no está funcionando para ellos y exigen un modelo económico diferente.

Alguns elementos indicam em que situação nos encontramos como sociedade: as relações humanas adoecidas, a indiferença e a intolerância materializadas no preconceito, racismo e discriminação preponderando em nosso contexto. Esses elementos nos levam a perceber que há um esgotamento do modelo de desenvolvimento econômico e isso se reflete em um momento



crítico no que concerne à educação. Os acontecimentos no campo político e social demonstram que as democracias estão a perigo. Para Nussbaum (2010), a principal causa desta situação preocupante é uma crise profunda que vem sendo gestada progressivamente e, invariavelmente, tem passado despercebida, mas que está trazendo consequências desastrosas às sociedades democráticas.

Estamos en medio de una crisis de proporciones gigantescas y de enorme gravedad a nivel mundial. No, no me refiero a la crisis económica global que comenzó a principios del año de 2008.[...] No, en realidad me refiero a una crisis que pasa prácticamente inadvertida, como un cáncer. *Me refiero a una crisis que, con el tiempo, puede llegar a ser mucho más perjudicial para el futuro de la democracia: la crisis mundial en materia de educación* [grifo nosso] (Nussbaum, 2010, p. 19-20).

A autora aponta alguns dos elementos que poderiam conduzir os sujeitos a esta condição: o pensar por si mesmos; o olhar crítico sobre a tradição e a condição de compreender a importância das realizações e do sofrimento dos outros. Nussbaum (2010) nos remete a pensar na relação direta que a educação tem na preservação e conscientização quanto à natureza e possibilidades de uma vida democrática. Uma crise política advém, muitas vezes, da impossibilidade de as pessoas terem acesso a formas de pensamento mais reflexivamente e criticamente. Quanto a essa questão nos auxilia Harvey (2020, p. 63)

Vivimos en un mundo en el que, de hecho, tenemos menos tiempo libre no reutilizable. Y una de las razones por las que la política es tan compleja es que las personas están tan atareadas todo el tiempo que no tienen tiempo de pensar, no tienen tiempo de reflexionar ni de organizarse políticamente.

O ato de pensar exige tempo. Tempo de análise, tempo de amadurecimento, tempo de elaboração de ideias e não somente acesso a informações. Nesse aspecto, fica evidente que necessitamos uma análise profunda e adequada sobre o que se está ensinando aos jovens. A velocidade das mudanças e a complexidade das sociedades contemporâneas parece não deixar espaço para reflexões que são cruciais no campo educativo. A ansiedade pelo lucro negligencia incontáveis atitudes necessárias para a sobrevivência da democracia. Para Nussbaum (2010), a continuarmos da forma como temos conduzido à formação das novas gerações, em breve serão produzidas gerações inteiras de máquinas e não cidadãos capazes de desenvolver as qualidades necessárias à vida democrática.

Essa crise a que Nussbaum se refere tem relação com o sentido da formação humana que, em nosso entendimento, deveria, acima de tudo, contribuir para formar pessoas que, além de profissionais, sejam também capazes de dar conta de si mesmas e contribuir para que o mundo



supere suas mazelas com expectativas de uma vida mais humana e feliz, ou seja, uma educação que considere o ser humano na sua totalidade.

## 2. SENTIDOS DA FORMAÇÃO: A CONCEPÇÃO GREGA DE FORMAÇÃO HUMANISTA

Mediante o que fora anunciado anteriormente, faz-se necessário a indicação de qual concepção de educação pode contrapor-se àquela formação utilitarista e pragmática apontada. A concepção de educação na qual nos amparamos é essencialmente humanista e nos remete aos ideais gregos de formação, por ser essa a herança e modelo de educação que serve de base para os estudos e proposições acerca da formação humana, em quase todo o mundo ocidental, sendo que “desde as primeiras notícias que temos deles, encontramos o homem no centro do seu pensamento” (JAEGER, 1994, p. 14).

Foi na Antiga Grécia que o entendimento sobre os princípios fundamentais de uma educação como processo formativo se configurou. Trata-se de uma forma de pensar educação enquanto totalidade, nos seus aspectos gerais e que englobam o contexto da vida pessoal, espiritual e social dos indivíduos. Contudo, é necessário que se compreenda que a educação está intimamente relacionada à condição de desenvolvimento político e cultural de cada época. Sendo assim, duas situações são recorrentes a essa condição, quais sejam, o fato de que a educação grega não fora pensada numa perspectiva de universalidade, uma vez que mulheres, escravos, crianças, velhos, comerciantes, artesãos e estrangeiros foram alijados do processo, e, o fato de que, quando as sociedades se encontram fragilizadas na sua organização e enfraquecidas na sua tradição, também a educação perde sua capacidade organizativa e transformadora. Jaeger (1994, p. 04) aponta que

[...] à estabilidade das normas válidas corresponde a solidez dos fundamentos da educação. Da dissolução e destruição das normas advém a debilidade, a falta de segurança e até a impossibilidade absoluta de qualquer ação educativa. Acontece isso quando a tradição é violentamente destruída ou sofre decadência interna. Sem dúvida, a estabilidade não é indício seguro de saúde, porque reina também nos estados de rigidez senil, nos momentos finais de uma cultura: assim sucede na China confucionista pré-revolucionária, nos últimos tempos da Antiguidade, nos derradeiros dias do Judaísmo, em certos períodos da história das Igrejas, da arte e das escolas científicas.

Na formação do homem grego, todas as esferas da vida humana, tanto materiais quanto espirituais são colocadas no centro das preocupações, considerando a totalidade do ser. No dizer dos gregos, educar significa a criação do *homem vivo*, ou seja, o homem como potencialidade e



como possibilidade de um vir-a-ser. Esse foi, certamente, o maior legado deixado pelos gregos para a educação: “a consciência clara dos princípios naturais da vida humana e das leis imanentes que regem as suas forças corporais e espirituais tinha de adquirir a mais alta importância.” (JAEGER, 1994, p. 13). Nesse sentido,

[...] colocar estes conhecimentos como força formativa a serviço da educação e formar por meio deles verdadeiros homens, como o oleiro molda a sua argila e o escultor as suas pedras, é uma ideia ousada e criadora que só podia amadurecer no espírito daquele povo artista e pensador. A mais alta obra de arte que o seu anelo se propôs foi à criação do Homem vivo. Os gregos viram pela primeira vez que a educação tem de ser também um processo de construção consciente (JAEGER, 1994, p. 13).

A educação, quando vista como um processo de construção consciente, constitui-se como uma possibilidade enriquecedora do existir humano, pois tem sentido transformador, tanto sobre o ser humano no seu contexto individual e espiritual quanto sobre o contexto social, pois, ao transformar-se, o homem transforma o seu entorno.

Essa posição coloca a educação em elevado patamar de importância para a constituição humana e social, pois pressupõe um processo revestido de intencionalidade e de base humanista. Segundo Jaeger (1994, p. 3):

[...] uma educação consciente pode até mudar a natureza física do Homem e suas qualidades, elevando-lhe a capacidade a um nível superior. Mas o espírito humano conduz progressivamente à descoberta de si próprio e cria, pelo conhecimento do mundo exterior e interior, formas melhores de existência humana. A natureza do homem, na sua dupla estrutura corpórea e espiritual, cria condições especiais para a manutenção e transmissão da sua forma particular e exige organizações físicas e espirituais, ao conjunto das quais damos o nome de educação.

Ao provocar uma reflexão sobre os aspectos nos quais consistia a formação integral do sujeito no contexto grego, Jaeger (1994, p. 14) afirma que o homem deveria atingir um tal nível de humanidade em que se encontrasse “constituído de modo correto e sem falha, nas mãos, nos pés e no espírito”, no dizer de um poeta grego, da época. No entanto, o autor reconhece que essa condição “descreve a essência da virtude humana mais difícil de adquirir”. Porém, é a esse tipo de educação que “se pode aplicar com propriedade a palavra formação”. A palavra alemã “*Bildung* (formação, configuração) é a que designa de modo mais intuitivo a essência da educação no sentido grego e platônico” (JAEGER, 1994, p. 14).





Esse ideal grego de formação perpassa os séculos e foram justamente tais ideias que serviram de base para a sociedade moderna quando do advento do movimento Renascentista<sup>5</sup> que retoma os ideais do Humanismo grego<sup>6</sup>. Naquele contexto histórico, tratava-se de resgatar o homem na sua essência e recolocá-lo no centro do universo, uma vez que “em todo lugar onde esta ideia reaparece mais tarde na História, ela é uma herança dos Gregos, e aparece sempre que o espírito humano abandona a ideia de um adestramento em função de fins exteriores e reflete na essência própria da educação” (JAEGER, 1994, p. 14).

Partimos da premissa de que a educação pertence, por essência, a comunidade. Assim, fica evidenciado o espírito grego de uma formação para a vida, para o convívio, para a democracia e não como ferramenta para aquisição de posição, status e bens materiais unicamente, uma vez que:

Em um mundo globalizado, conviver e respeitar o diferente tornaram-se desafios cotidianos. Compreender as diferentes formas de viver, as diferentes religiões, a diversidade de gostos, costumes e culturas, é uma exigência para a paz no mundo e para uma vida mais justa e equilibrada. Nesse aspecto, os currículos escolares precisam ser mais bem estruturados e mais sensíveis à dinâmica do mundo contemporâneo (MUHL; KOHLS, 2019, p. 875-876).

Dentre o que entendemos como pré-requisitos para que uma educação/formação seja dotada de sentido e significado, ter consciência dos valores que regem a vida humana, sem dúvida, figura como elemento importante. Essa consciência dos valores que edificam a vida, que promovem a vida democrática e que direcionam para a capacidade de desenvolver no ser humano a formação de sentimentos compreensivos, que por sua vez relacionam-se com as condutas de ajuda e colaboração. Sendo assim, alguns elementos se colocam como essenciais, quais sejam a cultura, a imaginação narrativa, a ideia de uma cidadania universal, entre outros.

---

<sup>5</sup> Sobre o sentido do Humanismo renascentista, Chauí (2002, p. 272) afirma que: “inicia-se no século XV com a ideia renascentista da dignidade do homem como centro do universo, prossegue nos séculos XVI e XVII com o estudo do homem como agente moral, político e técnico-artístico, destinado a dominar e controlar a Natureza e a sociedade, chegando ao século XVIII, quando surge a ideia de civilização, isto é, do homem como razão que se aperfeiçoa e progride temporalmente através das instituições sociais e políticas e do desenvolvimento das artes, das técnicas e dos ofícios. O humanismo não separa homem e natureza, mas considera o homem um ser natural diferente dos demais, manifestando essa diferença como ser racional e livre, agente ético, político, técnico e artístico”.

<sup>6</sup> Quanto a essa ideia do Humanismo grego, ou a *Paidéia* Grega, Jaeger postula que (1994, p. 14): a sua descoberta do homem não é a do eu subjetivo, mas a consciência gradual das leis gerais que determinam a essência humana. O princípio espiritual dos gregos não é o individualismo, mas o “humanismo” para usar a palavra no seu sentido clássico e originário. Humanismo vem de humanistas [...], esta palavra teve, ao lado da acepção vulgar e primitiva de humanitário, que não nos interessa aqui um segundo sentido mais nobre e rigoroso. Significou a educação do homem de acordo com a verdadeira forma humana, com o seu autêntico ser. Tal a genuína *Paidéia* grega.



### 3. CULTURA, CIDADANIA UNIVERSAL E IMAGINAÇÃO NARRATIVA: POSSIBILIDADES PARA UMA FORMAÇÃO HUMANIZADORA.

Se os valores de determinada época e sociedade condicionam a educação e sua valoração, devemos nos questionar: quais são os valores válidos para nossa sociedade atualmente? Quais são os valores que estão regendo a vida humana? Qual é o valor atribuído a educação? Nesse sentido, é importante ponderar que valores tanto podem ser positivos como negativos. Sendo assim, tanto uma sociedade pode ter como princípios valorativos a compaixão, a empatia, a solidariedade, a união, o respeito, a tolerância, como também o individualismo, a competitividade, a indiferença, o desafeto, o desamor, a infidelidade, a falsidade, o egoísmo, o egocentrismo. Quais desses preponderam hoje?

Vivemos em um contexto de pluralidades culturais, em uma esfera de complexidade em torno das diferentes maneiras de organização social, política e econômica, que desafiam a compreensão de qualquer pessoa, por mais bem-intencionada e esclarecida que seja. No entanto, esse é um tempo em que estamos interligados, interconectados permanentemente. Nesse sentido, coloca-se a necessidade de pensar a educação a partir da perspectiva apontada por Nussbaum (2010, p. 39) quando diz que: “la educación no consiste em la asimilación pasiva de datos y contenidos culturales, sino em el planteo de desafios para que el intelecto se torne activo y competente, dotado de pensamiento crítico para un mundo complejo”.

Isso implica dizer que, no caso de se pensar a formação na perspectiva do cosmopolitismo, uma vez que vivemos em uma sociedade tecnológica e globalizada, a “experiência” de “conhecer” outros lugares, por si só, não contribui para a formação de uma cidadania universal, pois para isso é necessário que se adquira a capacidade de nos vermos e nos colocarmos no lugar do “outro”, como “cidadãos do mundo”. Isso implica reconhecer que :

[...] o indivíduo na dinâmica de aculturação, não se insere num contexto cultural homogêneo e fixo, como ocorria no passado; ele se acultura numa sociedade em tríplice movimento: a sociedade plural, a sociedade global, e a sociedade em devir. Esse devir em si desconcertado, a permanência, sempre frágil e provisória, mas essencial à vida humana, inscreve-se no âmbito da criatividade crítica do agir comunicativo. Nestes termos, a permanência emerge do e no devir por obra do argumento humano, ancorado nos princípios de justiça social, democracia e respeito à pluralidade. Sobre o pano de fundo desses direitos, a busca do entendimento dialógico desinstala o universalismo essencialista colonizador do processo formativo, assumindo o plural como “essência” e o entendimento como estratégia da vida humana. (GOERGEN, 2016, p. 3.)



Desta forma, evidencia-se o fato de que a “experiência” educativa, para que não venha a se tornar uma prática deseducativa, precisa ir além de determinadas vivências que podem ser paralisantes e incapazes de responder aos apelos da vida, não possibilitando novas, ricas e significativas vivências. Pois ao invés de sensibilizar, produzem rudeza e insensibilidade. Nessa perspectiva de se construir experiências enriquecedoras e humanizadora, a educação precisa ir além do mero acúmulo de conhecimentos. Assim diz Nussbaum (2012, p. 117):

[...] Marco Aurelio insistia en que, para llegar a ser ciudadanos del mundo, no bastaba con acumular conocimiento; también debíamos cultivar una capacidad de imaginación receptiva que nos permitiera comprender los motivos y opciones de personas diferentes a nosotros, sin verlas como extraños que nos amenazan, sino seres que comparten con nosotros muchos problemas y oportunidades.

O desenvolvimento dessa capacidade imaginativa, de que nos fala Nussbaum, tem a ver com um modelo de educação que seja capaz de sensibilizar em relação a outros jeitos e formas de ser, viver e pensar. Uma capacidade imaginativa que tendo por base o conhecimento de outros seres, culturas e lugares, seja capaz de provocar o sentimento de corresponsabilidade de todos para com todos e de todos com o mundo em que habitamos. Está é uma perspectiva de construção para um modo de vida democrático e do cidadão do mundo.

Para tanto, duas disciplinas, de grande valor para essa forma de pensar a vida, a arte e a literatura, carecem de um reposicionamento no contexto educativo. Normalmente subjugadas, ocupando espaços periféricos nos meios educativos, deixam de contribuir para uma formação mais significativa. Nesse aspecto há que se questionar porque tais conhecimentos são relegados na educação?

Em primeiro lugar, o modelo de educação pelo viés do crescimento econômico, o qual é predominante atualmente, mostra certo grau de desprezo por ambas. Com isso os programas relacionados as artes e as humanidades estão sofrendo recortes em todo o mundo para dar lugar ao desenvolvimento da técnica. Muitas vezes os pais se orgulham quando filhos querem entrar nos Institutos de tecnologia e administração, porém se envergonham se querem estudar filosofia, literatura, pintura, dança ou canto.

Os adeptos desse modelo com vistas ao econômico, ao omitir e ou subjugar essas disciplinas, na verdade demonstram que as mesmas carregam em si um papel “subversivo” uma vez que promovem a visão crítica, sensível e ampliam o potencial de compreensão e argumentação sobre a vida, a realidade, o mundo etc. O cultivo e o desenvolvimento da compreensão resultam perigosos frente a moral obscura que por sua vez são necessárias para pôr



em prática os planos de crescimento econômico, pois, normalmente, tais planos ignoram a desigualdade social. Sendo assim, é mais fácil tratar as pessoas como objetos possíveis de serem manipuladas, se nunca se aprendeu a vê-las de outra maneira (NUSSBAUM,2012).

Entende-se que mesmo as relações afetivas e pessoais podem estar revestidas de questões diferentes e divergentes, as quais podem se estabelecer com um sentido utilitarista, economicista, de prazer e lazer descomprometido ou no sentido do respeito, da compaixão, da igualdade, do cuidado e da tolerância, sendo estes últimos valores muito necessários à vida democrática. Sobre o significado de “cidadão do mundo”, Nussbaum (2012, p. 28) esclarece que:

[...] el ideal clásico del “ciudadano del mundo” se puede entender de dos maneras, e igualmente el “cultivo de la humanidad”. La versión más inflexible y exigente es el ideal de un ciudadano cuya lealtad principal es para con los seres humanos de todo el mundo, y cuyas otras lealtades, nacionales, locales y de grupos diversos, se consideran claramente secundarias. Su versión más blanda permite una diversidad de visiones sobre cuáles deberían ser nuestras prioridades, pero nos disse que, sin importar como ordenemos nuestras lealtades, siempre deberíamos estar seguros de reconocer el valor de la vida humana em cualquier lugar que se manifieste, y de vernos a nosotros mismos como ligados por capacidades y problemas humanos comunes con las personas que se hallan a gran distancia de nosotros.

Um cidadão, capaz de reconhecer o valor da vida humana em qualquer lugar, pressupõe que se manifesta em empatia e um sentimento de respeito para com todos os demais a presença de um grau de sensibilidade cidadãos, independentemente da cor, raça, religião ou gênero.

Educar para a sensibilidade, ou nas palavras de Nussbaum (2012), educar para a “imaginação narrativa”, requer mais do que conteúdos técnicos e utilitários, requer que a arte, a poesia, a literatura, a música, o pensamento crítico, a capacidade de análise e argumentação estejam fortemente integradas ao currículo em qualquer que seja o período da formação, requer ainda que não se percam as raízes históricas que são as próprias raízes culturais. Como nos diz Trevisan (2006, p. 71):

[...] sob o império da racionalidade produtivista, a educação atual se fechou em certo sentido à influência do passado, tentando neutralizá-lo. Daí esqueceu as suas raízes, empobrecendo os galhos da existência. Ao paralisar a força da história, ela se distanciou de sua relação com a cultura mais ampla, facilitando os imperativos de concepções educativas que visam apenas à qualificação dos produtos, e não à formação de pessoas melhores.



Nesse sentido, é preciso compreender a cultura como um elemento capaz de sensibilizar<sup>7</sup>, auxiliando-nos, inclusive, na superação de antigas formas de pensar, como nos diz Goergen (2016, p. 34):

[...] a cultura assume características variadas, divergentes e contraditórias, tornando-se ardua à estratégia cognitiva de enquadrá-la em sentidos únicos, excludentes e redutores. Ainda estamos acostumados a forma cartesiana de pensar, cujo ideal epistêmico funda-se sobre verdades simples, binárias e maniqueístas.

Ressaltamos, de igual maneira, o pensamento de Ortega y Gasset (2001, p. 4):

[...] la vida es un caos, una selva salvaje, una confusión. El hombre se pierde en ella. Pero sumente reacciona ante esa sensación de naufragio y perdimiento: trabaja por encontrar en la selva “vías”, “camino”; es decir: ideas claras y firmes sobre El Universo, convicciones positivas sobre lo que son las cosas y El mundo. El conjunto, El sistema de ellas, Es La cultura en El sentido verdadero de la palabra; todo lo contrario, pues, que ornamento. Cultura es lo que salva del naufragio vital, lo que permite al hombre vivir sin que su vida sea tragedia sin sentido o radical envilecimiento.

Essa concepção de cultura, em nosso entendimento, precisaria fazer parte dos currículos, das propostas pedagógicas desde a educação infantil até a educação superior. Nesse sentido, é importante ponderar que, se aceitamos a ideia da importância da cultura como “eixo transversal”, deveríamos, como educadores em questionar-nos sobre o que estamos fazendo em nome da educação. Por que educamos? Para que educamos? Tal reflexão implica pensar sobre que “tipo” de pessoa temos formado nesses espaços. Nesse cenário, é necessário considerar ainda que, apesar de admitirmos que a educação carrega em si um potencial transformador e revolucionário, o seu oposto também pode ser uma realidade. A “educação é a grande tentativa [...] de dotar o ser humano de humanidade” (SCHIMIED-KOWARZIK, 2005, p. 176), mas ela pode não ser necessariamente bem-sucedida. “A história do ser humano pode terminar com sua própria destruição, com mutilação física e psíquica” (SCHIMIED-KOWARZIK, 2005, p. 176). Esse pensamento é provocativo, pois sinaliza para a possibilidade de uma educação frustrada, que, ao

---

<sup>7</sup> Quanto a relação da cultura com os processos de humanização, considere-se o que nos diz Trevisan (2006, p. 71-72) quando nos dizem que: “a cultura demonstra possuir uma fonte inesgotável de entendimento comum das diversas formas de vida, enquanto identidade que aproxima da ideia de pertença a uma mesma humanidade. Ao mesmo tempo, essa situação não pode servir de ameaça à existência de múltiplas culturas, mas é sua condição, pois elas podem se reconhecer enquanto tal na abertura do diálogo com o outro, tendo aí um referencial preservado que mantém o necessário distanciamento. O conhecimento das outras culturas torna-nos, pois, conscientes da singularidade da nossa própria cultura, mas também da existência de um patrimônio comum ao conjunto da humanidade. Esse talvez seja o ponto de equilíbrio inspirador, distanciado, por um lado, dos extremos da frieza, da apatia e da indiferença com a pluralidade social”.



invés de libertar, aprisionar, ao invés de emancipar, alienar, submetendo o homem a uma ordem que lhe é imposta com ares de modernidade.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

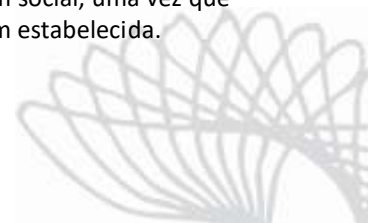
Caso queiramos contribuir para que as sociedades democráticas subsistam, é preciso colocar à mesa de debates as condições, os meios, os fins e os objetivos da formação, especialmente considerando as características de vida das novas gerações. É fundamental compreender as reais necessidades que esse tempo histórico no qual estamos inseridos requer para que os processos formativos tenham sentido e significado emancipador<sup>8</sup>. Nesse processo, faz-se necessário reconhecer que o atual modelo de desenvolvimento econômico, que se ampara na lógica capitalista, pode estar sinalizando para um estado endêmico de saturação, o que exige, de imediato, a permanente busca em se tratando de educação, por novos paradigmas de superação e renovação social. Harvey (2020, p. 65-66) é pontual ao nos provocar com a seguinte colocação:

Luego, debemos saber que un crecimiento compuesto eterno no es una propuesta viable. Algo distinto debe ocurrir y ocurrirá, ya que el sistema entraña esta contradicción interna que creo puede resumirse mejor por medio de la siguiente idea: en la actualidad, el capital se ha vuelto demasiado grande para fallar, pero se ha vuelto demasiado monstruoso para sobrevivir.

Não se pode negar que a forma como os indivíduos pensam e agem é, em grande parte, resultado da formação recebida. Neste caso, a partir desse pressuposto, em educação deve-se ter a clareza de quais são os objetivos e as intencionalidades subjacentes às práticas educativas, pois ninguém se torna um sujeito crítico, analítico e participativo ao acaso. Essas atitudes pressupõem uma educação que fomente e estimule o desenvolvimento de tais atitudes. Se o modelo de desenvolvimento adotado é meramente voltado ao econômico, essas habilidades não interessam. Para a maioria dos países, “obcecados pelo Produto Nacional Bruto (PNB), os países – e seus sistemas de educação – estão descartando, de forma imprudente, competências indispensáveis para manter viva a democracia” (NUSSBAUM, 2010, p.04).

---

<sup>8</sup> Esse aspecto emancipador, pressupõe uma sociedade que é perpassada por uma teoria crítica, que possibilite uma análise do contexto com base na criticidade e que se oponha a teoria do tipo cartesiano. Nesse aspecto serve de referência a teoria crítica da sociedade. Esta teoria foi desenvolvida pela Escola de Frankfurt. Teve seu início a partir de um manifesto publicado em 1937 denominado “Teoria Tradicional e Teoria Crítica”, produzido por Max Horkheimer. Como corrente de pensamento a teoria crítica tem função transformadora da ordem social, uma vez que confronta as questões sociais, elucidando a realidade a partir de uma análise crítica sobre a ordem estabelecida.



Nesse horizonte, a educação, em quaisquer dos níveis, visa garantir não mais do que os conhecimentos básicos e propõe-se a assegurar que o cidadão desenvolva as aptidões necessárias para o ingresso no mercado de trabalho. Há, no atual contexto, uma série de elementos<sup>9</sup>, em especial as radicais mudanças na organização curricular, onde se verifica o descaso com as humanidades, a cultura e as artes, portanto, contraditoriamente, deixando à revelia justamente os conteúdos formativos que impulsionam a uma formação humanizadora. Tais questões têm fortes implicações sobre a subjetividade humana. Uma vez que não são estimuladas, oportunizadas experiências formativas positivas em relação a moral, a ética, ao autoconhecimento e ao pensamento crítico e reflexivo, o que se percebe no cotidiano é o ressurgimento de atitudes e comportamentos rudes, agressivos e perversos, trata-se de um processo de desumanização ao invés da humanização.

Assim, ao constatarmos que conteúdos fundamentais estão sendo intencionalmente suprimidos nos documentos curriculares, pode-se afirmar de que a educação tem responsabilidades pelo declínio do modo de vida democrático e também pela barbárie que se instala na vida cotidiana, aumentando o fosso que segrega grupos considerados “inferiores” (negros, gays, lésbicas, portadores de deficiências etc.), daqueles considerados “superiores” (brancos, capitalistas, empreendedores, normais).

Nesse sentido, apontamos para a necessidade de se revestir de sentidos os processos formativos. Esses sentidos estão ligados a retomada das humanidades, das artes, da cultura como indispensáveis na formação de seres humanos para que se possam vislumbrar gerações capazes de viver de forma equilibrada em um mundo complexo e globalizado. Sem essas perspectivas nos parece muito difícil a continuidade e/ou sobrevivência de modelos de vida democráticos, os quais têm como princípios básicos, o respeito às diferenças e o combate às desigualdades.

---

<sup>9</sup> Sobre esse contexto de mudanças radicais que vêm ocorrendo na organização dos currículos escolares, acrescenta Nussbaum (2014, p. 04): “Tanto no Ensino Médio quanto no Fundamental e no ensino superior, as humanidades e as artes estão sendo eliminadas em quase todos os países do mundo. Consideradas pelos administradores públicos com enfeites inúteis, num momento em que as nações precisam eliminar todos os elementos inúteis para se manterem competitivas no mercado global, elas estão perdendo rapidamente seu lugar nos currículos e, além disso, nas mentes e nos corações dos pais e dos filhos”.



## REFERÊNCIAS

- CHAUÍ, Marilena. **Introdução à História da Filosofia**: dos pré-socráticos a Aristóteles. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- FREITAS. Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação, nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- GOERGEN. Pedro L. Formação Humana e Sociedades Plurais. In: MÜHL. Eldon Henrique, DALBOSCO. Claudio Almir, CENCI. Angelo Vitório.(Orgs). **Questões atuais em Educação**: sociedade complexa, pensamento pós metafísico, democracia e formação humana. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.
- Harvey, David. **Razões para ser anticapitalistas**. Buenos Aires: CLACSO, 2020.
- JAEGER, Werner. **Paidéia**: A formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- MARIZ, Débora; OLIVEIRA, Heli Sabino de. Movimento Escola Sem Partido: uma leitura à luz de paulo freire. **Educação (Ufsm)**, Santa Maria, v. 44, p. 8, jan. 2019. Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/32996>. Acesso em: 27 jul. 2020.
- MÜHL.Eldon Henrique, KOHLS.Rosana Cristina. O sentido de uma vida examinada: a importância da pedagogia socrática na educação contemporânea. **Rev. Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 19, n. 61, p. 862-881, abr./jun. 2019.
- NUSSBAUM, Martha C. **Sin fines de lucro**: Por qué la democracia necesita de las humanidades. Buenos Aires: Katz, 2010.
- NUSSBAUM, Martha C. **El ocultamiento de lo humano, repugnancia, vergüenza y ley**. Buenos Aires: Katz Editores, 2012.
- NUSSBAUM, Martha C. **Educação e justiça social**. Lisboa, Portugal: Edições Pedagogo, 2014.
- PENNA, Fernando de Araujo. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTO, Gaudêncio (org.). **Escola "Sem" Partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: Uerj, 2017. p. 36-48. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4255834/mod\\_resource/content/1/1.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4255834/mod_resource/content/1/1.pdf). Acesso em: 27 jul. 2020.
- ORTEGA Y GASSET, José. **Misión de la Universidad**. Buenos Aires, Argentina: Revista de Occidente, 2001. Disponível em: <http://www.esi2.us.es/~fabio/mision.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2018.
- TREVISAN, Amarildo Luiz. Hermenêutica da Alteridade Educativa. In: TOMAZETTI, Elisete M, TREVISAN, Amarildo Luiz. (Orgs.). **Cultura e alteridade**: Confluências. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.
- SCHIMIED-KOWARZIK, W. Hegel e a pedagogia.In: DALBOSCO, Claudio Almir; FLICKINGER, Hans-Georg (Org.). **Educação e maioridade dimensões da racionalidade pedagógica**. São Paulo: Cortez, 2005.





## SOBRE OS AUTORES

### **Rosana Cristina Kohls**

Doutorado em Educação, Universidade de Passo Fundo (UPF); Programa de Pós-Graduação em Educação da UPF; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Superior (GEPES/UPF) e Núcleo de Pesquisa em Filosofia e Educação (NUPEFE/UPF).

E-mail: [rosanacrisk@gmail.com](mailto:rosanacrisk@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3912-0133>

### **Ricardo Cocco**

Doutorado em Educação, Universidade de Passo Fundo (UPF); Técnico em Assuntos Educacionais e Professor Formador na Universidade Federal de Santa Maria Campus Frederico Westphalen - Brasil.

E-mail: [ricardo.cocco@ufsm.br](mailto:ricardo.cocco@ufsm.br)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2047-4177>

### **Rosenei Cella**

Doutorado em Educação, Universidade de Passo Fundo (UPF); Servidora Técnica administrativa na Universidade Federal da Fronteira Sul Campus Chapecó - Brasil. Grupo de pesquisa Gestão e inovação educacional - GPEGIE, da UFFS.

E-mail: [roseneicella@gmail.com](mailto:roseneicella@gmail.com)

ORCID : <https://orcid.org/0000-0001-5054-1268>

Recebido em: 03/04/2020

Aprovado em: 20/07/2020

Publicado em: 19/08/2020

