UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARCELO GONÇALVES SANTOS

CONCEPÇÕES ACERCA DA FORMAÇÃO HUMANA NO PENSAMENTO EDUCACIONAL BRASILEIRO ATUAL: o campo da formação humana e a questão fundacional/antifundacional

Recife
2022

MARCELO GONÇALVES SANTOS

CONCEPÇÕES ACERCA DA FORMAÇÃO HUMANA NO PENSAMENTO EDUCACIONAL BRASILEIRO ATUAL: o campo da formação humana e a questão fundacional/antifundacional

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Educação. Área de concentração: Educação. Linha de Pesquisa: Filosofia e História da Educação.

Orientador (a): Prof. Dr. André Gustavo Ferreira da Silva

Recife

2022

Catalogação na fonte
Bibliotecária Anaíse de Santana Santos, CRB-4/2329

S237c Santos, Marcelo Gonçalves.
Concepções acerca da formação humana no pensamento educacional brasileiro atual: o campo da formação humana e a questão fundacional/ antifundacional. / Marcelo Gonçalves Santos. – Recife, 2022.
243 f.: il.

Orientador: André Gustavo Ferreira da Silva.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2022.
Inclui Referências.

1. Formação humana. 2. Hermenêutica. 3. Campo discursivo. 4. Antifundacionismo. 5. Pensamento educacional brasileiro. I. Silva, André Gustavo Ferreira da. (Orientador). II. Título.

370 (23. ed.) UFPE (CE2023-027)

MARCELO GONÇALVES SANTOS

CONCEPÇÕES ACERCA DA FORMAÇÃO HUMANA NO PENSAMENTO EDUCACIONAL BRASILEIRO ATUAL: O CAMPO DA FORMAÇÃO HUMANA E A QUESTÃO FUNDACIONAL/ANTIFUNDACIONAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovado *por videoconferência* em: 30/12/2022

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. André Gustavo Ferreira da Silva (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof. Dr. Luis Artur dos Santos Cestari (Examinador Externo)
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
[Participação por videoconferência]

Prof. Dr. Flavio Henrique Albert Brayner (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof. Dr. José Policarpo Junior (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof. Dr. Raphael Guazzelli Valerio (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Emitido em 03/03/2023

APROVACAO DA BANCA Nº 58/2023 - PPGEDU (11.45.07)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 03/03/2023 10:31)
MONICA VANESSA DE JEZUS BEZERRA
ASSISTENTE EM ADMINISTRACAO
PPGEDU (11.45.07)
Matrícula: 1240711

Para verificar a autenticidade deste documento entre em http://sipac.ufpe.br/documentos/ informando seu número: **58**, ano: **2023**, tipo: **APROVACAO DA BANCA**, data de emissão: **03/03/2023** e o código de verificação: **e672413028**

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. André Gustavo Ferreira da Silva, por ter depositado confiança em minha propositura inicial para a atividade de pesquisa no Doutorado e por exercer, exemplarmente, com sabedoria, profundo conhecimento filosófico e metodológico, experiência em pesquisa, dedicação e parceria, a atividade de orientação.

Agradeço à CAPES, pelo apoio financeiro.

RESUMO

A presente tese trata das concepções sobre a formação humana presentes no pensamento educacional brasileiro atual, discernindo-as, como também discernindo o campo discursivo que elas constituem e mediante o qual são constituídas. Tais concepções, e o respectivo campo discursivo, são confrontados com os paradigmas antifundacionais. Com efeito, a pesquisa propõe-se a identificar e discernir compreensivamente as concepções e o campo discursivo acerca da formação humana no pensamento educacional brasileiro atual, confrontando-os com a problemática do desvanecimento dos princípios formativos moderno-iluministas, desvanecimento provocado pelas objeções e pelos princípios oriundos no antifundacionismo. Para isso, adota um desígnio teórico-metodológico pertencente ao campo antifundacional e, especialmente, próprio da hermenêutica. Assim o é porque visa a *compreensão* das concepções e do campo da formação humana e não a *produção* de um conhecimento sobre eles, não o desvelamento de *verdades* a seu respeito por um *sujeito pesquisador* a partir do qual há a *explicitação* de suas verdades, como, também, porque implica em uma abertura à experiência, uma abertura ao mundo da vida, em busca de um diálogo alteritariamente fundado, sem dominação autorreferenciada. Não obstante, a adoção deste desígnio não implica em um posicionamento *a favor* das concepções afins ao antifundacionismo e *contra* as fundacionistas, importando, em realidade, na renúncia à produção de um conhecimento autocentrado que *determine* a verdade sobre o campo da formação humana e suas concepções. A aproximação compreensiva ao campo da formação humana que é intentada torna-se possível a partir do significado concernente a discurso, qual seja: uma estrutura formada por narrativas e práticas levadas a efeito por um conjunto de sujeitos. A compreensão dá-se, então, mediante a aproximação às narrativas e práticas conceptuais desses sujeitos, o que este trabalho busca fazer. A Tese, portanto, discerne oito concepções que integram o campo da formação humana no pensamento educacional brasileiro atual, discernindo, ao mesmo tempo, o próprio campo. Discerne, igualmente, os posicionamentos que as oito concepções adotam em relação à questão do fundacionismo/ antifundacionismo.

Palavras-chave: formação humana; hermenêutica; campo discursivo; antifundacionismo; pensamento educacional brasileiro.

RESUMEN

Esta tesis trata de las concepciones sobre la formación humana presentes en el pensamiento educativo brasileño actual, discerniéndolas, así como discerniendo el campo discursivo que constituyen y a través del cual se constituyen. Tales concepciones, y el respectivo campo discursivo, se confrontan con los paradigmas antifundacionalistas. En efecto, la investigación se propone identificar y discernir comprensivamente las concepciones y el campo discursivo sobre la formación humana en el pensamiento educativo brasileño actual, confrontándolos con el problema del desvanecimiento de los principios formativos de la Ilustración moderna, desvanecimiento causado por objeciones y principios derivados del antifundacionalismo. Para ello, adopta un diseño teórico-metodológico perteneciente al campo antifundacional y, en especial, propio de la hermenéutica. Esto porque busca la *comprensión* de las concepciones y del campo de la formación humana y no la *producción* de conocimiento sobre ellos, no el develamiento de *verdades* sobre ellos por parte de un *sujeto investigador* a partir del cual ocurre la *explicación* de sus verdades, como, también, porque implica una apertura a la experiencia, una apertura al mundo de la vida, en busca de un diálogo fundado en la alteridad, sin dominación autorreferencial. Sin embargo, la adopción de este diseño teórico-metodológico no implica una posición *a favor* de concepciones afines al antifundacionalismo y *en contra* del fundacionalismo, implicando, en realidad, la renuncia a la producción de un conocimiento autocentrado que *determine* la verdad sobre el campo de la la formación humana y sus concepciones. El acercamiento comprensivo al campo de la formación humana que se pretende se hace posible a partir del significado relativo al discurso, esto es: una estructura formada por relatos y prácticas realizadas por un conjunto de sujetos. La comprensión pasa, entonces, por el acercamiento a las narrativas y prácticas conceptuales de estos sujetos, lo que este trabajo pretende hacer. La tesis, por lo tanto, discierne ocho concepciones que integran el campo de la formación humana en el pensamiento educativo brasileño actual, discerniendo, al mismo tiempo, el campo mismo. También discierne los posicionamientos que adoptan las ocho concepciones en relación al tema fundacionalismo/antifundacionalismo.

Palabras clave: formación humana; hermenéutica; campo discursivo; antifundacionalismo; pensamiento educativo brasileño.

SUMÁRIO

1	**INTRODUÇÃO**	11
1.1	**Delimitação do problema**	13
1.1.1	Crise civilizatória e formacional, cidadania e cultura	23
1.2	**Justificativa**	25
1.3	**Procedimentos metodológicos**	29
1.3.1	Hermenêutica e (im)pertinências de uma pesquisa em educação	30
1.3.2	Desafios de uma pesquisa no campo formativo-educacional mitigados com o suporte das estruturas básicas da compreensão	34
1.3.3	O *corpus* da pesquisa	37
1.4	**Objetivos**	37
1.5	**Estrutura textual**	38
2	**CAP. 1 – A (RE)TOMADA DA CONVERSAÇÃO NO DEBATE SOBRE A FORMAÇÃO HUMANA: condições de possibilidade para uma investigação antifundacional**	39
2.1	**A polissemia inerente à noção de formação humana**	43
2.2	**A (re)consideração do outro no campo da formação humana**	44
2.3	**O debate sobre a formação humana**	45
2.3.1	A difícil caracterização de uma trajetória coesa para as concepções formacionais	46
2.3.2	Educação e Formação Humana se identificam?	51
2.3.3	A questão da formação como humanização do ser humano	56
2.3.4	O debate educacional brasileiro atual sobre a formação humana	63
3	**CAP. 2 – CONCEPÇÕES ACERCA DA FORMAÇÃO HUMANA NO PENSAMENTO EDUCACIONAL BRASILEIRO ATUAL: discursos afins ao fundacionismo**	70
3.1	**Tensões contemporâneas – Performance – Discurso – Atenção – Juventudes**	71
3.2	**Humanismo – Integridade histórica e natural – Bildung – Experiência – Normatividade**	84

3.3 **Consciência crítica – Conscientização – Libertação – Autonomia – Diálogo** 93

3.4 **Marxianismo – Marxismo – Trabalho – Omnilateralidade – Práxis** 99

4 **CAP. 3 – CONCEPÇÕES ACERCA DA FORMAÇÃO HUMANA NO PENSAMENTO EDUCACIONAL BRASILEIRO ATUAL: discursos alternativos ao fundacionismo e antifundacionistas** 130

4.1 **Teoria Crítica – Emancipação – Reconhecimento – Comunicatividade – Pensamento** 130

4.2 **Apropriação existencial – Integralidade – Lançamento** 139

4.3 **Pós-humanismo – Cuidado de si** 147

4.4 **Estética – Alteridade – Infância – Plasticidade – Corpo** 159

5 **CAP. 4 – EXPRESSÕES DE SENTIDO DAS CONCEPÇÕES PRESENTES NO CAMPO DA FORMAÇÃO HUMANA E A QUESTÃO (ANTI)FUNDACIONAL** 171

5.1 **Humanização vinculada de modo intencional, projetivo, atento e habituado ao mundo da vida, mediante diálogo alteritário vivo. Expressão de sentido da concepção: Tensões contemporâneas – Performance – Discurso – Atenção – Juventudes.** 173

5.2 **Processo integrativo de humanização que se constitui mediante o fortalecimento do valor antropológico em seus propósitos, valor fomentado pelo acionamento crítico das tradições formacionais, processo concernente à complexidade e à pluralidade das formas de vida atuais. Expressão de sentido da concepção: Humanismo – Integridade histórica e natural – Bildung – Experiência – Normatividade.** 174

5.3 **Educação para uma humanização dialógica, crítica, historicamente situada, cônscia dos assujeitamentos, humanizadora, que possibilite a intervenção ética voltada ao bem comum e que promova o comprometimento com a transformação social. Expressão de sentido da concepção: Consciência crítica – Conscientização – Libertação – Autonomia – Diálogo.** 176

5.4 **Processo histórico-dialético de sociabilização, de constituição recíproca e de transformação da sociedade e do sujeito, de transmudação da inumanidade das relações alienadas em criação das condições de humanização, mediante a articulação das práticas sociais – fundadas na atividade vital do trabalho e em sua função educativa – e a vida cotidiana e concreta, processo o qual promove a assimilação do patrimônio cultural da humanidade e um desenvolvimento omnilateral, bem como dirige-se – por meio da luta cultural – para a mobilização, para a emancipação e para a implementação do projeto da classe trabalhadora, na perspectiva de torná-lo hegemônico. Expressão de sentido da concepção:** 178

Marxianismo – Marxismo – Trabalho – Omnilateralidade – Práxis. .....

5.5 **Formação cultural que promove o desenvolvimento de significados que orientam as ações no mundo e as relações com o outro, com a sociedade e com a natureza, mediante resistência à opressão causada pela racionalidade técnico-instrumental e pela indústria cultural, na sociedade capitalista contemporânea, tendo, como fundamento primordial, a vivência corpórea e incorporada dos sentidos imanentes ao sujeito, no transcurso da desalienação. Expressão de sentido da concepção: Teoria Crítica – Emancipação – Reconhecimento – Comunicatividade – Pensamento.** 182

5.6 **Desdobramento da verdade de si que visa ao pertencimento a si, processo que leva ao alcance ou ao recebimento de uma nova condição de autenticidade e considera a multidimensionalidade e a integralidade humanas e da realidade. Expressão de sentido da concepção: Apropriação existencial – Integralidade – Lançamento.** 184

5.7 **Processo fluido, contingencial, terapêutico da verdade de si e intenso – radicalmente aberto à sinuosidade identitária, à participatividade da razão e à descentração da autonomia – de formação de sujeitos cuja concreticidade identitária e decurso subjetivador são trajetorizados multireferencialmente, atravessados por outros sujeitos e imantados às próprias situações, sujeito este designado histórico-socialmente, que busca a autenticidade e o "ser mais", que opera um governo de si definido pelo cuidado ético com sua própria verdade e com uma autoformação que supere os automatismos, os condicionamentos e o assujeitamento. Expressão de sentido da concepção: Pós-humanismo – Cuidado de si.** 186

5.8 **Movimento diligente que dedica-se ao processo de subjetivação, consoante um imperativo ontológico e ético imanente, constituindo-se na forma de uma arte da existência, o que permite viver a vida como uma obra; onde a subjetivação é tomada como um processo livre de idealizações teórico-formacionais, de padronizações, de condicionamentos morais e culturais, de assujeitamentos, transformando o próprio sujeito que a vive, também o mundo, potencializando a vida, aprimorando e produzindo novos modos de existência e estilos de vida, trazendo um sentido ético para a ação do ser no mundo, que é a relação veraz entre a construção de si e o si mesmo que se torna, fazendo emergir o sujeito como falante e como sensível, como exigência de sentido, como poder de criação, ressoando os afetos. Expressão de sentido da concepção: Estética – Alteridade – Infância – Plasticidade – Corpo.** 189

5.9 **Notas sincréticas** 191

6 **CONSIDERAÇÕES REMISSIVAS** 194

REFERÊNCIAS 204

APÊNDICE A 221

APÊNDICE B 233

1 INTRODUÇÃO

Há, no âmbito das proposições educacionais acerca da formação humana, um conjunto robusto e multifacetado de propostas, cujo espectro envolve desde a ênfase em alguma teoria formacional específica até a crítica a todas elas, sendo possível identificar, concomitantemente, o acometimento de tensões e o desenvolvimento de um campo, onde há disputas. Com efeito, nos debates atuais sobre esta temática, deparamo-nos, quase sempre, com abordagens de teor ético-político-estético, haja vista a ocorrência, dentre outros fatores, dos assim denominados giros linguístico e ontológico, bem como em virtude do advento das teorias de caráter existencial-fenomenológico, dissipando certezas e expectativas inerentes ao pensamento moderno – as quais vinham prevalecendo como fonte prodigiosa para as referidas proposições –, fundando a suspeita em meio à dissolução da veracidade do conhecimento e da pertinência dos valores, ao predomínio da técnica e à crise provocada pelo estarrecimento oriundo da derrocada dos desígnios civilizacionais, outrora – não há muito – tidos como conquistas definitivas do gênero humano.

O. F. Bollnow (1903-1991), por exemplo, ao referir-se à transformação da imagem do ser humano, situando sua interpelação no declínio do otimismo provocado pela filosofia da vida (esta, para ele, sob influência de Nietzsche e Dilthey), declara:

> Essa imagem otimista do homem, no entanto, se apagou nos anos que medeiam as duas guerras mundiais. Aqui, [...] devemos distinguir diferentes fatores nesse processo de transformação que se iniciou já há muito tempo e cuja configuração se define sempre mais nítida. De um lado, o mundo da técnica moderna, mais realista, mais duro, com o seu clima e a experiência do trabalho revelou os limites de um desenvolvimento pleno e global das forças do homem. Com isso, colocou-se em questão o ideal clássico do humanismo integral idealista. De outro lado, a verificação e o conhecimento dos condicionamentos hereditários arrefeceram o entusiasmo pela educação, reduzindo seu ideal a proporções mais modestas (BOLLNOW, 1971, p. 17).

Assim, a transição social ocorrida no século XX confrangeu as expectativas vitalistas-idealistas acerca do desenvolvimento humano – as quais se constituíram a partir do "século das luzes", acentuaram-se no século dezenove e atingiram o auge no período anterior à primeira grande guerra mundial (mais propriamente no contexto alemão-europeu, fonte indissociável das referências civilizatórias ocidentais) – e, em virtude do duro golpe provocado pela desumanidade do primeiro grande conflito e, mais ainda, da segunda grande guerra, padeceram a derrocada, provocando o estarrecimento quanto aos propósitos civilizacionais. Simultaneamente, este filósofo da educação, ao voltar-se detidamente para o

âmbito educacional-escolar sob seu foco (o alemão do pós-guerra), convém no tocante à antítese desenvolvimentista de antanho, fomentada pelos assim denominados condicionamentos hereditários, antagônicos ao otimismo pedagógico que vigorara até então. Porém, a sua não é simplesmente uma tal constatação, mas também a complexificação deste contexto, suportado filosoficamente pelas perspectivas existenciais.

Logo, a partir da noção diltheyana acerca da compreensão (BOLLNOW, 1971), onde a objetivação do espírito ocorre porque a vivência funda-se em meio às "coisas comuns", considera que o ser humano é congênito a essa atmosfera, entretecido por entre ela. Com efeito, esse mundo vivo, assim constituído, é a própria condição de possibilidade para a compreensão em geral. O "mundo da vida", no qual o espírito objetiva-se, indica um fundamento para a perspectiva da formação humana que a lastreia na vida "em meio", onde o ser humano é urdido juntamente com essas "coisas comuns".

Ao voltar-se para a questão existencial[1], o referido autor ressalta as contradições e indeterminações que marcam a existência humana. São situações que delimitam as fronteiras do existir e do estar humanos no mundo:

> Por toda parte, na nossa experiência de vida, esbarramos nelas [nas situações], e por toda parte, topando com elas, somos forçados a reconhecer que a realidade está muito longe de se deixar construir por nós no esquema dum todo coerente, harmônico e repleto de sentido, mas, pelo contrário, nos coloca perante contradições que não só o pensamento não resolve como não podem considerar-se sequer solúveis [...]. É exatamente pelo fato de tais "situações" se oporem a toda possibilidade de o homem alcançar uma concepção coerente e harmônica do universo em descanso, que elas, por outro lado, alimentando sua inquietação, a cada passo o impelem para a frente. Digamos, por outras palavras: é pelo fato de *elas resistirem a toda tentativa de domínio por parte da razão humana*, pondo permanentemente a descoberto a incapacidade desta, que elas constituem também, como um mau gênio, o eterno e irônico revelador do que a existência contém de abandono e mistério. [...] Por a existência humana se sentir e se saber, desde o princípio, perdida e caída em poder do mundo, é que sabe não haver também para ela outra possibilidade de sair deste último só com a ajuda das suas forças e de conquistar, só por si, *autenticidade*, isto é, verdadeira existência (BOLLNOW, 1946, p. 92-93) (grifos nossos).

Lastreada no mundo, em meio às coisas comuns, a existência humana vê-se permanentemente defrontada pela insubordinação deste mundo, que não se conforma ao ordenamento do pensamento, da racionalidade, ameaçando a capacidade humana de aí existir, intimidação à qual o ser humano não escapa. E é por não poder escapar, por ser mantido sob a

[1] Bollnow adota uma dupla proposição sobre o existencialismo, a saber: 1 – que o existencialismo é um movimento a ser levado em conta, filosoficamente, pois a "crise espiritual" de nosso tempo encontra nele uma expressão pertinente; 2 – que o existencialismo é, apenas, a expressão dessa crise, não sua superação, portanto, não se deve encerrar o pensamento nele, ou obstinar-se a defendê-lo.

tensão da inquietude de existir intimidado que ele é impelido a ser furtivo ou assertivo em relação à própria existência, indicando, para a concepção da formação humana, os horizontes alternativos e incertos da inautenticidade e da autenticidade. Clandestino de si mesmo, entrelaçado ao mundo repleto de situações insolúveis, ansiando pelas formas estáveis de um todo pleno de sentido (a ser guarnecido pelo entendimento), abandonado, o seu existir periclita ante o poder do mundo, que corrói a possibilidade de alcançar a verdade na existência.

Não obstante, o ser humano capta, no núcleo mais íntimo de si mesmo – a existência –, um apoio indelével em meio a tudo o que perde ou que se lhe mostra enganoso. Neste núcleo mais profundo, que não pode pronunciar-se por nenhuma determinação de conteúdo, capta ele a existência, e com ela, no mesmo alcance indivisível, o absoluto mesmo. Assumindo a possibilidade de uma vida humana prenhe de sentido, ele deve inteirar-se de sua pressuposição e iniciar uma superação do existencialismo. Como é possível romper as cadeias da solidão existencial e recobrar a referência portadora de uma realidade além dela? Nesta referência, afirma Bollnow, estão os outros, a comunidade humana, as instituições nas quais há formado sua vida, as forças do mundo espiritual – enquanto se fazem fecundas na vida – e até um ser divino; enfim, tudo que pode doar sentido à vida humana. Nunca podendo ser anulada a experiência existencial, ela pode ser superada, transcendida por um novo sentimento de *amparo*. Esta relação nova, indeterminada, é denominada por Bollnow de *confiança*.

A noção bollniana para a formação humana entrelaça vida humana, mundo das coisas comuns, crise existencial, núcleo existenciário[2] e relação de confiança. Aspectos os quais, em que pesem o teor fenomenológico-existencial e a peculiaridade da confiança, sinalizam os litígios que entretecem as aspirações e os insucessos dos ideais formativos contemporâneos. Referimo-nos a esta noção bollniana com o intuito de ilustrarmos a experiência vacilante do pensamento acerca da formação humana na atualidade.

1.1 Delimitação do problema

[2] EXISTENCIÁRIO, conforme Abbagnano (1998, p 402): “a compreensão que cada homem tem da sua própria existência ao decidir sobre as possibilidades que a constituem ou escolhê-las; a análise de Jaspers mantém-se no plano existenciário, pois julga que a única análise possível da existência é ao mesmo tempo escolha e decisão, ou seja, pensamento existenciário”.

Observamos, no campo do pensamento educacional brasileiro recente, a manifestação de tensões (teóricas) que, dentre outras arremetidas, vêm fustigando os fundamentos moderno-iluministas inerentes às pedagogias que têm, predominantemente, orientado e conduzido – tanto sob apanágio das teorias constituídas na vanguarda denominada progressista como das proposituras em conformidade com os padrões tradicionais – as práticas e os conhecimentos pedagógicos brasileiros, instalando um quadro geral de esvaziamento dos "ideais formacionais" próprios àqueles fundamentos, provocando uma crise que se abate sobre o alegado vínculo fundante entre a educação e a formação humana, onde esta "funda" sentido e finalidade para aquela. A identificação compreensiva das concepções acerca da formação humana no pensamento educacional brasileiro recente, suas adesões ao campo discursivo[3] da formação humana, são o foco dessa nossa pesquisa e, como assistimos a este quadro de embaraços[4] que as deslegitimam[5], a seguinte questão se nos impõe: que posições assumem as alternativas (as propostas) de formação humana presentes no pensamento educacional brasileiro recente frente à dissolução da ideia de formação, provocada pela incidência das concepções que invalidam o projeto moderno-iluminista?

As invectivas pós-estruturalistas, pós-modernas, pós-críticas, as quais questionam o primado da racionalidade moderno-iluminista, também recaindo sobre o pensamento educacional brasileiro desde os anos 1990[6], vem promovendo a deslegitimação das fundamentações que ancoravam as pedagogias até então veiculadas, fundamentações que pertencem ao espectro das filosofias da consciência e do sujeito. Marinho (2012) expõe:

> Os novos paradigmas filosóficos contemporâneos da educação no Brasil põem em xeque algumas características da modernidade, tais como a sua pretensão universalista e a razão instrumental. A partir desses parâmetros filosóficos, algumas indagações tem mobilizado a pesquisa educacional na atualidade brasileira: a educação pode se guiar pela universalidade e pela fundamentação racional? O sujeito iluminista ainda é o ideal educativo? (p. 225).

---

[3] Tomamos, como acepção de *discurso*, o que encontramos em Ferreira (2022), que entende "por discurso uma estrutura constituída pela identificação de práticas e narrativas efetivadas por um conjunto de sujeitos praticantes" (p. 17-18), sendo que esta estrutura "permeia e ao mesmo tempo é constituída por essas mesmas práticas e narrativas" (p. 18). Ou seja, as adesões ao campo discursivo da formação humana a que nos referimos significam a participação dos respectivos sujeitos praticantes, mediante suas práticas e narrativas, na estrutura que é identificada como sendo este campo, constituindo-o, e, ao mesmo tempo, o atravessamento dos sujeitos praticantes por esta estrutura.

[4] Discutiremos, mais adiante, este "enquadramento".

[5] Hermann (2012), ao referir-se a "movimentos do pensamento ocidental, no século XX, que criticam a razão e o sujeito" (p. 21), afirma: "o conceito formação humana, constituído por longa trajetória, é afetado pelas experiências culturais e sociais e movimentos intelectuais que dissolvem suas bases de justificação" (p. 21-22).

[6] Vide Marinho (2012, p. 225) e, principalmente, Paraíso (2004).

A Modernidade, ao depurar as ideias acerca do mundo, desencantando-o, estabelecendo o seu governo "por leis naturais, racionais e impessoais que podem ser conhecidas por nossa razão e que permitirão [...] o [seu] domínio técnico" (BRAYNER, 2015, p. 82), razão que é "tomada como poder de julgamento, dedução e estabelecimento do que se deve fazer para alcançar quaisquer fins" (p. 82), estabeleceu a autoconsciência como fundamento de toda a certeza: "sobre tal fundamento se constrói a distinção entre sujeito e objeto, encontrando-se o real objetivado e dominado pela consciência" (p. 83). Possibilitou, assim, a carreira das filosofias da consciência e do sujeito. Então, a forte vinculação entre estas filosofias e as pedagogias, no esteio da modernidade, é tributária do entendimento de que o sujeito é a "razão encarnada" e de que "a reflexão do *Cogito* sobre si próprio tem como corolário o primado da representação" (p. 83), o que incumbe as pedagogias de uma "*ação projetiva*" (p. 85), ou seja, encarrega-as de "projetar e formar o sujeito requerido pela modernidade" (p. 85).

Assim sendo, a partir deste corolário, as pedagogias modernas, diversificando os seus matizes, adquiriram suas peculiaridades. Libâneo (2005), ponderando que não haveria razões para reconsiderar a classificação das teorias pedagógicas, assevera que são modernas "a pedagogia tradicional, a pedagogia renovada, o tecnicismo educacional, e todas as pedagogias críticas inspiradas na tradição moderna como a pedagogia libertária, a pedagogia libertadora, a pedagogia crítico-social" (p. 4). Então, estipula as características em comum a estas teorias pedagógicas, quais sejam:

> - Acentuação do poder da razão, isto é, da atividade racional, científica, tecnológica, enquanto objeto de conhecimento que leva as pessoas a pensarem com autonomia e objetividade contra todas as formas de ignorância e arbitrariedade.
> - Conhecimentos e modos de ação, deduzidos de uma cultura universal objetiva, precisam ser comunicados às novas gerações e recriados em função da continuidade dessa cultura.
> - Os seres humanos possuem uma natureza humana básica, postulando-se a partir daí direitos básicos universais.
> - Os educadores são representantes legítimos dessa cultura e cabe-lhes ajudar os alunos a internalizarem valores universais, tais como racionalidade, autoconsciência, autonomia, liberdade, seja pela intervenção pedagógica direta seja pelo esclarecimento de valores em âmbito pessoal (p. 4).

Acima, afirmamos que discutiríamos o embaraçamento imposto ao projeto moderno-iluminista que estamos convindo ao campo do pensamento pós-moderno em geral. Sabemos da envergadura deste debate e não pretendemos desenvolvê-lo exaustivamente aqui, senão dedicarmo-nos ao que nele se nos mostre fecundo quanto às reflexões contextuais e às

repercussões que imponham problematizações à investigação a que nos voltamos. Para tanto, parece-nos suficiente considerar que a denominação de pós-moderno assinalada ao referido campo – no que concerne à sua repercussão junto às concepções teórico-educacionais brasileiras recentes acerca da formação humana – ocorre porque "é o próprio modelo epistemológico – o paradigma sujeito-objeto – que é posto em questão e abalado por contestações que, precisamente por pretenderem situar-se de um ponto de vista externo ao moderno, são denominadas de pós-modernas" (BRAYNER, 2015, p. 85). Ora, são contestações que, por consequência, isentam-se da incumbência projetiva outorgada à formação humana, primado educacional da modernidade, e que, portanto, circunscrevem-na ao pensamento moderno e negam-na (tornando-se-lhe externas), ainda que haja esforços em ressignificá-la a partir do pensamento e da narrativa da experiência, como vamos ver mais adiante, no corpo desta tese.

O projeto crítico-emancipatório da modernidade, o qual respalda fortemente as proposituras das teorias pedagógicas críticas que se desenvolveram no Brasil a partir dos anos 1980, passou a ser visto como uma falsa promessa, como uma ilusão a que nos acostumou a modernidade (SGRÓ, 2004). Os pensamentos de Foucault, Deleuze, Guattari, Lyotard, Benjamim, Horkheimer e Adorno, entre outros, dão conta da crise da racionalidade moderna e, com ela, da modernidade em seu conjunto. Segundo Pagni (2014), esta crise é motivada pela interdição da experiência, com perda da capacidade de narrá-la (ou a consideração de sua inefabilidade) e, consequentemente, com seu empobrecimento, com sua redução "ao empírico e a sua desqualificação como saber, a restrição do pensamento ao conhecimento científico e à tecnologia, bem como o quanto esse esvaziamento do seu sentido concorreu para o *silenciamento* do indivíduo e para um vazio existencial sem precedentes" (p. 9-10) (grifos originais). Então, o "pensamento pós-moderno", em seus movimentos e em sua diversidade, faz a crítica às apontadas ilusões no projeto da modernidade, externando-se-lhe, notadamente alijando-se dos discursos universalizantes das ciências humanas (modernas), voltando-se assim à valorização do singular concreto contra a dominação do universal abstrato (SEVERINO, 2004). Abriu campo para o desenvolvimento das filosofias da diferença e para outros percursos, como os dos estudos feministas, de gênero, multiculturalistas, pós-colonialistas, étnicos, ecológicos, etc. (PARAÍSO, 2004, p. 284). Destaca-se a perda dos universais, "espinha dorsal" das pedagogias críticas. Em virtude deles, especialmente das afirmações em torno de uma "condição humana" a ser conquistada ou a prevalecer frente ao

que lhe vilipendia e interdita, as pedagogias críticas se legitimaram enquanto "educação progressista", emancipadora, transformadora, libertadora, necessária.

O impacto dessas críticas acerca da ilusão de uma condição humana (universal) – a ser emancipada – sobre o pensamento educacional, recoloca, como um todo, as questões de necessidade, possibilidade e legitimidade da educação (SGRÓ, 2004) e, com elas, a questão da formação humana, esvaziadas das certezas que proporcionavam a confiança no progresso social e da convicção acerca de uma natureza humana básica, a qual seria universalmente formável. As filosofias e os estudos lastreados na diferença propiciam teorias educacionais que abdicam dos universais antropológicos, éticos e políticos, como o progresso social e a natureza humana, e ressignificam a legitimidade da educação em uma visão de mundo fluida e com narrativas diversas, onde a possibilidade e a necessidade educacionais mostram-se não apenas livres dos condicionamentos teleológicos que se lhes imprimiam, mas, igualmente, desengajadas das referências de valor universal. Com efeito, reconfiguram as perspectivas formacionais (já não mais perspectiva formacional "humana", enquanto padrão, mas plural, diversa, contextual).

A recepção destas correntes teóricas pós-modernas no pensamento educacional brasileiro ocorreu, primeiramente, no âmbito das pesquisas em educação, em um contexto em que predominam as denominadas pedagogias progressistas, críticas. Em decorrência, estas correntes "expressam-se naquilo que se convencionou chamar de 'teorias pós-críticas em educação'. Em seu conjunto, essas teorias utilizam uma série de ferramentas conceituais, de operações analíticas e de processos investigativos que as destacam tanto das teorias tradicionais como das teorias críticas que as precederam" (PARAÍSO, 2004, p. 283). Desse modo, caracterizam-se como "pós-críticas" porque confrontam a modernidade em que se constituem as teorias pedagógicas críticas, ou seja, os critérios modernos sobre os quais estas se erigem: notadamente, a asseveração acerca de uma natureza humana e a confiança numa determinada perspectiva de progresso social, a serem projetadas pedagogicamente – tarefa formacional. Do seguinte modo Paraíso (2004) delineia as teorias pós-críticas no campo das pesquisas em educação no Brasil:

> As pesquisas pós-críticas em educação no Brasil explicitam aquilo que não constitui objeto de seus interesses: não gostam de explicações universais, nem de totalidades, nem de completudes ou plenitudes. Em vez disso, optam claramente por explicações e narrativas parciais, pelo local e pelo particular [...]. Não se preocupam com comprovações daquilo que já foi sistematizado na educação, nem com "revelações" ou "descobertas". Preferem a invenção, a criação, o artefato, a produção [...]. Não acreditam na "suposta" autonomia do sujeito ou da subjetividade, à qual nós da educação não cansávamos de

> apegar-nos. Consideram o sujeito um efeito da linguagem, dos textos, do discurso, da história, dos processos de subjetivação (p. 286).

Apontando para a subversão do que têm sido mais caro às teorias pedagógicas críticas, as teorias pós-críticas instauram a ruptura no pendor formacional daquelas, isto é, nas suas perspectivas de formação humana, as quais as legitimam enquanto práticas sociais prenhes de significados:

> Assim, como consequência de seus interesses, as pesquisas pós-críticas em educação no Brasil têm questionado o conhecimento (e seus efeitos de verdade e de poder), o sujeito (e os diferentes modos e processos de subjetivação), os textos educacionais (e as diferentes práticas que estes produzem e instituem). Tais pesquisas têm problematizado as promessas modernas de liberdade, conscientização, justiça, cidadania e democracia, tão difundidas pelas pedagogias críticas brasileiras, abdicado da exclusividade da categoria classe social e discutido, também, questões de gênero, etnia, raça, sexualidade, idade [...]. Têm discutido questões dos tempos e espaços educacionais, mostrando os processos de feitura da escola moderna, bem como pensado, de diferentes formas, a diferença, a identidade e a luta por representação. Têm aberto mão da função de prescrever, de dizer aos outros como devem ser, fazer e agir. Têm, acima de tudo, buscado implodir e radicalizar a crítica àquilo que já foi significado na educação, e procurado fazer aparecer o que não estava ainda significado (PARAÍSO, 2004, p. 287)[7].

Como antítese a uma projeção formativa que se funda em universais epistemologicamente e ontologicamente considerados exemplares e que se propõe a auspiciosas finalidades éticas e políticas (nesta mesma esfera cultural), as teorias educacionais pós-críticas no Brasil ressignificam o espectro da formação humana, expungindo-o do conhecimento enquanto função veraz e emancipadora e da ideia de um sujeito passível de um desenvolvimento uniforme, levando este espectro a narrar a experiência e a pronunciar a diferença, a identidade e a representação. Concomitantemente, deslocam por completo o móvel em que se constitui a formação humana nas teorias educacionais críticas, "abrindo mão da função de prescrever" e, de modo mais disruptivo, "implodindo o que já foi significado",

[7] Acerca dos espaços de atuação das teorias pós-críticas e da possibilidade de elas ensejarem críticas sociais e políticas – como tem sido feito pelas teorias críticas – frente aos contextos e aspirações do campo educacional, Tomaz Tadeu da Silva reflexiona: "elas [as teorias pós-críticas] claramente não têm nada de 'críticas', pois o que elas colocam em questão é precisamente a própria noção de 'crítica'. Agora, supor que dizer isso significa afastar qualquer possibilidade de pensamento ou de ação política significa aceitar simplesmente as definições de pensamento e de política explícita ou implicitamente formuladas pelas chamadas teorias críticas, as quais supõem, precisamente, aquele ponto de apoio, aquele centro – firme, estável e certo. Mas tirar o ponto de apoio não implica deixar de pensar ou de agir. Talvez seja justamente aí que começam o pensamento *e* a política. Se não houvesse instabilidade, incerteza e desordem, não haveria pensamento nem política. Nesse sentido, [...] eu diria que a ação, o 'espaço de atuação', começa justamente naquele ponto em que cessam os pressupostos de estabilidade e de certeza das teorias críticas. O fim dos fundamentos não é o fim da política, mas o seu começo. (GANDIN; PARASKEVA; HYPOLITO, 2002, p. 10).

ou seja, proscrevendo os sentidos dos horizontes formacionais, os quais guardavam vínculos legitimadores com as respectivas pedagogias, conforme mencionamos acima.

Paraíso (2004, p. 289-295), em sua abordagem sobre as pesquisas pós-críticas em educação no Brasil, estabelece um panorama geral com três linhas (enfoques) destas pesquisas que mais têm prosperado, sendo elas: a das relações de poder na educação; a do sujeito (identidade, subjetividade e modos de subjetivação); e a da descrição e análise da artificialidade da produção de saberes na educação (conhecimentos, verdades, discursos). Vamos explorar alguns aspectos destas linhas dos estudos pós-críticos considerando suas repercussões no campo da formação humana crítica. Um destes enfoques de pesquisa pós-crítico é o "das identidades subjugadas (inspiradas nos estudos culturais, nos estudos feministas, pós-coloniais, étnicos e na teoria *queer*)"[8] (p. 289). Com ele, podemos observar o incômodo silenciamento das perspectivas críticas em formação humana, engajadas na absolutização da identidade de classe e suas teorizadas relações de poder, em uma esfera social planificada[9].

> Contudo, cabe registrar que, dando continuidade à linha da produção de sujeitos, a própria noção de identidade é questionada. Subverte-se e "complica" a identidade por meio de maior ênfase no conceito de diferença [...]. Assim, [...] as pesquisas educacionais no Brasil mostram que o processo de formação da subjetividade é muito mais complicado do que nos fazem crer os pressupostos sobre o "sujeito" que constituem o núcleo das teorias pedagógicas críticas ou tradicionais (p. 291).

Solapando as fontes de constituição do sujeito zoneadas pelas perspectivas formacionais críticas, "essas pesquisas [pós-críticas] mostram que o sujeito (ou a subjetividade) é produzido, montado ou fabricado em diferentes práticas discursivas (tanto na escola como fora dela) [...]. Defendem que o sujeito não existe fora da história, da linguagem, do discurso e das relações de poder" (p. 293).

> Uma outra linha perseguida pelas pesquisas pós-críticas constitui-se no questionamento e na problematização de todas as "verdades" educacionais, inclusive daquelas que nos acostumamos a considerar "boas" porque

[8] A autora ressalta: "É interessante notar que a linha da identidade, ou melhor, essas linhas traçadas que discutem a questão das identidades sociais rebeladas e das lutas políticas por representação [...] são retomadas de diferentes modos, contagiando, proliferando, povoando" (p. 290).

[9] Importa, porém, considerar, com Tomaz Tadeu da Silva, pioneiro e articulador das teorias pós-críticas no pensamento educacional brasileiro, a importância do papel desempenhado pelas pedagogias críticas no tocante às relações entre a educação e as esferas social e política, pois "não se pode simplesmente desconsiderar, sem prejuízos analíticos consideráveis, a compreensão, desenvolvida sobretudo pela sociologia da educação de inspiração marxista, de que a educação tem um papel central na dinâmica de reprodução social. Da mesma forma, para citar um outro exemplo, não se pode ignorar os penetrantes *insights* de Bourdieu e Passeron em sua análise do papel da educação no processo de reprodução cultural. (GANDIN; PARASKEVA; HYPOLITO, 2002, p. 8-9).

> caracterizadas como "democráticas", "libertadoras", "transformadoras", "cidadãs" etc. Essas pesquisas expõem o caráter de objeto construído, fabricado, produzido dos "objetos da educação": o/a professor/a, a pedagogia, o currículo, a escola, o/a aluno/a etc. Nesse processo, as verdades, os conhecimentos, os saberes da pedagogia, do currículo e da educação tornam-se objetos de problematização. Os estudos destacam o caráter artificial de verdades curriculares, de saberes educacionais, de conhecimentos considerados legítimos. Trata-se de pesquisas que explicitam os processos pelos quais as verdades são produzidas, os saberes inventados, os conhecimentos construídos. Evidencia-se, assim, o processo de fabricação de "objetos", "coisas" e práticas na educação (p. 293).

Nesta linha epistemológica, as teorias pedagógicas pós-críticas problematizam as incólumes aspirações formacionais críticas, tomadas em seu campo como "verdades" orientadoras para todo o investimento educacional. A exposição da artificialidade destas "verdades" danifica os sentidos e finalidades que elas traduzem.

Não obstante, a rearticulação da possibilidade de filiação entre teorias pedagógicas e perspectivas de formação humana têm passado, no pensamento educacional brasileiro atual, tanto pela abertura ao outro[10] (que são as pungentes cogitações da alteridade) como pela reconfiguração dos pleitos inerentes aos pressupostos pedagógicos críticos, resultando em perspectivas de formação humana onde encontramos uma reiteração resignificada desses pleitos. Reiteração que os reafirma enquanto móvel do propriamente pedagógico (contribuição das pedagogias críticas) e resignificação que transforma os seus "pontos de gravidade" da universalidade para a diferença, do conhecimento científico para a narrativa da experiência, da produção de sujeitos para autoformação da subjetividade... (invectivas pós-críticas).

Mas não sem réplica. Entrementes, as teorias críticas dão sinais de seu esgotamento quando adotam estratégia unicamente defensiva, embora a defesa de seus postulados possa dialogar com as críticas que lhe são desferidas[11]. Quanto a isso, assim se refere T. T. Silva:

> Questionada, de um lado, no campo propriamente intelectual e teórico por novos pretendentes (pós-críticos, pós-estruturalistas, pós-modernos) e, de outro, no campo da prática e da política, pelas radicais transformações no

[10] Este "outro" mostra-se também como o outro que são os novos pretendentes no pensamento educacional, as teorias revolucionárias de agora, as quais defrontam as teorias educacionais críticas, conforme alude Tomaz Tadeu da Silva ao considerar a ortodoxia a que estas se conformaram: "Nenhuma revolução se institucionaliza impunemente (na verdade, nesse momento ela não é mais 'revolução'). O que podemos aprender disso tudo é que a inovação e a renovação partem sempre de novos pretendentes. Não se pode esperar que os agora estabelecidos revolucionários de antanho continuem fazendo revolução. As revoluções vêm sempre de baixo e de fora" (GANDIN; PARASKEVA; HYPOLITO, 2002, p. 7).

[11] Conforme Della Fonte (2014). A autora "problematiza a perspectiva de formação humana das teorizações educacionais pós-críticas, ao mesmo tempo em que sinaliza um possível caminho a ser explorado e desenvolvido pela pedagogia histórico-crítica no enfrentamento das limitações que lhe são impostas" (p. 379).

> próprio centro do capitalismo, as perspectivas críticas têm se limitado, relativamente aos novos pretendentes, a uma estratégia puramente defensiva e, relativamente às novas configurações sociais, econômicas, políticas, a uma simples reiteração das mesmas e velhas críticas (GANDIN; PARASKEVA; HYPOLITO, 2002, p. 9).

Conforme dizíamos, a rearticulação das perspectivas em formação humana neste contexto de confronto entre as teorias pedagógicas críticas e pós-críticas têm se apresentado em um quadro de desestabilização nos princípios teóricos que orientam a educação nacional, o que equivale a reconhecer a sólida influência das teorias críticas, as quais "sofrem" interjeições provocadas pelas invectivas pós-críticas. O "cimento" desta solidez parece ser o forte apelo formacional inerente às pedagogias críticas. Daí, a formação humana, neste contexto de confronto entre os campos teóricos "ortodoxo" (crítico) e "revolucionário" (pós-crítico) afigura-se fulcral, tanto como questão no âmago das perspectivas "revolucionárias" quanto em virtude da "força" de sentido que confere à educação no campo "ortodoxo". À vista disso, Libâneo (2005) desenvolve as seguintes considerações:

> A questão central da pedagogia é a formação humana, envolvendo o destino das pessoas a partir de seus processos de desenvolvimento e aprendizagem. E a formação humana é um empreendimento prático, portanto implicando intencionalidades, valores, que não podem ser cingidos aos discursos de grupos particulares, ao mundo cotidiano dos alunos e à sua subjetividade. A educação escolar lida com o conhecimento enquanto constituinte das condições de liberdade intelectual e política. O saber, ao mesmo tempo em que se propõe como desvendamento dos nexos lógicos do real tornando-se então instrumento do fazer, ele se propõe, também, como desvendamento dos nexos políticos do social, tornando-se instrumento do poder [...]. E é através do trabalho com os conteúdos escolares e com os processos de construção do pensamento que os professores podem ajudar a desenvolver esse poder, certamente não deixando de ouvir as vozes e a experiência social concreta dos alunos. Não existe forma de compreender o real, fazer crítica política das instituições e relações de poder, sem passar por processos de desenvolvimento cognitivo através da internalização de conceitos, teorias, habilidades, valores (p. 17).

Com estes argumentos, o autor convém que a formação humana é móvel central a toda ação pedagógica (compreendida como um conjunto de processos de desenvolvimento e aprendizagem), lastreia-a com finalidades que a tornam pertinente. Isso porque seria um "empreendimento prático" (pertencente ao "mundo humano") que se mostra prenhe de intencionalidades e valores inerentes à orientação neste mundo, os quais, por isso mesmo, facultariam responsabilidade às pedagogias pelo "destino das pessoas". Em virtude desta auspiciosa condição concedida à formação humana, conforme a significação dada à pedagogia, prevalece, segundo o autor, o seu insubstituível fundamento universalizante, frente a narrativas e discursos educacionais pós-críticos voltados a "grupos particulares", ao "mundo

cotidiano dos alunos" e à subjetividade destes. Daí, fica ressaltado algo que é tão caro às pedagogias críticas: o nexo, na educação escolar, entre o saber e o desenvolvimento da "liberdade intelectual e política", aquela compreendida como veiculação crítico-social de conteúdos que desvendam os "nexos lógicos do real", conforme teoria pedagógica do autor, tornando-se o saber "instrumento do fazer" e "de poder". Por termo, a concessão feita à influência pós-critica obedece à manutenção de uma teleologia racional-substantiva crítica: não deixar de "ouvir as vozes e a experiência social concreta dos alunos", uma "contribuição" ao "desvendamento dos nexos políticos do social".

Delineia-se, conforme pensamos, um conflito entre teorias pedagógicas críticas e pós-críticas, conflito no qual os ideais de formação humana governam as primeiras ou as tornam ilusões, conforme as outras, e onde deparamos com uma réplica aos questionamentos dissolventes das pedagogias pós-críticas por parte das pedagogias críticas. Nesta réplica, ressumam: um certo esgotamento do pós-crítico, o desafio às suas insuficiências e lacunas, um retorno não conservador aos fundamentos formacionais das teorias pedagógicas e a reconfiguração da problemática do humano[12]. Sendo assim, a conflagração anunciada pelas teorias pós-críticas é recebida com a renovação dos desafios inerentes à formação humana, portanto, como a reafirmação do seu finalismo, fiduciário "de existência individual e social":

> Não há uma crise de formação; há um contexto concreto de transformações sociais, econômicas, políticas que tendem a privar a humanidade e, portanto, os processos formativos, de perspectivas de existência individual e social. A formação global do ser humano, portanto, continua sendo condição de humanização e tarefa da pedagogia, onde se inclui certamente o desenvolvimento da razão. Mas trata-se de uma racionalidade que resgata a subjetividade, a autonomia da consciência humana, assentada no desenvolvimento das capacidades cognitivas e afetivas de problematização e apreensão da realidade (LIBÂNEO, 2005, p. 17-18).

Em consequência do exposto, ressaltamos que a problemática que nos move nesta investigação pode ser formulada do seguinte modo: Quais apreciações formacionais assentam no pensamento educacional brasileiro atual e constituem o campo discursivo da formação humana? Como elas se posicionam em relação à incidência do pensamento pós-crítico? Desse modo, o propósito desta tese é evidenciar interpretativamente as concepções acerca da formação humana presentes no pensamento educacional brasileiro atual, a constituição do campo discursivo da formação humana, e compreender como estas concepções se dispõem em relação ao paradigma moderno-iluminista e/ou à sua fustigação dissolutiva, imposta pelo pensamento pós-crítico.

[12] Vamos desenvolver estes aspectos "replicantes" mais à frente.

1.1.1 Crise civilizatória e formacional, cidadania e cultura

Voltando-nos à elaboração teórico-pedagógica brasileira na contemporaneidade, podemos identificar uma multiplicidade de propostas e tensões formativas que configuram influências, conformidades, atrações e repulsões nem sempre evidenciadas nos respectivos discursos. A exemplo, Brayner (2008) convém que a nossa "Educação Popular" – aquela que "tomou corpo" a partir dos anos 1950/1960 – constituiu-se a partir da confluência de duas tendências político-educacionais do recente legado ocidental/europeu: a romântica e a racionalista. Esta última – que pretendemos enfatizar como ideal *formativo* republicano francês revolucionário –, teve, como projeto político, a constituição de um "corpo político da Nação" mediante a educação escolarizada[13]. O ideal *formativo* republicano "esperava 'corrigir' as injustiças da origem [...] através de medidas sociais corretivas, como a escola" (p. 223). As aludidas medidas voltaram-se, então, para as crianças e o povo.

> Este *povo*[14] (palavra cuja semântica variável e manipulável tinha sido assinalada por Voltaire) já havia mostrado todo o seu potencial inssurrecional, o que já o colocava na incômoda situação de ser, ao mesmo tempo, o fundamento da nova legitimidade política – secular e "contratual" – e "povo perigoso", que precisava ser "educado" e esclarecido para constituir o corpo político organizado. É a "esquerda" iluminista que vai introduzir a escola laica, pública e obrigatória, inaugurando uma ideia nova e estranha: sem a educação não há corpo político consciente, quer dizer, capaz de instituir um projeto nacional (e racional). O que está em jogo, claro, é a noção de que a Razão precisa adentrar o político, Razão que, no fundo, ainda falta ao povo! (p. 223-224) (grifo original).

Tal perspectiva formativa constitui um ideal de "povo racional" fundado em um potencial de insurgência e em uma pré-legitimidade política contratual que é acompanhada por uma carência racional-educativa quanto a um projeto nacional. A referida carência, a qual

---

[13] "Ali onde o Estado Nacional burguês venceu sua longa batalha política contra o Antigo Regime (França), mostrou-se imediatamente necessário a construção de um projeto nacional específico que implicava a feitura da base 'soberana' – o povo – onde iria se apoiar a legitimidade política do novo estado. Onde houve 'projeto nacional', houve também a necessidade de se inventar um 'povo', e coube à educação grande parte dessa tarefa: povo como reserva cultural nacional, povo como sujeito político, povo como identidade única de uma Nação" (BRAYNER, 2010, p. 73-74).

[14] "Os franceses, claro, imediatamente pensaram esse 'povo' a partir de uma ótica eminentemente política e universalista: cidadãos dotados de direitos universais e inalienáveis, formadores de uma república una e indivisível, capazes de intervir e definir seu próprio projeto de Nação, sua própria 'história'. Os alemães pensaram esse 'povo' pelo seu aspecto 'cultural', onde língua e tradição ocupavam um lugar decisivo, sendo esse povo o verdadeiro espírito (*Volksgeist)* que daria à Nação sua característica, sua psicologia e sua identidade intransferíveis. Em ambos os casos, um sistema educativo nacional, acompanhado de uma política escolar pública, teve logo lugar" (BRAYNER, 2010, p. 74).

se mostra como o móvel deste ideal formativo, seria suprida pela universalização escolar de feitio rigidamente republicano. Está presente uma global noção de humanidade, herdeira do iluminismo (e o é porque é racionalista e progressista). Destacamos assim, a título de exemplo, uma certa conformidade deste ideal formativo de povo com a Educação Popular que viceja entre nós.

Em continuidade, "a reação ao normativismo e ao racionalismo burguês do Esclarecimento veio com o Romantismo; [...] como sensibilidade antimoderna" (p. 224). Este,

> opunha a "cultura do povo" (*Kultur der Volks*) em contraste com a cultura das elites (*Kultur der Gehlerten*), onde o projeto nacional encontrava sua base original e inconfundível, ainda em aberta oposição ao desenraizamento universalizante proposto pelo Iluminismo e sua ideia inapreensível de Humanidade, funcionando ao mesmo tempo, como realidade e como ideal político e pedagógico (BRAYNER, 2008, p. 224).

Esta perspectiva formativa romântica concebe uma proposta educacional fomentada pela singularidade cultural – ainda que nacional – à qual é atribuída a tarefa de suscitar o projeto nacional, em ativação da sensibilidade desuniversalizante por entre os concidadãos.

Com efeito, a Educação Popular brasileira "pendulou" entre as noções de "um povo que os intelectuais queriam 'salvar' da ignorância, [...] ou da alienação [...], e um povo cuja cultura era preciso preservar" (BRAYNER, 2008, p. 225). O autor considera, porém, que, na contemporaneidade, "ignorância" e "alienação" não possuem mais, respectivamente, o mesmo significado (iluminista) e nem provocam a mesma mobilização "conscientizadora" de outrora: "na nossa pós-modernidade crepuscular, o *todo-econômico* ou o *todo-político*, que dominou o discurso pedagógico por tanto tempo, foi substituído pelo *todo-cultural*" (p. 225). Em consequência, a inclinação romântica tende a predominar: "temos hoje uma enxurrada de projetos 'culturais'" (p. 225). Sob este ângulo, subjaz uma crise de ideal formativo incômoda ao campo da Educação Popular, no pensamento pedagógico brasileiro[15]. Nesta crise, as aspirações tipicamente racionalistas, inerentes à pedagogia progressista libertadora[16], são abaladas pela "nova" fecundidade dos ideais da singularidade cultural:

> A cultura do povo aparece como a instância capaz, novamente, de oferecer uma "identidade" única, promotora de auto-estima, de integração cidadã, de reconhecimento e valorização sociais, de afirmação subjetiva ... em que a ideia (tão condenada pelos velhos e resistentes *Aufklärer*) de Diferencialismo ou

[15] E, também, a outros campos do pensamento educacional, como vamos constatar mais adiante.

[16] "A suspeita contra uma Razão libertadora será acompanhada da crença de que existem várias 'razões', todas elas marcadas com selos culturais diferentes e todas elas respondendo a necessidades humanas também diversas" (BRAYNER, 2010, p. 81).

> Comunitarismo – como chamam os americanos – ganhou, finalmente, dignidade e legitimidade pedagógica e pública (BRAYNER, 2008, p. 225).

Esta desmobilização do ideal formativo-libertador[17] preocupa o autor:

> Receio, no entanto, que aqui estejamos entrando numa insidiosa construção ideológica [...] em que, aos poucos, nos tornamos elevadamente sensíveis e atentos às diferenças culturais (em que as palavras multi, trans, inter e intraculturalismo se tornaram incontornáveis) e bem menos em relação às diferenças sociais e econômicas (p. 225).

Tal preocupação assinala exatamente um dos principais móveis para a geração de perspectivas em formação humana, ao mesmo tempo em que a vitima: o receio em abandonar diretrizes consideradas relevantes para as finalidades educacionais (a conscientização crítica quanto às diferenças econômicas e sociais), acompanhado da incerteza quanto à sua integração com as diferenças culturais (por sua vez, frequentemente silenciadas e objeto de interdições e exclusões). Neste caso, Brayner (2008) interpreta, com perplexidade, a paradoxal e indesejada integração entre a valorização da cultura popular e o processo supereconômico e apátrida da globalização:

> Nesta estranha dialética entre racionalismo esclarecedor e romantismo, entrevejo a vitória final [...] do último, acentuando ainda mais os paradoxos tantas vezes incompreensíveis de nossa época desorientada, em que cultura popular ou suas expressões simbólicas, específicas e locais, parecem conviver, em serena consciência, com um avassalador programa de planetarização e transnacionalização econômica (p. 225).

1.2 Justificativa

Em seu texto sobre a busca do sentido da formação humana como tarefa da Filosofia da Educação, Severino (2006) averigua que entre as acepções que essa formação recebeu na tradição filosófica, prevaleceram os sentidos ético e político. Porém, na atualidade, ainda conforme Severino, a formação humana é compreendida, majoritariamente, como formação cultural, o que daria a ela uma finalidade intrínseca de cunho mais antropológico do que ético e político. Destarte, o referido autor situa a predominância ética nos períodos da antiguidade

[17] Acerca deste ideal e sua configuração, Barroso Filho (2010) delineia: "O pensamento pedagógico brasileiro na segunda metade do século XX está profundamente impregnado da ideia de uma educação *libertadora* ou *emancipadora*, cuja missão seria alargar as consciências e contribuir para a construção de uma sociedade futura liberta da alienação e da opressão. Nos anos 1980, principalmente, com a superação da ditadura militar, os educadores brasileiros comprometidos com uma educação *transformadora*, se empenharam, como nunca havia se dado até então, em dar uma direção *emancipatória* à passagem compulsória das novas gerações pela instituição escolar" (p. 23) (grifos originais).

grega e da medievalidade latina: “a ética prevaleceu como matriz paradigmática da formação humana, ou seja, o ideal humano era o aprimoramento ético-pessoal e esta era a finalidade essencial da educação” (p. 622). Em continuidade, “num segundo momento, historicamente situado na Era Moderna, esse ideal se delineava como uma adequada inserção da pessoa na sociedade. A política era a grande matriz” (p. 622). E, assim, conclusivamente:

> E agora, no momento histórico recente da contemporaneidade, a reflexão filosófica passa por uma inflexão nesse modo de se conceber a própria ideia da formação humana e, consequentemente, também se transforma o modo de se ver a educação. Mesmo sem a nitidez das perspectivas anteriores, o que parece estar se delineando é uma dimensão do formar que afirma, nega e supera as perspectivas éticas e políticas da educação, tais quais delineadas ao longo da nossa tradição filosófica ocidental. Sem perder as imprescindíveis referências éticas e políticas, mais que se afirmar como processo de formação de um sujeito ético ou de um sujeito cidadão, o que está em pauta é a própria construção do sujeito humano no tempo histórico e no espaço social, como sujeito integralmente ético e político, pessoa-habitante de um universo coletivo. Para o olhar da contemporânea Filosofia da Educação, o homem, ser em devir, ser inacabado e lacunar, não tem um ideal a ser buscado ou a ser realizado, mas encontra-se condenado a construir para si uma configuração própria não prevista nem previsível, como se tivesse que dar a si mesmo uma destinação. E, assim, tanto a ética como a política perdem suas, até então, exacerbadas autonomia e preponderância como referências básicas isoladas para a prática educacional. Agora, nessa prática, o homem não se desenha mais como um ser pessoal, desempenhando um modelo de ação, nem como puro ser social, membro devidamente adequado à sociedade, tal parece ser o significado que vem tomando hoje, no quadro da filosofia contemporânea, o próprio conceito de formação, perspectiva articulada particularmente pela Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, marco referencial da emergência do modo atual de filosofar (p. 622).

Conseguintemente, Severino (2006), articulando-se com as perspectivas emancipatórias da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt – principalmente com o pensamento de Adorno –, tomadas como referência central na Filosofia da Educação da atualidade, afirma o teor antropológico da visada filosófica contemporânea sobre a formação humana, afirmando-a como sendo *formação cultural*. Assim,

> na perspectiva da Teoria Crítica, o papel da educação é o de assegurar a sobrevivência da formação cultural numa sociedade que a privou de suas bases. É que a industrialização cultural comprometeu essa formação. Cabe aos processos educativos investir na transformação da razão instrumental em razão emancipatória. Por sua vez, a educação pode viabilizar-se, garantindo-se sua fecundidade formativa, se se constituir como exercício de auto-reflexão crítica. Trata-se, para a educação, de produzir uma consciência verdadeira (p. 632).

É certo que Severino (2006) pensa a formação humana, em grandes traços, como o que dá escopo à educação, sendo considerada prenhe dos sentidos concedidos pelos campos

filosóficos majoritários em cada período. Ele assim o faz porque propõe-se a realizar a tarefa que caberia à Filosofia da Educação: a de buscar os sentidos da formação humana. Sentidos os quais teriam como fonte a própria Filosofia, a qual estaria, desse modo, investigando-se a si mesma: a formação humana seria uma manifestação filosófica sobre a qual cumpriria à Filosofia da Educação alcançar autoconsciência. Porém, interpelamos: a tradição filosófica ocidental é mesmo a fonte exclusiva ou preponderante na produção das concepções formativas? Se o for, a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt é suficiente para caracterizar esse "modo atual de filosofar" e o seu impacto na atual produção de concepções acerca da formação humana bem como na formação do respectivo campo discursivo? Esta fonte filosófica educacional é perfeitamente respaldada no campo pedagógico brasileiro e repercute integralmente em seu pensamento educacional-formacional, constituindo seu campo discursivo? Respondemos a estas questões considerando que um "modo atual de filosofar" (tendo como marco a Teoria Crítica ou outra filosofia) não é hegemônico nas concepções de formação humana que constatamos no campo do pensamento pedagógico brasileiro, na atualidade. Isso se compreende mediante a diversidade de concepções que constituem o referido campo discursivo. Mais do que isso. Parece-nos que investigar as concepções de formação humana e o respectivo campo discursivo (que é o nosso propósito) não é uma tarefa de autoconsciência filosófica, mas uma atividade que *pode* ser realizada sob um olhar filosófico, olhar que não busca encontrar a si mesmo, autoafirmar-se, senão produzir uma espécie de *compreensão* acerca dessas concepções e seu campo discursivo. Por isso, conforme será detalhado na próxima seção, tomamos os procedimentos hermenêuticos como opção metodológica para o nosso empreendimento. A esse respeito, afirma Hermann (2012):

> Mudar o ângulo de visão da formação, a partir de possibilidades presentes na racionalidade hermenêutica, que inclui dimensões discursiva, estética e metafórica, dá novas visibilidades a determinados problemas da condição humana, de uma forma não atingida pelo modelo estritamente racional, porque considera também motivos não-reflexivos, produzindo um conceito de formação ajustado às condições da finitude humana (p. 22).

Portanto, consideramos que o texto de Severino (2006) não é definitivo nem suficiente para caracterizar o(s) pensamento(s) acerca da formação humana na atualidade[18], principalmente se levarmos em conta o campo do pensamento educacional brasileiro. Não é definitivo porque a perspectiva de formação cultural, oriunda da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, não esgota o debate acerca da formação humana no campo do pensamento

[18] Voltaremos a este texto de Severino (2006) ao longo do cap. 1, de modo que ele se nos constitui o foco a partir do qual desenvolvemos o debate acerca da formação humana, ao lado de outros textos que colaboram neste debate.

educacional brasileiro atual, isto é, este não se reduz àquela perspectiva. Não é suficiente porque, conforme já afirmamos, o delineamento do campo discursivo da formação humana não se reduz aos resultados da busca filosófica de seus sentidos. Contudo, este texto de Severino (2006) desafia-nos a nos debruçarmos sobre o que se forma como o "constructo" da presente investigação: as concepções sobre a formação humana no pensamento educacional brasileiro atual e o delineamento de seu campo discursivo. Como não encontramos outro texto, nenhum artigo, nenhum livro, assim como nenhuma tese ou dissertação (como é detalhado abaixo) que apresentasse estas concepções e delineasse tal campo, avaliamos como pertinente este nosso propósito investigativo, ou seja, consideramos justificado o propósito da presente pesquisa, haja vista a inexistência de alguma produção que evidenciasse interpretativamente as concepções acerca da formação humana presentes no pensamento educacional brasileiro atual, delineando a constituição de seu campo discursivo, e, também, compreendesse como estas concepções se posicionam em relação ao paradigma moderno-iluminista e a dissolução imposta pelo pensamento pós-crítico.

No tocante às dissertações e teses abrangidas pela interface conceitual entre formação humana e filosofia, tendo-as como descritores, buscas na BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) por título e assunto, incluindo ambos os termos, resulta nos seguintes trabalhos: Sobre o 'Da educação das crianças' a nova maneira de Montaigne; A Filosofia de Emmanuel Lévinas e aspectos da formação humana; A formação de professores em e para direitos humanos na perspectiva filosófica de Emmanuel Levinas; Educar depois de Lévinas: para uma pedagogia do rosto; A formação emancipatória em Adorno e a primazia provisória da resistência sobre a adaptação no contexto educativo; Educação e memória do sofrimento em T. W. Adorno; Experiência e conceito - possibilidades formativas da dialética negativa de Theodor W. Adorno; Razão e emancipação: uma leitura a partir de Theodor W. Adorno; A paideia grega: a formação omnilateral em Platão e Aristóteles; Fenomenologia da metafísica do ser e do ter: contribuições do pensamento filosófico de Gabriel Marcel para a educação numa perspectiva da formação humana; Filosofia democracia e autonomia o pensamento de Cornelius Castoriadis e a formação humana; O processo pedagógico da finitude, si-mesmidade e formação humana no pensamento de Martin Heidegger. Consultando os resumos destas Teses e Dissertações, não identificamos sobreposição em relação à nossa proposta, haja vista o foco central na formação humana, a abrangência relativa ao pensamento educacional brasileiro atual e a interlocução filosófica compreensiva que adotamos.

1.3 Procedimentos metodológicos

Nesta seção, propomo-nos a pormenorizar as contribuições da hermenêutica ao campo da pesquisa educacional, particularmente em um horizonte de formação humana, a fim de pensar a presente tese rigorosamente comprometida com a abertura ao mundo da vida, princípio hermenêutico fundante. Concomitantemente, procuramos vincular estas contribuições à investigação no campo do pensamento pedagógico, haja vista que nos lançamos ao lugar difuso, "vivo" e dinâmico dos discursos educacionais acerca da formação humana. Em consequência, pretendemos explicitar a abordagem que faremos do *corpus* desta pesquisa: os textos presentes no pensamento pedagógico brasileiro atual que manifestam concepções acerca da formação humana.

Desse modo, buscamos ressaltar alguns aspectos da dimensão metodológica que podem ser expressos, a partir da hermenêutica, como aporte para a pesquisa educacional, ou seja, como uma metodologia de interpretação e de compreensão voltada para o campo da educação. Na presente busca, procuramos fazer predominar as disposições teórico-metodológicas da hermenêutica a partir da condição "suspeitosa-confiante", em luta com o "poder excessivo" que se espraia através das objetificações que se abatem sobre o campo educacional e em permanente resistência, que insiste na "retomada da conversação".

Avaliamos que é necessário não simplesmente reproduzirmos a tradicional crítica à dicotomia sujeito-objeto, presente no advento da hermenêutica, sob pena de estarmos nos referindo a uma perspectiva investigativa que já foi transmudada, exatamente sob o escrínio de inúmeras críticas, entre as quais se incluem as exaradas pela própria hermenêutica. Mais ainda: voltamo-nos ao campo da educação e, neste caso, é necessário não abordá-la no bojo de um mero movimento de "reação à objetividade" – até porque esta "objetividade" é moderna e é, portanto, uma emulação subjetiva, uma prática hegemônica de exercício de dominação sobre o mundo da vida – e sim a partir de uma retomada da conversação alteritariamente fundada.

Ao que nos parece, esta "opção" metodológica, vinculada à pesquisa educacional, produz solicitações (im)pertinentes, inevitáveis e possivelmente fecundas. Apresentamos quatro dessas (im)pertinências, gestadas sob os auspícios da derrocada das convicções iluministas e da abertura à conversação altero-centrada. A primeira das (im)pertinências diz respeito à imperiosidade da *interpretação* nas abordagens teórico-investigativas

contemporâneas – especialmente sob a influência da hermenêutica; seus limites, crise e o vínculo – quase sempre litigante – que é estabelecido com a compreensão. Como as obras literárias são interlocutoras frequentes nas pesquisas em educação (como no nosso caso), confrontamo-nos com a exigência de ter que interpretá-las. A segunda (im)pertinência refere-se à provável consequência – ao que parece, impossível de ser contornada ao se realizar uma pesquisa neste campo teórico-metodológico – de manifestarem-se novos aspectos e novas perspectivas, para além do teor das respectivas obras e situações. Uma insuperável *abertura de sentido* que pode não apenas deformar a compreensão de cada obra, como também esvaziar a coerência teórica da pesquisa, extrapolando conclusões. Outra (im)pertinência é relativa à necessidade de fazer frente à sistematização *contextual* do campo, suas idiossincrasias e "véus" de espaço e tempo, particularmente no tocante à pluralidade semântica. Como última (im)pertinência, apontamos, em geral, os desafios de se fazer uma pesquisa que contemple, de fato, uma *compreensão da ideia de educação integrada, legitimamente, ao mundo da vida*, e que seja, portanto, uma contribuição conveniente sob este prisma.

Mediante estas (im)pertinências, realizamos um sobrevoo ao longo das relações entre interpretação e compreensão, bem como sobre as *compreensões objetiva, histórica, humana e prática* (Coreth, 1973), que delineiam a compreensão como uma apreensão de sentido – aspecto central na hermenêutica – e sua sinergia com os horizontes da pesquisa em educação, aquela que busca a retomada da conversação.

Em seguida, anunciamos uma proposta de mitigação do padecimento oriundo da dominação sobre o mundo da vida, com o suporte das estruturas básicas da compreensão (Coreth, 1973), a saber: *estrutura de horizonte, estrutura circular, estrutura de diálogo e estrutura de mediação*.

Portanto, propomo-nos à tarefa de, neste processo investigativo, cujos fundamentos e procedimentos procuramos explicitar, identificar (sem dominação pretensamente autorreferenciada e buscando a conversação alteritariamente fundada) as concepções às quais convergem os sujeitos escritores pesquisados, buscando compreender, nas suas escritas (sim, e não "nos seus escritos", o que significaria um dado singularíssimo autorreferente, e não o acionamento de um campo), os elementos conceituais que caracterizem as práticas discursivas sobre a formação humana na atualidade do pensamento pedagógico brasileiro.

1.3.1 Hermenêutica e (im)pertinências de uma pesquisa em educação

Quanto à primeira (im)pertinência, Coreth (1973) evidencia que o império da interpretação é uma herança da modernidade, principalmente no tocante ao vínculo entre o Racionalismo e o Empirismo, à preponderância do discurso sobre a intuição e à ascendência das Ciências da Natureza sobre as Ciências do Espírito (ou Ciências da História ou Ciências Humanas). A *compreensão*, modo operativo das Ciências Humanas, envolve a apreensão de sentido e, na sua gênese relacionada ao intelecto, imediatez da visão da inteligência. A *interpretação* vincula-se à racionalidade e, por isso, tende para a explicação, o que excluiria, no caso da pesquisa no referido campo, a condição de dirigirmo-nos preponderantemente ao sentido e desmontaria as imagens erigidas pela imediatez da visão da inteligência.

Porém, a hermenêutica possibilita uma abordagem que conjuga este par de operações do saber, dissolvendo a sua presumida dualidade. A hermenêutica propõe que toda mediação (racional), toda interpretação, é uma mediação de sentidos, uma mediação entre uma e outra imediatez de visão, uma interpretação de intelectos. Assim,

> Interpretar, ao contrário, quer dizer a mediação pelo conhecimento racional, que pressupõe a imediatez da compreensão prévia, mediando-a, porém, racionalmente por decomposição, fundamentação e explicação, e elevando-a assim à imediatez mediata de uma compreensão aprofundada e expressamente desenvolvida. Esta se tornou mais diferenciadamente consciente de seus elementos, mas de novo – através da mediação – possibilita uma nova imediatez de apreensão espiritual de sentido (CORETH, 1973, p. 48).

Desse modo, a abordagem hermenêutica nos ajuda a desenvolver uma compreensão íntegra do que nos propomos, possibilitando, com o uso da mediação interpretativa, uma apreensão espiritual do seu sentido. O significado de *espiritual* é o de "espírito de uma época", "espírito cultural", "mentalidade".

A segunda (im)pertinência apontada é, na realidade, mais um benefício à compreensão do que um risco para ela. Na hermenêutica, ao lado da compreensão propriamente humana, há uma *compreensão objetiva*, que não apenas lhe é derivada mas também retorna a ela, ampliando a humanidade da compreensão. A compreensão objetiva diz respeito aos significados dos conjuntos de sinais estabelecidos pelo ser humano. "No sinal há um 'sentido' estabelecido pelos homens, dirigindo-se à compreensão de outros homens. [...] É por isso que a compreensão do sinal constitui uma forma modificada e materializada da compreensão humana" (CORETH, 1973, p. 55). Dai ocorre o "fenômeno notável" de que, ao objetivar um sentido através de sinais, de um texto, por exemplo, esta objetivação não apenas

exerce a função de mediar a compreensão humana, como adquire autonomia perante aquele que criou a obra, possibilitando a ampliação do sentido. Com efeito,

> na compreensão não se trata apenas de reproduzir o que foi pensado ou querido na ação significadora, mas também de compreender a coisa em si mesma. Podemos compreender um sinal, um texto escrito ou uma obra histórica de arte melhor e mais plenamente do que o excogitou o autor (p. 56).

A compreensão, conforme a hermenêutica, "é um acontecimento de muitas camadas, podendo apreender uma formação de sentido em vários graus de sua significação, ou seja, em 'sentido' diverso – não arbitrário, mas legitimamente interpretado" (p. 56). A *compreensão objetiva* possibilita mais compreensão humana, o que almejamos nesta pesquisa.

Dessarte, com esse emprego da abordagem hermenêutica, poderá "abrir-se o sentido sobre um fundo mais amplo, num novo contexto historicamente desenvolvido; pode manifestar novos aspectos e perspectivas, que permaneciam fechadas para o autor" (p. 56), o que, acreditamos, é muito favorável aos objetivos postulados em uma investigação hermenêutico-educacional.

No tocante à terceira (im)pertinência, atingimos o domínio primordial da hermenêutica: a *compreensão histórica*. Ao considerar o contexto histórico para a compreensão, a hermenêutica estabelece que há "essencialmente as mesmas estruturas de toda compreensão humana no diálogo 'imediato'" (p. 58). A aproximação dos sentidos objetivados historicamente deve ser uma aproximação e uma compreensão humana através do diálogo. Dessa maneira, a compreensão idiossincrática, histórica,

> ainda que analogamente, possui um caráter dialogal. Devo deixar que me falem e me instruam; necessito dirigir ao texto perguntas, que permito me sejam respondidas por ele; tenho que me abrir para o sentido tencionado, olhando para a coisa, mantendo minha compreensão sempre em suspenso a fim de deixá-la ser completada, aprofundada e justificada pelo texto (p. 56).

Em relação à quarta e última (im)pertinência, a hermenêutica é favorável à assunção de um caráter educacional na realização de uma pesquisa. A mencionada abordagem propugna que a forma primária de compreensão é a *compreensão humana*. Nesta, ao compreender-se o enunciado linguístico e a coisa pensada, e por intermédio das duas, compreende-se "o outro" com quem se fala. Ora, a educação envolve o comprometimento com o mundo da vida, a atenção e o cuidado de si e dos outros. Na *compreensão humana*, que é primordial na hermenêutica, "o que me importa é compreender o outro humanamente a

partir de seu mundo e em sua situação" (p. 55), o que coincide com o comprometimento educacional.

Por outro lado, a *compreensão humana* envolve os enunciados e sua compreensão em uma mesma experiência, resguardando diferenças na apreensão e nos pressupostos, havendo "uma multiplicidade de aspectos e dimensões onde se move a compreensão" (p. 55). A educação pressupõe alteridade e a integratividade do mundo da vida, e isto converge com a citada multiplicidade de aspectos e dimensões. Desse modo, a compreensão "pode apreender um conteúdo de sentido [...] em planos muito diversos e em várias relações ou direções de sentido" (p. 55).

A hermenêutica também é pertinente à pesquisa no campo da educação porque refere-se a contextos de sentido e de finalidade. Como afirmado acima, a educação, principalmente quando pensada a partir de suas finalidades formacionais, envolve o comprometimento com o sentido da vida e se faz tributária do sentido existencial. Na hermenêutica, do mesmo modo que na compreensão dos sinais, há uma *compreensão prática* voltada para o sentido humanamente estabelecido das coisas. Firmando a noção de que esta *compreensão prática* "é uma forma de compreensão humana, por intermédio das obras em que o pensamento e a vontade do homem se objetivam" (p. 57), consideramos que, ao se contemplar esta esfera (prática) da compreensão (reforçando-se, desse modo, a compreensão humana), alcançamos os contextos significativos, comungados pela educação. Coreth (1973), afirma:

> Nessa totalidade realiza-se, contudo, também uma compreensão prática de ordem superior. Compreendemos que nos devemos comportar assim e não de outro modo; que isto ou aquilo foi ordenado ou proibido. Compreendemos, também na realização da experiência prática, valores e deveres morais, imposições morais, normas da atitude correta em relação aos outros homens. Na medida em que também ai se abre um sentido ou uma estrutura significativa, trata-se igualmente de uma compreensão, mas prática, visto que, por um lado, se realiza na vida prática, e, por outro, se ordena à realização prática. É justamente por isso que crescemos – com maioria de razão – no contexto do sentido do mundo propriamente humano (p. 57).

Este crescimento no sentido do mundo propriamente humano, compreensão prática de ordem superior, pressupõe perspectivas consentâneas à educação.

Detemo-nos, assim, nas *compreensões objetiva, histórica, humana e prática*, que delineiam a compreensão como uma apreensão de sentido, em sua sinergia com os horizontes formativos de uma pesquisa em educação, como a que nos propomos.

1.3.2 Desafios de uma pesquisa no campo formativo-educacional mitigados com o suporte das estruturas básicas da compreensão

A aproximação metodológica que empreendemos volta-se à pesquisa no campo formativo-educacional. Consideramos que para realizar uma pesquisa neste campo, inspirada na hermenêutica, é conveniente apoiarmo-nos nas estruturas básicas da compreensão, na unidade estrutural que as caracteriza tipicamente na hermenêutica, a saber: *estrutura de horizonte, estrutura circular, estrutura de diálogo e estrutura de mediação* (CORETH, 1973). Esta unidade estrutural significa que cada estrutura implica necessariamente nas outras, há simultaneidade e complementaridade entre elas. Não há gradação ou fragmentação, tampouco superposição. Cada uma delas é mediada e faz a mediação das outras.

Na perspectiva da *estrutura de horizonte,* deparamo-nos com a compreensão do conteúdo singular em sua relação com o contexto de sentido. Ao voltarmos o foco compreensivo para um conteúdo singular, este "é apreendido na totalidade de um contexto de sentido, que é pré-compreendido e co-apreendido, mas de maneira a se tornar condição da abertura de sentido do conteúdo singular" (CORETH, 1973, p. 101). O conteúdo singular é apreendido compreensivamente no âmbito de uma totalidade, que é o contexto de sentido. O contexto de sentido é anterior e simultâneo à compreensão do conteúdo singular e configura-se como condição para a abertura de sentido deste, abertura necessária em um processo compreensivo. Dizendo de outro modo: a abertura de sentido do conteúdo singular é impulsionada pelo contexto de sentido. Por outro lado, essa totalidade de sentido torna-se presente no ato compreensivo em virtude da mediação dos conteúdos singulares. Assim, "a compreensão do singular é condicionada pela compreensão do todo, mas a compreensão do todo será mediada pela compreensão do conteúdo singular. Um elemento condiciona o outro e continua a se determinar a si mesmo no outro" (p. 101). Eis o horizonte da compreensão.

Desse modo, em uma abordagem no campo formativo-educacional, vislumbramos indícios de que é oportuno esclarecer o contexto de sentido presente nas obras que nos atraem o foco compreensivo e que nos vinculam a elas, ao mesmo tempo em que estas obras vão mediar a compreensão do fundo que lhes dá sentido, determinando-se a si mesmas nele.

Por isso, podemos procurar alcançar o horizonte da compreensão ao longo de toda a investigação. "Isso, contudo, só pode ocorrer a partir do nosso próprio ponto de vista histórico. Trazemos sempre e necessariamente nosso próprio mundo de experiência e de compreensão como condição de nossa compreensão" (p. 101-102). Então, deverá estar

presente, para a compreensão das obras a que nos referimos, o nosso próprio ponto de vista histórico, o nosso mundo de experiência e de compreensão. Isto aponta para um aspecto fulcral: a inseparabilidade entre o que é pesquisado e a experiência pessoal, as vivências.

A *estrutura circular* trata da autocomplementaridade da compreensão através da abertura para a coisa. Isso significa que a compreensão complementa-se a si mesma no fazer compreensivo aberto à coisa. Desencadeia esse processo de autocomplementação a pré-compreensão, que é o fundo a partir do qual a compreensão se desenvolve, sendo rematada pelo próprio ato da compreensão. "Por sua essência, a pré-compreensão não é fechada em si; o mundo da compreensão nunca é uma grandeza definitivamente fixa. Ao contrário, continua formando-se sempre, graças à apreensão de novos conteúdos: alarga-se e aprofunda-se com o progresso da compreensão" (p. 102). Desse modo, a "compreensão só é possível na abertura para a coisa. A pré-compreensão deve abrir-se à coisa mesma, desdobrando-se para a compreensão dela" (p. 102).

Esta autocomplementaridade que envolve a pré-compreensão e a compreensão exerce a função, através da abertura, tanto de aproximar a compreensão da coisa quanto, com a fecundidade que a coisa exerce sobre a compreensão, estabelecer um novo momento de compreensão nesta e enriquecer as possibilidades de compreensão posteriores. Coreth (1973), afirma:

> Assim, a compreensão se move numa dialética entre a pré-compreensão e a compreensão da coisa, em um acontecimento que progride circularmente, ou melhor, em forma de espiral, na medida em que um elemento pressupõe o outro e ao mesmo tempo faz com que ele vá adiante; um medeia o outro, mas continua a determinar-se por ele (p. 102).

A partir disso, podemos realizar esta autocomplementaridade da compreensão na sua abertura para as obras a que nos propomos estudar. A partir de uma pré-compreensão aberta, abordamos as referidas obras, fazendo com que elas possam fecundar a própria pré-compreensão, de modo que haja a ampliação do sentido do campo de pesquisa, com o desdobramento de possibilidades de compreensão posteriores. Aliás, entendemos que esta espiral que integra a pré-compreensão e a compreensão, afina-se com a ressignificação filosófico-educacional, que fomenta uma ampla mediação e uma múltipla determinação, tributárias da abertura que a caracteriza.

Semelhantemente, há a *estrutura de diálogo*. Coreth (1973), assevera:

> Devemos abrir-nos ao outro, para entender o sentido de suas palavras. Com isso, tomamos, por um lado, esse sentido dentro do próprio mundo de

> compreensão, a partir do qual o compreendemos; por outro lado, abrimos e ampliamos esse mundo pela percepção compreensiva de novos conteúdos e relações de sentido. No diálogo, mantemos nossa compreensão aberta, para enriquecê-la e corrigi-la (p. 102).

O enriquecimento e a corrigenda da compreensão são dados pela abertura aos sentidos provocados pelas palavras do outro. Os novos conteúdos e relações de sentido penetram o nosso mundo da compreensão mediados pelo olhar para a coisa, que se torna veículo para o diálogo com o outro em sua manifestação de sentido sobre o mesmo.

> A visão da coisa proporciona a compreensão do enunciado, o qual, por sua vez, possibilita uma compreensão mais plena da coisa. De novo, um elemento condiciona e medeia o outro. Compreensão linguística e compreensão da coisa mostram uma relação mútua, na qual um elemento tanto condiciona quanto pressupõe o outro, determinando-o e desenvolvendo-se a si mesmo nele. Eis, de novo, um acontecimento de mediação circular ou que progride em forma de espiral (p. 103).

Talvez não haja nada mais importante, dentre o que é possibilitado neste tipo de pesquisa, do que o diálogo para compreender o sentido das palavras exaradas nas obras sobre as quais nos debruçamos, de tal forma que elas corrijam e enriqueçam o nosso mundo da compreensão e, consequentemente, a sua abertura e mutabilidade. Por isso, cogitamos um veemente olhar para este campo, buscando as perspectivas das obras que elegemos, de modo a dialogar com elas e possibilitar a sua anunciação para todos que queiram se aproximar desse diálogo.

Por fim, dentre as estruturas fundamentais da compreensão, Coreth (1973) nos apresenta a *estrutura de mediação*. Esta estrutura ressalta a compreensão como um acontecimento vivo entre "sujeito" e "objeto", entre imediatez e mediação. Nem um nem outro são isentos da presença mútua. Não há, *stricto sensu*, autonomia entre ambos. Não há, propriamente, subjetividade ou objetividade puras. Nenhum dos dois é absoluto perante o outro. Desse modo,

> O sujeito concreto já é em si mesmo condicionado e marcado por seu mundo e sua história; nesse sentido, já é 'objeto' de seu mundo, antes de poder tornar-se 'sujeito' dele. É, porém, 'objeto' de seu mundo enquanto é 'sujeito', isto é, enquanto pelo conhecimento e pela compreensão tem um mundo, realizando-o por sua livre decisão e por sua atividade. Entretanto, em sua visão e maneira de compreender cada objeto já penetra a totalidade de seu mundo de experiência e compreensão. A partir dele, propomos perguntas ao objeto, que se nos abre sobre determinados aspectos e perspectivas (p. 103).

Ao mesmo tempo, o "mundo" – o objeto – é exaustivamente mediado por nós – sujeitos. Não é um mundo apenas empiricamente dado, "mas também, ao mesmo tempo, um

mundo marcado historicamente e interpretado linguisticamente" (p. 103). Constitui-se como o lugar onde permanentemente nos experimentamos e nos compreendemos.

1.3.3 O *corpus* da pesquisa

Apresentamos, no APÊNDICE A, um mapa da literatura acerca da formação humana angariado no campo dos debates educacionais brasileiros na atualidade. Para tanto, realizamos buscas por artigos no Portal Periódicos CAPES. Iniciamos a busca nos periódicos indexados no respectivo Portal utilizando o descritor "formação humana" – como "é exato" e "contém" – no título, e obtivemos, respectivamente, 125 e 155 artigos; em assunto, igualmente, 95 e 107 artigos. Conjugando como "é exato" os descritores "formação humana" e "filosofia" em "qualquer" parte, resultou em 142 artigos. Dentre todos estes artigos encontrados, selecionamos os que se encontram no referido APÊNDICE A, porque, além de focarem a questão da formação humana na atualidade, tratam-na de modo incisivo, enunciando alguma noção a seu respeito, e não superficialmente, ainda que não a tenham abordado de forma central, mas tangenciando o objeto que formulamos para a nossa pesquisa: os significados do significante "formação humana" no universo deste pensamento pedagógico. Encontram-se agrupados por periódicos e são informados os(as) autores(as), o ano de sua publicação, a cidade e por quais fontes de busca foram obtidos – por título, por assunto e/ou pelo uso simultâneo dos descritores Filosofia e Formação Humana.

1.4 Objetivos

Objetivo geral:

Identificar e discernir compreensivamente as concepções e o campo discursivo acerca da formação humana presentes no pensamento educacional brasileiro atual, expressos em artigos do período de 2000 a 2019, obtidos no Portal Periódicos Capes, confrontando-os com a problemática do desvanecimento dos princípios formativos moderno-iluministas.

Objetivos específicos:

Precisar as condições de possibilidade para uma investigação antifundacional compreensiva acerca das concepções de formação humana e de seu campo discursivo.

Delinear o debate educacional brasileiro recente sobre a formação humana, compilando o seu repertório sob um *olhar* filosófico-educacional.

Sistematizar as concepções oriundas deste repertório em seu campo discursivo, assinalando suas interações e dissonâncias.

Retomar compreensivamente estas concepções e campo, dialogando com os seus sentidos.

1.5 Estrutura textual

Esta tese está estruturada, a partir desta Introdução, em quatro capítulos, mais as considerações finais, denominadas remissivas. No Cap. 1 (A (re)tomada da conversação nos debates sobre a formação humana: condições de possibilidade para uma investigação antifundacional), pretendemos delinear propriamente o debate educacional brasileiro atual no campo da formação humana, articulando-o preliminarmente a partir da postura de (re)tomada da conversação, da abertura à experiência, doravante associando-o às condições de possibilidade de uma investigação antifundacional. Nos Caps. 2 e 3 (Concepções acerca da formação humana no pensamento educacional brasileiro atual: discursos afins ao fundacionismo e discursos alternativos ao fundacionismo e antifundacionistas, respectivamente), visamos, por meio do diálogo coadunado desde as estruturas básicas da compreensão (estrutura de horizonte, estrutura circular, estrutura de diálogo e estrutura de mediação), explicitadas na Introdução, identificar as concepções sobre a formação humana que apreendemos a partir dos textos que obtivemos no Portal Periódicos da CAPES, as quais erigem o respectivo campo discursivo. No Cap. 4 (Expressões de sentido das concepções presentes no campo da formação humana e a questão (anti)fundacional) buscamos estabelecer uma conversação compreensiva com o campo discursivo em que participam as concepções acerca da formação humana, de modo a dialogar com seus sentidos. Para tanto, apoiamo-nos nas mediações propiciadas pelas compreensões objetiva, histórica, humana e prática, igualmente explicitadas na Introdução. Também, cotejamos as concepções com a questão fundacional/antifundacional.

2 CAP. 1 – A (RE)TOMADA DA CONVERSAÇÃO NOS DEBATES SOBRE A FORMAÇÃO HUMANA: condições de possibilidade para uma investigação antifundacional

Partimos da postura inerente ao movimento antifundacional (GRÜN; COSTA, 1996), a qual opera uma redefinição do conceito de interpretação, postulando que a hermenêutica implica em uma abertura à experiência: a *retomada da conversação*. Esta abertura modifica o intérprete em favor do texto ou da situação. O movimento antifundacional não perspectiva uma verdade unitária ou mesmo absoluta; não se volta para a dominação dos objetos ou a manipulação das realidades, nem para a *obtenção* ou a *aquisição* de conhecimento. É uma atitude na qual não interrogamos um objeto, mas colocamo-nos a nós próprios em questão, "em situação" com ele. A mobilização da atenção abandona-nos e busca lidar com a nossa capacidade de entrega aos objetos, fazendo com que estes nos redefinam. Com efeito, enquanto pesquisadores e pesquisadoras que nos colocamos em uma postura investigativa hermenêutica, vamo-nos modificando durante a pesquisa, redefinindo-nos em horizontes de sentido que abalam-nos as certezas e produzem em nós novas asserções. Neste sentido, propomo-nos a nos entregarmos ao "objeto" de nossa pesquisa, o pensamento pedagógico brasileiro atual acerca da formação humana, que esta tese seja manifestação de novas asserções para o autor e os(as) que a leiam, que nos modifiquem, que nos redefinam mediante novos horizontes do sentido formacional.

Segundo Grün e Costa (1996, p. 83), a hermenêutica contemporânea é uma das mais fecundas tendências que surgiram nas trilhas do movimento antifundacional, pós-estruturalista ou pós-moderno, que rejeita o dogmatismo do pensamento iluminista, onde os intelectuais buscam uma nova definição de verdade em meio à crise do pensamento ocidental. Eles consideram (p. 84), ainda, que a hermenêutica é frutífero campo de inspiração na busca de caminhos investigativos em educação que perspectivem a verdade como negociação de sentidos, como linguagem, como diálogo com as tradições, ao invés da assepsia de conceitos e da imposição de significados. Estes são motivos pelos quais inferimos a exigência deste referencial teórico-metodológico para a investigação que nos propusemos fazer, tanto porque a tributamos ao contexto da dissolução das convicções moderno-iluministas que sustentam grande parte das perspectivas formacionais, quanto porque consideramos o pensamento pedagógico formacional brasileiro atual como algo com que temos que dialogar, onde os

sentidos só podem ser compreendidos mediante negociação que não imponha significados e que não seja asséptica em relação a ele.

Então, voltando-nos a estes sentidos, a estas tradições ou conceitos acerca da formação humana, os quais são uma parcela do "mundo da vida" com a qual nos propomos a "abrir uma conversação", queremos subscrever, junto à Silva (2020), que

> o mundo é que fornece elementos ao ente singular em sua prática de escrita, e não o contrário. O documento escrito não é expressão da autorreferência, é expressão do próprio lugar objetivo e discurso no qual o sujeito escritor pratica a sua escrita. O texto não é expressão de uma mente autorreferente, é expressão de uma prática discursiva. O trabalho hermenêutico deve ser realizado para identificar como o sujeito escritor aciona o conceito (p. 6).

Ou seja, o campo discursivo da formação humana com os qual buscaremos abrir uma conversação nesta tese é o mundo, é um lugar objetivo (objetivo enquanto lugar, mas difuso e dinâmico), é constituído por práticas discursivas onde os sujeitos escritores praticam as suas escritas mediante os elementos fornecidos por ele e não por meio de expressões autorreferentes, permeando estes sujeitos nessas práticas discursivas. Sendo assim, torna-se possível sinalizar que os(as) autores(as) se constituem, enquanto entes singulares, neste lugar, e que praticam uma compreensão a partir deste determinado lugar. Discernir compreensivamente as concepções acerca da formação humana no pensamento educacional brasileiro atual e estabelecer um diálogo "não dominador" com seu respectivo campo discursivo, (re)tomando a conversação com ele, é a tarefa central na presente pesquisa. Considerando a acepção de campo discursivo que apresentamos na Introdução, a qual define-a como a participação dos respectivos sujeitos praticantes, mediante suas práticas e narrativas, na estrutura que é identificada como sendo o campo, constituindo-o, e, ao mesmo tempo, o atravessamento dos sujeitos praticantes por esta estrutura, tanto quanto levando em consideração o que assinalamos acima, perguntamo-nos: Como são os lugares (as concepções em torno da formação humana) em que os(as) seus praticantes estão, quando escrevem? Quem são os(as) outros(as) praticantes de lugares neste campo da formação humana e, consequentemente, como são estes outros lugares? Como é o lugar discursivo da formação humana, que se constitui através de seus praticantes, que os constitui, e como ele é acionado por eles?

Ora,

> o texto escrito é a expressão documental de uma posição que atravessa o sujeito escritor. Contudo, as ideologias/discursos que atravessam os

> sujeitos são lugares coletivos. [...] Daí, metodologicamente, o processo de investigação tem por sentido identificar os discursos enquanto lugares/identificações aos quais convergem os sujeitos escritores, entendendo que a própria escrita é, em si, uma dimensão inserida na prática discursiva (SILVA, 2020, p. 6).

Por conseguinte, procuraremos compreender e enunciar os referidos "lugares" (as referidas concepções) e o campo discursivo no qual convergem, entrando em diálogo com estas concepções e com o campo, renunciando a exercer um domínio "classificador" de ambos.

Grün e Costa (1996) afirmam que a hermenêutica – ao ocupar uma posição central na crítica ao paradigma da filosofia da consciência e ao sujeito autocentrado – têm aberto um enorme leque de possibilidades para a compreensão dos problemas, limites e perspectivas das ciências humanas em geral (p. 84). A "filosofia da consciência" – que impõe o "sujeito autocentrado" a toda experiência de conhecimento considerada válida – é aquela que se desenvolveu a partir do pensamento metafísico cartesiano. Desde Descartes, o sujeito passa a ser a sede da certeza – todo e qualquer conhecimento deve estar *fundado* nele. O pensamento, metodicamente conduzido, encontra em si mesmo os critérios que permitirão estabelecer a verdade. Concebe-se o sujeito como uma realidade primeira e fundante; a realidade dada a um sujeito pensante é o próprio pensamento e o mundo *externo* deixa de funcionar como um princípio de conhecimento. Inaugurou-se, assim, a moderna hegemonia do sujeito cognoscente, a *tradição fundacional*.

Apoiando-se na crítica de Gadamer sobre a verdade do método, os autores convém que o método científico oriundo desta tradição fundacional é considerado o "instrumento por excelência para a explicitação da verdade" (p. 88). Porém,

> ele jamais cria um novo conhecimento, uma vez que apenas traz à luz determinadas verdades que se encontram implícitas nele mesmo. Ao se apresentar enquanto um procedimento de correção, o método científico moderno exclui toda e qualquer possibilidade de experienciar uma verdade que já não esteja contida no próprio método (p. 88).

Ele torna-se mais "um instrumento de dominação e exclusão do que um possível caminho para a investigação científica" (p. 89).

> O sujeito como sede e fundação de toda a certeza, o domínio total dos objetos do conhecimento por esse sujeito e a metodologia objetificadora das ciências modernas estão intrínseca e indissociavelmente vinculados. São faces do mesmo problema: o fundacionalismo moderno. A crítica ao fundacionalismo acabou por engendrar o que poderíamos chamar de movimento *antifundacional* (p. 89).

Prosseguem, os autores, na trilha gadameriana, visando elucidar a noção de compreensão que a vincula à "retomada da conversação":

> A ontologia gadameriana do *evento da compreensão* vai renunciar definitivamente às pretensões de objetividade próprias das ciências modernas, pois o ato de objetificar é um ato de poder excessivo. Gadamer não está preocupado em encontrar um porto seguro para a razão. A compreensão não é uma busca de um fundamento sólido, mas um empreendimento no qual nos lançamos sem possibilidade de saber antecipadamente as consequências de tal engajamento. Essa insegurança pode ser considerada quase como a antítese do método enquanto *corretor* (p. 93).

Assim, uma postura hermenêutica, como a que pretendemos aqui, implica em uma *abertura à experiência*. Isto é o oposto do que o método científico fundacional faz. Ele é uma forma de dogmatismo que separa abstratamente o intérprete da obra. Este método científico é incapaz de atender à dinâmica e à ambiguidade da relação entre o intérprete e a obra, entre o pesquisador e sua pesquisa: ele impede a compreensão de experiências de verdade extracientíficas (p. 93-94). "As experiências de verdade não são fatos. Tampouco são experiências conceituais. As verdades simplesmente *acontecem* enquanto *momento estético* ou *evento linguístico*, como fusão de horizontes" (p. 94).

> O *eu* é entendido em termos de um sujeito não-centrado e o *tu* como sendo a tradição na qual esse sujeito está inserido. É o sujeito que pertence à tradição e não o contrário. A linguagem não tem *eu*. E é precisamente isso que impede a objetificação e, consequentemente, a dominação dos objetos pelo sujeito. Estamos sempre inseridos na linguagem e é esse um horizonte que, por princípio, não podemos ultrapassar e dominar (p. 95).

Ora, a hermenêutica volta-se para o pertencimento às tradições de sentido. A compreensão destas tradições sinaliza, desse modo, uma "mediação de nós mesmos com nossas possibilidades reais transmitidas, com o que pode suceder-nos e com o que pode ser de nós" (p. 96).

A retomada – hermenêutica – da conversação aflige, em particular na atividade investigativa, em virtude da exposição a que nos obriga, da abstenção do domínio pelo conhecimento que nos causa, do retorno à crueza da experiência, do risco existencial e simbólico a que nos submete, do abalo intelectual que nos provoca:

> Uma postura hermenêutica significa estarmos não apenas abertos/as, mas expostos/as às novas possibilidades presentes nos objetos. [...] Em hermenêutica sempre assumimos que existe uma boa chance de que talvez estejamos errados/as. A compreensão assim entendida é uma atividade que sempre envolverá risco. Isso se aplica não só ao campo teórico, mas também à dimensão existencial de nossas vidas. A situação de alguém que tem as suas melhores certezas abaladas é [...] uma situação de fragilidade existencial. Assim, no decorrer da realização de uma tese de doutorado, [...] de um

> relatório de pesquisa, é muito comum ocorrerem as chamadas *crises*. Em geral, atribuímos toda sorte de explicação às nossas *crises* [...]. Mas, talvez, o impasse maior resida no fato de que toda a nossa formação intelectual edificou-se sobre a ideia de conhecimento como verdade, como certeza, e produzir certezas é, sem dúvida, uma tarefa de extrema responsabilidade... (p. 98-99).

Consideramos, pelas razões acima elencadas, que a nossa pesquisa se coloca na seara da crítica ao paradigma da filosofia da consciência e do sujeito autocentrado, por visar a *compreensão* dos problemas, limites e perspectivas do campo da formação humana, e não a *outorga* de um conhecimento sobre ele pelo *sujeito pesquisador fundante*, não o estabelecimento de *verdades* a seu respeito. Isso não quer dizer que adotamos uma postura *a favor* das concepções formacionais antifundacionais e *contra* as fundacionais. Quer dizer, em realidade, que procuramos abrirmo-nos à experiência, à conversação com este que seria o campo discursivo da formação humana no pensamento educacional brasileiro atual, com as concepções que lhe são inerentes, sejam identificadas como fundacionais ou antifundacionais. Pretendemos evitar a objetificação do campo, experienciando os pertencimentos que lhe seriam imanentes, buscando a fusão com esses horizontes. Reconhecemos a aflição que a retomada da conversação, a abertura à experiência nos provoca, nesta atividade investigativa, haja vista as condições e os efeitos acima citados.

2.1 A polissemia inerente à noção de formação humana

Concordamos com Silva (2020) que um signo polissêmico é aquele em que, para um mesmo significante (substrato material), há diversos significados (sentidos), e que "o perfil do objeto a ser pesquisado é a diversidade de significados do significante apontado" (p. 7). Com efeito, ao voltarmo-nos para o significante "formação humana" em sua trajetória atual no domínio dos textos acadêmico-educacionais, este domínio nos entrega um perfil de diversos significados em disputa. "A disputa pelo significado [...] é uma disputa pela hegemonia de um referido projeto social, que, no campo da educação, é a disputa pela hegemonia de um projeto de educação" (p. 7). Ao denotar uma meta, um sentido para a educação, o signo formação humana leva à mobilização de práticas articulatórias entre os praticantes de discursos formacionais, as quais tecem "identificações e distinções entre os discursos pedagógicos e entre as narrativas produzidas por seus praticantes" (p. 8) e estas, por sua vez, à disputa de significações que engendrem um projeto de educação, um projeto sociopolítico consentâneos

com o sentido acalentado.

Desse modo, com a alegada matriz hermenêutica com a qual procuramos fundamentar esta investigação doutoral, buscamos

> assinalar a natureza de "petitio principii" do termo, isto é, destacar o termo enquanto seja o conceito fundante de certo campo semântico. Portanto, a pretensão metodológica aqui apresentada não é identificar uma posição relativa quanto a um referencial pré-fixado, mas, sim, identificar os modos conceituais pelos quais o termo está subjacente aos discursos (p. 8).

Ou seja, a formação humana auspiciada central ou tangencialmente nos textos com os quais dialogamos mostra-se como um conceito fundante de um campo semântico onde são articuladas referências histórico-sociofilosóficas tidas como substratos pertinentes ao fazer educacional, os já mencionados projetos sociopolíticos, antropologias, ontologias, pretensões de sentido e diretrizes de caráter espiritual. Sendo assim, propomo-nos a uma conversação com os discursos pedagógicos praticados mediante identificações e distinções, as quais delineiam modos conceituais que possamos assinalar, e não submeter a qualquer referencial pré-estabelecido, como anteriormente afirmado.

> No caso, "formação humana" é o signo que possibilita a emergência histórica dos significados, possibilita o campo onde as disputas simbólicas de grupos praticantes pela hegemonia conceitual, pelos significados, ocorrem. O trabalho hermenêutico será realizar a identificação por tais e tais elementos conceituais. O que se quer entender são as aproximações e distanciamentos conceituais. O signo (conjunção entre os significados e seu substrato material) é o compositor do campo, ele pode abrigar em si símbolos divergentes ou mesmo antagônicos (p. 9).

A polissemia intrínseca ao signo formação humana nos discursos praticados atravessa-nos não porque "distinguimos" diferentes modos conceituais, sobrepondo-nos a eles, mas em virtude de sua emergência histórica, das articulações que constituem o campo, das disputas simbólicas onde se realizam os pertencimentos e as aberturas.

2.2 A (re)consideração do outro no campo da formação humana

Dentre as práticas articulatórias que levam à formação de um campo discursivo, e que são conexões que estabelecem relações entre os praticantes, destacamos que "a constituição do 'outro' é um dos processos mais significativos. A tessitura da identificação de um sujeito coletivo passa pela experiência do postar-se diante do diferente" (SILVA, 2020, p. 14). As articulações estão "submetidas a um permanente fluxo de contestação" (p. 15). Por

conseguinte, a configuração do outro mostra-se como fundamental na construção dos significados no campo discursivo da formação humana.

"A articulação entre grupos não suprime suas diferenças, mas estabelece pontos de intersecção. Deste modo, os distintos grupos que se constituem sob seus respectivos discursos, articulam-se em torno de uma pauta" (p. 15) que, no caso do campo discursivo da formação humana com o qual dialogamos, têm, na *reconsideração* do outro, uma objetividade de experiência sociopolítica e educacional fundante em sua composição dos significados.

2.3 O debate sobre a formação humana

Visando introduzir uma contextualização pertinente ao campo discursivo da formação humana, realizamos uma aproximação ao debate formacional no pensamento educacional brasileiro na atualidade, o seu *lócus*. Tomamos como ponto de partida o texto de Severino (2006), texto o qual nos referimos como motivador e foco crítico para este trabalho[19] (na Introdução). Ele afirma a conformidade entre educação e formação humana em todo o curso do pensamento filosófico ocidental: "na cultura ocidental, a educação foi sempre vista como processo de formação humana" (p. 621). Ele alega, para justificar esta conformidade, que se pode encontrar um sentido (ocidental) fundante para a formação, e que esse sentido é duradouro em todos os períodos: "a própria humanização do homem, que *sempre* foi concebido como um ente que não nasce pronto, que tem necessidade de cuidar de si mesmo como que buscando um estágio de maior humanidade, uma condição de maior perfeição em seu modo de ser humano" (p. 621) (grifo nosso). Ou seja, a educação, na cultura ocidental, permanentemente teria sido concebida como um processo, um trânsito entre a condição de ente e a de humanidade[20], a de incompletude e a de aperfeiçoamento; enfim, como um processo de formação. Processo esse de onde derivariam as várias perspectivas educacionais, congênitas a ele. Assim, a variabilidade da noção e do ideal formativo no curso da cultura ocidental apresentaria uma categoria regular: a busca de uma humanização do ser humano. A motivação para uma formação humana, neste quadro, seria o móvel contínuo do pensamento educacional ocidental. Tanto é assim que, ao interpelar os sentidos que essa formação recebeu nos respectivos períodos histórico-filosóficos, o autor os traduz em três paradigmas,

[19] A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação.
[20] Inúmeros(as) autores(as) referem-se a um processo formativo da hominização à humanização.

dialetizados: o ético, o político e o antropológico, e os três demonstrariam uma mesma motivação para a humanização, em registros onde uma determinada e predominante perspectiva do que seja o ideal humano alavanca o processo de formação. Em outras palavras, segundo Severino (2006), as motivações formacionais ética, política e (restritamente) antropológica facultaram as perspectivas educacionais, desde a antiguidade até a contemporaneidade.

Esta afirmativa acerca da conformidade entre educação e formação humana no pensamento ocidental (SEVERINO, 2006) inspira-nos a concepção de alguns impasses e, ao mesmo tempo, nos sensibiliza para o que reputamos como a difícil caracterização de um percurso regular para o pensamento formacional ocidental. Os impasses aos quais gostaríamos de nos expor e, também, o pensamento de Severino, são de duas naturezas: a identificação entre educação e formação humana e a questão da formação como humanização do ser humano. Iniciaremos a discussão pela difícil caracterização de uma trajetória coesa para a reflexão formacional ocidental, seguindo pelos impasses em torno da identificação entre educação e formação humana e da questão da formação como humanização, de onde deambularemos, enfim, para o debate educacional brasileiro contemporâneo sobre a formação humana.

2.3.1 A difícil caracterização de uma trajetória coesa para as concepções formacionais

Severino (2006), no texto acima referenciado, realiza um "corte" histórico-teórico acerca da predominância do ideal formativo ocidental em três períodos: 1) antiguidade e medievalidade, 2) modernidade e 3) contemporaneidade. Em cada um desses períodos, ele indica um sentido predominante para a formação humana. No largo período que inclui toda a antiguidade clássica e os desdobramentos filosófico-teológicos do período medieval, o sentido da formação humana detinha uma função *ética*. Com o projeto da modernidade, principalmente no bojo do ímpeto iluminista, a ideia de formação humana aportou definidamente no discurso filosófico e assumiu uma ênfase *política*. Na pós-modernidade (contemporaneidade), em que pese a dificuldade para a sua caracterização em virtude do fato da concomitância, e considerando a crise da perspectiva moderna, a concepção de formação humana têm assumido contornos mais claramente *antropológicos*.

Com efeito, Severino (2006) argumenta:

> Constata-se – no âmbito da história da filosofia, no contexto do desenvolvimento da cultura ocidental, num primeiro momento histórico-teórico, identificável com os períodos da Antiguidade grega e da Medievalidade latina – que a ética prevaleceu como matriz paradigmática da formação humana, ou seja, o ideal humano era o aprimoramento ético-pessoal e esta era a finalidade essencial da educação. Já num segundo momento, historicamente situado na Era Moderna, esse ideal se delineava como uma adequada inserção da pessoa na sociedade. A política era a grande matriz. E agora, no momento histórico recente da contemporaneidade, a reflexão filosófica passa por uma inflexão nesse modo de se conceber a própria ideia da formação humana e, consequentemente, também se transforma o modo de se ver a educação. Mesmo sem a nitidez das perspectivas anteriores, o que parece estar se delineando é uma dimensão do formar que afirma, nega e supera as perspectivas éticas e políticas da educação, tais quais delineadas ao longo da nossa tradição filosófica ocidental (p. 622).

Desse modo, para fundamentar uma proposta de compreensão coesa sobre a multiplicidade dos ideais e das reflexões formacionais em todo o percurso filosófico da cultura ocidental, o autor apoia-se em uma perspectiva dialética de afirmação, negação e superação/transformação dos paradigmas que motivaram todo o investimento reflexivo presente nesta trajetória. A coesão estaria demonstrada a partir da verificação de cada momento dialético (e em seu encadeamento, conforme previsto no respectivo modelo) e da incorporação, pelos paradigmas, de seus caracteres afirmativo, negativo e transformativo. Como sabemos, neste modelo dialético, a inflexão de superação do momento anterior – a transformação, a superação – ocorre em virtude das contradições inerentes àquele momento, no caso, ao paradigma, e que emergem – ou são suscitados – na "consciência crítica", sucessivamente, a cada novo momento; estes conflitos são próprios de cada momento dialetizado porque são as contradições que lhes são inseparáveis e constitutivas. Encontramos Severino (2006) expondo, liminarmente, esta perspectiva dialética no seguinte trecho:

> a hipótese que me proponho defender é a de que a educação vem sendo pensada hoje como formação cultural, perspectiva que realiza uma *síntese superadora* das perspectivas anteriores que a conceberam como formação ética, num *primeiro momento*, e como formação política num *segundo momento*. A elaboração desse *novo modo* de se conceituar a educação, na minha leitura, ocorreu [...] como *processo* histórico cultural e como *processo* de construção lógico-conceitual (p. 622) (grifos nossos).

E, de modo mais completo, a articulação dialética em que põe a termos este quadro de constituição, crise, manutenção e superação dos paradigmas formacionais ético, político e cultural:

> Mesmo sem a nitidez das perspectivas anteriores, o que parece estar se delineando é uma dimensão do formar que *afirma*, *nega* e *supera* as perspectivas éticas e políticas da educação, tais quais delineadas ao longo da nossa tradição filosófica ocidental. *Sem perder* as imprescindíveis referências

> éticas e políticas, mais que se afirmar como processo de formação de um sujeito ético ou de um sujeito cidadão, o que está em pauta é a própria construção do sujeito humano no tempo histórico e no espaço social, como sujeito integralmente ético e político, pessoa-habitante de um universo coletivo. [...]. E assim tanto a ética como a política *perdem* suas, até então, exacerbadas autonomia e preponderância como *referências básicas isoladas* para a prática educacional. Agora, nessa prática, o homem não se desenha mais como um ser pessoal, desempenhando um modelo de ação, nem como puro ser social, membro devidamente adequado à sociedade, tal parece ser o *significado que vem tomando hoje*, no quadro da filosofia contemporânea, o próprio conceito de formação [...]. Sem dúvida, ao longo dos três milênios da expressão cultural da filosofia no Ocidente, ética e política *sempre apareceram* como referentes da educação. Já a Antiguidade expressava explicitamente essa relação tanto quanto a Modernidade nunca descartara a referência à ética. Também hoje *continua recorrente* a presença dessas perspectivas nos discursos educacionais. No entanto, *nesses três momentos*, sua força significadora assume *conotações* específicas *diferenciadoras* em função do papel que assumem nessa *relação* (p. 622) (grifos nossos).

Em relação a este encetamento histórico-dialético, lembramos o seu atual desmantelamento enquanto perspectiva metodológica "objetiva", no âmbito da crise das metanarrativas, à qual o próprio autor faz referência, neste mesmo texto. Tal encetamento é incompatível com a perspectiva não fundacional.

Observemos como o autor demonstra a regularidade dialética[21] na compreensão acerca da formação humana em todo o período da antiguidade até a contemporaneidade e, portanto, como afirma a sua coesão, anunciando os paradigmas ético, político e cultural.

Ao discernir sobre o paradigma formacional ético, Severino (2006) afirma que "o discurso filosófico da Antiguidade e da Medievalidade sempre concebeu a educação como proposta de transformação aprimoradora do sujeito humano. De imediato, essa proposta se radica na pressuposta universalidade da natureza humana e a educação é vista como formação ética" (p. 623). Este é o paradigma formacional instaurador na tese do autor. A ética é por ele, então, asseverada como "qualidade do sujeito humano como ser sensível aos valores", valores aos quais a "consciência subjetiva está sempre se referindo". Ela, a ética, é uma "sensibilidade axiológica" (623). "Daí o papel primordial que é atribuído à educação: empreendimento ético-formativo, processo de autoconstituição do sujeito como pessoa ética. É a *paidéia* proposta no quadro da cultura grega clássica e latina" (p. 623).

Ainda sobre a perspectiva formacional ética nos períodos antigo e medieval, ele demarca:

[21] Na qual se faz presente o peculiar problema da teleologia imanente ao dialético.

> Assim, a idéia-força que predomina na Filosofia da Educação na Antiguidade é que a dimensão política é inteiramente derivada da qualidade ética dos sujeitos pessoais. É por isso mesmo que, desde Sócrates, a ética é a força motriz de todo investimento pedagógico. Trata-se de levar o aprendiz a incorporar uma típica atitude espiritual, dar-lhe consistência e permanência de modo que possa tornar-se fonte reguladora de seu agir, que passará a qualificar- se como agir moralmente bem. E se todos os indivíduos se tornarem pessoas éticas, a cidade, a pólis, será igualmente uma comunidade justa. O político decorre do ético, nele encontrando seu fundamento. A ética assume lugar tão relevante na filosofia socrática que todo o empenho essencial do conhecimento deve ser aquele que visa descobrir o bem. A natureza do homem passa a ser objeto do conhecimento filosófico na exata medida em que aspira ao bem, ao comportamento virtuoso. Virtude e bem são os efetivos critérios e guia para toda ação pessoal e, consequentemente, também para a vida na cidade. Não é por outra razão que o modelo de sociedade proposto por Santo Agostinho, em *A cidade de Deus*, como lugar da verdadeira felicidade, é aquele que é constituído por homens virtuosos. Virtuoso é o homem que escolhe o caminho do bem para viver, como esclarece o próprio Santo Agostinho em seu outro texto, *Do livre arbítrio* (p. 624-625).

Vejamos que o autor considera abranger totalmente os períodos antigo e medieval com esta compreensão de uma predominância ética nas elucubrações e nos intentos formativos.

Em relação ao paradigma formacional político, ele afirma que "o Iluminismo, como amplo movimento cultural e filosófico que aconteceu na Europa na era moderna, ao instaurar sua proposta pedagógica, retoma as ideias da natureza humana, da autonomia racional e moral do indivíduo e da perfectibilidade humana" (p. 625). No entanto, tendo estas categorias em um sentido profundamente modificado por conta do processo de constituição da moderna sociedade burguesa mercantil e do impacto da formação dos Estados nacionais, "a consciência ética se confronta agora com a realidade da vida política que não é mais mera circunstância na existência dos indivíduos mas, ao contrário, é uma forte e densa realidade autônoma, ditando e impondo regras e leis" (625). Então, exemplificando o projeto iluminista da sociedade com os pensamentos de Rousseau e Kant, afirma que, "na modernidade, o critério fundamental da educação, o aspecto que recebe maior ênfase na formação humana, é aquele da formação política, a formação do cidadão, entendida esta à luz de seus pressupostos antropológicos e epistemológicos do racionalismo naturalista" (p. 626). Perguntamos: será mesmo que a tomada destes movimentos do "racionalismo naturalista", os quais, obviamente, não negamos, é suficiente para afirmar "o critério fundamental da educação" (do sentido da formação humana, portanto) na modernidade?

Referimo-nos, enfim, ao paradigma formacional cultural, sobre o qual não vamos nos deter muito aqui, haja vista que ele será cuidadosamente abordado no próximo capítulo. Em relação ao seu advento, Severino (2006) observa:

> Esse panorama está em processo de mudança, agora, na contemporaneidade. Uma nova forma de se compreender a educação: nem mais sob a prevalência de uma teleologia ética nem mais sob a perspectivação política. Tanto a ética como a política estão sendo questionadas como referências básicas da educação (p. 629).

E, em continuidade: "Essa nova orientação vem sendo designada de filosofia pós-moderna ou pós-estruturalista, substrato filosófico de uma possível nova era histórico-cultural: a pós-modernidade" (p. 629). Vendo essa tendência como "tributária da crítica desenvolvida pelos teóricos da Escola de Frankfurt" (p.629) e vinculando-se a ela, indica:

> Minha idéia é de que as posições teóricas elaboradas pelos pensadores frankfurtianos, particularmente por Adorno e Horkheimer, inauguram uma concepção diferenciada da educação, que não se expressaria mais nem como formação ética do sujeito pessoal nem como formação política do sujeito coletivo, mas como formação cultural, conceituada como realização antropológica *tout court*, sem qualquer adjeti-vação de qualquer natureza. E no rastro dessa ideia originante, a grande maioria das manifestações da filosofia contemporânea vai avançando no sentido de se conceber essa formação como a própria substância da educação (p. 630).

Ou seja, esta nova tendência predominante consumaria, ao mesmo tempo, a integração superadora da "formação ética do sujeito pessoal" e da "formação política do sujeito coletivo" com a assunção menos pretensiosa de uma formação cultural totalmente contingente e imanente. Não obstante, esta perspectiva (de formação cultural) não encontra um consenso reflexivo mínimo nas elaborações correntemente denominadas de "filosofia pós-moderna ou pós-estruturalista", o que o próprio autor reconhece, ao identificar outras perspectivas igualmente contemporâneas que consideram, sob um ponto de vista mais fragmentário, o conhecimento, a educação e a própria formação humana:

> Levada a seus extremos, tal tendência [pós-moderna, pós-estruturalista] cai no irracionalismo, inviabilizando qualquer alcance construtivo da racionalidade humana. Seu irracionalismo potencial emerge com a acusação que faz aos comprometimentos da razão com o poder opressivo sobre o homem, da hostilidade da razão à vida. A razão acaba sendo vista apenas como agente de repressão e não instância de libertação, como o pretendia o Iluminismo (p. 629).

Queremos considerar, com esta exposição – ainda que limitada aos termos do texto de Severino (2006)[22] –, que não nos parece que se possa afirmar "com segurança" (p. 625), sem dificuldade, a prevalência de determinadas matrizes paradigmáticas formacionais nos períodos históricos, haja vista, dentre outros fatores, as idiossincrasias, os véus de espaço e tempo, a tendência à "dissecação" da realidade pelo ímpeto teórico, a corriqueira imposição supersubjetivadora na qual nos movemos e tantos outros elementos das críticas epistemológicas, ontológicas, políticas e éticas que amenizam nossas sempre presentes "pretensões sistematizadoras".

Além disso, perguntamos: para que demarcar o(s) eventual(ais) percurso(s) e os paradigmas conceptivos da formação humana na "história do pensamento" (ocidental)? Severino (2006) responde a esta questão assegurando que busca "explicitar o lugar e o papel da Filosofia da Educação como esforço hermenêutico de desvelamento da prática educacional" (p. 621)[23]. E mais, que volta-se aos "momentos articuladores da trajetória histórica de grandes expressões filosófico-antropológicas da Filosofia da Educação no contexto da cultura ocidental" (p. 622) "não apenas como uma circunstância contextuante, mas como uma exigência propriamente filosófica, por entender que também o pensamento se constitui historicamente, não sendo possível compreender suas manifestações atuais sem acompanhar sua gênese e formação" (p. 622). Louvamos este esforço filosófico-educacional de Severino, mas preferimos (em uma atitude antifundacional) abrigar uma tal abordagem sob o pálio de uma pretensão mais modesta: a de renúncia à coesão (histórica) entre percursos de pensamento, a de tentativa de (auto)transmudação frente às expressões acerca da formação humana, em diálogo alteritariamente referente, como nos referimos anteriormente.

Neste sentido, na aproximação aos textos a partir dos quais visamos identificar as concepções que integram o campo discursivo da formação humana no pensamento educacional brasileiro atual, fiando-nos na hermenêutica, procuramos evitar, tanto quanto possível, a imposição de significados e de sistemas, mesmo de correntes e tendências.

2.3.2 Educação e Formação Humana se identificam?

[22] Ele poderia trazer as inúmeras contribuições de escolas do pensamento hodierno (como a hermenêutica, a fenomenologia, os próprios campos discursivos pós-estruturalistas e mesmo as discussões teórico-metodológicas da história do pensamento).

[23] Como nos referimos anteriormente.

Conforme anunciamos antes, vamos tratar, nesta seção, da identificação entre educação e formação humana. Lidaremos de duas formas com a questão: primeiramente, mediante um tratamento propriamente teórico; em seguida, com o suporte de um recurso conceitual-histórico. No primeiro, acessaremos as teorizações de Severino (2006), Saviani e Duarte (2010). No segundo, refletiremos um debate histórico-conceitual acerca das noções de *Bildung* e *Erziehung*. E, como referência contextual, cuidamos do delineamento de um quadro das perspectivas históricas e atuais acerca da formação humana.

Assim, podemos entrar em diálogo com perspectivas históricas e atuais acerca da formação humana lançando um olhar sobre os ideais formacionais que se apresentaram nos cenários culturais, filosóficos, teológicos e científicos no ocidente. Para tanto, repercutimos a síntese que colhemos em Röhr (2013):

> Olhando para a história do nosso espaço cultural, revela-se uma quantidade enorme de propostas: o ideal de heróis guerreiros em tempos homéricos; o homem trabalhador do campo, honesto, em Hesíodo; o antropocentrismo e a retórica dos sofistas; o ideal da busca de uma vida questionadora e virtuosa no sentido socrático; a inserção e a contribuição no Estado platônico, ideal, meritocrático; o desenvolvimento das virtudes éticas e dianoéticas para poder realizar-se *zoon logon echom* e *politicón*, em Aristóteles; a busca da luz divina interior no neoplatonismo; a meta de Santo Agostinho, de submeter a razão â fé e enxergar Cristo em nós; as virtudes do cavaleiro medieval; a vida monástica afastando-se do terreno e se dedicando a Deus, via trabalho e oração; o ideal escolástico de reconciliação entre fé e razão; a visão renascentista de sabedoria universal; o ideário protestante-reformista, enfatizando a responsabilidade do homem na sua relação direta com Deus; a supremacia da razão na época das luzes; a primazia do coração no romantismo; a harmonia total da pessoa na formação neo-humanista; o ideal do cientista positivista; a postura do gentleman; a vida pragmática, aprendendo a aprender nas experiências; o homem revolucionário, superando as contradições sociais; o empreendedor liberal, produzindo bens; a pureza da raça; o poder da vontade; o *élan* vital; o ser-a-si-mesmo existencialista; a cidadania democrática; as competências diante do processo da globalização; o ideal holístico; o homem da paz (p. 15-16).

Então, em todas estas perspectivas, inerentes à carreira do pensamento ocidental, e suas problematizações recentes, apuramos a presença de um ideal que relacionamos à ideia de formação humana. Dentro desse quadro, e levando em consideração todo o contexto da discussão que levamos a efeito até aqui, compreendemos que a motivação/idealização formacional é encontrada desde os primórdios da constituição social, mas o embate conceitual a seu respeito localiza-se, de modo mais sistemático, em sistemas filosófico-educacionais relativamente recentes. A partir de então, indagamos: em que medida esses ideais convencionados como formacionais têm implicado em propostas/sistemas/práticas educacionais?

Severino (2006)[24] (novamente ele!) afirma que "na cultura ocidental, a educação foi sempre vista como processo de formação humana" (p. 621). E, após considerar que formação é humanização, indica: "a educação não é apenas um processo institucional e instrucional, seu lado visível, mas fundamentalmente *um investimento formativo do humano*, seja na particularidade da relação pedagógica pessoal, seja no âmbito da relação social coletiva" (p. 621) (grifos originais). Ou seja, conforme a sua tese de que há um percurso coeso e identificável teoricamente para as elaborações acerca da formação humana no pensamento ocidental, ele articula formação e educação como partes de um mesmo, contínuo e amplo empenho humano, individual e coletivo. Educação seria, sob este ponto de vista, uma sucessão de processos institucionais e instrucionais que concretizariam os sempre presentes e diversos empenhos humanizadores (formadores), elencáveis nas diferentes sociedades e épocas. Tanto é que "a interação docente é considerada *mediação universal e insubstituível dessa formação*" (p. 621) (grifos originais), isto é, a interação docente (o vínculo educacional) corresponderia "universalmente" e "insubstituivelmente" ao ímpeto formativo. Levando em consideração o quadro de perspectivas formacionais da cultura ociedental com o qual encimamos esta seção, cada perspectiva formacional elencada corresponderia a um processo educacional, instrucional, com algum viés institucional.

Saviani e Duarte (2010), também consideram, na esfera da Filosofia da Educação, que formação humana e educação coincidem: "pode-se considerar consensual a definição da educação como formação humana" (p. 422). A linha argumentativa que desenvolvem toma por premissa as questões sobre a possibilidade e a legitimidade da formação humana. No tocante à possibilidade, identificam uma resposta negativa se se levar em conta "apenas os elementos que caracterizam a estrutura do homem em seu aspecto empírico" (p. 422), as determinações a que está submetido pelos meios natural e cultural; não obstante, considerando o aspecto pessoal da liberdade, revela-se a capacidade de opção, de tomada de decisão, o que responde "positivamente à questão da possibilidade da educação" (p. 422). Em relação à legitimidade, indagam: "com que direito o educador vai interferir na vida do educando se este, como ele, é igualmente livre porque também pertencente ao gênero humano?" (p. 422). Respondem reafirmando a capacidade de transcender às situações, colocando-se "na perspectiva universal, entrando em comunicação com os outros e reconhecendo suas

[24] Almeida et al (2009), discutindo abordagens a respeito da expressão formação humana, afirmam que esta expressão tem sido "utilizada, quase sempre, para indicar o próprio processo formativo" (p. 53). E, a respeito desta utilização, consideram: "um dos autores brasileiros que utiliza com frequência a expressão é Antônio Joaquim Severino" (p. 53).

condições situacionais, assim como suas opções e seus próprios pontos de vista" (p. 422). "Funda-se, aí, a legitimidade da educação, que emerge, então, como uma comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana" (p. 422). E, então:

> Nessa formulação, o valor da educação expressa-se como promoção do homem. Enunciamos, então, uma primeira definição de educação: a educação, enquanto comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana, é promoção do homem, de parte a parte – isto é, tanto do educando como do educador (p. 423).

Então, atestam: "A formação humana coincide, nessa acepção, com o processo de promoção humana levado a efeito pela educação" (p. 423). Isto significa que, para os autores, de modo semelhante ao pensamento de Severino (2006), ainda que mediante argumentos um pouco diferenciados, a educação é possível (em virtude da liberdade relativa inerente ao gênero humano) e é justificada pela finalidade de promoção humana ínsita ao desígnio da formação humana. Desse modo, o quadro acima referenciado poderá ser interpretado como um conjunto de distintas iniciativas onde o aspecto pessoal da liberdade, o qual permite a educação, compôs diferentes complementaridades com as determinações naturais e culturais, em diversificados graus de legitimidade formativa.

Ora, tanto a abordagem de Severino quanto a de Saviani e Duarte caracterizam-se como abordagens fundacionais, ou seja, abordagens que se desenvolvem conforme os estipulados princípios do sujeito (racional) autoconsciente, o qual é pensado a partir de tipificações-padrão. Observamos, desse modo, que, para as perspectivas pertencentes ao campo fundacional, há uma identificação entre educação e formação humana.

Passemos, agora, ao debate histórico-conceitual da questão.

Levemos em consideração, de acordo com Freitas (2012), que a partir do

> contexto do projeto iluminista, educação e formação não se confundem. A educação (seja ela técnica ou profissional) refere-se à preparação do indivíduo para uma determinada função social, o que implica um processo de adaptação às normas, valores e símbolos de uma sociedade. Por essa via, a educação refere-se ao ensino como uma instituição social. A ideia de formação, por sua vez, remete à tradição da *Bildung*, a qual deriva de todo um legado teórico que vai de Winckelmann e Herder, de Schiller e Goethe, de Hegel aos irmãos Humboldt, apresentando-se como um conceito altamente complexo. [...] Temos, então, que a noção de formação não pode ser identificada univocamente com o conceito mais estrito de educação (p. 56).

Então, em consequência desse registro, Freitas(2012) indica que a perspectiva da formação tornou-se refém do ideário da instrução pública, no desenrolar do projeto da modernidade. Isso ocasionou o seu esgotamento, pois a noção que estabeleceu foi cooptada

pelo sistema burocrático dos Estados, passando a assumir uma estruturação que visava à unidade nacional e a preparação disciplinada para o trabalho. Partindo desta consideração, cremos poder discernir, neste período em que o exame da relação entre formação e educação alcançou uma dimensão relevante, que tal relação deixou de ser indelével, passando a figurar como crise, como um "estresse" cultural e filosófico.

Em que pese a concordância quanto às repercussões da diferenciação entre educação e formação no pensamento contemporâneo, e enfatizando a aludida complexidade do conceito de formação remetido à tradição da *Bildung*, Röhr (2012) difere da conclusão em torno da mera cooptação da perspectiva da formação pelo ideário da instrução pública, embora reconheça o seu esgotamento, até mesmo pelas desventuras da noção de *Bildung* no bojo do Esclarecimento (*Aufklärung*[25]) – ou Iluminismo[26], do Neo-Humanismo[27] e do Romantismo[28] alemães. Neste sentido, Röhr (2012, p. 209-212) esclarece que Educação (*Erziehung*) e Formação (*Bildung*) só podem ser tomados em seus significados enquanto pertencentes a autores ou grupos de autores bem próximos, ocorrendo até que o que um autor chama de Educação seja denominado de Formação por outro. Para os autores do Esclarecimento alemão[29], a *Bildung* é apenas tangencial – em Lessing e Kant, e fora das cogitações – em Wolff. Entre os representantes do Neo-Humanismo[30], a *Bildung* significou assumir a imagem humana idealizada pelos gregos e romanos. Entre os pertencentes ao Romantismo, em direção oposta à incorporação do modelo greco-romano como propunha o Neo-Humanismo, a

[25] AUFKLÄRUNG, conforme Japiassu & Marcondes (1989, p. 29): "Os filósofos do século XVIII se concebiam a si mesmos como estando em luta contra as 'trevas' da ignorância, da superstição e do despotismo. Por isso, procuraram situar-se no registro das Luzes ou Razão. Kant define as Luzes ou Iluminismo dizendo que elas são aquilo que permite ao homem sair da sua menoridade, ensinando-lhe a pensar por si mesmo e a não repousar nas decisões de um outro. '*Sapere aude*! tenha a coragem de usar sua própria inteligência'. Eis a divisa das Luzes."

[26] ILUMINISMO, conforme Japiassu & Marcondes (1989, p. 128): "Movimento filosófico, também conhecido como Esclarecimento, Ilustração ou Século das Luzes, que se desenvolve notadamente na França, Alemanha e Inglaterra do século XVIII, caracterizando-se pela defesa da ciência e da racionalidade crítica, contra a fé, a superstição e o dogma religioso."

[27] "Entre os extremos da razão e paixão, os autores do neo-humanismo encontraram na época clássica da Grécia e de Roma um equilíbrio e uma visão mais integral do ser humano em que as partes não se opõem, mas se complementam em harmonia e simplicidade" (RÖHR, 2012, p. 210).

[28] ROMANTISMO, conforme Abbagnano (1998, p 860): "Movimento filosófico, literário e artístico que começou nos últimos anos do séc. XVIII, floresceu nos primeiros anos do séc. XIX e constituiu a marca característica desse século. O significado comum do termo 'romântico', que significa 'sentimental', deriva de um dos aspectos mais evidentes desse movimento, que é a valorização do sentimento, [...] cuja força o séc. XVIII iluminista reconhecera, e que no Romantismo adquiriu valor preponderante. Essa grande valorização do sentimento é a principal herança recebida do movimento *Sturm und Drang*, que constitui a tentativa de [...] superar os limites da razão humana, reconhecidos pelo iluminismo."

[29] Gotthold Ephraim Lessing, Christian Wolff e Immanuel Kant.

[30] Winkelmann, Schiller, Goethe, Herder, Hegel e os irmãos Humboldt, principalmente Wilhelm Von Humboldt.

Bildung passou a significar o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e das emoções mais nobres, que são potenciais humanos.

Assim, Röhr (2012, p. 213) conclui:

> Se na Alemanha continuaram as tentativas de situar a *Bildung* entre a formação clássica e a técnico-científica, ou jogando uma contra a outra, ou tentando fazer a síntese das duas (Weniger, Spranger, Litt), o conceito de Educação não se mostra menos multifacetado. [...] Podemos encontrar na cultura alemã o sentido de Educação tanto como um processo quanto um resultado, uma intenção e um agir, igualmente do educador e do educando [...] Podemos compreender Educação como um conceito analítico descritivo que caracteriza uma determinada classe de ações, bem como um conceito normativo que fornece critérios para avaliação de determinadas atividades consideradas educativas. Podemos compreender Educação como um agir intencional em que o educador tem propósitos conscientes e declarados, distinguindo-o de processos de socialização e enculturação, ou como um processo funcional em que as influências das condições e a teia de interações sociais e culturais estão consideradas incluídas na Educação. Podemos compreender Educação, igualmente, como a *Bildung*, um processo de influências de fora para dentro ou um apoio do desenvolvimento interno ou ainda uma autorrealização na autoeducação.

Localizamos este exame histórico-conceitual de modo a apercebermo-nos do esgotamento da noção de formação humana vinculada à de educação em meio à diversidade e mesmo ao antagonismo das noções que vigoraram já desde o período do Esclarecimento.

2.3.3 A questão da formação como humanização do ser humano

Rodrigues (2001, p. 232), ao recusar a finalidade última da educação como preparação para a cidadania, propõe a concepção de que:

> A Educação é um processo integral de formação humana, pois cada ser humano, ao nascer, necessita receber uma nova condição para poder existir no mundo da cultura. Esse processo inclui a aquisição de produtos que fazem parte da herança civilizatória e que concorreram para que os limites da natureza sejam transpostos. Entre eles se colocam os conhecimentos racionais que promoveram o desenvolvimento científico e cultural da humanidade, e a consciência de que o ser humano é o produtor das condições de reprodução de sua vida e das formas sociais de sua organização e devem ser orientadas pelos princípios da solidariedade, do reconhecimento do valor das individualidades, respeito às diferenças e pela disciplina das vontades.

Assim, conforme o autor, a formação humana é um modo constituidor do ser humano, não natural, e a função precípua da educação, sob esse ponto de vista, é apresentar o mundo

àquele que chega, confirmando a sua humanidade, a qual, por sua vez, é humanidade em si e entre si, na concreticidade da vida, não apenas um conceito abstrato do humano. A formação humana seria uma orientação processual do ser humano para a sua humanização, o que não se confundiria com seu desenvolvimento biológico, afetivo/cognitivo e com sua socialização, incluiria a todos e os ultrapassaria. A formação humana, nesta perspectiva, estabelece uma integralidade biológica, cultural e ética.

O referido autor apresenta uma argumentação em caráter existencial[31] para fundamentar a educação como formação humana[32]: o ser humano não é determinado pela natureza, por isso ele constrói seu modo de vida através da liberdade da vontade, autonomia existencial e responsabilidade pelas ações (RODRIGUES, 2001, p. 232). Daí, forma-se como sujeito ético. Ele considera relevante (para que seja reconhecida a situação de autonomia dos sujeitos): a autonomia da vontade, a autonomia física e a autonomia intelectual. Considera, ainda, a simultaneidade e a complementaridade entre as atitudes do educador e do educando no processo formativo, respectivamente a construção do mundo simbólico e a (auto)formação do sujeito de autonomia e de liberdade. Então, conforme o autor, face à necessidade de cada ser humano de entrar no domínio da condição humana para fazer parte da cultura, do "mundo humano", o processo de "apresentação do mundo", a formação humana, visa humanizá-lo (muito além de apenas preparar para a cidadania).

Uma outra abordagem que se desenvolve em semelhante diretriz acerca da questão da formação como humanização encontramos no debate no qual Röhr (2013), ao discutir o sistema em que classifica as diferentes teorias educacionais em dois grupos, o da Correspondência e o da Irreverência, termina por depreender que o fundo desta classificação é o pleito do sentido da vida, das metas da educação; portanto, da formação humana. Então, de acordo com ele, a distinção entre *Teorias da Correspondência* e *Teorias da Irreverência* destina-se a caracterizar a educação tomando como foco central a questão do sentido da vida, o que resulta em sistematizar as possíveis metas da educação (RÖHR, 2013, p. 17). O autor coloca do seguinte modo o problema:

---

[31] EXISTÊNCIA, conforme Japiassu & Marcondes (1989, p. 92): "no existencialismo contemporâneo, esse termo designa o modo de ser próprio do existente humano, a *realidade humana* naquilo que ela tem de absurdo, de deliberado (pela tomada de consciência) e de irredutível à consciência (contingência e facticidade). A existência é 'ek-sistência', isto é, arrancamento perpétuo de um mundo, de uma situação no mundo com o qual não pode confundir-se, pois é 'para-si' e não 'em-si'. Assim, é a mesma coisa dizer que o homem existe e que ele existe como consciência ou liberdade."

[32] Repete-se aqui uma perspectiva (teórica) fundacional no que se refere à questão da educação como formação humana e, por conseguinte, da formação como humanização, não obstante a abertura ao fazer existencial.

> Podemos distinguir esse sentido a partir da questão de como ele se define: existe uma instância fora, além ou superior ao indivíduo que, já anterior à sua existência, determina o sentido da vida dele ou é ele mesmo, independente das forças externas existentes, quem decide sobre o sentido da vida, que é capaz de realizar nas condições dadas? (p. 17).

As *teorias da correspondência*, de modo geral, respondem a esta questão afirmando a ascendência de um sentido da vida humana, preexistente ao indivíduo, cabendo à educação conduzir o educando à conformidade a esse sentido. Incluem a pressuposição de que o educador já entrou no domínio desse sentido da vida e desenvolve meios pedagógicos para levar o educando a reconhecê-lo e realizá-lo. Röhr (p. 17) exemplifica esta forma de compreender a meta da educação:

> Torna-se bem evidente na filosofia de Platão, em que as ideias que devem nortear a vida humana são eternas, únicas e imutáveis. Em todas as propostas religiosas é a força divina que predetermina a o sentido da vida humana, independente das vontades instantâneas. Também, todas as doutrinas político-econômico-sociais, que enxergam em uma determinada formação social a condição da realização humana, pressupõem um sentido da vida anterior ao indivíduo.

Por outro lado, as *teorias da irreverência* enxergam o sentido da vida como tributário da autonomia do indivíduo frente a todo tipo de influência e condicionamento sobre a própria vida, e sua nocividade. Cabe à educação denunciar a teia de influências e condicionamentos e favorecer a libertação do educando. Estas teorias, à semelhança das da correspondência, também incluem uma pressuposição: a de que o educador já realiza em si esta autonomia e desenvolve meios pedagógicos para fazer prevalecer o descondicionamento no educando. Röhr (2013, p. 18) exemplifica assim estas teorias educacionais:

> Um primeiro movimento maior nesse sentido encontramos nos sofistas. O lema "O homem é a medida de todas as coisas", de Protágoras, revela esse fato com nitidez. Os valores supostamente inquestionáveis da aristocracia grega não servem mais de orientação. Cada um define seu sentido e o defende na cidade com os meios que domina. Os sentidos considerados válidos na modernidade receberam golpes de martelo por parte de Nietzsche, que depositou no poder da vontade de cada um a definição do sentido da vida. O existencialismo ateu e as tendências pós-modernas reafirmam a ausência de referências externas válidas na determinação do sentido da vida.[33]

Cogitando o não extremismo que se manifesta nas duas tendências (teorias da correspondência e da irreverência), ele apresenta uma proposta que, de algum modo, atende às justas reivindicações de ambos os lados, ao considerar a possibilidade de que o sentido da

[33] Sem embargo do evidente fundacionalismo presente nas *teorias da correspondência*, também as *teorias da irreverência* o denotam, em virtude da pressuposição fundadora de um sujeito que realiza autonomia e descondicionamento. *Os sujeitos* se autonomizam e se descondicionam *desse modo*.

vida humana seja algo a ser encontrado e reconhecido como válido, ao mesmo tempo em que só o é mediante o cumprimento da tarefa de autorrealização, o que exige autonomia. "Qualquer meta educacional supõe um sentido da vida humana e um espaço de liberdade do indivíduo de aderir a esse sentido" (RÖHR, 2007a, p. 59).

Parece-nos, ainda que esta não seja a intenção do autor, que a alternativa às duas tendências transita um pouco além do fundacionalismo[34], haja vista a sua proposição de um sentido da vida próprio a cada um (encontrado por e válido para cada um), ao qual se adere com relativa autonomia, e esta não é uma autonomização padrão e sim um espaço de liberdade para identificação consigo mesmo, conforme será detalhado abaixo. Esta alternativa pode ser denominada de Teoria da Autenticidade.

Esta proposta de Röhr (2013, p. 316-317) para uma solução intermediária aos extremos da ausência total ou da referência absoluta em termos de sentido da vida baseia-se na meta de uma educação integral, que "está atrelada ao fato da inconclusão" (p. 314) do ser humano[35]. "Para alguém se tornar sempre mais integral, mais completo, precisa incluir, constantemente, aspectos com que não está familiarizado, que são estranhos, às vezes opostos a ele e às suas crenças" (p. 316-317). A abertura para com os aspectos estranhos ao que se é em cada momento e a disposição em aproximar-se-lhes, reconhecendo-os como o Tu que deve ser pura presença frente ao Eu (constituído como ser de relação), é requesito da própria integralidade subjetiva, pois o ser integral inclui tanto o seu imanente como o seu transcendente e ambos se abrem ao imanente e ao transcendente objetivos, como firma a filosofia de Jaspers, que Röhr incorpora.

> É a nossa subjetividade que se fecha diante do diferente. Tarefa educacional é fazer com que o educando, superando a subjetividade limitante, mergulhe na objetividade daquilo que lhe é estranho para, num terceiro momento, apropriar-se da parte do estranho que se revele própria, no processo. Somente da disposição de se desvencilhar de si mesmo, no processo de se aprofundar no objeto, podemos esperar uma apropriação, de fato, em que se conquistou a capacidade de livremente dispor do objeto. Identificamos esse processo como de libertação (p. 317).

Com efeito, em nossa condição subjetiva – com vistas à integralidade – *podemos* nos abrir ao outro diferente que objetivamente se nos insinua, de modo a encontrar o "sentido da vida" que nos diga respeito, presente naquela objetividade que nos é estranha. Assim, tanto

[34] Um pouco além, pois mantém-se o "problema" do indivíduo como ente singular dotado de autodeterminação plena ou ente singular cuja autodeterminação é uma expressão das experiências autonomizantes que vivencia.

[35] A inconclusão aí não é justificativa para um modelo de formação, mas abertura a aspectos estranhos ao que se é em cada momento, formação indefinida e possivelmente autêntica.

nos libertamos de uma subjetividade limitante, quanto realizamos uma liberdade em estarmos "com" o "objeto" (o outro diferente que objetivamente se nos insinua). A liberdade deixa de ser simplesmente a independência frente às limitações provocadas pelo "outro", o diferente de nós que não distinguimos claramente e precisaríamos nos desvincular, e passa a ser a liberdade de autoidentificação com o sentido da vida desvelado e ao qual nos vinculamos a partir do outro, uma ampliação da subjetividade com a incorporação ou o desdobramento de novos aspectos que ampliam a nossa relação e o nosso encontro com o outro e mantém-nos na perspectiva da integralidade. Eis a *libertação*.

> Tomando, portanto, a busca da nossa integralidade como nosso *destino*, à qual temos que corresponder, verificamos que atendemos, na sua procura, em certo sentido, os anseios de liberdade das Teorias da Irreverência. Enquanto permanecemos em atitudes de distanciamento ou até de hostilidade aos aspectos que nos são estranhos, mantemo-nos presos na nossa subjetividade. Conhecendo profundamente o que nos é estranho, ganhamos a liberdade de apropriação daquilo que se revela próprio a nós. Nesse aspecto, acreditamos que avançamos mais ainda na nossa teorização, no que diz respeito à dimensão espiritual do homem, quando caracterizamos [...] o processo de apropriação como *liberdade positiva*, enquanto encontro consigo mesmo, diante da transcendência (p. 317) (grifos nossos).

Nesta Teoria da Autenticidade, o sentido da vida e, portanto, a meta da educação, encontram-se em correspondência com o *destino* (princípio das Teorias da Correspondência). Este destino, por sua vez, não é unicamente um valor ou um conjunto de valores, um aspecto ou um conjunto deles – como propõem, na maioria das vezes, as diversas teorias denominadas de Correspondência – mas, a busca da integralidade, a busca da plenitude. Como a integralidade não é dada, o processo de busca atende à perspectiva de *liberdade* das Teorias da Irreverência, e como ela não é pensada racional e universalmente, não decai no fundacionalismo. Mais ainda, toma a forma de uma *libertação*, pois possibilita a apropriação do que nos era próprio mas ainda estranho, ao levar-nos à presença deste estranho. "Na apropriação de um sentido, surge a certeza: 'Torno-me eu próprio, assumindo esse sentido.' Na busca de uma orientação para nossa vida podemos intuir: 'Esse sentido tem validade absoluta para mim'" (RÖHR, 2007a, p. 66).

O distanciamento e a hostilidade aos aspectos que nos sejam estranhos seria uma *liberdade negativa*. A apropriação de sentido, nesta proposta, se delineia como uma *liberdade positiva*, na medida em que, através do exercício da liberdade, leva-nos ao encontro conosco mesmo, em uma nova configuração de integralidade. "Ser mais pleno, nessa situação, significa incluir, integrar, apropriar-se do estranho, não no sentido de simplesmente ter mais,

de acumular mais propriedades, mas de ser mais, tornando o estranho familiar, algo próprio" (p. 62).

A liberdade negativa (RÖHR, 2013, p. 44-55) se define como a possibilidade de escolha, a independência de fatores que de modo objetivo ameaçam o espaço de nossas decisões, é uma libertação de algo, diferentemente da libertação acima apresentada, que é uma libertação dos limites de nossa subjetividade com incorporação de algo que era considerado estranho e que contribui para o sentido da nossa vida. "Ela [a liberdade negativa] aparece para nós como espaço vazio, de possibilidades à disposição. Trata-se da liberdade na imanência" (p. 47). A *responsabilidade* que a liberdade negativa evoca se coloca nas instâncias do mundo imanente. Já a liberdade positiva, encontra-se no movimento de transcender a imanência, ou seja, inclui a imanência e o seu além. A *responsabilidade* que é cobrada na liberdade positiva coloca-se na origem da própria liberdade, que é a transcendência, de onde não provém uma ameaça objetiva às nossas decisões – como na liberdade negativa -, mas uma probabilidade cifrada do sentido da vida, com o qual é possível coincidirmos, podermos nos responsabilizar:

> A liberdade ultrapassa o âmbito da arbitrariedade da mera opção, quando o ser humano decide no seu pensamento e nos seus atos sobre si mesmo diante da transcendência que proporciona essa oportunidade. Liberdade positiva – na nossa conceituação, liberdade compreendida na sua essência espiritual – é escolha de si mesmo, que é ao mesmo tempo correspondência a si mesmo diante da transcendência (p. 49-50).

Em continuidade, no texto em que apresenta a sua tese em torno da possibilidade de um objeto epistêmico próprio para a educação, Röhr (2007a), buscando delinear o que caracteriza uma intenção educacional, assevera:

> Em termos mais abstratos podemos dizer que educar é contribuir na humanização do homem. Essa formulação implica uma dupla compreensão do humano. Sem dúvida, quando o homem nasce, ele já é um ser humano, no sentido de que ele pertence à espécie humana e traz por si só elementos de crescimento biológico, de amadurecimento psíquico e de desenvolvimento cognitivo, aos quais, no seu conjunto, podemos chamar de hominização, que de forma alguma esgota a realização das suas potencialidades humanas. A intenção educacional é tornar o homem homem, nesse segundo sentido, de desenvolver nele o que tem de mais humano e que não é simplesmente resultado da sua maturação natural. *Isso não implica a crença de que a plena realização de todas as potencialidades humanas seja possível*. Trata-se de um processo de aproximação (p. 57) (grifos nossos).

Esta compreensão abrange, então, o processo da hominização, a sua maturação natural, e a humanização, processo intencional de desenvolvimento, de realização autêntica e refundação de si pela abertura ao estranho do que se é a cada momento, mediante a experienciação da *liberdade positiva*. Processo, enfim, de formação humana. Eis como

podemos delinear o entendimento sobre a formação humana consoante à humanização nestas parcelas do pensamento röhriano.

Severino (2006), no texto já muitas vezes referido, também se posiciona quanto à questão em tela, a da formação humana como humanização. Tendo considerado que a educação sempre foi vista, no mundo ocidental, como processo de formação humana, conforme já declaramos em seção anterior, ele assegura:

> Essa formação significa a própria humanização do homem, que sempre foi concebido como um ente que não nasce pronto, que tem necessidade de cuidar de si mesmo como que buscando um estágio de maior humanidade, uma condição de maior perfeição em seu modo de ser humano. Portanto, a formação é processo do devir humano como devir humanizador, mediante o qual o indivíduo natural devém um ser cultural, uma pessoa (p. 621).

Exposição bastante semelhante às dos autores anteriormente citados, não obstante acentue a necessidade de cuidar de si mesmo, a busca do aperfeiçoamento e a humanização como devir cultural.

Por conseguinte, estabelece uma noção de humanização conforme o enfoque cultural-crítico[36], ao firmar: "A ideia de formação é, pois, aquela do alcance de um modo de ser, mediante um devir, *modo de ser que se caracterizaria* por uma qualidade existencial marcada por um máximo possível de emancipação, pela *condição de sujeito autônomo*. Uma situação de plena humanidade" (p. 621) (grifos nossos).

Rematamos o tratamento desta questão considerando que há em comum[37], entre os autores citados, a assunção da formação humana como humanização – ainda que apontem direções diferentes para o significado desta humanização – e que a humanidade a ser alcançada mediante os processos da formação humana é humanidade em si e entre si, na concreticidade da vida, não apenas um conceito abstrato do humano, o que significa a incompletude e o devir do que, então, passa a ser considerado como projeto de humanidade, e o atributo inalienável do "em meio" à vida, no espaço concreto da vida.

Sobre este último aspecto, resta a problemática em torno do viés humanizador constituído a partir do em si ou do entre si; em outras palavras: a problemática do sentido da humanidade a ser alcançada na concreticidade da vida. Acerca desta problemática, Röhr (2007a) pontua:

---

[36] Portanto, fundacional.

[37] Pensamos que estas características se apresentam também entre distintas concepções no campo discursivo da formação humana, as quais serão abordadas no próximo capítulo.

> Posições que colocam a humanização do homem como centro da reflexão pedagógica são tachadas, principalmente por representantes não só das mais variadas linhas do marxismo, mas também da abordagem sociológica da Educação, como idealistas. Para não ser considerado idealista é preciso partir de um conceito de sociedade, em sua estrutura política e econômica. [...] Se o critério [para ser ou não idealista] for dispor ou não [de] um ideal, os críticos têm que reconhecer que qualquer conceito de sociedade que não quer meramente reproduzir o *status quo*, também contém o ideal do qual se busca aproximação. Nesse caso, eles também são idealistas. Se ser idealista significa, no entanto, seguir ideias inatingíveis, podemos ser idealistas, partindo tanto de um conceito do homem, quanto da sociedade. Se, por outro lado, não ser idealista significa basear-se na possibilidade de aproximar-se, de fato, de um ideal pré-estabelecido, podemos ser não idealistas tanto num quanto no outro caso. Ademais, partir de um conceito de humanização do homem não exclui, mas necessariamente inclui a sua convivência social, política, econômica e social (p. 58).

Resta, também, considerar a questão do "grau" de aderência ao fundacionismo, presente nas distintas concepções acerca do que seja a humanização. Formação humana como humanização modelar, mesmo que crítica, emancipatória, *para* a liberdade, ou formação humana como humanização singular, autêntica, *com* liberdade; devir conceptualmente indistinto ou devir aberto à experiência, mostram graus diferentes de adesão.

2.3.4 O debate educacional brasileiro atual sobre a formação humana

Como afirmamos anteriormente, na Introdução, os debates relativos à formação humana desenvolvidos nos domínios do pensamento pedagógico brasileiro são plurais. Por vezes, partem das questões anteriormente abordadas (educação como formação humana e esta como humanização), seja num tratamento teórico, seja num enfoque histórico-conceitual, e desdobram suas reflexões e propostas, postulando princípios e visando direcionamentos para a formação humana. Também é muito frequente a interpelação da formação humana por uma disposição da Filosofia da Educação, como no texto de Severino (2006). Esta interpelação quase sempre se apoia na propositura de um papel "esmiuçador" atribuído à filosofia sobre o sentido ou as finalidades da educação. Não obstante, há abordagens em que predominam um caráter sociológico, histórico ou outros. Por vezes, os debates se mostram como um embate pela hegemonia da definição acerca da formação humana, atendendo à motivação às quais ela é submetida. Como vamos ver no capítulo seguinte, com exceção das aproximações tangenciais, nas quais não se estabelece um vínculo teórico, histórico ou práxico significativo, predominam as defesas de linhas discursivas mutuamente referentes e conduzidas como

autoafirmação conceptual. Nesta seção, vamos cuidar dos contextos deste debate, voltando-nos para as justificativas comumente encontradas nos textos, as quais visam legitimar, de algum modo, a sua discussão.

Iniciamos por Severino (2006). Neste texto, ao qual temos recorrido nas seções anteriores, o autor, referindo-se ao espectro contemporâneo, chega a afirmar que a formação humana é "necessária pelas carências ônticas e pela contingência ontológica dos homens" (p. 621). Esta afirmativa encontra-se no contexto em que o autor explicita as "condições atuais da civilização", marcadas pela "degradação do mundo técnico e produtivo do trabalho", pela "opressão na vida social" e pela "alienação no universo cultural" (p. 621). Tais seriam as carências ônticas, as quais se constituiriam em desafio para as pautas formacionais em nossos dias, delineadas nas respectivas contingências ontológicas. A degradação, a opressão e a alienação, condições inerentes ao ente humano (múltiplo, concreto) na atualidade, o constituiriam enquanto carência em seu devir formacional, um devir assim sob o signo da precariedade deformada, sitiada, submetida em sua subjetivação. Nós, os existentes humanos, em nossa busca de humanização, em nosso ímpeto formativo, estaríamos vilipendiados já mesmo nesta condição existencial de abertura, onde formarmo-nos é degradarmo-nos, oprimirmo-nos e alienarmo-nos. A compreensão acerca do *locus* formacional do ser humano, neste pensamento de Severino (2006), privilegia as categorias ontológicas do mundo do trabalho, da vida social e do universo cultural, ou seja, encontra-se no âmbito do ontologicismo crítico. Conjugando tudo isso, Severino não pode indicar outra diretriz formacional que não seja a emancipação. Em uma atualidade produtiva-social-culturalmente considerada, e em um contexto de coibição da afirmação da existência, emanciparmo-nos condiciona o sentido possível à formação humana, configurando a legitimidade do debate formacional na atualidade.

Por isso, e tendo em vista uma tomada de atitude, Severino (2010) propugna por uma identidade específica da prática educativa para quem, visando um projeto civilizatório, propõe-se a enfrentar os desafios históricos lançados na atualidade. Esta identidade educacional específica seria consubstanciada em um tripé formado pelo domínio do saber teórico, pela apropriação da habilitação técnica e pela sensibilidade ao caráter político das relações sociais. Assim se constitui, para este autor, o *desafio* da formação humana no mundo contemporâneo. Ele salienta um cenário onde, em virtude do irreversível processo de globalização econômica e cultural provocado pelo capitalismo desenfreado, as "referências ético-políticas perdem sua força na orientação do comportamento das pessoas, trazendo

descrédito e desqualificação para a educação" (p. 155). Destacando os prejuízos nos processos de constituição da subjetividade provocados pelo quadro de grande injustiça social, afirma: "prevalece um espírito de niilismo axiológico, [...] de fim das utopias e metanarrativas, da esperança de um futuro melhor, de incapacidade de construir projetos. A eficiência e a produtividade são os únicos critérios válidos" (p. 155). Detalhando o condicionamento objetivo e a perversão do subjetivo como impacto da sociabilidade neoliberal no trabalho, na cidadania e na cultura, Severino (2010) propõe um novo horizonte de sociabilidade onde a atribuição formativa essencial é a construção da cidadania, finalidade historicamente situada.

Saviani e Duarte (2010), corporificando o que denominam de tarefa de vigilância crítica da Filosofia da Educação, caracterizam a atualidade pela crise de paradigmas. Adotam, como núcleo "duro" da atividade formativa na Educação, a Filosofia e a História da Educação, esta fornecendo àquela não apenas o conteúdo para as suas reflexões radicais, mas também a referência metodológica que evite a "queda" na metafísica. Desse modo, identificam a crise contemporânea de paradigmas como a negação da "metafísica do sujeito", característica da modernidade. "Daí a crítica à razão, à consciência, às noções de verdade e de objetividade, a substituição da epistemologia pela linguística e da lógica pela semântica, chegando-se à conclusão de que não faz sentido se falar em conhecimento das coisas, já que tudo se resume a jogos de linguagem" (p. 424). Os autores, de modo similar a Severino (2010), concebem o modo de ser do homem a partir de sua formação histórica, adicionando o desdobrar de uma perspectiva histórico-ontológica para a formação humana, como vamos ver no respectivo campo discursivo, no próximo capítulo. Neste sentido, percorrem os *Manuscritos econômico-filosóficos* de Karl Marx de modo a captar a concepção de formação humana que deles deflui. Nela,

> o que faz do indivíduo um ser genérico, isto é, um representante do gênero humano, é a atividade vital, a qual é definida por Marx como aquela que assegura a vida de uma espécie. No caso dos seres humanos, sua atividade vital, que é o trabalho, distingue-se daquelas de outras espécies vivas por ser uma atividade consciente que se objetiva em produtos que passam a ter funções definidas pela prática social. Por meio do trabalho o ser humano incorpora, de forma historicamente universalizadora, a natureza ao campo dos fenômenos sociais. Nesse processo, as necessidades humanas ampliam-se, ultrapassando o nível das necessidades de sobrevivência e surgindo necessidades propriamente sociais (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 426).

Então, "os aspectos históricos e ontológicos da formação humana unem-se no pensamento de Marx numa perspectiva dialética de criação das condições de humanização a partir das relações sociais alienadas" (p. 430). Ou seja, a síntese dialética da humanização

ocorre a partir dos conflitos inerentes à alienação das relações sociais e realiza a formação humana de caráter histórico-ontológico. Conclusivamente, os autores consideram que o acesso aos clássicos – o que já foi objeto de depuração e adquiriu um caráter permanente porque resistiu aos embates do tempo – é o recurso necessário à formação humana. "Por esse caminho, a pedagogia ganha condições de assumir a perspectiva ontológica, apreendendo a educação, isto é, o processo de formação humana, como o contínuo movimento de apropriação das objetivações humanas produzidas ao longo da história" (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 432). Esta perspectiva, se não é a predominante nos debates do campo formacional é, com certeza, a mais extensiva, haja vista o grande número de trabalhos que sob ela se abrigam, conforme constataremos no próximo capítulo.

Tanto é, que Della Fonte (2014) parte "de uma indagação ampla acerca da vitalidade das chamadas pedagogias críticas, em especial a sua vertente mais atuante – a pedagogia histórico-crítica [...] –, no trato desse tema [formação humana]" (p. 380). A sua preocupação volta-se para recolocar esta pedagogia (histórico-crítica) na vanguarda da propositura formacional, enfrentando as críticas que lhe pesam. É por isso que ela pretende

> compreender que tipo de argumentação construiu-se no campo educacional brasileiro que, de alguma maneira, desabonou as proposições educacionais críticas e ressignificou a noção de formação humana (*Bildung*) a partir da *virada linguística*. Ao fazer isso, problematizo [diz a autora] a perspectiva de formação humana elaborada a partir de teorizações educacionais pós-críticas, ao mesmo tempo em que sinalizo um possível caminho a ser explorado e desenvolvido pela pedagogia histórico-crítica no enfrentamento das limitações que lhe são endereçadas quanto à sua compreensão de formação humana (p. 380).

Então, relativamente à questão do ser humano cindido, ou simplesmente esvaziado, e sob o anunciado ponto de vista de defesa das pedagogias críticas (notadamente a Pedagogia histórico-crítica de Saviani) frente às pedagogias denominadas pós-críticas (centradas na linguagem e não na consciência), destaca a concepção marxiana de omnilateralidade (modo polimórfico, completo, "cabeça e mãos") "para inspirar formulações pedagógicas críticas em seu compromisso com uma constituição humana ampla e complexa que supere, de um lado, tendências racionalistas ou cognitivistas (de matriz iluminista) e, de outro, perspectivas estetizantes (baseadas na virada linguística)" (p. 392).

Em relação a esta perspectiva, Pagni (2020), ao analisar o "debate filosófico educacional brasileiro do final dos anos 1970 a meados dos anos 1980" (p. 1), concentrando-se na "recepção do marxismo no campo educacional" (p. 1), identifica "a preponderância de um tipo de apropriação do marxismo gramsciano para abordar as questões pedagógicas,

representadas pelas obras de D. Saviani" (p.1). Em consequência, teria se esculpido uma "concepção dialética de educação", a qual "seria superior às outras, para Saviani, possivelmente em razão de sua relação com a *praxis* social, e de seu conteúdo de verdade, expresso a partir da reflexão dos problemas educacionais pelo método materialista histórico e dialético" (p. 6). Vê-se, nessa formulação, assim elucidada por Pagni (2020), que a pertinência da formação humana estaria dada em virtude de sua tributação à *práxis* social, e sustentada pelo fazer reflexivo, pautado pelos problemas da realidade educacional.

Aliás, a questão da reflexividade remete à filosofia, e esta, neste campo dos debates acerca da formação humana, mostra-se como a interlocutora mais frequente. Este debate é dominado pela Filosofia da Educação. A pertinência, os princípios, os propósitos da formação humana, e a própria legitimidade do seu debate, são discutidos, as mais das vezes, como atribuições da Filosofia da Educação[38]. Quando discorremos sobre a justificativa deste trabalho, na Introdução, já questionávamos o que denominamos de abordagem autorreferente da Filosofia da Educação ao conceber como tarefa sua a busca do sentido da formação humana (Severino, 2006).

Não obstante, o debate sobre a formação humana, como o encontramos no *corpus* desta pesquisa, é, na maioria das fontes, auto-atribuído a si por autores(as) em Filosofia da Educação. Não é por outra razão que Eduardo Santos e Manuel Tavares, no editorial da Revista EccoS que apresenta como temática "Educação para a formação humana: o papel da filosofia", seguindo Severino (2006), afirmam:

> A Educação não se pensa a si própria. Toda a problemática educativa supõe pressupostos de natureza filosófica. Consideramos, por isso, que as reflexões críticas sobre as problemáticas educativas em seus fundamentos epistêmicos e pedagógicos competem, especialmente, ao campo da Filosofia da Educação. Se considerarmos que toda a Filosofia estabelece percursos para a elucidação dos problemas humanos e uma reflexão critica sobre o caminho de elevação de uma consciência imediata e espontânea a uma consciência racional, epistêmica, crítica, então, a Filosofia da Educação também promove um diálogo com a Pedagogia, ou ela própria, no limite, constitui uma Pedagogia. Se a Educação, entendida como processo de formação humana, desvela os sentidos últimos dessa formação, cabe à Filosofia da Educação, [...], buscar o sentido da formação humana e recolocar em discussão, na contemporaneidade, as relações entre as diversas dimensões da educabilidade humana: ética, estética, política e cultural (SANTOS; TAVARES, 2017, p. 11).

[38] A exemplo, os textos sobre formação humana com os quais dialogamos até aqui.

Vê-se que as funções "esmiuçadora" e conceptual da filosofia são tomadas como legitimadoras de sua competência para pensar a educação. E, sendo a formação humana considerada o *telos* da educação, torna-se ela o bastião da Filosofia da Educação. A própria legitimidade das discussões em torno da formação humana é subsumida à legitimidade das discussões sobre o fazer filosófico educacional. Sendo assim, quando se discute, na Filosofia da Educação, a imprescindibilidade de "elucidar os problemas humanos", afirma-se a necessidade de o pensamento e as proposições da formação humana estarem voltados para os problemas educacionais; quando a Filosofia da Educação considera relevante facultar o desenvolvimento de reflexões críticas que estabeleçam um "caminho de elevação de uma consciência imediata e espontânea a uma consciência racional, epistêmica e crítica", esta tarefa é assacada para a formação humana.

O "fundo filosófico" é tomado como premissa para se pensar a formação humana, por exemplo, frente aos desafios educacionais da atualidade, como no editorial da Revista Espaço Pedagógico, que teve um número dedicado ao tema "Formação humana e sociedades plurais":

> "Formação humana e sociedades plurais" é o tema central que reúne a maioria dos artigos apresentados neste volume da Revista *Espaço Pedagógico*. Refere-se a uma preocupação que tem nos inquietado há tempo e que se insere, grosso modo, no âmbito do diálogo entre a educação iluminista moderna e a educação contemporânea. Nesse contexto, perseguimos a intenção de saber até onde e em que sentido ideais iluministas modernos servem-nos ainda para pensar problemas filosóficos e educacionais atuais e em que medida precisam ser negados e/ou transformados significativamente. Se podemos abrir mão da razão, ou se deveríamos repensar o modo de concebê-la e empregá-la para dar conta da pluralidade que nos acomete intensamente nos mais diferentes âmbitos de nossa vida social (DALBOSCO, 2014, p. 5).

Vejamos que o autor coloca a problemática como sendo o diálogo entre a "educação iluminista moderna" e a "educação contemporânea". A primeira, alude à educação realizada sob a tutela do pensamento moderno (iluminista), ao qual, inclusive, nos referimos anteriormente. A "educação contemporânea" é tomada em sua caracterização pós-crítica: abrir mão da razão, pluralidade, etc. A compreensão acerca da formação humana não escapa à convicção histórico-filosófica do pensamento iluminista e sua crise. A propositura do tema concebe a análise de algum nível de empregabilidade deste na "pluralidade da vida social que nos acomete intensamente". A afirmação em torno da exclusividade do diálogo com a tradição filosófica para se poder pensar a formação humana é categórica: "É no diálogo com essa tradição intelectual específica, no caso, a iluminista, que ainda podemos aprender algo sobre o sentido e a finalidade da formação humana" (p. 5). Então, o autor faz a defesa dessa concepção iluminista de formação humana:

> Certamente, de modo contrário à posição de muitos pedagogos e filósofos contemporâneos, a modernidade iluminista foi capaz de formular, mesmo que de maneira ambígua e confusa, uma ideia aberta de formação humana. Sem poder reconstruí-la em detalhes, neste momento, podemos ao menos resumir o núcleo de seu percurso. Tendo início na noção rousseauniana de *perfectibilité*, tal ideia adentra o contexto iluminista alemão, materializando-se tanto na noção de educabilidade kantiana (*Bildsamkeit*) como na própria noção de formação (*Bildung*) de matriz humboldtiana. Formar a si mesmo no convívio com o mundo e buscar desenvolver todas as suas potencialidades e forças nas mais diferentes direções, interagindo crítica e criativamente como o mundo, sem mais depender de forças externas transcendentes, é um dos núcleos dessa ideia de formação (p. 6).

Estas colocações dão-nos o ensejo de acompanhar o ajoujamento entre a tradição iluminista e a compreensão sobre a formação humana estabelecido por parte de autores(as) da Filosofia da Educação. Tanto é que Hermann (2012), ao pretender "situar as alterações produzidas no conceito de formação humana, diante dos processos contemporâneos de racionalização social e das formas de controle e regulação da vida" (p. 21), afirma:

> O conceito de formação/educação está fortemente enraizado na tradição ocidental que conhecemos por *humanitas*, e aponta para uma dimensão ético-estética. Essa tradição é descoberta pelos gregos, que a chamam de *paideia*, e, no final do século XVIII, com o neo-humanismo e o romantismo, surge um retorno a esse ideal, que na língua alemã se conhece com o nome de *Bildung*, [...], que nós costumamos traduzir por *formação* (p. 22).

Com as colocações acima, vislumbramos que a formação humana, frequentemente, têm sido tomada como sinônimo de formação cultural (*Bildung*) – formação essa defrontada pelas incertezas contemporâneas –, têm sido debatida como atribuição da Filosofia da Educação e legitimada a partir do seu comprometimento com o enfrentamento das "carências ônticas" e das "contingências ontológicas" da atualidade. Ou seja, o atual debate educacional brasileiro sobre a formação humana, grosso modo, postula, filosoficamente, o abandono ou a retomada, em algum grau e adaptativamente, da noção de formação cultural (*Bildung*), visando o enfrentamento dos desafios impostos pela atualidade. Estes aspectos, somados aos anteriormente explicitados, constituem as balizas do debate brasileiro atual acerca da formação humana.

3 CAP. 2 – CONCEPÇÕES ACERCA DA FORMAÇÃO HUMANA NO PENSAMENTO EDUCACIONAL BRASILEIRO ATUAL: discursos afins ao fundacionismo

Com o *corpus* que anunciamos na Introdução, realizamos uma composição mediante a qual agrupamos os textos encontrados, atribuindo-lhes categorias formacionais seminais – o que nos pareceu indispensável para podermos trabalhar com eles – e, *pari passu*, caracterizarmos, com esta composição, num esforço interpretativo, o campo discursivo da Formação Humana no pensamento educacional brasileiro atual, campo no qual vislumbramos uma diversidade de posições. Tal agrupamento resultou nas trinta e cinco seguintes categorias: Alteridade, Apropriação Existencial, Atenção, Autonomia, Bildung, Comunicatividade, Consciência Crítica, Conscientização, Corpo, Cuidado de si, Diálogo, Discurso, Emancipação, Estética, Experiência, Humanismo, Infância, Integralidade, Integridade Histórica e Natural, Juventudes, Lançamento, Libertação, Marxianismo, Marxismo, Normatividade, Omnilateralidade, Pensamento, Performance, Plasticidade, Pós-Humanismo, Práxis, Reconhecimento, Tensões Contemporâneas, Teoria Crítica, Trabalho. A referida composição encontra-se detalhada no APÊNDICE B.

As denominações das seções neste e no próximo capítulo – oito, ao total – dizem respeito às concepções que identificamos no retromencionado agrupamento de textos, a partir das categorias atribuídas, e constituem, já no esforço interpretativo que empreendemos, a caracterização do campo discursivo da formação humana no pensamento educacional brasileiro atual, caracterização obtida mediante a reunião das retromencionadas categorias seminais. Optamos por dividir a referida caracterização a que chegamos em duas partes: a primeira, neste capítulo; a segunda, no próximo capítulo. Então, neste capítulo, desenvolvemos as aproximações interpretativas relacionadas às quatro primeiras concepções, as quais ou se mostram pertencentes ao fundacionismo ou, no caso da primeira, indistinta; no capítulo seguinte, desenvolvemos as quatro últimas concepções, as quais ou se mostram pertencentes ao antifundacionismo, como é o caso na sétima e na oitava concepções, ou adotam um posicionamento crítico em relação ao fundacionismo, mais ou menos alternativo a ele, como é o caso na quinta e na sexta concepções. Porém, as alegações que pretendem justificar esta divisão a que estamos nos referindo – pertencimento ao fundacionismo ou ao antifundacionismo, indistinção, oposição ao fundacionismo – são tributárias dos sentidos compreendidos em cada concepção, o que só será desenvolvido no capítulo 4.

Conseguintemente, retornando à questão das denominações das seções neste e no próximo capítulo, encontraremos as denominações das quatro primeiras concepções nas quatro seções seguintes e as denominações das quatro últimas concepções no capítulo seguinte. Advertimos, ainda, que estamos utilizando o termo "denominação" para as concepções compreendidas, mas, em realidade, o que temos como "denominação" não é uma identidade imposta às concepções e sim o próprio agrupamento das categorias, de acordo com a composição a que nos referimos, o que pretende significar que prescindimos de uma classificação dessas concepções em correntes, tendências ou equivalentes, como já nos referimos, e não poderia deixar de ser, face à filiação metodológica que assumimos. Adiantamos que estas "denominações" serão retomadas no capítulo 4, para que possamos ter uma continuidade clara, quando formos desenvolver as compreensões dos seus *sentidos*, bem como cotejá-las com a questão fundacional/antifundacional.

Com efeito, seguem as aproximações compreensivas que desenvolvemos a partir da retromencionada composição. Visamos entrar em diálogo com estas concepções acerca da formação humana desde as estruturas básicas da compreensão (estrutura de horizonte, estrutura circular, estrutura de diálogo e estrutura de mediação), referenciadas na Introdução, como, também, interpretando-as como experiências discursivas. Em cada uma das oito concepções acerca da formação humana que seguem (neste e no próximo capítulo), erigimos, a partir dos respectivos textos abordados, uma noção de formação humana (que se encontra em itálico), noções que serão minudenciadas no capítulo 4, de modo que possamos (re)tomar a conversação com elas, dialogando com as concepções as quais definem, e com seus sentidos para a formação humana.

3.1 Tensões contemporâneas – Performance – Discurso – Atenção – Juventudes

As abordagens coadunadas neste campo denotam o caráter histórico da formação humana e, a partir dele, singularizam os padecimentos e os desafios que se lhe impõem à compreensão e à mobilização, justamente em virtude dos aspectos (des)integradores deste processo, como: as reestruturações produtivas, as mudanças nas formas de organização do trabalho, a performatividade da linguagem (legal) estatal, as novas tecnologias, a inovação. Todos estes aspectos submetem, desafiam e esvaziam a busca de uma compreensão e de uma mobilização críticas acerca da formação humana, haja vista a tendência a serem naturalizados

como sua fonte. Não obstante, as abordagens aqui incluídas partem de e prenunciam um ponto de vista alternativo semelhante:

> Analisando a história da formação humana, pode-se dizer que a socialização dos indivíduos passou a ser objeto de uma reflexão específica e de uma prática deliberada a partir do momento em que se tratou, não mais da manutenção do *status quo*, mas da construção de uma nova organização social que garantisse aos indivíduos ampla decisão sobre suas existências e igual participação nas deliberações sobre os destinos comuns da coletividade (VALLE; MILL; VICTORIO FILHO, 2018, p. 5).

Este "ponto de vista", que acreditamos encontrar nestas abordagens e sob o qual as agrupamos, sinaliza, conforme retromencionado, para a formação humana como práxis de transformação do *status quo* mediante deliberações acerca dos "destinos comuns", acentuando-se o seu caráter autônomo.

Pinto e Oliveira (2019), inspiradas em um texto de Neidson Rodrigues (2001) acerca da formação humana, texto ao qual já nos referimos antes, vão nesta mesma direção, ao afirmar, considerando a autonomia, a responsabilidade e a participação sociais, a cidadania:

> Ao refletir sobre a educação e a formação humana na contemporaneidade, partimos da concepção de que a cidadania está intrinsecamente relacionada a este processo, contribuindo para a participação ativa e propositiva dos sujeitos na sociedade. Esta perspectiva de formação humana não deve ser negligenciada, porque a educação é direito social e, nessa direção, há que se pensar o teor da formação dos sujeitos que, continuamente, tomarão decisões, ou não, sobre os meios de proteção do referido direito. Nesse sentido, é que damos relevo a uma formação para sujeitos éticos e, portanto, com alto grau de consciência de responsabilidade social e poderá levar à participação, cooperação, solidariedade e respeito para com as individualidades e a diversidade (PINTO; OLIVEIRA, 2019, p.77).

Assim, os enfoques aqui abrigados vão, analogamente, expectar uma diretriz de formação humana que venha a atender ao que, talvez convencionalmente, seja considerado como *humanização*[39], mediante a mobilização para a cidadania ou, por outro lado, ao atendimento ao império do dever-ser frente aos condicionamentos objetificadores e massificadores, qual a práxis de superação do *status quo* na construção de novas organizações sociais, por meio da reflexão, da autonomia, do exercício da multilateralidade, do comprometimento com os destinos comuns. Silva (2015) corrobora a compreensão de formação humana como humanização ao apontar-lhe as alternativas:

> A análise da formação humana no interior dos processos e relações de trabalho exige, além das tradicionais apreciações e críticas sociológicas, psicológicas e educacionais sobre a qualificação do trabalho e dos

[39] Aspecto sobre o qual dissertamos no Cap.1, ao caracterizarmos os debates sobre a formação humana.

> trabalhadores, a compreensão da dinâmica de socialização e educação como expressão da relação contraditória entre humanização e alienação/estranhamento (p. 3).

Cestari (2012) compartilha do sentido humanizador para a formação humana, pois apresenta "como meta formativa para a educação a humanização do homem" (p. 222), entendendo que "o campo educacional não é o único campo de saber responsável por se preocupar com a formação humana" (p. 218), argumentando, porém, "que este [o campo educacional] não pode se abster de discutir as condições de humanização em nossas sociedades e propor como deve ser formado o homem" (p. 218). Voltando-se para o debate em torno da "superação da função adaptativa da educação" (p. 222), encarece o "intenso conflito de viver no confronto com o 'si-mesmo', que se perdeu nas malhas da objetividade, e que busca, na ação com os outros, os sentidos em direção à humanização" (p. 222). Postula

> que o processo de interiorização da ordem estabelecida pelo indivíduo, reproduzindo-a e adequando-a, não é o limite dos processos formativos, e é por este motivo que a função da crítica social da realidade não deve ser negligenciada. Contudo, o campo da educação e da formação deve ser também o campo das possibilidades. Isto implica compreender que a formação do homem é inacabada, plural e o conceito de educação deve ser constituído de sua função crítica e descritiva dos processos de socialização humana, mas, ao mesmo tempo, o homem deve ser apreendido naquilo que há nele de intencional e projetivo (p. 222).

Levando em consideração que os processos de formação humana são históricos porque "são mobilizados e desmobilizados num processo de atendimento ora às necessidades humanas, ora às do mundo do trabalho", Pereira e Lourenço (2009) afirmam que

> a busca de referenciais para realizar a formação/qualificação humana, detectar os seus conteúdos, captar sua dinâmica, os mecanismos como se articulam diante da necessidade e resolver problemas e o modo como são postas em ação numa situação concreta tem sido o desafio aos que se ocupam da formação humana neste tempo histórico (p. 110).

O desafio de buscar referenciais para a formação humana recrudesce ainda, uma vez que, sendo históricos os seus processos, "estão também inseridos no contexto da globalização econômica, de reestruturação produtiva e de mudanças no conteúdo e na natureza do trabalho e impactados pelos aspectos integradores e desintegradores deste processo" (p. 110).

Acerca destes aspectos, Pinto e Oliveira (2019, p. 80) sustentam que

> a noção de capital humano tem influenciado toda uma lógica de formação humana para o mercado, apontando pressupostos para a solução dos problemas de desigualdade social. Sendo assim, percebe-se que o Estado-providência, influenciado por esse tipo de pensamento econômico, estimulou

> uma formação humana mais técnica, priorizando a demanda de formação de mão de obra industrial em detrimento da formação humana.

Galuch e Sforni (2011) destacam as

> duas faces de uma mesma perspectiva de formação: uma voltada para o desenvolvimento de capacidades e competências para que os sujeitos tenham condições de atuar no mercado de trabalho; outra voltada para a formação de valores e atitudes frente às novas formas de sociabilidade que emergem no contexto da sociedade globalizada (p. 64).

E Figueiredo (2019), ao discutir as reformas curriculares do Ensino Médio em Minas Gerais, aduz:

> Sabemos que a educação na sociedade capitalista é interessada (no sentido gramsciano) e, neste sentido, acreditamos que seja importante delinear, ainda que superficialmente, a plena adequação do *Reinventando o Ensino Médio*, à forma que a acumulação de capital assume no estado de Minas Gerais, em particular, e no Brasil, como determinação mais geral (p. 28).

No tocante às novas demandas por capital humano, Silva e Vaz (2016) exercem uma crítica relativamente ao que é denominado por emergência do sujeito cerebral, onde há um intenso investimento sobre o cérebro e suas interfaces com a educação,

> com o intuito de torná-lo mais eficiente, conferindo aos indivíduos mais poder de concentração, atenção mais aguçada e maior capacidade em exercer domínio sobre seus humores e emoções. Na "sociedade do conhecimento", movida pelo lema do "aprender a aprender", o cérebro deixa de ser uma espécie de "caixa preta", para ser transformado em objeto de práticas discursivas que buscam conferir-lhe transparência (p. 3).

Transparência a qual é empenhada visando o capital humano, que passa a subsumir os processos educacionais e implica em uma formação humana cuja diretriz torna-se-lhe subordinada:

> O que parece ficar evidente nos discursos acerca do "sujeito cerebral" é a certeza de que se poderá corrigir e potencializar capacidades e habilidades dos indivíduos, em função de torná-los mais produtivos e eficientes. Há uma clara relação entre os modos como se caracteriza e se deve investir na constituição desse "sujeito cerebral" e o investimento em capital humano. Numa sociedade estruturada pela lógica do desempenho, torna-se evidente que os processos de medicalização, orientados pelos critérios da eficiência cerebral, visam a aumentar a performance no trabalho, nos processos de aprendizagem, criando uma espécie de "mais valor comportamental" e um "superávit de desempenho" (p. 1).

Silva (2006), ao investigar as relações entre ética pública e formação humana, perscrutando a concepção de sociedade justa que sustenta a primeira, "bem como o critério ou

conjunto de critérios que definem o que vem a ser o bem estar e os direitos das pessoas" (p. 647), e considerando que "a discussão da ética pública permite compreender as tendências da formação humana numa coletividade" (p. 647), afirma que, nas sociedades capitalistas contemporâneas, "são as relações de mercado, a lógica dos negócios, o desenvolvimento de competências adaptativo-competitivas que definem os parâmetros éticos de formação humana, que estabelecem o que é ser autônomo" (p. 647), haja vista a implicação constituidora entre os parâmetros éticos (públicos) e o processo (social) de formação humana. Nesse caso, a autonomia que é buscada e alcançada na formação humana, longe de indicar o empenho por uma ordem social justa mediante a criação e a partilha de valores cooperativos (p. 650), uma emancipação pós-convencional, uma práxis de superação do *status quo* ou um comprometimento altruísta, caracteriza-se pela assunção do ideário liberal: a individualização de um comportamento funcional às relações de mercado, o desenvolvimento de competências adaptativo-competitivas, etc.

Abordando o paralelismo entre a desincumbência de atuação de forma global do Estado no enfrentamento das desigualdades provocadas pela formação autônoma citada e a promoção de uma solidariedade social que não refreia o individualismo e o egoísmo que lhe são inerentes, o autor postula:

> No capitalismo atual, o ideário smithiano parece se realizar: o egoísmo econômico e a simpatia ou solidariedade moral caminham de mãos dadas. A formação humana radical voltada para engendrar o combatente guerrilheiro ou o militante dos movimentos sociais vai dando lugar para a educação do voluntário. Assim se consolida a hegemonia do liberalismo atual (SILVA, 2006, p. 656).

Um enfoque decorrente da historicidade dos processos de formação humana que torna o desafio de sua crítica ainda mais contundente é a tendência à *naturalização* do relacionamento entre novas formas de organização do trabalho/novas tecnologias e novas diretrizes formacionais:

> A educação e a formação humana realizadas hoje não surgem como desdobramentos "naturais" das tecnologias e das novas formas de organização do trabalho, como se as novas tecnologias induzissem, necessariamente, a novas competências e, estas, a novas formações e que, portanto, não podem ser "deduzidas" diretamente do conteúdo do trabalho, mas refletem relações de poder entre interlocutores sociais envolvidos no processo de produção de bens e de serviços, cujos contornos variam historicamente (PEREIRA; LOURENÇO, 2009, p. 110).

A tendência à naturalização, que tende a impor-se quando a noção de formação humana está submetida às transformações de caráter tecnológico, ganha contornos sobremaneira ingênuos e acríticos à medida que estas transformações tornam-se radicais:

> A expansão da Educação à Distância, muito particularmente no caso da educação superior, é tão rápida e intensa que acabamos por naturalizar aquela que consiste em uma das reformas mais radicais não apenas da história da universidade, mas da formação humana, que é a substituição da interação humana direta pelo contato online indireto (VALLE; MILL; VICTORIO FILHO; 2018, p. 4).

Neste caso de súbitas e profundas inovações no ensino superior, como as provocadas pela implantação da educação à distância, a reforma em curso transforma não apenas radical e anonimamente a universidade como conduz a compreensão acerca da formação humana a uma condição ainda mais incógnita. O desafio de buscar referenciais para a formação humana na universidade passa a padecer de mérito, pois a própria busca é esvaziada pelo condão da inovação, que se sobrepõe à atividade crítica como fonte "natural" destes referenciais.

Pinho (2017, p. 36), ao focalizar uma crise institucional na universidade, caracterizada pelo conflito entre os paradigmas tradicional e emergente, sugere a visada, por este último paradigma, de uma nova sociedade possível, o qual "visa romper com a reprodução da sociedade atual, com a lógica de mercado e de desenvolvimento econômico em vigor, bem como com a concepção hegemônica de ser humano, de formação humana e de didática". Portanto, inerente a esta visada de uma reforma da universidade, mostram-se a certeza da reprodução, no âmbito universitário, da subordinação das perspectivas de formação humana à ideologia economicista e de mercado, e a proposição de um novo caminho onde as atividades universitárias contemplem uma múltipla, biosférica e altruística formação:

> A universidade tem formado sujeitos inventivos e transformadores, mas, na atualidade, muitos desses sujeitos têm estado reduzidos à ideia de invenção-produção-consumo-lucro e essa perspectiva apresenta-se como limitada para o presente e para o futuro da humanidade. A complexidade, a transdiciplinaridade e a auto-hetero-ecoformação objetivam a construção de outro caminho possível, [...] que não deve sucumbir ao atendimento da lógica de mercado, mas comprometer-se com o conhecimento, com os sujeitos, com a sociedade e com o bem comum (p. 37).

Pereira e Lourenço (2009), analogamente, apontam o vínculo entre o desenrolar de uma formação humana no ensino superior e o sistema produtivo, destacando a atomização do conhecimento, a qual faz padecer esse desenrolar. Sugerem que as propostas de interdisciplinaridade (que desmobilizariam a fragmentação) fenecem ante à secundarização do compromisso ético e filosófico com o conhecimento mais amplo. A formação de especialistas

e o desenvolvimento do intelecto para a aquisição de um saber imediatista, indispensável ao progresso material (e desigual) da sociedade, são as prioridades invocadas na formação humana

> por força de sua vinculação histórica ao sistema produtivo, no qual o processo de trabalho ainda conserva a marca da segmentação, da padronização, da linearidade e da repetição, inerentes ao padrão taylorista-fordista [...]. Uma de suas características mais marcantes é o domínio do pensamento utilitarista, em que aumenta constantemente a competitividade e a educação é cada vez mais requerida para o desenvolvimento das competências necessárias para o enfrentamento do mundo do trabalho, *não para a reflexão*. A racionalidade e a lógica própria do mundo da produção, do mercado e dos lucros, expandem-se para outras instâncias da vida, de maneira que tudo passa a ser medido pelos mesmos parâmetros (p. 105) (grifos nossos).

Note-se que a alternativa apresentada para a formação humana aponta para a reflexão, cujo estímulo e desenvolvimento haveriam de ser evidenciados como razão de ser das atividades acadêmicas, a qual, somada à "auto-hetero-ecoformação" levariam a formação humana à condição de um posicionamento comprometido com o conhecimento, os sujeitos, a sociedade e o bem comum (PINHO, 2017).

Acerca da formação de competências para o enfrentamento do mundo do trabalho, Pereira e Lourenço (2009) esclarecem que "o conceito de 'competência' e 'habilidade' foram introduzidos [...] com o propósito de adequar a formação aos interesses do mercado, não às necessidades humanas" (p. 115). Como uma alternativa a serviço da perspectiva crítica de formação humana na universidade, indicam dois fatores, a flexibilidade curricular e a interdisciplinaridade: "a flexibilidade curricular dos programas de ensino favorece ao educando o exercício de sua autonomia na escolha dos objetivos para a formação. A interdisciplinaridade, por outro lado, é a resposta do corpo docente na busca de maior sentido para a vida" (p. 117). Defendendo a mobilização da interdisciplinaridade na universidade como meio para uma formação mais crítica, criativa e responsável frente aos desafios ontológico e epistemológico atuais, as autoras propõem:

> O mundo em rede não é um mundo homogêneo e rígido, mas, sim, hiperplural, indeterminado e que se caracteriza pela flexibilidade e pela imprevisibilidade das mudanças e aceleração de seu ritmo. Visto nesse aspecto, há a necessidade de uma formação humana baseada na interdisciplinaridade, para que possa instrumentalizar o indivíduo na leitura do mundo visto como um hipertexto, porque ele não mais se assenta em leis universais, com regularidades e permanências, mas é realidade complexa; portanto, não cabe interpretá-la por meio de esquemas reducionistas (p. 121).

E, então, concluem acerca desta asserção sobre a formação humana:

> A formação humana, na proposta interdisciplinar, constrói-se no encontro ou no confronto com outras culturas, na disposição para o conhecimento e para o autoconhecimento, no fortalecimento de uma consciência aberta, policêntrica e protagonizadora do ato criativo. Trata-se de uma outra forma de educação, que inclui valores, crenças e experiências especialmente humanizados (p. 123).

Sob este ângulo, a formação humana coincide com um *processo de humanização* que ocorre mediante estes valores, estas crenças e experiências. Pode-se ilustrar um processo de formação humana assim, ainda que não sob a tese interdisciplinar, por meio da pesquisa realizada por Andrade-Duvernoy (2016), onde a autora investigou os processos formativos na Rede Coque Vive (RCV). Analisando a formação do educomunicador, questionando os contextos de formação e as práticas educomunicativas, afirma:

> Mais do que os conteúdos específicos da educomunicação, nos defrontamos com suas concepções de formação humana, formação profissional e aquisição de conhecimento que, em seu conjunto, nos indicam o diálogo e o vínculo como parte primordial da formação integral. O diálogo promovido pelas ações da RCV possibilitou dar um novo sentido à existência desses jovens do Coque e à sua comunidade. O verdadeiro diálogo, visando à compreensão do outro, a desfragmentação das relações humanas, e potencializando a sensibilidade nas relações (p. 14).

Desse modo, a pesquisadora constatou o que denominou de uma formação integral onde se evidenciavam o diálogo e o vínculo, compondo uma formação humana atrelada à formação profissional e à aquisição de conhecimento. Os fatores do diálogo e do vínculo – dir-se-ia: a disposição para o conhecimento e para o autoconhecimento, o fortalecimento de uma consciência aberta, policêntrica e protagonizadora do ato criativo – possibilitaram um novo sentido à existência dos jovens integrantes desse processo e de sua comunidade, potencializando a sensibilidade em suas relações, o que pode ser cognominado de processo de humanização. Delineia-se, assim, esta perspectiva para a formação humana.

Contrariamente, Melo (2016), discutindo a promessa de formação humana na rede estadual de ensino de Pernambuco – tendo por referência a Base Curricular Comum (BCC) – e os atos de fala inerentes ao discurso institucional, designa "o ato de fala disseminado no documento [BCC], o qual, na promessa da educação pelo paradigma solidário, vincula tão fortemente o conhecimento de saberes e sua execução na prática (isto é, a competência) à formação humana" (p. 762). A formação humana comparece, no discurso institucional, sob o encantamento do viés da solidariedade, e esta é postulada como saber e como competência a serem adquiridos por meio da mediação educacional proposta na BCC. Desse modo, a autora argumenta:

> No contexto em que a formação humana pode depender, com mais vigor, da competência em vez da autorreflexão crítica, mais formas de dominação e destruição podem ser disseminadas. Em outras palavras, no contexto em que o fortalecimento de saberes e competências é superdimensionado, reivindica-se menos uma transformação social, característica que a nosso ver deveria ser mais defendida pela Escola Pública. Por o uso da língua(gem) ser performativo, o destaque dado a conceitos como o de competência pode levar docentes a explorar de forma limitada a formação humana (p. 763).

Galuch e Sforni (2011) ressaltam a contradição formacional inerente a este tipo de proposta:

> Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica – Ensino Fundamental e Médio – a ênfase recai sobre uma formação voltada, dentre outros, para o desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade, da capacidade de analisar e interferir na realidade, da capacidade de participar das decisões político-sociais, da capacidade de o aluno permanecer em constante processo de aprendizado e da sua competência de encontrar soluções para problemas de diferentes naturezas, conseguindo transpor esse aprendizado para situações sociais e do trabalho. Ao mesmo tempo, há claras orientações para que a escola se empenhe em garantir uma Educação que tenha como objetivo desenvolver nos alunos o espírito de solidariedade, o saber viver juntos, o respeito e a tolerância aos diferentes e, sobretudo, possibilite uma formação voltada para a cidadania. Por que essas capacidades e não outras? Não se trata de uma formação contraditória? Como formar sujeitos competitivos e, ao mesmo tempo, solidários? (p. 56).

Anuncia-se um risco que é, em realidade, uma situação recorrente no âmbito da educação escolar: a absorção da expectativa de uma formação humana pela propositura do desenvolvimento de competências, a busca pelo fortalecimento de saberes e competências em vez da reivindicação de transformação social, a "substituição" da autorreflexão crítica pela dócil subsunção. Melo (2016) remata:

> A formação humana sem conflito gera certezas – e, portanto, anula o porvir – anula a possibilidade de mudanças. Ao sempre buscar a zona de conforto entre pares que "dialogam", como se diálogo fosse possível apenas entre pessoas que concordam ou que chegam a um entendimento, tendo o ato de fala sempre êxito, numa condição de produto de situações discursivas bem sucedidas, a comunicação tornar-se-ia uma ação que transforma o *tu* numa extensão do *eu*, na melhor das hipóteses (p. 764) (grifos originais).

Sob este ponto de vista, a prática de uma formação humana performaticamente conduzida sob o estalão do diálogo exclusivamente conciliatório, sem conflito – o qual não permitiria a transformação –, anularia uma desejável formação humana onde a alteridade e o conflito que tenciona para mudanças impulsionariam a autorreflexão crítica. Semelhante advertência, ainda que voltada para o direcionamento da EAD no Ensino Superior brasileiro, encontramos em Valle, Mill e Victorio Filho (2018), ao afirmarem "a maior ameaça, talvez,

que ronda as políticas públicas de Educação à Distância: a de, cedendo ao peso de um pragmatismo em tudo e por tudo conformista, reduzir-se a formação humana à simples instrução" (p. 5).

A autora e os autores apontam para o que denominam de pragmatismo conformista como a maior ameaça à perspectiva de uma formação humana que não se reduza à mera instrução nesta modalidade de ensino, haja vista que "a concepção de educação entendida como formação humana compreende um campo imensamente mais amplo do que o da escola ou da instrução, embora estas a componham" (SILVA, 2015, p. 257). A (de)formação humana que, para Melo (2016) é o superdimensionamento de saberes e competências na proposta ínsita à BCC pernambucana, aparece nestes autores acima como conformação instrucional. O diálogo alteritário, que apontaria para uma formação humana transformadora da realidade em Melo (2016), comparece agora como "diálogo humano vivo":

> Os horizontes que as TIC [Tecnologias da Informação e da Comunicação] abrem para a formação humana são igualmente marcados por estas promessas e fantasmas, por estes anúncios e denunciações: a tecnologia aproxima da cultura, entendida em sua expressão mais larga – das artes visuais, da música, da dança, dos esportes, da literatura, da investigação de temas polêmicos e inovadores… – os que talvez a estas expressões jamais teriam acesso, todos aqueles interessados em ir além de seu pequeno mundo privado; mas até onde pode avançar a cultura sem o diálogo humano vivo? (VALLE; MILL; VICTORIO FILHO, 2018, p. 3).

Neste caso, não bastaria a ampliação do acesso à cultura em seu sentido amplo, mesmo o acesso à investigação de temas polêmicos e inovadores, sem que este acesso ocorra por intermédio da interação de um diálogo humano vivo. Ou seja, sob este amplo ponto de vista, no horizonte de uma formação humana desejável, a espécie de diálogo correspondente seria o alteritário vivo. Mas o "vivo" se entende pela presença corporal e contingencial, objetiva, plena das articulações (naturais e culturais) em que nós constituímos, nos constituímos e somos constituídos:

> A cibercultura nos recoloca diante da velha questão do corpo e do sentido que ele tem para a vida comum e para a formação humana. Pois, no mundo real em que vivemos, é ainda em seus corpos e no espaço de suas moradas que uma parte não desprezível da humanidade sofre da escassez dos recursos, da fúria climática, dos horrores das guerras, engendrando os fenômenos migratórios, que só fazem se multiplicar, ampliando não a democracia anunciada, mas novas fronteiras de xenofobia, de racismo e de fechamento (VALLE; MILL; VICTORIO FILHO, 2018, p. 4).

A humanização proporcionada pelos processos de formação humana, assim, não poderia acontecer, como parece evidente neste cenário, aquém ou além de uma experiência vivenciada sob o apanágio da alteridade e da interatividade:

> E é possível que grande parte das dificuldades que a reflexão sobre a educação online vem encontrando para definir os conceitos de interação e interatividade resulte, justamente, da insistência na transposição direta de modelos abstratos de análise da comunicação e da informação e das teorias da relação cibernética ao contexto da formação humana. Isto porque a introdução da perspectiva da formação humana nos obriga a retomar a discussão sob novas bases: já não se trata apenas de descrever o que se imagina que a interatividade poderá, em condições ideais, fazer pela prática educacional, nem de prescrever o modelo acabado para a comunicação ideal que deveria ser adotado, mas de interrogar o que, desde o ponto de vista da autoformação, interação e interatividade passam necessariamente a significar (VALLE; BOHADANA, 2012, p. 977).

A interação e a interatividade, ou os recursos à formação humana situada, plenamente imanente, encontram na própria formação humana o seu ponto de gravidade, por meio da abertura à autoformação. Pois,

> desde o início, a EaD *online* esteve intimamente associada à interatividade; e, designando a relação entre humanos mediada pela máquina, não há como negar que a interatividade é de fato uma prática específica de educação a distância – mas isto não significa que a EaD *online* deva se reduzir a ela. A razão parece evidente: sob o ponto de vista humano, a interatividade não é, nem pode vir a se constituir em fim em si: ela recebe sua significação de uma finalidade maior, relacionada ao próprio sentido da existência humana. Ora, ao modo humano de existir denominamos práxis: atividade que, envolvendo ou não a produção de um resultado objetivo, tem valor por si mesma (VALLE; BOHADANA, 2012, p. 981-982).

Neste sentido, a formação humana denota insubstituíveis vínculos corporais, situacionais, de transformação "da realidade" e, integrante dela, de si. É autoformação e heteroformação, ou melhor, *humanização plenamente vinculada aos seus processos no mundo*. "Em sentido radical, é um processo de reinvenção de si mesmo e de intervenção no mundo, ou seja, é um processo de problematização e subjetivação da realidade" (ARAÚJO; ARAÚJO; SILVA, 2015, p. 65). A citação a seguir, ao ressaltar a insuficiência das noções de interação e interatividade em seu uso na EAD *online*, conota este sentido:

> Trata-se, pois, de tomar distância da analogia que a ciência física inicialmente cunhou e que as teorias da comunicação prolongaram, instalando os dois conceitos no horizonte que a referência ao humano lhes pode conceder: (inter) ação e atividade por uma vez pensadas, não a partir do *movimento natural* responsável pelo deslocamento da matéria, pela atração ou repulsão de átomos e partículas, mas a partir do processo que, indicando o *modo próprio de ser do humano* no mundo, implica necessariamente em transformação – de si e do mundo (grifos originais) (VALLE; BOHADANA, 2012, p. 977).

Por isso, as autoras propõem uma reantropolização e uma repolitização da educação *online*, pois evidenciam uma noção de formação humana como humanização, sendo esta o conjunto dos processos antropológicos e políticos:

> *Reantropologizar* e *repolitizar* os termos centrais da educação *online* – eis aí uma tarefa urgente, que possivelmente envolverá o reordenamento dos meios em função dos fins, e que supõe a coragem de se tomarem as realidades significadas pelo prefixo "inter" por aquilo que de fato são: mediações, e não finalidades em si. Porém, a ruptura com as simplificações do tecnicismo e com a linearidade mecânica dos modelos analíticos que a adoção da perspectiva humana favorece está longe de se esgotar em uma simples revisão linguística: é preciso ir mais adiante, visando os significados que diferentes termos ou acepções podem, ou não, acolher, conforme o contexto teórico em que são inscritos (VALLE; BOHADANA, 2012, p. 977) (grifos originais).

E rematam, para a nossa observação do sentido inerente à formação humana neste panorama:

> A finalidade da EaD *online*, que ela partilha com qualquer prática educativa digna desse nome, é a autoformação dos sujeitos envolvidos. É este o fim que a justifica e que não pode estar contido na simples aplicação de um meio, que não se evidencia inteiramente em nenhum "produto": a autoformação é práxis constante, que implica necessariamente a presença do outro, que é constantemente atual, a começar e a recomeçar, num movimento incessante que se chama: vida (VALLE; BOHADANA, 2012, p. 982).

No entanto, o estudo de Valle e Bogéa (2018) acerca da memória como um anátema na educação, adverte que "se a prática da formação humana implica um movimento de autoalteração, é a memória que permite a consciência e, assim, o desenvolvimento desse processo" (p. 9), ou seja, a "reinvenção de si" e a "intervenção no mundo" não prescindem do atributo da memória, a qual permite a consciência, e esta, por sua vez, possibilita ambos os processos.

> Dessa forma, pode-se dizer, sem dúvida, contra uma forte tradição de preconceito que afugentou a reflexão, que todo processo de formação humana, tendo por fim uma autoalteração, visa à instituição, pelo indivíduo, de uma "segunda natureza" e, assim, necessariamente, de novos *hábitos*, sob forma de saberes, de saberes-fazer, de comportamentos, de modos de ser e de formas de agir e de reagir (VALLE; BOGÉA, 2018, p. 12).

Com efeito, a esta altura, podemos escrever a noção de formação humana que estamos buscando compreender, neste campo discursivo aqui delineado, da seguinte forma: *humanização plenamente vinculada e solidamente habituada aos seus processos no mundo.*

Ressaltando a conquista da autonomia e a construção democrática como termos seminais à formação humana, a autora e o autor exaram:

> Não é difícil perceber que a estrita oposição entre uma memória que seria pura atividade mecânica e a memória que significaria a capacidade humana de representação é artificial e limitada: e a vida corrente nos prodiga exemplos de situações em que é impossível discernir entre um extremo e outro. Se, pois, é impossível discriminar claramente onde termina o simples automatismo e pode ter início a ação voluntária, como então não reconhecer na aquisição desses saberes-fazer um dos objetivos aos quais se dobra a ação educativa, em vista, exatamente, da conquista da autonomia que é fim da formação humana? Longe de se contrapor à reflexividade e à crítica, esse tipo de disposições, necessárias à vida cotidiana e à simples sociabilidade, define igualmente algumas das exigências típicas da construção democrática (p. 21).

E, prestigiando a memória como instrumento para a criação e a deliberação, acautelam que isto não implica em um sentido de formação humana como mero acúmulo de conhecimentos, como instrução, senão conforme a noção anteriormente apresentada:

> Não é decerto demais repetir: o restabelecimento da memória e da memorização ao justo lugar que devem manter no processo de formação humana não implica, de nenhum modo, o elogio do acúmulo cego de conhecimentos, que só serve, quando muito, ao efeito de demonstração — risco a que estão expostos muito acadêmicos, ainda nos dias de hoje. É, porém, o risco contrário que estejamos correndo, ao não reavaliar nossos preconceitos em relação a essas práticas. Não havendo pensamento puro, nem crítica estabelecida sobre o nada, nem sendo possível ao humano a todo momento, a cada vez, sempre recomeçar do zero, cabe prestigiar esses instrumentos que, sem serem suficientes para a criação e deliberação, lhe são contudo basicamente necessários (p. 21).

Em uma direção semelhante, e concordando com os preceitos gerais relativos à formação humana que estão sendo apresentados nesta seção, Santos e Gelamo (2015), ao investigarem o tema da atenção na implicação da Filosofia como "modo de viver", apoiados em Pierre Hadot, propõem a formação humana como finalidade da Filosofia – assim considerada – e, portanto, como decorrência da autotransformação realizada, a qual tornar-nos-ia dignos do que nos acontece. Partindo da atenção como exercício espiritual onde se desenvolve um esforço para tornar-se presente no momento vivido, e sua função ética de justiça, os autores asseveram:

> Em termos de benefícios, o olhar atento contribui para uma autoformação humana, tendo o potencial de nos conduzir a importantes percepções e descobertas. Não da descoberta do descomunal ou do espetacular, mas da descoberta da eterna novidade do presente vivido, que nos revela um mundo constantemente oferecido como digno de admiração e, portanto, de atenção (p. 10).

Assim, ainda que os recentes atributos adicionados à noção de formação humana que estamos procurando contemplar neste campo discursivo não possam ser filiados a todas as expressões elencadas, remataremos esta noção do seguinte modo: para este campo discursivo, *a formação humana, não reduzida à interiorização da ordem estabelecida, à instrução ou ao desenvolvimento de saberes e competências, é constituída mediante diálogo alteritário vivo, é humanização plenamente vinculada, intencional e projetiva, atenta e solidamente habituada aos seus processos no mundo*.

3.2 Humanismo – Integridade histórica e natural – Bildung – Experiência – Normatividade

Goergen (2017), em um texto em que se propõe a "avaliar o sentido e as implicações do uso contemporâneo do conceito de *Bildung*" (p. 437), ao responder primariamente "à pergunta-tema do projeto de pesquisa sobre a 'Despedida ou renascimento da *Bildung*'" (p. 438), apresenta a tese inicial de que

> não se trata nem de despedida nem de renascimento da ideia de *Bildung*. Trata-se, primeiro, de um repensar do processo formativo contemporâneo à luz das teses filosóficas, antropológicas e formativas, desenvolvidas por pensadores como Rousseau, Kant, Fichte, Herbart e outros, adensadas no projeto de uma *Bildungstheorie*, projetada por Wilhelm von Humboldt. E, segundo, da análise dos sentidos e das possibilidades desta *Bildungstheorie*, ou teoria educacional, no mundo atual, profundamente diferente da realidade social e cultural do século XIX (p. 438-439).

Reconhecendo que as teorias dos formuladores do conceito de *Bildung* "têm as marcas do seu tempo" (p. 445), razão pela qual a tradução literal de suas teorias para o tempo presente "seria pouco produtiva" (p. 445), o autor afirma entender que

> postas assim, como alternativas excludentes, não se trata nem de despedida, nem de renascimento. Não é "despedida" porque [...] a *Bildung* oferece uma série de elementos histórico-filosóficos ainda hoje relevantes para se pensar a formação humana, mas também não se trata de simples "renascimento", porque hoje a realidade sociocultural e econômica é muito diferente daquela dos tempos de Humboldt, e é no contexto desta realidade [presente] que o ser humano deve se formar (*bilden*) (p. 445).

Ou seja, a proposta coloca-se como um repensar, um revisitar o pensamento sobre a formação humana na contemporaneidade, colocando-o sob influência das teses inerentes às formulações clássicas da *Bildung*, porque ela é reconhecida como fecunda para este

pensamento, notadamente sob os pontos de vista histórico e filosófico, e a mobilização desta influência deve precaver-se quanto ao anacronismo, de todo prejudicial, e quanto ao abandono da centralidade do pensamento na atualidade.

Então, o autor resume os elementos que justificariam o aporte histórico-filosófico da *Bildung* para (re)pensar a formação humana na atualidade, sendo possível dizer:

> a) que o conceito de *Bildung* pode ser produtivo como referência crítica para a elaboração de um projeto contemporâneo de formação humana; b) que tal projeto pode ser fecundo e produtivo, sobretudo, frente ao cenário de objetalização e submissão sistêmica do homem, próprio do atual momento; e c) que, no entanto, este trabalho deve levar em consideração as reais contingências do contexto social, cultural e, sobretudo, econômico da atualidade, que não permitem a transferência, sem óbice, do ideal de *Bildung* do passado ao presente (p. 450).

Destacamos os seguintes elementos, visando compreendê-los: "referência crítica", "cenário de objetalização e submissão sistêmica do homem" e "reais contingências do contexto social, cultural e, sobretudo, econômico da atualidade". Pensamos que, ao situar o conceito de *Bildung* como referência crítica para a elaboração de um projeto contemporâneo de formação humana, Goergen (2017) está presumindo um possível esvaziamento do valor antropológico nas concepções formativas na atualidade, padecimento que a *Bildung* não apresentaria, o que permitiria o seu acionamento crítico. A objetalização e a submissão sistêmica seriam um cenário estéril, característico da atualidade, onde o ser humano estaria subsumido no protagonismo de sua própria formação e onde, justamente por isso, o impulso de autoformação da *Bildung* poderia fecundar e mobilizar este esmaecido protagonismo. Desse modo, as reais contingências, as quais não devem ser esquecidas, seriam o *locus* para a crítica, a fecundidade e a capacidade de mobilização da *Bildung*.

Sobre os elementos que justificam o aporte da *Bildung*[40] para (re)pensar a formação humana na atualidade, Dalbosco (2016), ao "investigar [porque] a concepção rousseauniana de história torna-se uma questão decisiva para compreender o que Rousseau entende por educação e que papel atribui à história no contexto da formação humana em sentido mais amplo" (p. 925), assevera que:

> o nexo estreito entre natureza, história e educação, nos termos como Rousseau pensou, pode ainda ser útil para pensar a formação humana no contexto atual, marcado por formas de vida cada vez mais complexas e plurais. A ideia de pensar o ser humano em sua dimensão integral, pertencente à humanidade e inserido em uma ordem muito maior que seu próprio si mesmo (*self*), parece

[40] Da formação, sob o ponto de vista iluminista (neste caso, francês).

> ser uma via promissora e indispensável para fazer frente ao individualismo reinante na sociedade atual (p. 940).

Com efeito, o que se pode chamar de integridade histórica e natural no pensamento de Rousseau mostra-se útil para elaborar pareceres acerca da formação humana que sejam concernentes à complexidade e à pluralidade das formas de vida atuais, preservando uma integridade "transhumana"[41] que prevaleça sobre o individualismo.

Em reforço a esta compreensão em torno da contribuição rousseauniana às elaborações relativas à formação humana que acessam o pensamento filosófico educacional a seu respeito, as quais abrigamos neste mesmo campo discursivo, Paiva (2016), visando contribuir com a discussão sobre a obra de Rousseau, "sobretudo no que diz respeito à formação do homem" (p. 245),

> procura discutir o processo no qual o homem natural se torna o homem civil, defendendo o ponto de vista de que se trata de um empreendimento da razão devidamente guiado pelos princípios da natureza e voltado para uma autêntica formação humana na qual o homem se realiza plenamente apenas em sua dupla condição, ou melhor, em sua condição composta de homem natural e homem civil (p. 245).

Conforme exarado por Dalbosco (2016), este autor identifica uma "autêntica formação humana", proposta no pensamento rousseauniano, quando o ser humano se realiza plenamente como homem natural e civil. A integração dos dois referenciais máximos do projeto formativo de Rousseau, a natureza e a sociedade, mostra-se como tarefa

> inteiramente pedagógica, uma tarefa moral que pode ser executada pelas instituições políticas e educacionais que atuam sistematicamente na formação do homem e do cidadão, buscando sempre uma síntese entre os dois. Estamos diante de uma tarefa cujo processo faz lembrar o ideal da *paideia*, embebido da essência estoica e iluminado pelas reflexões transcendentes de Pascal. O resultado de tudo isso é o belo projeto de formação humana expresso ao longo do texto *Emílio ou da educação* [...], no qual a ação formativa tem por princípio a valorização incondicional da natureza e, como não poderia deixar de ser, é a melhor maneira de desnaturar o homem de forma que ele possa bem viver entre os seus (p. 248-249).

Buscando avaliar o quanto e como as tendências políticas e organizacionais em andamento, e suas implicações, afetam os rumos da educação no Brasil e na Alemanha, Flickinger (2017) avalia a contribuição dessas mudanças "para a descaracterização da educação como processo de formação (*Bildung*)" (p. 520). Esta descaracterização estaria na direção oposta das contribuições do conceito de *Bildung* para um projeto contemporâneo de

[41] Transhumano como "pertencente à humanidade e inserido em uma ordem muito maior que seu próprio si mesmo (*self*)", não como o alcance das máximas potencialidades humanas pelo uso de tecnologias.

formação humana no meio educacional, conforme a tese do autor anteriormente citado (GOERGEN, 2017). Flickinger (2017) delineia três estratégias peculiares às tendências políticas e organizacionais atuais que se impõem sobre a educação: padronização, quantificação e economização, as quais conduzem o campo educacional à lógica do mercado. Assim fica retratado o espírito liberal das reformas educacionais em curso. Daí, o autor aponta o ônus destrutivo de tais reformas para a educação como processo de formação (*Bildung*): "entre os efeitos altamente questionáveis dessa política, está a substituição da ideia de *formação* pela de *competência*, como diretriz prioritária. Uma substituição que vai, obviamente, na contramão da tradição pedagógica iluminista" (p. 523). E completa:

> Ora, *competências* são nada mais do que qualificações a serviço da lógica econômica, em detrimento da vontade, da inclinação e do potencial da pessoa que busca sua *formação*. Como se isso não bastasse, a *competência*, uma vez alcançada, dificilmente conseguirá sustentar uma carreira profissional linear; muito pelo contrário, a necessidade de reformular as competências, no aperfeiçoamento contínuo, vale, hoje, para a maioria dos profissionais. Nesse sentido, a *competência profissional*, como objetivo prioritário da educação, coincide, na verdade, com a lógica liberal forçada pelas estratégias políticas recentes (p. 523).

Esta crítica à descaracterização da educação como processo de formação humana, crítica focada na substituição da ideia de formação pela de competência, denuncia o esvaziamento antropológico nas concepções formativas na atualidade, sob o guante do serviço à lógica econômica e em prejuízo da autoformação, a efetiva objetalização e submissão sistêmica. E, exatamente por isso, implicam em uma proposta de reação onde a retomada da *Bildung* como condutora dos processos formativos educacionais é indicada, desde que escoimada do anacronismo retromencionado.

Em uma direção que visa promover "uma reflexão sobre princípios que fundamentam a natureza da educação" (p. 95), Policarpo Junior e Rodrigues (2010) apresentam um texto onde asseveram que esses princípios (igualdade, verdade, utilidade, razoabilidade, introspecção, individuação e liberdade) "são concebidos como elementos da dimensão normativa da educação. Tal dimensão apresenta-se como uma atualização do conceito de *arete* que guiou a construção espiritual da noção de *Paidéia* grega, raiz histórica do conceito de educação" (95). Desse modo, admitem que

> uma das causas da falta de esclarecimento conceitual e demarcação do campo educacional reside precisamente na ausência de clareza sobre tal dimensão normativa, fato que, por sua vez, se relaciona ao abissal desconhecimento livremente consentido sobre as origens e trajetória histórica da ideia de educação e de formação humana, inclusive no âmbito interno do próprio campo educacional (p. 96).

Isto significa que a noção de formação humana padeceria, assim como propriamente a de educação, da falta de esclarecimento conceitual e da demarcação do seu campo, em virtude do "abissal desconhecimento" sobre as suas origens e a sua trajetória histórica. Tal falta de esclarecimento e de demarcação da educação residiria na ausência de clareza acerca da alegada dimensão normativa, a qual seria fulcro da *Paidéia* grega e constituiria a formação humana. Portanto, cogitando a respeito destes princípios normativos da educação (igualdade, verdade, utilidade, razoabilidade, introspecção, individuação e liberdade) e ressalvando que eles "não constituem uma lista exaustiva da ideia de formação humana" (p. 102), os autores asseguram:

> apresenta-se como fundamental ao âmbito educativo nutrir clareza sobre os princípios que configuram a natureza do educar. Sem uma clara compreensão da dimensão normativa da educação e de tais princípios, a própria ideia de possíveis contribuições de outros campos teóricos ou científicos pode mais obstar do que trazer benefícios à teoria e à prática da formação humana (p. 102).

Esta afirmativa corrobora a compreensão à qual nos entregamos, neste campo discursivo, de que, para o esclarecimento teórico e prático da formação humana na atualidade, apresenta-se como propícia a incidência das tradições educacionais-formacionais sobre o contexto e os sentidos desta formação humana atual. No caso, o esclarecimento dos princípios normativos da educação, os quais têm sua origem na *Paidéia* grega.

Bollis (2013) propõe-se a "pensar a formação humana e o sentido da cultura a partir do parâmetro da *paideia* grega. É possível uma formação emancipadora no atual contexto da sociedade capitalista globalizada?" (p. 263). Certamente, a autora guarda uma confiança na fertilidade emancipatória da *Paidéia* grega para o pensamento atual acerca da formação humana. Ao pretendê-lo, busca "desenvolver o conceito de *paideía* estabelecendo uma contraposição à concepção utilitarista da educação no contexto da sociedade da informação, que visa unicamente atender às demandas do mercado de trabalho" (p. 261). Daí, arremata o seu entendimento afirmando: "a *paideía* grega como critério orientador para pensar a formação possibilita despertar a consciência crítica e o olhar para a formação como fator de humanização do homem" (p. 261). Em vista disso, a *Paidéia* comparece aqui como critério orientador e crítico para se pensar a formação humana na atualidade, semelhante à função atribuída, neste mesmo contexto, à *Bildung*, pelos autores anteriormente estudados, conduzindo este pensamento a uma perspectiva de humanização[42], a qual se apresentaria

[42] Novamente.

como alternativa emancipatória à predominância utilitarista na educação da vigente sociedade da informação.

No entanto, Mira, Fossatti e Jung (2019), ao investigarem a concepção de humanismo para a educação na contemporaneidade como um novo paradigma, analisando as possíveis interfaces entre estas concepções, enquanto promulgadas pela UNESCO através de seus documentos (como o Relatório Delors), e o Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 13.005 de 15 de junho de 2014), afirmam que os seus resultados apontam para: "uma concepção humanista de educação contemporânea; os princípios humanistas afirmados pela UNESCO; o caráter humanista do Plano Nacional de Educação e os quatro pilares propostos por Delors como pouco alcançados" (p. 1).

Sobre a concepção humanista de educação contemporânea, os autores, agregando concepções de Marx, Freire, Frankl e Mounier, assumem o que lhes parece o sentido de ser humano:

> ser social, produtor de seu estar no mundo e em constante diálogo consigo e com o outro, ser de realizações por meio do transcender-se no outro, no diálogo com o outro, em constante autorreflexão e que se personifica na medida em que tem consciência de si e de sua responsabilidade pela própria história e pela de seus pares (p. 5).

Então, afirmam: "buscamos, na abordagem humanista, determinar o processo educativo por meio do qual o ser humano se forja enquanto a pessoa humana que cremos ser capaz de desenvolver-se. Para tanto, buscamos conceituar a humanização enquanto processo contínuo da existência humana" (p. 5). Ou seja: a diligência da abordagem humanista facultaria a forja do ser humano em pessoa (factível), isso porque delinearia a humanização, processo contínuo do existir, do constituir-se humano. Mas, ressalvam: "admitimos que se há um processo humanizador, também há o desumanizador" (p. 5).

Sobre os princípios humanistas afirmados pela UNESCO, consideram que para esta,

> no texto *Repensar a Educação: rumo a um bem comum mundial?*, a visão de humanismo se refere a uma aspiração da educação para o século XXI, a de 'apoiar e potencializar a dignidade, a capacidade e o bem-estar do ser humano', [...] que busque uma '[...] educação que não exclua nem marginalize' (p. 5).

No tocante ao caráter humanista do Plano Nacional de Educação e os quatro pilares propostos por Delors como pouco alcançados, afirmam que, em relação ao primeiro aspecto, "a temática da humanização perpassa todos os eixos de discussão, uma vez que a busca pela qualidade da educação está intimamente relacionada aos princípios éticos e políticos da ação

educativa e sua função social" (p. 8). Além disso, "mais do que métodos quantitativos, é possível perceber no documento a preocupação nacional quanto à educação integral, baseada em uma perspectiva humanista e crítica" (p. 8). No que diz respeito ao segundo aspecto, asseveram "o fato de que ainda não conseguimos, mesmo tendo já passado duas décadas desde o Relatório Delors, colocar seus pressupostos no ideário coletivo, principalmente no de gestores e parlamentares" (p. 11).

Mira, Fossatti e Jung (2019), considerando que "a necessidade de humanizar as práticas educativas é abundante nos documentos mencionados" (p. 10-11), arrazoam:

> temos uma convergência nos documentos citados para uma concepção de educação voltada à abordagem humanista, buscando o desenvolvimento integral do educando, no sentido de considerá-lo não somente em sua dimensão intelectual. Resta-nos aproximar o discurso da prática por meio de políticas públicas que [...] possam permitir uma educação menos tecnicista, voltada ao desempenho em testes estandardizados (p. 11).

Conseguintemente, de acordo com as contribuições acima elencadas, compreendemos que, no atual campo discursivo que estamos procurando delinear, a formação humana possa ser declarada como *um processo integrativo de humanização, concernente à complexidade e à pluralidade das formas de vida atuais, que atenda ao fortalecimento do valor antropológico nas concepções formativas, ao protagonismo da autoformação, à emancipação, à forja do ser humano em pessoa, frente à objetalização e a submissão sistêmica do ser humano, à descaracterização da educação como processo de formação (por ser submetida à lógica de mercado), à substituição da ideia de formação pela de competência, à concepção utilitarista da educação, à desumanização, mediante o acionamento crítico da tradição histórico-filosófica da Bildung, da paideia, do humanismo, e atendendo à centralidade do pensamento na atualidade, bem como à efetiva implantação destes pressupostos no ideário coletivo*.

Não obstante, Moura (2014), ao propor-se a "pensar a formação humana a partir de alguns aspectos da filosofia de Michel de Montaigne" (p. 1169), e interpretando as ideias de finitude e de frequentação do mundo do filósofo renascentista, considera que "a contribuição da filosofia da educação de Michel de Montaigne aponta [...] para o caráter aberto e inconclusivo (e, por isso, rico) da vida, da formação humana e da educação" (p. 1169). Assim, "para ele, importa a vivência que oferece as condições da experiência formativa. No conhecido ensaio XXVI, Montaigne reporta à natureza enquanto espelho para a formação humana" (p. 1173). "Sua ideia é a de que vida e arte estejam irmanadas e contempladas em uma possibilidade de filosofia de vida, na qual a experimentação é fundamental para a

formação humana" (p. 1173). Ainda que bastante distanciada do contexto atual da noção de formação humana acima declarada, mas por se apresentar como pertencente ao estofo histórico-filosófico referencial inerente a esta noção, a proposição montaigneana acerca da vivência, da frequentação do mundo como condição à experiência formativa pode sugerir um acréscimo àquela noção, a qual constituir-se-ia assim: *processo integrativo de humanização, concernente à complexidade e à pluralidade das formas de vida atuais, que atenda ao fortalecimento do valor antropológico nas concepções formativas, ao protagonismo da autoformação, à emancipação, à forja do ser humano em pessoa, à experimentação do mundo, frente à objetalização e a submissão sistêmica do ser humano, à descaracterização da educação como processo de formação (por ser submetida à lógica de mercado), à substituição da ideia de formação pela de competência, à concepção utilitarista da educação, à desumanização, mediante o acionamento crítico da tradição histórico-filosófica da Bildung, da paideia, do humanismo, e atendendo à centralidade do pensamento na atualidade, bem como à efetiva implantação destes pressupostos no ideário coletivo*.

Bem mais recente que a de Montaigne, e igualmente situável no estofo histórico-filosófico inerente à noção de formação humana com que estamos lidando, temos a contribuição do pensamento de Dewey em relação à experiência formativa. Muraro (2017), propondo-se a "investigar a concepção de filosofia e sua relação com a formação humana no pensamento de John Dewey" (p. 520), perscruta a noção deweyana sobre a filosofia da experiência, apresentando-a como um modo de pensar a formação humana. Desse modo, "o pensamento reflexivo é definido como uma atividade que exige esforço consciente e voluntário para reconstruir os significados da experiência em uma situação problemática" (p. 533). Dessa maneira, a experiência exigiria uma reconstrução levada a cabo pela atividade consciente e voluntária do pensamento reflexivo, não seria, simplesmente, um contínuo espontâneo. Daí, o autor estabelece a relação entre o pensamento reflexivo e a formação humana:

> Pela investigação, a experiência problemática é transformada, permitindo a continuidade da vida. O pensamento reflexivo tem como função primeira o restabelecimento da continuidade da vida. A experiência é uma interação organismo-meio em um determinado contexto cujas conexões entre o agir pensando e o pensar agindo resultam na transformação do indivíduo e do meio, gerando acúmulo de significados naquele (p. 533).

A "continuidade da vida" acenaria para a apreensão da formação humana como um processo; ela torna-se possível mediante a transformação da experiência pela investigação, pelo pensamento reflexivo. Sendo assim, o pensamento reflexivo mostra-se como agente

central do processo da formação humana, garantindo a "continuidade da vida". Dessarte, a experiência, na formação humana, constituir-se-ia como um agir pensando e um pensar agindo que geram a transformação do indivíduo e do meio, proporcionando o acréscimo de significados para o indivíduo. Dizendo de outro modo: a formação humana dar-se-ia como constituição de significados pelo indivíduo, mediante a experiência, a qual ocorre com a interação entre o pensamento reflexivo do indivíduo e a situação problemática, gerando transformação tanto no indivíduo quanto no meio.

Com a contribuição desta "sofisticação" deweyana acerca do entendimento sobre a experiência, a noção de formação humana que estamos buscando formular para este campo ficaria como segue: *processo integrativo de humanização, concernente à complexidade e à pluralidade das formas de vida atuais, que atenda ao fortalecimento do valor antropológico nas concepções formativas, ao protagonismo da autoformação, à emancipação, à forja do ser humano em pessoa, à experimentação do mundo (que provoque transformação neste e no indivíduo), proporcionando a constituição de significados pelo indivíduo, frente à objetalização e a submissão sistêmica do ser humano, à descaracterização da educação como processo de formação (por ser submetida à lógica de mercado), à substituição da ideia de formação pela de competência, à concepção utilitarista da educação, à desumanização, mediante o acionamento crítico da tradição histórico-filosófica da Bildung, da paideia, do humanismo, e atendendo à centralidade do pensamento na atualidade, bem como à efetiva implantação destes pressupostos no ideário coletivo*.

Em acréscimo à noção de experiência e sua relação com a formação humana, Silva (2015), discutindo "o lugar da criticidade na educação e sua relação com o conceito de experiência a partir do contexto da contemporaneidade" (p. 14), infere que

> o elemento crítico está relacionado não apenas com elementos racionais, mas sim, com o próprio viver. Por esse motivo, é necessário retomar a questão da experiência no contexto de vida da contemporaneidade de forma a mapear suas possibilidades e paradoxos para que, a partir dela, seja possível conceber novos caminhos de formação humana (p. 18-19).

Mogilka (1999), fundamentado "na pedagogia humanista, especialmente no pensamento de Rousseau, Rogers e Dewey" (p. 57), problematiza as possibilidades de construção da autonomia em situações pedagógicas. Nessa abordagem,

> a estruturação da autonomia é encarada como um processo que precisa ser construído, entre a liberdade natural, inerente à natureza humana, e a capacidade da criança se auto-regular, na relação com as necessidades de seus semelhantes. Este processo é considerado [...] como resultante de um diálogo

> entre as potencialidades inatas da criança e os elementos externos ao seu eu: a cultura e as relações sociais. Quando esta interação não é coercitiva e nem permissiva, dar-se-iam as condições necessárias para a estruturação saudável do eu, isto é, o processo de formação humana, entendida no sentido mais rigoroso e pleno de positividade (p. 57).

Assim, a formação humana, sob este ponto de vista, resultaria plena quando a autonomia fosse estruturada mediante o diálogo não coercitivo e não permissivo entre a liberdade natural, a cultura e as relações sociais. A problemática "se daria pela dificuldade do agir e do compreender democráticos em uma sociedade simultaneamente diretiva e permissiva" (p. 57). Desse modo, a autonomia é considerada uma qualidade do ser não inata, a qual precisaria de estruturação, ou seja, a qual comporia o processo de formação humana partindo da liberdade natural e alcançando a capacidade de autorregulação cultural e social.

Ressalvada a evidência de que cada uma das reflexões/pensamentos aqui apresentados não se encontra igualmente presente nos demais, então, a partir da compreensão a respeito da autonomia em Mogilka (1999), e para, enfim, delinear a compreensão do presente campo discursivo sobre a formação humana, propomos a seguinte noção: *processo integrativo de humanização, concernente à complexidade e à pluralidade das formas de vida atuais, que atenda ao fortalecimento do valor antropológico nas concepções formativas, ao protagonismo da autoformação, à emancipação, à forja do ser humano em pessoa, à experimentação do mundo (que provoque transformação neste e no indivíduo), à estruturação da autonomia, proporcionando a constituição de significados pelo indivíduo, frente à objetalização e a submissão sistêmica do ser humano, à descaracterização da educação como processo de formação (por ser submetida à lógica de mercado), à substituição da ideia de formação pela de competência, à concepção utilitarista da educação, à desumanização, à diretividade e permissividade da sociedade, mediante o acionamento crítico da tradição histórico-filosófica da Bildung, da paideia, do humanismo, e atendendo à centralidade do pensamento na atualidade, bem como à efetiva implantação destes pressupostos no ideário coletivo*.

3.3 Consciência crítica – Conscientização – Libertação – Autonomia – Diálogo

Shiroma e Evangelista (2015) propõem um debate referente à "encruzilhada do trabalho docente: produção de resultados ou formação humana" (p. 314). Com ele, objetivam

> colaborar para o esforço de compreender o horizonte do trabalho docente: compromisso com a educação da classe trabalhadora, promoção da contrainteriorização do projeto burguês, desalienação, formação da consciência crítica nos cursos de formação docente e nas lutas sociais, construção de um projeto histórico a contrapelo das demandas capitalistas (p. 314).

Note-se a assunção de uma perspectiva de formação humana que combata a forte tendência imposta ao trabalho docente de "produção de resultados". No seguinte trecho, esta perspectiva é melhor explicitada e situada:

> Não seria exagerado afirmar que, nas últimas duas décadas, as políticas no Brasil buscaram depauperar a formação intelectual dos professores, propondo uma assepsia ideológica que enleia o sentido e a realização daquilo que é próprio da profissão, ou seja, possibilitar aos alunos da escola pública a apropriação do conhecimento socialmente produzido e sua formação como sujeito histórico, sua formação humana. Essa formulação é considerada extemporânea pelos gestores de Estados e corporações por contrariar o desiderato de direcionar a formação ao pronto-atendimento às necessidades do mercado de trabalho, em constante mutação. No plano elusivo do discurso, tais necessidades são postas no campo das abstrações, genericamente referidas como demanda de novas competências e habilidades para a "sociedade do conhecimento". Essas demandas têm norteado reformas, conduzindo à rarefação da formação de professores e precarização de suas condições de trabalho (p. 316-317).

A partir destas afirmações, delineia-se, inicialmente e na nossa compreensão, uma noção de formação humana onde cabe aos(às) estudantes formarem-se (sendo formados) como sujeitos históricos, ou seja, apropriarem-se do conhecimento socialmente produzido em sua inteireza situada[43] e em sua função de (transform)ação social, mediante um engajamento que não se torne cooptado pelas demandas da "sociedade do conhecimento". Aos(às) educadores(as), salienta-se o incontornável enfrentamento do depauperamento de sua formação intelectual e, consequentemente, de sua atuação, provocado pela incidência de uma "assepsia ideológica", a qual embaraça o sentido e a realização de ambos, em virtude do "desiderato de direcionar a formação ao pronto-atendimento às necessidades do mercado de trabalho, em constante mutação".

As autoras imputam, às "forças hegemônicas" presentes no campo educacional, o objetivo de promover uma formação deficitária, de acordo com a compreensão sobre a formação humana acima explicitada, fazendo-o em cadeia, desde a formação (inicial ou

[43] Esta "inteireza situada", ao que depreendemos, inclui, na perspectiva das autoras, uma "consciência de classe". Acerca desta questão, afirmam, apoiando-se em Gramsci: "A organicidade da consciência de classe não é dada apenas pela escola, mas certamente ela é um campo fundamental de apropriação de conhecimento, de formação do ser humano e de colaboração para a compreensão das condições concretas de existência" (p. 332).

continuada) do(a) professor(a), até a formação obtida pelo(a) estudante:

> Daí as políticas que tentam expropriar do professor o seu conhecimento, induzindo-o à observação e mera reprodução das práticas exitosas. Trata-se de uma proposição de mudança em cadeia, da formação do professor, do trabalho docente e do aluno a ser formado. É aí que as reformas almejam chegar, na ponta do processo, o aluno – de fato, o trabalhador. É a formação desse sujeito que está em causa, para o qual a atuação do professor é estratégica e razão pela qual precisa ser desintelectualizado (p. 333).

Em continuidade a esta discussão sobre tensões nos impulsos para a formação humana na atualidade, Silva (2015) dispõe-se a "debater a questão da autonomia e sua relação com a formação humana a partir de dois momentos: primeiro, com o conceito de homem proposto pelas filosofias grega e iluminista e, segundo, os valores difundidos na sociedade contemporânea" (p. 38). Por conseguinte, assevera: "observa-se que mesmo em diferentes momentos históricos, há forte presença do ideal de autonomia e liberdade presente nos projetos educativos" (p. 38), como na abordagem anteriormente apresentada, e nas que a antecederam.

Considerando esta forte presença do ideal de autonomia e liberdade, o autor considera que "tal elemento ganha novos contornos na sociedade atual, que defende a presença da liberdade humana, dessa vez, direcionada às práticas de consumo" (p. 38). Indagando como temos lidado com a questão da autonomia, Silva (2015) pensa que há, pelo menos, dois marcadores importantes para uma resposta a esta questão:

> O primeiro deles diz respeito à amplificação da dimensão individual em detrimento da coletividade. Esse é um traço importante no que chamamos de cultura individualista ou narcisista [...], que trata-se de uma espécie de perversão do sentido da individualidade. [...] O segundo ponto indica para o direcionamento da liberdade, para a esfera do consumo. Bauman [...] afirma que a liberdade humana passará a ser modulada pelos valores da sociedade de consumidores. Assim, frente à crise institucional presente na atualidade, o mercado passa a ditar as referências a serem seguidas pela massa populacional. Dessa forma, ser livre significa ser capaz de operar sobre as incertezas do mundo e do medo delas derivadas, de forma a atrelar possíveis soluções aos tabloides de ofertas do dia da loja de departamentos mais próximo de casa, o que tem como efeito colateral a sensação de bem-estar e felicidade (p. 44-45).

Com isso, depreendemos do esclarecido pelo autor que a formação humana nas sociedades contemporâneas padece tanto da "amplificação da dimensão individual em detrimento da coletividade", portanto de uma "perversão do sentido da individualidade", quanto do "direcionamento da liberdade para a esfera do consumo", com o "mercado" ditando as referências a serem seguidas. Uma crise institucional e formacional, diríamos, onde "ser

livre significa ser capaz de operar sobre as incertezas do mundo e do medo delas derivadas". "Assim, o advento da sociedade de consumidores reconstrói a relação do indivíduo consigo mesmo e a forma de se relacionar com o outro" (p. 45). "A formação humana presente na escola passa a ser regida e atrelada à potenciada certificação a ela vinculada, comumente articulada a um coeficiente que mede a capacidade de entrar ou manter-se no mercado de trabalho" (p. 47-48).

Doravante, o autor apresenta a seguinte questão a respeito da encruzilhada em que está a formação humana na atualidade:

> A partir de nosso contexto presente, é possível pensar um modelo educativo diferente deste em que vivemos, que é permeado pela descartabilidade, de forma que mantém o indivíduo preso em uma falsa ideia de liberdade, felicidade e conhecimento de si? Se a resposta for positiva, quais caminhos precisamos percorrer para que a escola possa ser um espaço para uma formação humana que possibilite a cada um condições de intervir de forma ética voltada ao bem comum? (p. 49).

Com a questão, coligimos que a formação humana, para ele, deve superar a descartabilidade dos elementos da vida, as falsas ideias de liberdade, felicidade e conhecimento de si, tornando-se a possibilitação da intervenção ética voltada ao bem comum, por cada um.

Braga e Severino (2014), relacionando filosofia, educação e formação humana na busca do sentido do fazer educativo, propõem que "a imersão no fazer educativo, sobretudo neste século XXI, é sem dúvida uma práxis desafiadora na formação humana" (p. 65). Apontam para uma função primordial da escola: a de "geradora da reeducação do homem numa perspectiva humanizada, ética, crítica e cidadã" (p. 65). Lembrando o pensamento de Paulo Freire, consideram que "o fazer educativo pode contribuir como um significativo aporte à formação de um sujeito transformador de sua realidade, ao chegar à plena consciência de sua existência, ou da consciência de sua ignorância frente à percepção do que falta ser conhecido" (p. 69). Completam a sua elaboração afirmando que "a instituição que pode contribuir significativamente no processo de formação cidadã da criatura humana é a escola" (p. 71).

Inferimos os seguintes aspectos em relação à formação humana neste pensamento: a formação humana se constitui, sobretudo neste século XXI, como uma práxis desafiadora no

fazer educativo[44], cabendo ser geradora da reeducação do ser humano numa perspectiva humanizada, ética, crítica e cidadã, bem como desenvolvedora de um sujeito transformador de sua realidade, o qual, com a sua atuação, alcança a plena consciência de sua existência, ou da sua ignorância frente à percepção do que falta ser conhecido.

Com estas contribuições, vemos delineada uma noção onde a formação humana é *um processo no qual, no campo educacional, os sujeitos formam-se (sendo formados) como sujeitos históricos, apropriando-se do conhecimento socialmente produzido em sua inteireza situada e em sua função de (transform)ação social, reeducando-se numa perspectiva humanizada, ética, crítica e cidadã, bem como transformadora de sua realidade, alcançando a plena consciência de sua existência, ou da sua ignorância frente à percepção do que falta ser conhecido, superando a descartabilidade dos elementos da vida, as falsas ideias de liberdade, felicidade e conhecimento de si, mediante um engajamento que não se torne cooptado pelas demandas da "sociedade do conhecimento", passando a realizar a intervenção ética voltada ao bem comum, por cada um.*

Discutindo questões contemporâneas da educação no que se referem à formação e a outros aspectos, a partir das teorias de Paulo Freire e Martin Buber, Pena, Nunes e Kramer (2018) destacam "aspectos fundantes da obra dos dois pensadores por favorecerem uma formação que se situe e que atue para o diálogo, contra a desumanização e qualquer tipo de humilhação, discriminação ou exclusão" (p. 1). Vejamos como eles colocam a discussão.

> Conhecimento do outro, diálogo e visão de mundo, estes são temas básicos para dimensionar o potencial crítico e criativo de uma formação que se coloca contra a desumanização. Freire e Buber têm significativas contribuições para essa perspectiva. [...] Não é possível, assim, de acordo com Freire e Buber, uma formação que não seja também uma forma de humanização em que cada um de nós se engaja e compromete. E este não é um modo idílico ou ilusório de conceber o ato educativo. Ao contrário, trata-se de uma concepção atual e imprescindível. [...] Tal visão de formação se vincula à compreensão dos autores sobre linguagem, diálogo e dialógico (p. 7).

Consideramos que a ideia de formação humana decorrente destas colocações aponta para uma forma de humanização na qual todos(as) se engajam e comprometem, com atuação no e para o diálogo e o conhecimento do outro, contra a desumanização e qualquer tipo de

[44] Acerca deste "desafio", Silva (2016), ao "discorrer sobre a possibilidade de uma corrente da Pedagogia Social de base freiriana" (p. 179), assevera que "tal qual um verniz civilizatório, [...] [o] ocidente tem negligenciado a formação humanística e a Educação, não obstante tornar a pessoa mais culta, mais ilustrada e melhor capacitada para usufruto destes conhecimentos, não tem necessariamente tornado o ser humano qualitativamente melhor. Isso quer dizer que mais escolaridade não tem resultado em um ser humano melhor, melhor homem, melhor mulher, melhor filho ou melhor governante" (p. 195).

humilhação, discriminação ou exclusão.

Permanecendo no suporte do pensamento freireano, mas acentuando o aspecto da criticidade, Muraro (2015) busca destacar "o papel formador do diálogo e da problematização" (p. 59), dado que considera "a criticidade um aspecto fundamental na formação humana" (p. 60). Efetivando este destaque sobre a importância da criticidade como um processo dialógico problematizador de caráter sistemático, contínuo, progressivo e com qualidade em todos os níveis e configurações de práticas formativas (p. 71), o autor afirma compreendê-la como "inacabamento do ser humano, capacidade de problematização, práxis dialógica e democrática que conscientiza, liberta, humaniza as pessoas e transforma o mundo" (p. 59).

Torres (2010), buscando analisar as possibilidades de formação humana durante o processo de luta pela terra, mediante o registro da dinâmica das marchas, considera que

> a formação humana proporcionada pela participação na Marcha faz com que os sem-terra internalizem os princípios e valores do movimento caracterizando-se como um processo contínuo que, ao buscar interagir e compreender a realidade social, procura desvelar as raízes por onde está fincada a sociedade (p. 136).

Esta constatação corrobora o entendimento de que a formação humana é um processo de formação de sujeitos históricos, os quais apropriam-se do conhecimento socialmente produzido em sua inteireza situada e em sua função de (transform)ação social.

Considerando as últimas contribuições, propomos que, neste campo discursivo, a formação humana pode ser compreendida como *um processo de humanização, no campo educacional, onde todos se engajam e comprometem no e para o diálogo e o conhecimento do outro, os sujeitos formam-se (sendo formados) como sujeitos históricos, apropriando-se do conhecimento socialmente produzido em sua inteireza situada e em sua função de (transform)ação social, reeducando-se numa perspectiva humanizada, ética, crítica e cidadã, bem como transformadora de sua realidade, alcançando a plena consciência de sua existência, ou da sua ignorância frente à percepção do que falta ser conhecido, superando a descartabilidade dos elementos da vida, as falsas ideias de liberdade, felicidade e conhecimento de si, a desumanização e qualquer tipo de humilhação, discriminação ou exclusão, mediante um engajamento que não se torne cooptado pelas demandas da "sociedade do conhecimento" e seja um processo dialógico problematizador de caráter sistemático, contínuo, progressivo e com qualidade em todos os níveis e formas de práticas formativas, passando a realizar a intervenção ética voltada ao bem comum, por cada um.*

3.4 Marxianismo – Marxismo – Trabalho – Omnilateralidade – Práxis

Platt (2009, 2010), em dois artigos onde se propõe a "contribuir com o amplo debate sobre o currículo, dando ênfase ao *objeto de estudo das diferentes áreas do conhecimento humano que compõem o currículo escolar*" (2009, p. 144; 2010, p. 1) (grifos originais), pretende "debater a análise crítico-reflexiva das premissas que sustentam a práxis da formação humana perpassando transversalmente os conceitos de desenvolvimento humano e o currículo" (2009, p. 142), entendendo "o currículo de formação humana a partir da *filosofia da práxis*" (2009, p. 142). Isto significa que a autora postula o pensamento de Gramsci como o que "melhor desvela o processo de elaboração da filosofia da práxis a partir de novas relações sociais; ou seja, desligado das puras abstrações" (2009, 142). Então, ela centra

> os argumentos na construção do conceito de currículo de formação humana a partir da tese materialista histórica, que [...] não desconsidera o ser humano na sua base biológica natural (anátomo-fisiológica), assim como não nega a representação dos diferentes papéis que o indivíduo desempenha no discorrer de sua prática sócio-cultural e subjetiva [...], mas sim, o depreende a partir das objetivações da realidade social que historicamente são determinadas pela ação humana (2009, p. 146).

A assunção do depreender o "currículo" de formação humana destas "objetivações da realidade social" (tese materialista histórica) leva a autora a afirmar "que os conteúdos relevantes para o pleno desenvolvimento humano estão justapostos ao processo da atividade objetiva material desenvolvida pelos indivíduos" (2010, p. 4). Ou seja, este "currículo" de formação humana, um processo de humanização que parte da hominização, constitui-se na medida em que o ser humano transforma a si e ao outro, agindo no e sobre o mundo, transformando a natureza, perfazendo um arcabouço histórico e cultural mediante o acúmulo e a transmissão de experiências objetivas (p. 4).

Assim, a autora compõe a sua noção em relação à formação humana ressaltando a primazia do materialismo histórico:

> Marx decura a concepção materialista das demais teses por meio da premissa de que todo o processo de formação humana ocorre a partir da atividade produtiva, pela qual seres humanos reais, historicamente, objetivam sua vida. E a uma vez que o ser humano, ao complexificar suas relações de produção, expandiu o campo de suas necessidades, a formação humana também se localizará a partir dos apanágios desencadeados pelo modo de produção que materialmente se efetua. Desta forma, *conceituamos o currículo de formação humana como aquele que corresponde ao volume de todos os elementos*

> *acumulados historicamente que possibilitam a formação dos indivíduos (no sentido coletivo e individual) [...], com vistas ao seu pleno desenvolvimento, em resposta aos determinantes que objetivam sua existência*. Ora, o que queremos dizer com isso é que, a cada momento histórico, o ser humano objetiva sua realidade através das atividades materiais que desenvolve (assim como dos utensílios/instrumentos que elabora para confeccionar/produzir outros objetos) e que, desta maneira, determina um número de capacidades que, agregadas, permitem a reprodução dos bens, proporcionando a contínua saciedade das necessidades que surgem a partir do desenvolvimento tecnológico e da complexidade resultante das relações de produção e social (2010, p. 3) (grifos originais).

É sabido que, no materialismo histórico, a atividade produtiva é considerada a base a partir da qual o ser humano e as sociedades se constituem e se transformam[45]. Nesta concepção, a formação humana se apresentaria como o processo objetivo destas constituições e suas transformações, significando o processo de humanização. Então, de acordo com esta noção, pode-se nomear um "currículo" para o processo de formação humana, qual seja "aquele que corresponde ao volume de todos os elementos acumulados historicamente, que possibilitam a formação dos indivíduos, com vistas ao seu pleno desenvolvimento e em resposta aos determinantes objetivos de sua existência". Como a noção exarada pela autora acerca da formação humana pretende-se objetiva, portanto expressamente vinculada ao mundo vivido, "desligada de puras abstrações", torna-se factível enunciar um "currículo" a este processo "que tem sido a experiência 'concreta' que temos vivido", o processo formativo em que nos encontramos: o currículo de formação humana.

Porém, antes de nos aproximarmos desta noção de currículo de formação humana, vamos considerar a afirmativa que fizemos ao encimar o parágrafo anterior, sentido o qual é ressaltado por diversos/as autores/as neste campo: "é sabido que, no materialismo histórico, a atividade produtiva é considerada a base a partir da qual o ser humano e as sociedades se constituem e se transformam". Souza Jr. (2008) propõe-se, exatamente, a discutir a "problemática que envolve a questão da centralidade do trabalho na formação humana" (p. 163). Ao fazê-lo, e pondo-se a debater com as assertivas que indicam uma era pós-moderna, o advento "da 'sociedade pós-industrial', da 'sociedade da informação' ou a 'sociedade do conhecimento', onde o trabalho já não seria o centro" (p. 164), etc., afirma:

---

[45] Inclusive, Maciel (2016), ao "refletir sobre os elementos que caracterizam as perspectivas de educação integral na ótica de libertários e marxistas" (p. 86), apercebe-se de que "a pedagogia marxista tem o trabalho como elemento central do processo formativo, enquanto a pedagogia libertária tem como preocupação central a reflexão sobre a liberdade" (p. 104).

> A ideia de revolução tecnológica e os conceitos de sociedade do conhecimento, sociedade da informação (não mais sociedade de classe), formação de competências, formação polivalente e flexível, qualidade total e empregabilidade, em planos diversos, prestam-se para ampliar a fetichização e os processos de crescente mercantilização e mercadorização da educação, constituindo-se em novas formas de exploração da força de trabalho (p. 164-165).

Vê-se que o autor vai reafirmando a centralidade ontológica do trabalho ao criticar estes "novos" conceitos que vêm se inserindo no pensamento comum em geral e na seara educacional, especificamente. E acrescenta, voltando-se às questões da formação:

> Essas metamorfoses impõem como necessário o desenvolvimento de uma individualidade adaptada às mudanças, desenvolvem-se programas de formação e treinamento que enfatizam o desenvolvimento de novas percepções, novas representações e novas atitudes, adequadas ao trabalho. Como projeto pedagógico, essa intervenção constitui-se em ações que visam o reordenamento da forma-de-ser dos trabalhadores, buscando alterar, portanto, suas condutas e suas práticas sociais, reordenando, então, sua individualidade. Adequadas aos novos modelos de produção e de trabalho, que submetem os trabalhadores a uma validação permanente de sua adequação às atividades de trabalho, as atuais intervenções pedagógicas do capital voltam-se para o desenvolvimento da capacidade do trabalhador em resolver problemas na produção e em transferir habilidades para o desempenho de tarefas reformuladas ou introduzidas no processo produtivo. Essas atuais intervenções pedagógicas reforçam a ideia de uma formação da individualidade que seja adequada às necessidades de resolução de problemas e de transferências de habilidades. Estas voltam-se basicamente ao desenvolvimento de novas percepções, novas representações e novas atitudes, fundamentais para a formação da individualidade apta às novas transformações tecnológicas (p. 171-172).

Então, ele reforça o valor e o alcance da concepção marxiana sobre a centralidade do trabalho para se pensar a formação humana:

> A ontologia social marxiana, ao negar a possibilidade de compreensão da essência humana de forma abstrata, apontando que esta só pode ser apreendida e compreendida em sua citerioridade, ou seja, em sua condição real de existência, pode representar a saída desse emaranhado de aporias identificadas e presentes nas teorias sociais [...]. Toda e qualquer sociedade assenta-se em uma concepção de formação humana que lhe é própria. As sociedades existem através da atividade dos indivíduos, que buscam realizar seus próprios fins. São questões fundamentais para qualquer sociedade a produção e a reprodução de indivíduos que não negam as potencialidades do modo de produção predominante. Nesse sentido, os processos de formação humana são responsáveis, definem e reproduzem a estrutura de valores correspondentes à base objetiva na qual se assentam (p.176).

E arremata: “mais que nunca, a centralidade ontológica do trabalho afirma-se como dimensão fundamental da formação humana. O conhecimento, a informação, são produtos do trabalho e não o inverso” (p. 177)[46].

No mesmo contexto, mas por outro lado, Severino (2000) aduz “algumas considerações sobre a significação da educação, como mediação concreta da existência real da sociedade brasileira, no quadrante histórico atual” (p. 66). Ao levá-lo a efeito, reconhece que “quando se analisa a realidade humana em sua historicidade, percebe-se logo que a esfera básica da existência humana prática e histórica dos homens é aquela do trabalho propriamente dito, ou seja, prática que alicerça e conserva a existência material dos homens” (p. 68). Então, visando enfocar a necessidade de legitimação da educação como mediadora da “existência real”, o autor considera que

> se se espera, acertadamente, que a educação seja de fato um processo de humanização, é preciso que ela se torne mediação que viabilize, que invista na construção dessas mediações mais básicas [tríplice universo das mediações existenciais: no universo do trabalho, da produção material, das relações econômicas; no universo das mediações institucionais da vida social, lugar das relações políticas, esfera do poder; no universo da cultura simbólica, lugar da experiência da identidade subjetiva, esfera das relações intencionais], contribuindo para que elas se efetivem em suas condições objetivas reais (p. 70).

Diante do exposto, e retornando a Platt (2009, 2010), constatamos que esta autora aufere o que considera “importantes significações” do currículo de formação humana: valorização dos saberes cotidianos, enfoque nos problemas objetivos do ser humano e da sociedade e “concepção *omnilateral* do desenvolvimento humano: a formação humana é um fenômeno social, portanto educacional, e produto/produtor de várias determinações sociais” (2009, p. 153). A omnilateralidade aí apontada, que será mais amplamente discutida logo

[46] Ferreti, Sales e Gonzales (2009), travando uma discussão praticamente no mesmo campo que Souza Jr. (2008), (nesse caso, sobre globalização, trabalho e formação humana), ainda que visando “fornecer elementos para ampliar o campo investigativo da formação humana na direção de *situá-la* como mediadora das esferas do trabalho e da educação escolar, bem como trazer elementos teóricos para melhor entendimento dos processos de individualização e socialização dos trabalhadores” (p. 210), respondem às questões sobre a possibilidade de as práticas formativas escolares removerem os processos de alienação e exploração típicos da formação social capitalista considerando “que o entendimento, a análise e a problematização da formação requer, no âmbito das práticas sociais, a busca dos supostos filosóficos, teóricos, ontológicos e ideológicos que referenciam os denominados processos formativos. Essa busca demanda esforços na perspectiva de um entendimento da formação humana no âmbito das práticas sociais derivadas da formação social capitalista, que busca *romper os limites do tratamento lógico-gnosiológico* que permeia diversas concepções teóricas presentes na esfera da reprodução social e particularmente na esfera educacional” (p. 211) (grifos nossos). Ou seja, apontam também o rompimento com o tratamento lógico-gnosiológico dado pelas concepções teórico-educacionais da formação social capitalista ao contexto vigente, indicando, certamente, o viés ontológico característico do pensamento marxiano.

adiante, vai incidir nesta concepção de formação humana de modo a qualificá-la como agente das inúmeras determinações sociais.

No tocante à práxis, tese filosófica à qual a autora anteriormente citada declarou filiar-se, Marcassa (2010) entende que, entre as fontes filosóficas que explicam como ocorre o processo de humanização do ser humano, "a filosofia da práxis é aquela que melhor responde à problemática educacional atual, na medida em que explica como o homem aprende, educa e produz conhecimento a partir do trabalho como atividade fundante do ser social" (2010, p. 127). Esta afirmativa se coloca, naturalmente, na mesma área alcançada pela abordagem anterior, haja vista estarem, como as demais que veremos mais adiante, num mesmo campo discursivo. A defesa da *filosofia da práxis* como a melhor para delinear os trâmites da formação humana é feita pela autora ao assegurar que ela "é a única capaz de apanhar a problemática educacional em sua totalidade, uma vez que a localiza na história, identifica suas contradições e considera suas mediações fundamentais com a esfera do trabalho, do poder e da cultura" (p. 128). Esta afirmativa, como não poderia deixar de ser nesse caso, nos remete à vinculação entre uma totalidade – no caso, a problemática educacional[47] – e o atributo da historicidade, acionada pelo móvel das contradições, e, por conseguinte, à organicidade entre a problemática (a formação) e as esferas "objetivas" do trabalho, do poder e da cultura.

A autora esmiúça este delineamento da formação humana e a respectiva repercussão pedagógica asseverando que, na *filosofia da práxis*, encontramos

> uma pedagogia indissociável da prática social que transforma a realidade e tende a criar no homem as condições necessárias para que sua existência seja fonte e matéria prima de sua essência. No domínio da educação, a tarefa mais importante consiste em articular as questões da vida social, determinadas pelo trabalho (em sua dimensão ontológica e histórica), à vida cotidiana e concreta do homem. Consiste em fornecer uma formação crítica que liberte os homens das ilusões, mostrando-lhe as raízes sociais das mesmas, enquanto que o estimula a uma ação para modificar a realidade que o cerca. Portanto, a consciência filosófica da práxis seria a arma dos trabalhadores na luta pela emancipação humana (2009, p. 148).

Então, ainda como elementos próprios desta filosofia, acentuam-se, na função formativo-educacional: a diretriz para a transformação da realidade; a autoindentificação situada, onde o ser humano identifica-se em e a partir de sua existência; a articulação entre as questões da vida social, fundada no trabalho, e a vida cotidiana e concreta; a libertação das ilusões, que o são porque parecem desvinculadas das raízes sociais que as constituem; e a mobilização para a emancipação.

[47] O que, nesta concepção, é o mesmo que formação humana.

Assumindo que "a socialização do conhecimento produzido pela humanidade é tarefa histórica da educação" (p. 151) e que a hegemônica concepção liberal-burguesa "conformou a educação das classes trabalhadoras a uma formação unilateral, pragmática e minimalista [...], voltada à preparação de recursos humanos para o capital, nos diferentes lugares da estrutura produtiva e nas diferentes dimensões do mundo do trabalho" (p. 151), Marcassa (2010) prolata:

> A perspectiva de uma educação verdadeiramente universalista é a única capaz de unificar e mobilizar as classes que vivem de seu próprio trabalho a agir nas contradições e brechas do sistema do capital. Uma formação humana que se realiza de forma indissociável do processo de emancipação requer o protagonismo das classes trabalhadoras em lutas anticapitalistas. Para isso, os trabalhadores necessitam de ferramentas teórico-práticas, de uma educação intelectual, corporal, politécnica e política suficiente para lhes permitir interpretar a realidade e transformá-la. Eis a proposta e o desafio da *filosofia da práxis*, que além de possibilitar a elaboração da consciência filosófica, deve também atuar sobre a promoção e organização dos trabalhadores, como dirigentes de suas atividades e funções, em sua articulação ao desenvolvimento de uma sociedade emancipada. Por isso, a defesa de uma *escola unitária e integral* é um princípio do qual não podemos abrir mão, posto que essa bandeira integra o conjunto das lutas sociais classistas pela garantia, conquista e ampliação de direitos, avançando trincheiras no processo de transformação social. Para a *filosofia da práxis*, a educação é, portanto, parte da estratégia revolucionária no século XXI, quando se torna possível, para os trabalhadores, conduzir e reinventar o seu próprio processo de formação (p. 151-152) (grifos nossos).

Já Torriglia e Cisne (2015), interessam-se em

> aprofundar alguns aspectos relevantes em relação à formação humana a partir da perspectiva da ontologia crítica – defendida por Lukács – que procura compreender de forma mais apurada o papel da ciência na produção do conhecimento[48]. Nessa direção, apoiamos uma formação humana em que o ser social é um sujeito ativo e não meramente passivo diante dos acontecimentos sociais com os quais se articula e se relaciona (p. 161).

Ainda no abrangente âmbito com o qual estamos buscando dialogar nesta seção, querem perfazer a interlocução entre a crítica ontológica e a formação humana, de modo que os processos de conhecimento imputados a esta passem a ser compreendidos em suas condições e funções. Afirmam: "é nesse contexto que consideramos a possibilidade de uma inteligibilidade do mundo objetivo por parte deste sujeito" (p. 162). Buscam "aprofundar o conceito de práxis vinculada aos processos de conhecimento, a práxis cotidiana, e a partir

[48] Sobre este papel, também integrando os aspectos do desenvolvimento formativo da consciência ao considerar que a ciência é uma consequência da generalização do conhecimento obtido no processo de trabalho, Souza Junior e Triginelli (2017) ajuízam que "Lukács chama atenção para o desenvolvimento da consciência neste continuo percurso de auto constituição da formação humana. Lukács ressalta, que somente o ser que trabalha e pelo seu ato de trabalho, produz conhecimento e transforma o natural. Somente ele é capaz de constituir consciência sobre as coisas e situações que o cercam, pois é o único ser capaz de superar a simples adaptação ao meio" (p. 266).

dela, a complexificação dos processos de objetivação que configuram o agir humano e seu campo de possibilidades e escolhas" (p. 162). A formação humana comparecerá nesta condição por elas denominada de "práxis cotidiana".

Estabelecem, então, como foco principal,

> uma concepção de *formação humana* que compreende a necessária independência e unicidade entre a subjetividade e a objetividade, teoria e prática, um conhecimento do mundo que não se baseia simplesmente em uma compreensão restrita de subjetividade ou em mera interpretação (embora estas façam parte do processo). Uma formação humana e, portanto, processos de formação que se configuram entre o conhecer, ensinar e aprender, que se contrapõem aos reiterados recuos teóricos e práticos que se apresentaram e estão latentes no complexo educacional – recuos manifestos em ceticismos epistemológicos, realismos empíricos, ontologias pragmáticas – e em confusas ideologias do cotidiano escolar (p. 162-163) (grifos originais).

Como é de praxe na ontologia crítica, setor de abordagens inerente ao campo por nós retratado nesta seção, o "objeto" enfocado, no caso, a formação humana, o é de um modo plenamente objetivo e plenamente subjetivo, como reflexão e como cotidianidade, conforme a dinâmica da práxis. E, também, "eviscerado" das reiteradas atribuições que esvaziam-lhe o conhecimento e apaziguam-lhe as relações sociais concretas – os "recuos teóricos e práticos". Os ceticismos epistemológicos, os realismos empíricos e as ontologias pragmáticas formam um conjunto de influências esvaziadoras do conhecimento e desmobilizadoras da concretude das relações sociais que se abatem sobre o complexo educacional, sob o ponto de vista da ontologia crítica. No tocante às "confusas ideologias do cotidiano escolar", as autoras afirmam estar se referindo aos equívocos em relação à cotidianidade, onde há uma alternância entre a atribuição negativa e a postura extremista.

Portanto, Torriglia e Cisne (2015) balizam a produção de conhecimento e o sentido de conhecer na seguinte compreensão sobre a formação humana:

> A produção de conhecimento e o sentido de conhecer estão balizados a partir de uma compreensão de formação humana que implica em uma oposição aos diferentes recuos já assinalados; recuperar um tipo de teoria que busca aprofundar os nexos e as estruturas do mundo objetivo; um sujeito inteligível e com possibilidade de expandir e ampliar sua personalidade; uma ideia diferente de compreensão da vida cotidiana; uma articulação entre epistemologia e ontologia com prioridade ontológica (p. 165).

Conforme enunciado antes, esta noção de formação humana agrega a crítica e a oposição às atribuições esvaziadoras do conhecimento e apaziguadoras das relações sociais, a recuperação do aprofundamento dos nexos e das estruturas do mundo objetivo, a garantia da inteligibilidade e da expansão da personalidade ao sujeito, a compreensão da vida cotidiana de

acordo com a práxis, e a articulação retroalimentada entre epistemologia e ontologia, com prioridade para esta.

Com as colocações até aqui, podemos começar a encetar a noção de formação humana que depreendemos neste campo: *um processo de humanização, de constituição e transformação da sociedade e do sujeito, que contempla o aprofundamento dos nexos e das estruturas do mundo objetivo articulando as questões da vida social, fundada no trabalho, e a vida cotidiana e concreta, evitando, assim, as atribuições formacionais esvaziadoras do conhecimento e apaziguadoras das relações sociais, onde o ser humano identifica-se em e a partir de sua existência, sendo-lhe garantida a sua inteligibilidade e a expansão da sua personalidade, considerando o trabalho como atividade fundante do ser social, que promove um desenvolvimento omnilateral*, *dirigido para a mobilização e para a emancipação, a transformação da realidade*.

Saviani e Duarte (2010), em um reconhecido texto onde discutem a formação humana na perspectiva histórico-ontológica[49], e partindo da consideração em torno da consensualidade de que "a formação humana coincide [...] com o processo de promoção humana levado a efeito pela educação" (p. 423), propõem-se a elaborar uma compreensão sobre a formação humana no pensamento de Karl Marx, optando "por analisar a formação humana em um dos trabalhos desse autor, os *Manuscritos econômico-filosóficos de 1844"* (p. 426).

Com efeito, afirmam:

> Nos *Manuscritos,* a formação humana é analisada na relação entre o processo histórico de objetivação do gênero humano e a vida do indivíduo como um ser social. O que faz do indivíduo um ser genérico, isto é, um representante do gênero humano, é a atividade vital, a qual é definida por Marx como aquela que assegura a vida de uma espécie. No caso dos seres humanos, sua atividade vital, que é o trabalho, distingue-se daquelas de outras espécies vivas por ser uma atividade consciente que se objetiva em produtos que passam a ter funções definidas pela prática social. Por meio do trabalho o ser humano incorpora, de forma historicamente universalizadora, a natureza ao campo dos fenômenos sociais. Nesse processo, as necessidades humanas ampliam-se, ultrapassando o nível das necessidades de sobrevivência e surgindo necessidades propriamente sociais (p. 426).

Como podemos observar, esta síntese inicial acerca da formação humana no pensamento marxiano retoma alguns aspectos já apresentados nas abordagens anteriores, quais sejam: a vinculação histórico-social e a "atividade vital" que é o trabalho, o qual constitui as práticas sociais e leva o ser humano a incorporar a natureza ao campo destas

[49] Dominguini e Ortigara (2009) também privilegiam o debate histórico-ontológico na abordagem da formação humana.

práticas, universalizando-as historicamente. Além disso, a passagem da hominização à humanização, em virtude da ampliação das necessidades de sobrevivência, com a formação das "necessidades" sociais.

Discorrendo sobre o processo de superação do capitalismo e alcance da sociedade socialista[50] no pensamento de Marx, e impondo-se a questão da inserção da filosofia na construção dessa nova sociedade, os autores asseveram:

> Os aspectos históricos e ontológicos da formação humana unem-se no pensamento de Marx numa perspectiva dialética de criação das condições de humanização a partir das relações sociais alienadas. Superar a alienação para alcançar-se o pleno desenvolvimento da individualidade livre e universal: essa é a perspectiva da sociedade comunista em Marx. E como a filosofia pode contribuir para que a educação se insira nesse processo de construção dessa nova sociedade a partir das condições atuais, marcadas por relações sociais alienadas? Pensamos ser possível sintetizar as contribuições da filosofia recorrendo ao conceito de "clássico" que se reporta ao patrimônio cultural da humanidade que deve ser assimilado pelas novas gerações como elemento de sua plena humanização (p. 430).

Ressaltam, portanto, o móvel dialético como o que transmuda a inumanidade das relações alienadas em criação das condições de humanização, o pleno desenvolvimento da individualidade livre e universal. A partir desta assertiva, e buscando oferecer a sua resposta à questão sobre o papel da filosofia neste processo para a obtenção de uma formação humana histórico-ontologicamente alcançada, os autores indicam um movimento na direção da assimilação, pelas novas gerações, do patrimônio cultural da humanidade, qual elemento para a sua plena humanização. À filosofia caberá recorrer, para esta finalidade, ao conceito de "clássico", termo que

> não coincide com o tradicional e também não se opõe ao moderno. Tradicional é o que se refere ao passado, sendo frequentemente associado ao arcaico, a algo ultrapassado, o que leva à rejeição da pedagogia tradicional, reconhecendo-se a validade de algumas das críticas que a Escola Nova formulou a essa pedagogia. Moderno deriva da expressão latina *modus hodiernus*, isto é, "ao modo de hoje". Refere-se, pois, ao momento presente, àquilo que é atual, sendo associado a algo avançado. Em contrapartida,

[50] Também sobre este aspecto, Tonet (2013), ao "fazer a crítica das propostas que pretendem superar a fragmentação do saber através da interdisciplinaridade, da trans ou da multidisciplinaridade e de outras denominações semelhantes" (725), afirmando que "a fragmentação do saber não tem sua origem na esfera epistemológica, mas na esfera ontológica" (p. 725), portanto, que a sua superação passa "pela apropriação da perspectiva metodológica (de caráter onto-metodológico) fundada por Marx, onde o objeto (de caráter histórico-social e não metafísico) tem a regência e o sujeito a tarefa ativa de traduzir teoricamente o processo social" (p. 739-740), conclui que "uma formação, em geral, voltada para a emancipação humana, hoje, só pode significar uma contribuição para o engajamento na radical superação da sociedade capitalista e na construção de uma sociedade comunista" (p. 740).

> clássico é aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência. Uma vez que, mesmo nascendo em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em se apropriar das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo (p. 430-431).

Então, argumentam sobre a pertinência desta diretriz para o encaminhamento da questão da formação humana:

> Pensamos ser válida essa diretriz para o adequado encaminhamento do processo de formação humana. Em lugar de nos perdermos na disputa para saber quem está mais alinhado com as últimas novidades, cabe aceitar o convite para entrar na fase clássica, que é aquela em que já se deu uma depuração, ocorrendo a superação dos elementos da conjuntura polêmica com a recuperação daquilo que tem caráter permanente porque resistiu aos embates do tempo. Por esse caminho a pedagogia ganha condições de assumir a perspectiva ontológica, apreendendo a educação, isto é, o processo de formação humana, como o contínuo movimento de apropriação das objetivações humanas produzidas ao longo da história (p. 432).

Esta assertiva revela, de fato, uma profunda confiança na objetividade ontológica do existir e do formar-se humano, ou seja, no "contínuo movimento de apropriação das objetivações humanas produzidas ao longo da história", na tese geral da filosofia da práxis, conforme vimos anteriormente. E, por isso, leva-nos a entender que a única e legítima diretriz a se adotar em relação à formação humana – que realmente humanize – é a adoção dos "clássicos", a assimilação do patrimônio cultural da humanidade, das objetivações humanas produzidas ao longo da história[51].

Saviani (2013), em um texto onde visa responder às objeções formuladas no âmbito das controvérsias, no campo marxista, levantadas "pela tese de doutorado *A relação entre capital e educação escolar na obra de Dermeval Saviani: apontamentos críticos*" (p, 185), articula as respostas a este problema com a abordagem sobre o tema "Educação, formação humana e ontologia" (p. 185). Então, o autor inicia o seu texto distinguindo conceitualmente a

[51] Em reforço a esta propositura formacional, fundante na Pedagogia Histórico-Crítica, Moraes, Machado e Galvão (2019), ao "apontar como o projeto 'Escola Sem Partido' impacta na formação crítica dos sujeitos ao defender uma perspectiva negativa sobre a transmissão desses conteúdos" (p. 45), discutem "a relação entre trabalho educativo e formação humana por meio da apropriação pelos indivíduos daquilo que a Pedagogia Histórico-Crítica denomina de conteúdos clássicos" (p. 45). Considerando por já explicitado o debate em torno das características do pensamento acerca da formação humana neste campo discursivo, o qual eles reproduzem em seu texto, verificamos que atestam: "Pode-se considerar que o conjunto de objetivações correspondentes às máximas possibilidades humanas elaboradas no decurso da história, ou seja, os clássicos, devem ser identificados, disponibilizados e ensinados de forma democrática para todos os indivíduos da sociedade. Na contramão desse processo, o movimento 'Escola Sem Partido' se configura com um dos marcos de intenso retrocesso na educação, pois extirpa as possibilidades de formação humana da classe trabalhadora (p. 59).

educação, a formação humana e a ontologia, no contexto de uma concepção articulada e marxista, obviamente. Retomando a anunciada sinonímia entre educação e formação humana, como está colocado no texto anterior, e articulando-a com a noção de ontologia, prolata:

> É possível considerar que se educação e formação humana são sinônimos no plano formal, quando passamos ao plano concreto essa sinonímia já não é tão evidente. Com efeito, pode ocorrer que, no plano concreto, a educação se processe não como formação do homem, mas como sua deformação. A partir daí faz sentido distinguir os conceitos de educação e de formação humana conduzindo a análise na verificação do grau em que a educação, efetivamente, se configura ou não como um processo de formação humana, análise essa que poderia eleger como critério para se distinguir entre a educação formadora e a deformadora do homem, aquilo que define o homem como tal, isto é, o que o constitui como ser humano; em suma, aquilo que caracteriza sua essência (p. 190).

Prosseguindo, o autor ressalta o sentido da ontologia no pensamento marxiano, ampliando-o para a sua vinculação com a educação:

> Considerando que é o trabalho que define a essência humana, podemos considerar que está aí a referência ontológica para se compreender e reconhecer a educação como formação humana. O homem se constitui como homem, ou seja, se forma homem no e pelo trabalho. Esse processo de produção do homem que coincide com seu processo de formação vai se complexificando ao longo da história dando origem a diversas modalidades de trabalho, entre as quais assume particular relevância a diferenciação entre trabalho manual e intelectual ou entre trabalho material e não-material. Cada uma dessas duas grandes divisões, por sua vez, se diferencia internamente decorrendo diversas modalidades específicas de trabalho. Eis porque se pode falar em trabalho rural ou agrícola, trabalho industrial ou fabril, trabalho comercial etc. E, igualmente, em trabalho musical, trabalho literário, trabalho político, trabalho parlamentar, trabalho administrativo e trabalho educativo ou trabalho pedagógico. Então, educação também é trabalho. Por que não? (p. 195).

Até aqui, deparamo-nos com características formacionais próprias deste campo discursivo que já foram enunciadas, com exceção da distinção (ontologicamente) mais realista do vínculo entre educação e formação humana, acenando com a possibilidade da "deformação humana", o que se coloca, naturalmente, em reforço à própria noção de formação humana. De resto, o autor rebate as críticas que lhe são feitas na mencionada tese de doutorado, ressaltando aspectos do pensamento marxiano acerca da educação e da formação humana que têm explicitado, através da Pedagogia Histórico-Crítica.

Lima (2019), em um texto onde, à semelhança da abordagem de Della Fonte (2014) (cujo texto será trazido à construção deste campo discursivo mais adiante, tendo sido citado anteriormente), põe em diálogo a Pedagogia Histórico-Crítica com as críticas denominadas de pós-modernas, e focaliza, "no pensamento pedagógico de Dermeval Saviani acerca das

relações entre escola, formação humana e democracia, [...] as implicações pedagógicas e a sua possibilidade de diálogo com o cenário educacional contemporâneo, marcado pelas características do pós-moderno" (p. 3).

Após recuperar extensamente o pensamento e a obra de Saviani, desde as suas origens até o conjunto das críticas que têm recebido, o autor pondera:

> Parece razoável sinalizar que a apropriação dessa tradição brasileira pode oferecer suporte à reflexão pedagógica em um processo de reconstrução das premissas educacionais atuais. Convém, porém, recorrer ao alerta de não recairmos em um saudosismo nostálgico que nos faça esperar demais da tradição. Sempre há um apelo reacionário rondando essa perspectiva. Também convém lembrar que é necessário superar conceitos modernos como consciência de si, autodeterminação e autorrealização, próprios de uma razão centrada em uma ideia de sujeito hipertrofiada. A proposta da Pedagogia Histórico-Crítica oferece recursos para pensar fundamentos para uma educação crítica. Tem o mérito de valorizar a cultura e o potencial do conhecimento como instrumento para a construção da crítica social e o fato, primordial, de pensar uma prática didática ancorada na realidade social, terreno gerador das problemáticas de trabalho e destino final das reflexões feitas a partir do seu esclarecimento (p. 19).

Para, então, concluir:

> Pensar que o projeto de *emancipação humana* está vinculado, obrigatoriamente, à superação do capitalismo pelo socialismo é um ideal (que pode ser posto à discussão), mas esse projeto, essencialmente moderno, pode nutrir as práticas pedagógicas talvez com expectativas mais modestas que proporcionem meios de maior entendimento da realidade imediata, embora sem garantias de que isso resultará em uma transformação social radical. Por outro lado, entregar-se ao "pós-moderno" no sentido que não há mais nenhuma expectativa de êxito seria sucumbir a uma espécie de niilismo pedagógico que daria cabo ao significado histórico da escola sob o qual ela foi construída, que é o cultivo da condição de autonomia crítica e da sensibilidade social. É preciso estar atento para reconstruir um discurso alertado de que não há mais hipotecas que garantam os resultados da formação oferecida aos sujeitos e não há também nenhum resgate assegurado de que essas promessas sejam justificáveis em todos os contextos. A busca de um acordo de convicções racionalmente motivado, menos esperançoso quanto a promessas de êxito e disposto ao contínuo debate argumentativo entre sujeitos capazes e dispostos ao diálogo pode oferecer uma possibilidade de que, reconhecida a heterogeneidade real dos contextos e pontos de vista, busque-se a intenção de Saviani, com honestidade intelectual e uma homogeneidade possível, concreta, situada, mas não definitiva (p. 21-22) (grifos nossos).

Relativiza, portanto, o alcance da propalada "emancipação humana" como projeto necessariamente vinculado à superação do capitalismo pelo socialismo, e como diretriz formacional possível à educação "no capital", embora afirme-o como um ideal, ainda que mais modesto.

Visando formular princípios curriculares para a seleção de conteúdos escolares, Gama e Duarte (2017) (este último, autor, junto a Saviani, de texto anteriormente abordado), apontam a questão dos clássicos como referência para esta seleção. Afirmam:

> Dermeval Saviani analisa o trabalho educativo pelo enfoque marxista, articulando questões relativas à filosofia e história da educação, política educacional e teoria pedagógica, fornecendo sustentação para o enfrentamento do esvaziamento do currículo escolar. A partir da contribuição desse educador e de outros que a ele se somam, na construção da pedagogia histórico-crítica, alguns princípios curriculares podem ser formulados para a seleção dos conteúdos do ensino. Um exemplo é a questão dos clássicos, que Saviani aponta como referência para a seleção dos conteúdos escolares[52] (p. 521).

Assim, argumentando acerca desta noção de clássico, asseveram:

> A noção de clássico é um importante critério para guiar a seleção dos conhecimentos artísticos, filosóficos e científicos que devem ser abordados na escola. Trata-se de priorizar os conhecimentos que carregam a universalidade humana. Referimo-nos aos conhecimentos que possibilitam a relação entre os seres humanos e a totalidade da cultura, servindo de referência para que as novas gerações se apropriem do que foi produzido ao longo da história social (p. 523).

Verificamos que adotar o princípio dos clássicos para a seleção curricular de conteúdos (acreditamos que escolares e não escolares), significa, segundo os autores, a assunção do critério no qual são priorizados os conhecimentos artísticos, filosóficos e científicos que possibilitem a relação entre os seres humanos e a totalidade da cultura, ou seja, que carreguem a "universalidade humana", pois foram produzidos historicamente.

Em reforço à defesa da proposta formacional (de ensino dos clássicos) da Pedagogia Histórico-Crítica, Haun, Cunha e Lavoura (2014), e voltando-se ao caso da cultura corporal na educação escolar do MST, defendem

> a pedagogia histórico-crítica enquanto teoria pedagógica balizadora do trabalho educativo do MST, visto sua tese de que o processo educativo escolar é um processo criador de carecimentos superiores, voltado para a formação humana dos indivíduos não fundamentada na satisfação das necessidades já dadas pela vida cotidiana, mas sim pelo contato com conteúdos socialmente produzidos e integrantes da esfera da vida não cotidiana (p. 129).

Apoiando-se em concepções próprias ao campo, de Demerval Saviani e Newton Duarte, posicionam-se do seguinte modo:

[52] Afirmam, ainda: "A concepção de currículo na obra de Dermeval Saviani indica possibilidades reais para se pensar o currículo, visando o desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica como uma concepção de formação humana na perspectiva da transição do capitalismo para o socialismo e, deste, para o comunismo" (p. 522).

> Partimos da defesa da tese de que a educação do MST deve estar atrelada ao acesso ao conhecimento científico, artístico e filosófico e, ainda, que corresponda ao papel de mediação no seio da prática social global [...], ou seja, uma educação a qual possibilite uma formação humana consciente e, ao mesmo tempo, geradora de carecimentos [...], levando os indivíduos à busca de uma prática social a qual permita o gozo de uma atividade livre, universal e criativa, bem como o usufruto da arte, da literatura, da música, do jogo e do esporte, da dança, da ginástica, enfim, de tudo aquilo que chamamos de cultura, mesmo que ainda na complexa e contraditória totalidade das relações sociais do modo de produção capitalista (p. 130).

Desse modo, as autoras assinalam a pertinência formativa dos clássicos ao destacarem não apenas o atributo de serem produzidos socialmente mas também a sua não cotidianidade. Além disso, a sua função mediadora da prática social global, facultando uma formação humana consciente e geradora de carecimentos, ainda que em uma totalidade social marcada pela complexidade e pelas contradições capitalistas.

Ainda sobre a função formativa dos clássicos, Costa (2017), ao "traçar algumas reflexões acerca da influência do lema 'Aprender a aprender' no campo do ensino da Língua Portuguesa e, portanto, de Literatura, e suas implicações para o processo de desenvolvimento humano" (p. 940), defende "que tal influência é um dos aspectos característicos das concepções pós-modernas, cuja origem deve ser averiguada nas primeiras manifestações do processo de decadência ideológica da burguesia, no século XIX" (p. 940). Para tanto, ela expõe "os aspectos gerais da análise de Lukács sobre as consequências das Revoluções de 1848 para a sociedade, ou seja, o declínio da burguesia como classe revolucionária e o consequente perecimento de sua ideologia – a 'decadência ideológica'" (p. 941). E, afirmando uma profunda convicção no papel formador dos clássicos – no ensino de literatura – frente à "dissolvência" do "aprender e aprender" pós-moderno, atesta que "o ensino assistemático da língua não contribui efetivamente para o desenvolvimento integral do ser humano" (p. 941).

Detalhando a crítica que faz à adoção do lema pós-moderno no tocante à formação humana pleiteada neste campo discursivo, afirma:

> Tanto o lema "Aprender a aprender" quanto o ideário pós-moderno contribuem para o "esvaziamento completo" [...] do ser humano no capitalismo na medida em que não visam à formação plena do indivíduo e sim [...] à sua permanência na profunda alienação que caracteriza a vida cotidiana na sociedade capitalista, ao domínio de suas consciências tornando-lhes seres interiormente vazios que só conseguem pensar e agir conforme os estereótipos ditados pelo capital (p. 949).

Visando contribuir com uma proposta de formação humana marxista no ensino de literatura, a autora propõe:

> Para elucidarmos como o ensino de literatura pode contribuir para a formação humana, recorremos à estética marxista, portanto, apoiamo-nos na concepção filosófica de realismo crítico de Lukács para discorrermos sobre as principais características da literatura clássica e para realizarmos demais análises relacionadas ao tema (p. 957).

E vaticina:

> A literatura, forma de expressão artística pode exercer um papel desfetichizador na formação humana, portanto, pode contribuir de modo significativo para a construção de uma pedagogia marxista que vise à humanização dos indivíduos. Defendemos, portanto, que, no ensino de Literatura, deva estar presente a literatura clássica, pois acreditamos que tal literatura seja capaz de provocar o efeito catártico no aluno, isto é, capaz de mover a sua subjetividade individual rumo às formas mais ricas de subjetividade já desenvolvidas pelo gênero humano (p. 958).

No tocante à formação pelos conhecimentos artísticos, nesta perspectiva, Duarte, Ferreira, Saccomani e Assumpção (2012) defendem "a possibilidade e a necessidade do ensino escolar da recepção estético-literária de obras produzidas nos campos das artes e da literatura" (p. 31). Entendem "por recepção estético-literária a atividade mental de apropriação, pelos indivíduos, de obras produzidas nos campos das artes e da literatura. Tal recepção, sendo uma atividade, não é, portanto, um processo passivo" (p. 32). Esta defesa e este entendimento ressaltam dois aspectos inerentes às concepções formativas neste campo: a adoção "dos clássicos" como conteúdo e a "interação" entre o indivíduo e os clássicos, a atividade de apropriação do que foi produzido historicamente. Os autores denotam estes aspectos também quando referem-se às considerações de Aleksei N. Leontiev sobre "as três características do processo de apropriação, pelos indivíduos, da experiência social acumulada nos fenômenos culturais" (p. 43):

> A primeira delas é a de que para se apropriar de um bem cultural o sujeito deverá realizar uma atividade na qual seja reproduzido o significado social do objeto [...]. A segunda característica do processo de apropriação da cultura é a de que por meio dele se reproduzem, no indivíduo, as faculdades humanas historicamente criadas. Embora o indivíduo nasça com a capacidade de se tornar humano, deverá realizar atividades nas quais sejam reproduzidas nele as capacidades humanas que se desenvolveram ao longo da história como, por exemplo, o uso da linguagem como instrumento da comunicação e do pensamento. A terceira característica é a de que a apropriação da cultura é sempre um processo educativo, ela é sempre mediada por outras pessoas (p. 43-44).

Destarte, visitando, pela segunda vez, a noção de formação humana que estamos elaborando neste campo discursivo e buscando inserir nela estas últimas contribuições, diríamos: *um processo de humanização, de constituição e transformação da sociedade e do*

sujeito, de transmudação da inumanidade das relações alienadas em criação das condições de humanização, que contempla o pleno desenvolvimento da individualidade livre e universal e o aprofundamento dos nexos e das estruturas do mundo objetivo, articulando as práticas sociais, fundadas na atividade vital do trabalho (a qual leva o ser humano a incorporar a natureza à vida social), e a vida cotidiana e concreta, evitando, assim, as atribuições formacionais esvaziadoras do conhecimento e apaziguadoras das relações sociais, onde o ser humano identifica-se em e a partir de sua existência, sendo-lhe garantida a sua inteligibilidade e a expansão da sua personalidade, que promove a assimilação do patrimônio cultural da humanidade – as objetivações humanas – e um desenvolvimento omnilateral, dirigido para a mobilização e para a emancipação, a transformação da realidade.

Freire (2018) busca apreender "os fundamentos filosóficos e econômicos da crítica de Marx aos postulados liberais da relação indivíduo e sociedade, evidenciando seus desdobramentos para a constituição do ser social, sua historicidade e influências para uma concepção de formação humana numa perspectiva emancipadora" (p. 397).

Em consonância com o que foi postulado até aqui, a autora considera que, de acordo com o pensamento marxiano, "o ser humano é [...] essencialmente um ser social. A sua humanidade só se revela em sociedade. A existência humana é uma existência social. Esta, porém, é uma relação de constituição recíproca" (p. 404). É o que é denominado de fato ontológico, onde a existência de um sujeito é atividade social, o que ele faz a partir de si faz a partir de si e da sociedade e com consciência de si como ser social (p, 405). "A formação humana, nessa perspectiva, é produto da sociabilidade, das relações que os seres humanos estabelecem entre si na produção total de suas vidas" (p. 405). "Esse caráter histórico, dinâmico e social da formação humana é o cerne da concepção marxiana e fundamenta-se na articulação entre espírito e matéria, ou seja, entre subjetividade e objetividade, teoria e prática, instaurando o que Marx chama de práxis" (p. 410-411).

> A formação humana, na perspectiva aqui apresentada, se produz nas relações que os seres humanos estabelecem entre si para a produção da vida material e espiritual/cultural. A formação humana [...] [é] apreendida como um conceito dinâmico e histórico e sempre referido ao gênero e não ao indivíduo singular, pois o indivíduo somente se torna membro do gênero humano pela apropriação do patrimônio material/cultural produzido historicamente pela humanidade [...] por meio dos processos de sociabilidade em curso (p. 412).

Mediante estas colocações, vemos demarcados os seguintes aspectos da formação humana como concebida por este campo: ela é um processo dinâmico e histórico de

sociabilidade total em curso, de constituição recíproca entre sujeito e sociedade, com produção da vida material/espiritual/cultural.

Ciavatta (2018) volta-se para, e termina por delimitar bem, a concepção marxiana do trabalho "como fonte de conhecimento, de sociabilidade e de produtos" (p. 49). Conclui pela sua visão do "ser humano como um todo que, pela educação politécnica, deve chegar à superação do ser humano dividido entre o trabalho manual e o trabalho intelectual" (p. 49). Esta função da educação politécnica levou à fundamentação da "educação omnilateral[53]. Nela, devem estar presentes os conhecimentos científico-tecnológicos e humanísticos, bem como o trabalho como princípio educativo, como capacidade de aprendizado produtivo e formação humana" (p. 60). Assim, a formação humana comparece neste acionamento do trabalho como princípio educativo, ou seja, o trabalho ativado como atividade educacional permite a formação humana. Esta é uma formação integrada: "a formação integrada exige que se trate o trabalho como princípio educativo. Para tanto, precisamos da análise marxiana do trabalho como valor de uso e como valor de troca. Como valor de uso, o trabalho é atividade fundante da produção da existência, ontocriativa". Assim, para que seja possível a formação, o trabalho, enquanto valor de uso, deve ser tomado em sua função educativa, ontocriativa.

Borges Netto e Lucena (2015), tecendo considerações sobre a "defesa de propostas educacionais cujo princípio formativo seja o trabalho" (p. 372), e arguindo a questão de que já que o trabalho no capitalismo é estranhado, não se estaria reproduzindo a sociedade capitalista ao torná-lo princípio educativo, aquiescem que "o trabalho só se tornaria livre numa sociedade sem classes; portanto, uma educação verdadeira e humanizadora só é possível se desprendida dos ditames do capital" (p. 375). Consideram, então: "vemo-nos [...] numa encruzilhada, visto que somente alcançaremos uma educação plena e formativa em uma nova organização social que não a capitalista. Por seu turno, para se chegar a uma sociedade comunista, a educação também se faz necessária. Por onde começar?" (p. 375). Alegam:

> Devemos começar no interior da sociedade capitalista. Como? Garantindo à classe trabalhadora o acesso ao conhecimento historicamente elaborado e acumulado pela humanidade, lutar para garantir a democratização da educação em todos os níveis e modalidades de ensino, entendendo que a democratização seja diferente da universalização do acesso. Diante disso, acreditamos e defendemos que aos trabalhadores deve ser ofertada uma educação de qualidade, que a formação disposta a eles não deve ser inferior àquela garantida aos filhos dos grupos hegemônicos (p. 375).

[53] Borges Netto e Lucena (2015) colocam: "o trabalho como princípio educativo, a educação politécnica como meio e a formação omnilateral como fim" (p. 372).

Então, concluem:

> Essa proposta [...] expressa uma configuração para a formação humana, cuja organização do trabalho pedagógico seja centrada no trabalho. Isso contribui para pensarmos em materializar [...] [a] escola do trabalho, a qual se destina à formação omnilateral a partir de um processo educativo centrado na união do trabalho social e da instrução, cuja finalidade última seria municiar a força social dos trabalhadores com os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, vislumbrando a revolução social (p. 379).

Os autores, dessa forma, não apenas indicam o trabalho como princípio educativo, mas delineiam o percurso deste à escola do trabalho, visando garantir a formação omnilateral e, como finalidade última, a revolução social.

Discutindo "as mediações existentes entre a educação, o trabalho e a formação humana" (p. 201), França, Previtalli e Lucena (2009) analisam "o avanço na formação do trabalhador e a compreensão e apreensão das contradições, avanços e retrocessos, promessas e possibilidades no que se refere ao trabalho, educação e formação humana" (p. 201), no contexto das crises cíclicas do capitalismo monopolista. Então, tomando como princípio "que as mediações existentes entre a educação, o trabalho e a formação humana se explicam a partir de processos maiores, entre os quais as crises cíclicas do capitalismo monopolista, a ciência e a tecnologia" (p. 202) e realizando a análise mencionada, os autores entenderam que

> os dados [obtidos] revelam que os cursos de educação profissional instituído nas diversas instituições das regiões não conseguiam acompanhar as inovações tecnológicas e de gestão do trabalho necessárias para o aumento da produção e que, portanto havia maior exigência de qualificação (escolaridade formal, formação técnica específica, requisitos comportamentais) diretamente relacionada com os novos processos apresentados, necessitando priorizar uma formação com características de polivalência (p. 206),

o que demonstraria o inalienável vínculo entre o trabalho e a educação/formação humana, com destaque para a instituição, pelo capital, de uma formação polivalente, determinada, por sua vez, pela crise cíclica do capitalismo.

Voltando à constituição de uma noção de formação humana neste campo discursivo, de acordo com estas últimas colocações, parece-nos que ela significaria: *um processo dinâmico e histórico de sociabilidade total em curso, de constituição recíproca e de transformação da sociedade e do sujeito, de transmudação da inumanidade das relações alienadas em criação das condições de humanização, que contempla o pleno desenvolvimento da individualidade livre e universal e o aprofundamento dos nexos e das estruturas do mundo objetivo, articulando as práticas sociais, fundadas na atividade vital do trabalho e em sua função educativa (o qual leva o ser humano a incorporar a natureza à vida social por ter,*

enquanto valor de uso, uma função ontocriativa), *e a vida cotidiana e concreta, evitando, assim, as atribuições formacionais esvaziadoras do conhecimento e apaziguadoras das relações sociais, onde o ser humano identifica-se em e a partir de sua existência, sendo-lhe garantida a sua inteligibilidade e a expansão da sua personalidade, que promove a assimilação do patrimônio cultural da humanidade – as objetivações humanas – e um desenvolvimento omnilateral*, *com produção da vida material/espiritual/cultural, dirigido para a mobilização e para a emancipação, a transformação da realidade.*

Abrindo um espaço para tratar das influências mais declaradas do pensamento gramsciano nas especulações inerentes a este campo discursivo, vamos ao encontro de algumas abordagens que assim se apresentam. Dentre elas, Vieira (1999) dedica-se a evidenciar a pertinência da hipótese de que "no âmbito do pensamento gramsciano, existe uma indissociável vinculação entre conhecimento histórico, práxis política, luta cultural e formação humana" (p. 51). Em continuidade, ele busca explicitar a reflexão de Gramsci "sobre a formação do homem em sociedade como parte indissociável da sua teoria política" (p. 51).

Assim sendo, o autor chama a atenção

> para uma questão potencialmente relevante no âmbito da perspectiva gramsciana, ou seja, a possibilidade de, a partir de Gramsci, pensarmos uma teoria da formação humana que evite a redução da compreensão do processo formativo ao desenvolvimento intelectual do homem concebido isoladamente, da mesma forma que evite a pendular inversão, que entende a formação da personalidade de forma demasiadamente determinista, do homem como produto passivo do meio social. Gramsci pensa a questão da formação do indivíduo como uma função estratégica da política de implementação do projeto de uma classe, na perspectiva de se fazer hegemônica, como tarefa de uma vanguarda sobre a militância, como responsabilidade dos mais velhos perante os mais jovens, na perspectiva de criar formas mais avançadas de civilidade (p. 51).

A noção de formação humana exarada do pensamento gramsciano indica, com a indissociável vinculação retromencionada, que ela é "parte de um processo complexo e contraditório de luta cultural" (p. 56), onde a cultura significa tanto "o modo de viver, de pensar e de sentir a realidade por parte de uma civilização" (p. 61) como "projeto de formação do indivíduo, como ideal educativo a ser transmitido para as novas gerações" (p. 61). Por isso, esta é uma compreensão que evita "a redução da compreensão do processo formativo ao desenvolvimento intelectual do homem concebido isoladamente", bem como "entender a formação da personalidade de forma demasiadamente determinista, do homem como produto passivo do meio social". "Nessa relação entre os indivíduos e a sociedade, que inclui liberdade, constrangimento, projetos, práticas e determinações, desenvolve-se a luta social ou

[...] a luta cultural que, nessa perspectiva, não se reduz a um embate entre dominantes e dominados". Entrementes, "a cultura é composta de múltiplas ambiências: a família, a região, a língua, a classe social, a religião, a escola, o trabalho, enfim, na expressão de Gramsci, as diversas sociedades que produzem os horizontes culturais de formação do indivíduo na sociedade" (p. 62). A formação do indivíduo torna-se "uma função estratégica da política de implementação do projeto de uma classe, na perspectiva de se fazer hegemônica", pois "a questão a ser enfrentada pela prática política, no âmbito de um projeto de reforma cultural profunda, não está no fato de existir uma elite e uma alta cultura, mas sim na estruturação de uma complexa rede de associações de cultura que permita um movimento promocional do indivíduo" (p. 63).

Em acréscimo às considerações acerca da formação humana sob a influência gramsciana, Zen e Melo (2016) desenvolvem um pensamento que aborda o vínculo entre a formação humana e a noção de escola unitária. Retomando a crítica que Gramsci faz à divisão da escola entre clássica e profissional[54] e a sua consideração de que, em virtude do desenvolvimento da base industrial, houve o surgimento de uma escola técnica, ao lado da clássica, o que colocou em discussão a orientação humanista de tradição greco-romana desta, os autores asseveram que "para o pensador sardo, na escola unitária, a última fase deve ser concebida e organizada como a fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do humanismo, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral, necessárias a uma posterior humanização" (p. 48). "Assim, na escola unitária se daria a possibilidade da formação omnilateral, do ser humano integralmente desenvolvido, integrando as dimensões do fazer e do saber, do técnico e do político, especialista e dirigente, profissional e cidadão" (p. 48).

Por conseguinte, passam a considerar que "o processo educativo, para Gramsci, necessita de uma orientação e deve buscar desenvolver uma disciplina autoconsciente nos estudantes" (p. 52).

> Portanto, Gramsci combatia, ao mesmo tempo, o espontaneísmo e o autoritarismo. O primeiro por descuidar do processo formativo e o segundo por sufocá-lo, com uma forma autoritária e nefasta de disciplina, que não sendo construída de forma consciente pelo educando, se torna prejudicial à sua formação. A argumentação do pensador sardo nos leva a afirmar a necessidade do desenvolvimento da autodisciplina intelectual e moral das classes subalternas, como condição para a formação humana omnilateral. A propósito é nesse horizonte ético-político que se situa o núcleo fundamental de toda a obra de Gramsci. Por certo, o seu pensamento e a sua militância

[54] Sobre isso, os autores afirmam: "Por certo, o filósofo italiano defende a necessidade de criação de uma escola única, de cultura geral e profissional na qual a formação humana supere a fragmentação entre as dimensões intelectual e manual do trabalho produzida pela sociedade capitalista" (p. 49).

> radicam-se no sentido amplo e profundo de sua concepção educacional, como a que integra a formação humanística e a formação profissional, possibilitando a reforma intelectual e moral do educando o que implica um autêntico humanismo-historicista (p. 52).

Com isso, para Zen e Melo (2016), a formação humana, no pensamento de Gramsci, se apresenta como um humanismo-historicista. Os mesmos autores, em um outro texto (ZEN; MELO, 2018), fazem apontamentos sobre a compreensão da formação humana extraída do pensamento gramsciano em um contexto de campo de disputa no Estado ampliado, dentro do sistema capitalista. Partindo da consideração de que, para Gramsci, "o Estado não é visto como algo monolítico, sem contradições internas" (p. 200), o que o caracteriza como "um campo de disputas entre as classes fundamentais pela conquista da hegemonia" (p. 200), e que "dentro das correlações de forças que compõem o Estado ampliado (sociedade política + sociedade civil), a formação humana [...] é fundamental" (p. 200), os autores colocam-se as seguintes questões:

> Que tipo de formação humana é necessária para a constituição de subjetividades não conformadas às relações sociais reificadas pela sociabilidade do capital? Se o Estado educa o educador, como a educação pode contribuir para a formação humana que busque contrapor as relações sociais capitalistas vigentes e conquiste uma nova hegemonia dentro do Estado, dispondo-o a serviço do bem comum de todos os trabalhadores? (p. 202).

Por isso, para eles, "a escola unitária, promovendo a formação humana onilateral é fundamental para as classes subalternas na construção da nova hegemonia e, por sua vez, de um projeto alternativo de sociedade e de educação" (p. 200). E isto se torna possível em virtude da já mencionada contradição intrínseca ao Estado (capitalista), e da sua condição ampliada. Conseguintemente, os autores concluem que

> para Gramsci, a educação [...] não ficaria limitada a ser instrumento a serviço da perpetuação e reprodução dos interesses das classes dominantes, ou seja, da burguesia, mas contraditoriamente, pode converter-se em espaço que possibilite um processo formativo de formação humana, que seja crítico-alternativo às relações sociais capitalistas e contribua para a construção de uma sociedade socialista (p. 217-218).

Esta possibilidade de uma alternativa crítica à formação humana nas relações sociais capitalistas é detalhada por Vieira e Oliveira (2010), quando apresentam e exploram "as conexões entre as ideias de dois destacados pensadores sociais do século XX, o italiano Antonio Gramsci e o inglês Edward Thompson" (p. 519), ao evidenciarem "a relação entre a opção metodológica desses pensadores pela análise histórica da sociedade e as suas ideias sobre o processo de formação humana" (p. 520). Os autores demonstram

> que a arquitetura das categorias gramsciana e thompsoniana tem em comum a possibilidade de interpretar os fenômenos sociais e, por extensão, os educacionais a partir de uma relação biunívoca entre o poder estruturante das estruturas sociais e as dimensões criativas e subversivas dos indivíduos e dos grupos sociais nos seus contextos históricos e sociais singulares. Tal maneira de interpretar o fenômeno social opõe-se às leituras deterministas que sobrepõem a natureza à História, a sociedade ao indivíduo, a economia à política ou o sistema educacional às práticas educativas. Acreditamos que a atualidade de Thompson e de Gramsci reside fundamentalmente nessa possibilidade de entender a cultura e os processos formativos como sínteses sociais, ou melhor, como resultado de lutas, negociações e acomodações operadas pelos sujeitos historicamente situados em contextos que envolvem determinações econômicas e sociais, bem como resistência, ressignificação e criação cultural e política (p. 520).

De modo que

> as concepções de Thompson e de Gramsci, na contracorrente do economicismo e do estruturalismo, assumiram a centralidade da política, entendida como ação humana dirigida a fins, e da História, entendida como processo de singularização das experiências sociais. No horizonte desses projetos a cultura e, particularmente, os processos de formação humana, sejam aqueles institucionalizados pela escola e pelos sistemas públicos e privados de ensino, ou aqueles não formalizados presentes nas ambiências familiar, étnica, religiosa ou laboral, ganharam relevo nas suas análises. Nesse quadro teórico comum, os atores sociais foram personalizados nas suas atuações históricas, ganhando assim dimensões ativas na produção e na interpretação do mundo social. A ênfase na política e na ação dos sujeitos não significou um olhar da política a partir de atores tradicionais, tais como o Estado e os grupos políticos e economicamente hegemônicos (p. 528).

Problematizando mais detidamente as concepções de Thompson e de Gramsci sobre a formação humana, os autores consideram que "Gramsci e Thompson defenderam um projeto educativo que confere centralidade à ação formadora do ambiente social em geral, relativizando, mas certamente não excluindo, o papel educativo do sistema escolar formal" (p. 534).

Vamos, agora, voltarmo-nos para as abordagens que focalizam, mais propriamente, a noção de omnilateralidade, como havíamos anunciado. Della Fonte (2014), em um texto referencial acerca dos debates sobre a formação humana,

> aborda a questão da formação humana a partir do conflito entre formulações educacionais pós-críticas e críticas. De modo mais preciso, problematiza a perspectiva de formação humana das teorizações educacionais pós-críticas, ao mesmo tempo em que sinaliza um possível caminho a ser explorado e desenvolvido pela pedagogia histórico-crítica no enfrentamento das limitações que lhe são impostas (p. 379).

Ao fazê-lo, "conclui que a compreensão de omnilateralidade em Marx pode contribuir para inspirar formulações pedagógicas críticas na consolidação de uma concepção humana que supere, de um lado, tendências racionalistas ou cognitivistas e, de outro, perspectivas estetizantes" (p. 379)[55]. A autora afirma: "problematizo a perspectiva de formação humana elaborada a partir de teorizações educacionais pós-críticas, ao mesmo tempo em que sinalizo um possível caminho a ser explorado e desenvolvido pela pedagogia histórico-crítica no enfrentamento das limitações que lhe são endereçadas quanto à sua compreensão de formação humana" (p. 380).

Dissertando sobre a formação omnilateral, a autora parte das seguintes considerações:

> Em geral, a síntese da proposta marxiana de educação se expressa no vínculo entre educação e trabalho; mais precisamente, o trabalho transforma-se em princípio educativo. Apesar da polêmica em torno da melhor denominação dessa proposta [...], ela tem sido conhecida como educação politécnica [...]. Longe de significar uma orientação ou treinamento profissional, trata-se de uma abordagem teórica e prática vinculada aos fundamentos científicos dos processos de produção. Por sua vez, à politecnia se vincula a educação intelectual e física. Essa observação, feita por Marx por ocasião do *I Congresso da Internacional dos Trabalhadores* em 1866, traz reflexões sobre um tema que, com refinamentos e elaborações em níveis diferenciados, está presente na maior parte de sua obra: a formação humana omnilateral (ou onilateral) (p. 387-388).

E avança na sua demarcação:

> Em especial, a alusão "cabeça e mãos" é potente para ilustrar o sentido de omnilateralidade. O trabalho é, portanto, uma ação corporal intencional e, como tal, envolve a plenitude das capacidades intelectuais e sensitivas do ser humano. É este agir corporal transformador que mobiliza e demanda o pensar, isto é, a construção da consciência. A atividade de pensar não é concedida ao ser humano por um ser fora dele. É a própria materialidade corporal o substrato da capacidade racional (p. 389).

Desfecha a sua argumentação asseverando: "a defesa da formação omnilateral vincula-se à própria noção de trabalho (atividade intencional, sensitivo-intelectual) e à luta pela superação do capitalismo e de sua formação unilateral e especializada" (p. 391). Como o pensamento marxiano afirma-se ontologicamente e coloca-se nas consideradas condições concretas da sociedade capitalista, dirigindo-se à sua transformação, o sentido da formação omnilateral sustenta-se no interior destas características. No tocante à denominada "superação do capitalismo e de sua formação unilateral", a autora considera que "Marx apresenta, em sua compreensão de formação omnilateral, uma crítica à *Bildung* tal como construída

[55] As primeiras tiveram suas compreensões acionadas nos campos discursivos anteriores, neste capítulo. As segundas, tê-las-ão em campos discursivos que serão tratados mais adiante.

historicamente na sociedade capitalista (unilateral)" (p. 391-392). E, sobre a contribuição das formulações pedagógicas críticas à consolidação de uma concepção de formação humana que se coloque frente às alternativas conceituais e à tendência hegemônica, assevera:

> Deixar-se inspirar por essa concepção permite à pedagogia histórico-crítica realizar um duplo movimento: criticar as tendências educacionais hegemônicas, em particular aquelas que defendem e reproduzem a concepção burguesa de ser humano e mundo, e estruturar fundamentos para a sua própria proposição (p. 392).

Objetivando "localizar a formação humana nas relações sociais que engendram a disputa entre as tendências formativas que se materializam na contradição entre unilateralidade e omnilateralidade" (p. 201), Alves e Santos Junior (2015) ultimam que

> a crítica marxiana às bases de desenvolvimento da formação no capitalismo e a defesa do projeto histórico socialista - cujas relações sociais de produção deixarão de ser entrave e possibilitarão o livre desenvolvimento das forças produtivas - apresentam-se como fundamento necessário para a alteração da essência da formação humana, ou seja: urge defender a transição do modo capitalista de produção para o modo socialista de organização da vida, pois, somente quando os homens forem senhores de sua própria história, seu processo de humanização se objetivará em todas as suas potencialidades (p. 201).

Para demonstrá-lo, os autores debatem "a formação humana a partir de suas dimensões ontológica e histórica" (p. 202), destacam "no processo de desenvolvimento humano, a centralidade da mediação realizada pela contradição entre as relações sociais de produção e o desenvolvimento das forças produtivas" (p. 202), reconhecem que o homem "não nasce homem, se torna" (p. 202), e argumentam que "a relação entre hominização e humanização, o processo de formação humana, assim como todo fenômeno, desenvolve-se na relação entre o necessário e o contingente" (p. 204), pois

> ainda que o homem tenha garantido, geneticamente, a sua formação biofísica – hominização – ele só torna-se humano na medida em que uma série de contingências é objetivada. Reconhecer tais contingências e seu papel no processo de mediação da formação humana – humanização – é essencial para dar direção a este processo (p. 205).

Partindo da consideração de que "a formação humana, que na sua aparência se expressa como relação unicamente subjetiva, expõe suas determinações objetivas na medida em que se evidencia sua principal mediação: as relações sociais de produção" (p. 207-208), os autores, conforme anunciado antes por eles mesmos e por outros autores e autoras citados(as), afirmam que

> além de alterar o processo da formação humana, o desenvolvimento das forças produtivas permite a abertura de possibilidades avançadas de formação. No entanto, no capital, *a contradição entre o avanço das forças produtivas que ensejam vastas possibilidades formativas e o cerceamento da formação imposto pelas necessidades de extração de mais-valia impedem o desenvolvimento humano em todas as suas potencialidades* (p. 211) (grifos originais).

Desse modo, compreendem, "a partir da análise marxiana" (p. 212),

> que a formação humana sob o jugo do capitalismo jamais será omnilaeral, pois sua base material de existência pauta-se em um modo de produção cuja contradição fundante é a produção coletiva e a apropriação privada[56]. No entanto, isso não significa que a formação unilateral seja a única possibilidade de formação humana, ela o é dentro das relações de produção da vida que se desenvolvem sobre a base da exploração do homem pelo próprio homem. Todavia, reconhecemos a possibilidade de avançarmos no campo da formação humana para além da formação unilateral ainda no capitalismo, pois são nas contradições da formação realmente existente – alienada – em que encontramos o germe daquilo que poderá vir a ser a formação humana em uma sociedade qualitativamente superior: livre da propriedade privada, da divisão social do trabalho e da alienação (p. 212).

Esta possibilidade é a formação omnilateral, a qual "pode vir a se objetivar através da superação por incorporação daquilo que se apresenta de mais avançado na formação humana sob a égide do capital" (p. 212) e é definida conforme segue:

> A omnilateralidade é concretamente exemplificada naquilo que Marx e Engels [...] denominaram como a possibilidade de cada ser humano não ter um campo de atuação exclusivo, mas de escolher a partir da própria necessidade e da necessidade social, aquilo que pretende fazer, o que é possível, segundo estes autores, a partir da regulação geral da produção social pela própria sociedade, cuja lógica se opõe a da valorização do valor, que é a própria lógica do capital (p. 212).

E concatenam o seguinte pensamento, de acordo com os princípios materialista-históricos:

> Como demonstrado por Marx [...], rompidas as amarras das relações de produção capitalistas e instaurando-se relações de produção socialistas e, quiçá comunistas, a formação humana depreender-se-á também de suas amarras ao superar não os seus únicos, mas os essenciais entraves: a propriedade privada, a divisão social do trabalho e a alienação. Todavia, como

[56] Sobre este aspecto, Coimbra e Souza (2017), ao se debruçarem sobre a formação de professores(as) em tempos de neoliberalismo e considerando que, em relação a esta formação, as "políticas educacionais formuladas nas últimas décadas [...] tem se configurado um retrocesso no sentido da formação humana, em detrimento da formação do trabalhador como mão de obra para a exploração do capital" (p. 863), vaticinam: "sabemos que a perspectiva predominante nas políticas e práticas voltadas para a formação docente caminham na contramão de um horizonte emancipador, com vista à articulação entre compromisso político e competência técnica, no sentido de uma práxis revolucionária, o que torna o desafio de promover uma educação por meio da qual seja possível a transformação da sociedade vigente mais espinhoso" (p. 879).

> as possibilidades de formação omnilateral já se expressam nas forças produtivas avançadas, há de se defender agora a transição, a necessidade de uma formação avançada, que só se efetivará em outro modo de produção, mas que, como demonstra a história da humanidade, apresenta nas contradições atuais o cerne do futuro, caso sua expressão superior seja objetivada. Isto significa, objetivamente, *entender a formação humana como devenir*. A omnilateralidade não surgirá, de repente. Antes, deverá se resultado de um processo intencional, cujo início é a própria luta por sua edificação (p. 213) (grifos originais).

Concluem que "as formulações mais avançadas para a formação humana, estão em desenvolvimento nas experiências concretas travadas pela classe trabalhadora. Tais formulações ancoram-se na pedagogia marxista, cuja expressão mais desenvolvida, no Brasil, é a Pedagogia Histórico-Crítica" (p. 215).

Sobre estas experiências concretas, Villela (2011) traz uma contribuição que "tem por objetivo apresentar os desafios e as possibilidades da formação omnilateral na América Latina" (p. 90). Ele pondera que "no processo de luta pela emancipação, esses países construíram e estão construindo práticas educativas originais" (p. 90), e postula:

> Acreditamos que uma das questões centrais das práticas educativas [...] ainda está para ser investigada, qual seja, as condições e possibilidades de formação omnilateral, especialmente na América Latina. [...] Seguindo as considerações feitas por [Newton] Duarte [...], esta é uma questão que implica na formação de novos valores e atitudes em âmbito individual e coletivo e da valorização da escola como espaço privilegiado (embora não o único), de formação de crianças, jovens, homens e mulheres. Formação do homem concebido como ser natural e objetivo, que se auto-cria e se forma no decorrer da história mediante a atividade de objetivação-apropriação, mecanismo que assegura a "mediação" entre o indivíduo e a história da humanidade (p. 92).

Ao considerar esta noção da formação omnilateral, e em consonância com o que já apuramos nos textos anteriormente apresentados, o autor assevera:

> Conforme salienta Duarte [...], pelo elevado grau de dificuldade imposto na conquista desse tipo de formação humana numa estrutura de sociedade capitalista, há uma tendência a se postular que tal tarefa só possa ser efetivada pós-mudança das relações socioeconômicas, esquecendo-se de que a formação do indivíduo para si, do homem omnilateral, é fundamental para fazer a mudança social, e que, portanto, é fundamental fazê-la avançar dentro dos limites da sociedade capitalista, produzindo em seu interior os germes da própria mudança, especialmente na América Latina (p. 92).

Moura (2013) indaga se o Ensino Médio Integrado pode ser compreendido como subsunção aos interesses do capital ou como travessia para a formação humana integral, parte do "pressuposto de que o objetivo a ser alcançado, na perspectiva de uma sociedade justa, é a formação omnilateral, integral ou politécnica de todos, de forma pública e igualitária e sob a

responsabilidade do estado" (p. 705), reconhece que "apesar de essa representar a utopia a ser buscada, a realidade atual está muito distante dessa perspectiva formativa" (p. 705) e conclui que

> a realidade socioeconômica brasileira exige, do ponto de vista teórico e ético-político, conceber e materializar um tipo de ensino médio que garanta uma base unitária para todos, fundamentado na concepção de formação humana integral, tendo como eixos estruturantes o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura. Garantida essa mesma base, é preciso também que o ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio seja colocado como uma possibilidade de formação (p. 705).

E, consoante os aspectos já compreendidos até aqui, o autor considera que

> as concepções de Gramsci a respeito da escola unitária e de formação humana integral, omnilateral ou politécnica, provenientes de Marx e de Engels, não colidem. Ao contrário, compreende-se que são complementares, tendo quem vista que Gramsci aprofunda um aspecto da politecnia anunciado, mas não muito explorado pelos autores alemães, qual seja: a dimensão intelectual, cultural e humanística (p. 710).

Para asseverar: "conclui-se que a escola unitária vai ao encontro da formação humana integral e é o lugar onde ela deverá ocorrer" (p. 711).

Avançando na seara do pensamento deste campo discursivo voltado às condições da educação nacional, Moreira (2007, 2008), em dois textos, debate sobre os PCNs e suas implicações para a formação. Neles, o autor analisa, "à luz da ontologia marxiana, a formação voltada para a empregabilidade contida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998/1999), nos Temas Transversais (1998) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (1999)" (2007, p. 124) (2008, p. 31). Então, assevera:

> A critica realizada por nossa análise pauta-se na explicitação das implicações e limites dessa proposta[57] para a formação humana, compreendendo que a proposta dos documentos analisados mantém os efeitos do trabalho alienado sobre o trabalhador, legitimando e naturalizando a desumanização inerente às relações sociais da sociabilidade capitalista (2008, p. 31).

Para tanto, considera:

> Adaptar-se é a nova palavra de ordem do mercado. A empregabilidade desloca o problema e a solução da possibilidade de emprego para o indivíduo e sua formação. Com isso, a teoria do capital humano é re-significada e adequada aos novos tempos. De acordo com essa ótica, é imprescindível que o trabalhador seja qualificado, porém a responsabilidade passa a ser do

[57] A proposta de apresentar "a sociabilidade do capital como algo insuperável e intocável, cabendo apenas transformar a consciência dos homens, capacitando-os para o enfrentamento dos desafios de um mundo tecnologicamente desenvolvido e economicamente mundializado" (2008, p. 31).

> empregado, pois a livre concorrência do mercado e a competição farão com que apenas os mais competentes se tornem empregáveis. Valorizam-se, assim, as políticas meritocráticas, em que cada indivíduo deve conquistar por si mesmo uma atividade no mercado (2007, p. 130).

E, ponderando que, de acordo com os documentos citados, "os sujeitos sociais de nossa época são representados pelos cidadãos e consumidores" (2007, p. 132), afirma que "a formação para a empregabilidade manteria uma articulação necessária e imprescindível com a cidadania, visto que a luta social se configuraria na união entre o Estado, organizações não-governamentais, a família e os indivíduos em geral" (p. 132). Por fim, vaticina: "a empregabilidade se apresenta como um projeto ideológico formador em resposta à crise estrutural do capital contemporâneo" (p. 133). "Portanto, lutar por uma formação em que se construa de forma fragmentária um trabalhador-cidadão-consumidor é [...] interditar e estacionar a vida humana à barbárie de uma sociedade da mercadoria" (2008, p. 50).

Já Moura, Lima Filho e Silva (2015) – o primeiro deles citado anteriormente em outro texto – argumentam sobre "a problemática da formação humana no contexto do ensino médio, etapa final da educação básica brasileira. Parte-se do pressuposto de que o objetivo a ser alcançado, na perspectiva de uma sociedade justa, é a formação onilateral, integral ou politécnica" (p. 1057). Impõem-se, desse modo, a seguinte questão: "é possível caminhar nessa direção em uma sociedade capitalista e periférica como a do Brasil?" (p. 1057). Reconhecem, no entanto, que "a questão é complexa, pois a problemática da formação humana não nasce nem se encerra no sistema educacional" (p. 1059). E, semelhantemente à questão anteriormente apresentada por Borges Netto e Lucena (2015), indagam:

> Como, então, pensar uma escola que atenda aos interesses da classe trabalhadora e que, portanto, seja voltada para a formação humana integral, onilateral, conforme a tradição marxiana (e marxista)? Materializá-la em uma sociedade capitalista é possível? Quais os limites? Cabe pensá-la como parte da estratégia de luta em favor dos trabalhadores em direção a outra sociedade? (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015).

Discutindo os confrontos conceituais relativos à politecnia, os autores partem do princípio no qual, para Marx, "politecnia ou instrução politécnica é parte da formação integral, logo, não é sinônimo dela. Em contrapartida, [...] Marx associa educação politécnica à ideia de indivíduo integralmente desenvolvido" (p. 1061). Isto aponta para a compreensão de que, no ensino politécnico, o domínio das técnicas é insuficiente, faz-se necessário o seu domínio intelectual. "Assim, é pela formação politécnica que se daria a formação intelectual, física e tecnológica, o que sugere que o conceito de politecnia pode abarcar a ideia de formação humana integral" (p. 1061).

> Continuando a busca pela gênese da concepção de formação humana integral com base no conceito de politecnia, é preciso compreender que, contraditoriamente, para Marx e Engels, ela originaria-se da própria transformação da indústria, que constantemente revoluciona as bases técnicas da produção e, com ela, a divisão do trabalho, intensificando-a. A indústria moderna, com a constante complexificação da maquinaria, tende a exigir outro trabalhador, de maior versatilidade (p. 1062).
>
> Para sintetizar o exposto acerca da concepção marxiana de formação humana, [...] [nota-se] essa concepção em três grandes direções: crítica à educação, ao ensino e à qualificação profissional burguesa; relação do proletariado com a ciência, a cultura e a educação; educação comunista e formação integral do homem (p. 1062).

Com efeito, compreendemos que, de acordo com esta perspectiva, há uma meta de formação humana qualificada como integral exatamente porque permitiria o pleno desenvolvimento do indivíduo (desenvolvimento esse conforme o pensamento marxiano), e a formação politécnica ser-lhe-ia o meio, por proporcionar as formações intelectual, física e tecnológica, originando-se aquela da própria transformação tecnológica da produção industrial, a qual intensificaria a divisão do trabalho, provocando uma maior versatilidade do trabalhador, dialeticamente alterando-lhe as mencionadas formações.

Barbosa (2019), ao debater sobre os desafios da formação humana na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto das relações flexíveis de trabalho, reflexionando "a partir dos dados da pesquisa realizada em 2017, que contou com a participação de 8 professores e 67 estudantes do 1º e 2º segmentos do Ensino Fundamental de duas escolas pertencentes ao Programa de Educação de Jovens e Adultos da rede municipal do Rio de Janeiro" (p. 63), observou

> o quanto a ideologia do capital humano se mantém fortalecida no senso comum e tem sido retroalimentada nos diversos aparelhos de hegemonia pelos intelectuais orgânicos do capital (individuais e coletivos) como forma de impedir o desvelamento das causas estruturais dos problemas sociais, assim como a compreensão mais ampla do papel político-social da escola na perspectiva da formação humana (p. 64-65).

Então, ele propõe-se a

> reafirmar o caráter emancipador da EJA, concebida sob a perspectiva da formação humana, de direito subjetivo e como condição necessária para a plena participação dos sujeitos na sociedade, em detrimento da concepção instrumental – preparadora de mão de obra conformada às demandas do mercado (p. 66).

O autor ressuma, altercando com a concepção utilitária:

> Diferentemente do pragmatismo utilitarista que a modalidade tem sido tratada no âmbito das políticas públicas e nos discursos de diferentes atores sociais, a

> concebemos na perspectiva da formação humana, voltada para o desenvolvimento das múltiplas dimensões do homem, inclusive o trabalho, por entendê-lo, com base no materialismo histórico-dialético, como produto do homem e ao mesmo tempo produtor do ser, da cultura e da civilização humana (p. 74).

Depreendendo que a proposta educacional do MST/PR, ao implementar os ciclos de formação humana, colocou o Movimento diante do grande desafio de "buscar cada vez mais, na teoria marxista, as bases para o processo de formação humana que defende e busca consolidar, em todos os espaços, dentre eles a escola", Sapelli (2017), ao referir-se ao processo de construção e implementação destes ciclos, infere:

> Esse processo tem representado um importante exercício de autogestão, o que encontramos em poucos espaços escolares e que exige uma tomada de consciência e um posicionamento de classe na perspectiva de construir processos de formação humana que almejam contribuir para a emancipação dos indivíduos. Também expressa um importante esforço no engendramento imediato da contra-hegemonia à escola capitalista, [...] e que, com certeza, realizar-se-á plenamente em uma sociedade diferente que tenha perspectiva de concretização da humanidade dos sujeitos (p. 626).

Acerca dos ciclos de formação humana, a autora esclarece que a sua proposta "está pautada nos princípios pedagógicos e filosóficos do Movimento e expressa o acúmulo de aprendizagens ocorrido na trajetória da escola, a partir das experiências realizadas em outros estados brasileiros" (p. 616). Assim, destaca a autogestão, a tomada de consciência, o posicionamento de classe e a emancipação dos indivíduos como agentes contra-hegemônicos desta proposta pedagógica.

Já Hammel e Borges (2014) empreendem um trabalho que "tem como objetivo realizar uma análise crítica do processo de implementação dos Ciclos de Formação Humana no Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak e toma por referência a escola presente na atualidade e a necessidade de formação e emancipação dos trabalhadores do campo" (p. 251). Nele, compreendem que "a pesquisa permitiu entender a dimensão da luta coletiva e a contribuição dos Ciclos de Formação Humana para a formação dos trabalhadores do campo na perspectiva de classe, que contemple uma educação participativa, emancipatória, incorruptível e de qualidade, com protagonistas de novas histórias" (p. 251). Os aspectos apontados – educação participativa, emancipatória, incorruptível e de qualidade, protagonista – reafirmam a perspectiva formacional delineada neste campo discursivo. Considerando a noção de ciclos de formação humana apresentada no texto anterior, e vinculando-a à omnilateralidade, as autoras sopesam que

> A escola Iraci traz, como perspectiva, a transformação social, a partir da formação humana onmilateral. Todos os documentos, referenciais apontam para isso. Ao se propor a desenvolver essa perspectiva, estando imersa no

> sistema capitalista, vai tecendo formas a partir da organização dos Ciclos de Formação Humana (p. 268).

O que também reafirma o nexo entre formação omnilateral e transformação social, e defende a sua efetividade nas condições do ciclo de formação humana. No tocante à criação de formas educativas comprometidas com a classe trabalhadora, as autoras coligem:

> Os Ciclos de Formação Humana são determinantes em todo esse processo, além da retórica progressista, a escola Iraci se vincula aos princípios pedagógicos do MST, o que os torna conectados às demandas da realidade concreta, em direção à emancipação humana, que só será plena, quando livres da alienação, os seres humanos puderem usufruir das produções humanas (p. 269).

Consumando a noção de formação humana que depreendemos neste campo discursivo, atribuímo-la como: *um processo dinâmico e histórico de sociabilidade total em curso (sendo, ao mesmo tempo, um processo complexo e contraditório de luta cultural, que inclui liberdade, constrangimento, projetos, práticas e determinações, uma relação biunívoca entre o poder estruturante das estruturas sociais e as dimensões criativas e subversivas dos indivíduos e dos grupos sociais nos seus contextos históricos e sociais singulares), de constituição recíproca e de transformação da sociedade e do sujeito, de transmudação da inumanidade das relações alienadas em criação das condições de humanização; processo que contempla o pleno desenvolvimento da individualidade livre e universal e o aprofundamento dos nexos e das estruturas do mundo objetivo, articulando as práticas sociais, fundadas na atividade vital do trabalho e em sua função educativa (o qual leva o ser humano a incorporar a natureza à vida social por ter, enquanto valor de uso, uma função ontocriativa), e a vida cotidiana e concreta, evitando, assim, as atribuições formacionais esvaziadoras do conhecimento e apaziguadoras das relações sociais; processo onde o ser humano identifica-se em e a partir de sua existência, sendo-lhe garantida a sua inteligibilidade e a expansão da sua personalidade; processo que promove a assimilação do patrimônio cultural da humanidade – as objetivações humanas – e um desenvolvimento omnilateral ("cabeça e mãos", que integra as dimensões do fazer e do saber, do técnico e do político, do especialista e do dirigente, do profissional e do cidadão), com produção da vida material/espiritual/cultural e aproveitamento das possibilidades formativas inerentes às forças produtivas avançadas, para um devir de formação também avançada; processo dirigido para a mobilização e para a emancipação, a transformação da realidade, e para a implementação do projeto de uma classe, na perspectiva de se fazer hegemônico.*

4 CAP. 3 – CONCEPÇÕES ACERCA DA FORMAÇÃO HUMANA NO PENSAMENTO EDUCACIONAL BRASILEIRO ATUAL: discursos alternativos ao fundacionismo e antifundacionistas

Neste capítulo, conforme anunciamos no anterior, damos continuidade à caracterização do campo discursivo da formação humana no pensamento educacional brasileiro atual, desenvolvendo as quatro últimas concepções, as quais ou se mostram pertencentes ao antifundacionismo, como é o caso na sétima e na oitava concepções (aqui constantes como seções 4.3 e 4.4, respectivamente), ou adotam um posicionamento crítico em relação ao fundacionismo, mais ou menos alternativo a ele, como é o caso na quinta e na sexta concepções (aqui constantes como seções 4.1 e 4.2, respectivamente).

4.1 Teoria Crítica – Emancipação – Reconhecimento – Comunicatividade – Pensamento

No texto que já visitamos diversas vezes e que trata da tarefa da Filosofia da Educação em buscar o sentido da formação humana, Severino (2006) argumenta em torno da crise da soberania da razão moderna e afirma que a orientação filosófica concomitante aos processos desta crise é "diretamente tributária da crítica desenvolvida pelos teóricos da Escola de Frankfurt" (p. 629). Assinalando que as posições frankfurtianas fazem uma crítica contundente a esta racionalidade moderna[58] visando, não obstante, "salvar a razão das armadilhas de sua instrumentação e de seu uso contra o próprio ser humano" (p. 630), Severino (2006) pontua que, para Adorno,

> a razão transforma-se numa razão instrumental, ferramenta por excelência da ciência e da tecnologia. Ética e política perdem toda sua densidade e sustentação em decorrência dessa hipertrofia do racional puro, que exorcizou o corpo e desencantou o mundo. Isso impediu que se pudesse falar da perfeição moral do sujeito pessoal e de qualquer futuro político formulável (p. 630).

Configura-se, então, no pensamento crítico, a afirmação de uma razão instrumental na

[58] Pagni (2012), acerca desta crítica por Adorno, afirma: "O frankfurtiano denuncia [...] a subjetividade burguesa e a frieza que acompanhou o discurso filosófico da modernidade, desde sua gênese moderna, insistindo na verdade que poderia representar, caso se tornasse autoconsciente do outro que acompanha a sua formação cultural (*Bildung*) no Ocidente. A verdade na qual insiste Adorno não é aquela pensada em termos metafísicos, e, sim, uma espécie de mensagem que seja capaz de mobilizar nos homens aquilo que ainda lhes resta de humano, o sentimento de compaixão pela miséria, pela dor e pelo sofrimento alheios" (p. 143).

contemporaneidade[59], a qual mostra a teleológica e pretensamente absoluta razão moderna capturada em uma função instrumentalizadora, imposição da hegemonia da ciência e da tecnologia[60]. A "hipertrofia do racional puro".

Em continuidade, o autor afirma:

> Junto com essa denúncia da instrumentalidade da razão e de suas graves consequências para a vida humana, a reflexão crítica dos frankfurtianos, Adorno à frente, resgata a experiência estética, como vivência subjetiva da corporeidade mediante o exercício de seus sentidos, enfatizando sua importância como experiência primordial do homem, até então danificada pelo uso puramente instrumental da razão ao lidar com as coisas humanas. A experiência estética constitui o último modo de resistência dos indivíduos à desenfreada opressão causada universalmente pela racionalidade técnica da sociedade capitalista contemporânea (p. 631).

Com efeito, buscando salvar a razão da armadilha instrumentalizadora[61], Adorno indica o resgate de uma "experiência primordial", definida como a vivência subjetiva, o exercício dos sentidos da corporeidade, a experiência estética. Esta, desoprimiria (possibilitaria a emancipação) (d)o indivíduo invadido pela racionalidade técnica, inerente à sociedade capitalista contemporânea.

Acontece que a desadjetivação do conhecimento racional (a perda do seu totalitarismo e, consequentemente, de seu domínio instaurador totalitário e convicto de significados), provocada pela perspectiva da vivência subjetiva, repercute na educação de modo que "o núcleo de verdade do novo conceito de educação se expressa, pois, como a própria formação do sujeito" (p. 631). Daí a identificação entre educação e formação humana[62]. Não há, mais, uma noção "verdadeira" de educação, ela somente pode ser legítima, não mais verdadeira, isso quando for, sem subterfúgios, formação do sujeito, formação humana. "Trata-se de uma

---

[59] Silva (2001) fala de uma formação humana "funcional" (p. 11).

[60] Sobre a hegemonia tecnológica, Silva (2001) considera: "Ao fetichismo tecnológico sucumbem não apenas os indivíduos a ele propensos. As tendências em torno da formação humana administrada, a educação pela organização escolar fundamentada no domínio da técnica e da tecnologia, reportam a formação escolar à condição de mercadoria, uma vez assumido o mercado como paradigma. A formação para o progresso se mantém como antiformação" (p. 12).

[61] Ilustrando a busca pela superação desta armadilha da racionalidade instrumental na crítica aos fundamentos da proposta dos Institutos Federais de Educação (IFs) no Brasil, Zatti, Donner e Jesus (2014) afirmam que "o modelo de racionalidade que guia o processo educativo não deve estar restrito ao aspecto instrumental, e sim, ser uma racionalidade ampla [...]. Uma formação pautada por tal concepção de racionalidade se desdobra em educação que não se aparta do mundo da vida e supera a ideologia tecnocrática de neutralidade e autossuficiência dos saberes técnico-científicos" (p. 63).

[62] É por isso que Bandeira e Oliveira (2014) entendem a educação, sob a perspectiva da obra de Adorno, como "processo formativo por meio do qual o homem desenvolve os significados que orientam suas ações no mundo, suas relações com o outro, com a sociedade e com a natureza, como processo de produção de cultura, em sentido amplo" (p. 35).

formação imanente do sujeito da história real da desalienação na história presente, alienada" (p. 632). Acerca do sentido de formação aí presente, o autor assevera:

> O sentido aqui é exatamente aquele da constituição do sujeito que não tem molde onde se encaixar, para se enquadrar, medidas para se medir. Um sujeito totalmente contingente, com muito precárias referências históricas para se guiar em sua existência. Precisa ser, ou melhor, vir-a-ser sem que caminhos precisos estejam previamente traçados (p. 631).

Inicia-se por estes aspectos a noção de formação humana que se configura neste campo: *a formação humana é o próprio núcleo de verdade da educação, enquanto formação cultural, haja vista que, face à realidade ofensiva e destrutiva da razão instrumental, resta à educação, para levar o sujeito totalmente contingente a escapar da opressão da racionalidade técnica da sociedade capitalista contemporânea, promover a vivência subjetiva, o exercício dos sentidos da corporeidade, a experiência estética, o vir-a-ser desse sujeito*.

Além disso, o autor pondera que

> o conteúdo **cultural** [...] não denota apenas sua significação de **ilustração,** de **erudição literária,** de **performance artística** etc., mas envolve todas essas dimensões desde que elas estejam articuladas na experiência vivenciada da auto-reflexão crítica, na autonomia do sujeito humano como praticante do exercício público da racionalidade, uma vez superados os limites da liberdade impostos pela semicultura [...], ou seja, é culturalmente formado, portanto educado, o homem que dispõe do esclarecimento, com o qual se identifica, pois, a própria educação (p. 631) (grifos originais).

Assim, a formação cultural delineia-se como a promoção do sujeito a um imanente e contingente vir-a-ser que implica em uma ilustração, em uma erudição literária, em uma performance artística e nas demais dimensões culturais imbricadas em uma auto-reflexão crítica, sobretudo ao levá-lo ao exercício público da racionalidade. Deter-nos-emos nas noções de semicultura e de esclarecimento mais adiante.

Entrementes, "o conceito adorniano de formação cultural [...] ganha um alcance mais amplo, tornando-se uma fecunda categoria de análise da vida social contemporânea" (p, 631), em virtude de sua imanência/contingência social, da forte vinculação às dimensões culturais da vida contemporânea e de sua resiliência auto-reflexiva crítica, na análise da vida social. "A *Bildung*, como lado subjetivo da *Kultur*, só se legitima como exercício de juízo existencial crítico e autocrítico, de caráter emancipatório, indo além da semiformação, *Halbbildung*, [...] uma produção simbólica em que prevalecem a adaptação e o conformismo, típicos da cultura massificada" (p.

631). Cuidaremos das noções de emancipação e semiformação (*Halbbildung*) também logo adiante.

Há, porém, a se considerar que

> ao mesmo tempo em que Adorno alerta para os riscos de um processo educacional pautado apenas nas luzes da consciência (pura formação ético-epistêmica), sem considerar sua orientação social, chama a atenção para os igualmente graves perigos do comprometimento do ético frente à determinação social (pura formação política) (p. 632).

Ou seja, esta concepção de formação cultural[63] tem, como cânone, a articulação entre a autorreflexão e a crítica cultural/social, haja vista o seu papel de realizar uma severa crítica do presente, almejando um futuro mais humanizado, e de pensar a sociedade em seu devir. Então, "a proposta da educação como formação cultural destaca que a educação não concerne apenas à formação da consciência de si, como aperfeiçoamento moral, mas nem por isso reduz-se a mero enquadramento social, pura determinação política" (p. 632). Por suposto,

> na perspectiva da Teoria Crítica, o papel da educação é o de assegurar a sobrevivência da formação cultural numa sociedade que a privou de suas bases. É que a industrialização cultural comprometeu essa formação. Cabe aos processos educativos investir na transformação da razão instrumental em razão emancipatória. Por sua vez, a educação pode viabilizar-se, garantindo-se sua fecundidade formativa, se se constituir como exercício da auto-reflexão crítica. Trata-se, para a educação, de produzir uma consciência verdadeira (p. 632).

Isto nos leva e refundir a noção de formação humana anteriormente apresentada: *a formação humana é o próprio núcleo de verdade da educação, enquanto formação cultural, haja vista que, face à realidade ofensiva e destrutiva da razão instrumental e dos reflexos subjetivos da indústria cultural*[64]*, resta à educação, para levar o sujeito a escapar da opressão da racionalidade técnica da sociedade capitalista contemporânea, promovê-lo a um contingente e imanente vir-a-se na vivência subjetiva, no exercício dos sentidos da corporeidade, na experiência estética, que implicam em uma ilustração, em uma erudição literária, em uma performance artística e nas demais dimensões culturais imbricadas em uma auto-reflexão crítica.*

---

[63] Sobre o significado de cultura e a sua relação com a formação humana mo pensamento adorniano, Silva (2001) argumenta: "A compreensão da cultura enquanto práxis, em oposição ao sentido de 'cultura do espírito', o significado de cultura como conjunto de práticas que conferem determinados significados a indivíduos e grupos, insere o propósito da formação humana nos contextos de apropriação e subjetivação do mundo, que, a princípio, conduziria os homens a um processo de identificação e, ao mesmo tempo, de diferenciação sociais" (p. 2).

[64] Santos e Neuvald (2019) destacam o vínculo entre a indústria cultural e a racionalidade burguesa, no pensamento crítico, ao afirmarem que a "crítica à racionalidade burguesa é corolário da crítica à indústria cultural" (p. 2).

Então, passemos às elaborações formacionais da Teoria Crítica em torno da semiformação/semicultura, do esclarecimento e da emancipação.

A categoria da semicultura ou semiformação (*Halbbildung*) é uma

> categoria proposta por Theodor Adorno no ensaio *Teoria da semiformação* [...], [e] refere-se à forma parcial e fragmentada como a formação cultural é conduzida na sociedade contemporânea. O conceito *Halbbildung* pode ser traduzido tanto por semicultura quanto por semiformação, dependendo do contexto (BANDEIRA; OLIVEIRA, 2014, p. 36).

As autoras consideram que Adorno, ao definir o colapso da formação cultural,

> defende que a cultura tem um duplo caráter: ela é, ao mesmo tempo, autonomia, liberdade do sujeito e adaptação, conformação à vida real. De uma parte, na tradição da filosofia alemã, os processos formativos carregam a exigência de formar seres humanos amparados na ideia de autonomia e emancipação dos sujeitos, mas o fracasso do ideal de uma sociedade racional, igualitária e justa, proposta pela cultura burguesa, permitiu que esta se satisfizesse em si mesma, em uma hipóstase do espírito e da realidade, convertendo-se em valor em si, dissociando--se da produção cultural da sociedade. Com o desenvolvimento do capitalismo monopolista do século XX e a revolução científico-tecnológica, uma nova cultura vai se implantando e os produtos culturais deixam de ser valores de uso para tornarem-se valores de troca – são incluídos na lógica mercadológica da indústria. *A formação cultural, então, passa a ser entendida como conformação com a realidade, privilegiando apenas o aspecto adaptativo, reduzindo a possibilidade do pensamento autônomo e da reflexão sobre a realidade*. Quando a produção simbólica, própria do processo da cultura, distancia-se do saber popular e aproxima-se dos interesses do mercado, convertida em mercadoria pela indústria cultural, encontram-se as bases para a consolidação do que, para Adorno, constitui o processo de semiformação[65] (p. 36) (grifos nossos).

É por isso que, para Severino (2006), "no categorial frankfurtiano, a semicultura é o embotamento da cultura, a alienação, a padronização, o conformismo, situações em que se encontram os homens por renúncia, subserviência ou dominação. Dito de outro modo, é a própria barbárie" (p. 631). É, desse modo, a privação da formação cultural provocada pela industrialização cultural, a qual impõe limites à liberdade formativa, padronizando, alienando, levando ao conformismo. Daí, a caracterização de barbárie, uma formação acrítica tal que leva ao pensamento estereotipado, ao preconceito delirante, à repressão em suas várias formas[66].

Ele sustenta que a semiformação (*Halbbildung*) é "uma produção simbólica em que prevalecem a adaptação e o conformismo, típicos da cultura massificada" (p. 631). "É que na

[65] Zuin e Zuin (2017) lembram que uma das definições de Adorno sobre o conceito de *Halbbindung* é "a conquista do espírito feita pelo caráter fetichista dos produtos da indústria cultural" (p. 420).

[66] Zuin e Zuin (2017) informam que estes pilares da barbárie semiformacional "são tecnologicamente renovados na cultura digital" (p. 431).

sociedade industrializada do capitalismo, a educação crítica do indivíduo, base de sua formação emancipatória, encontra-se travada, realizando-se apenas como adaptação, ou seja, como semiformação [...], travamento da experiência emancipadora" (p. 632-633).

Por consequência, o pensamento adorniano incide sobre a teorização em relação à semicultura, de modo a possibilitar uma vereda formativa que insiste "no fortalecimento dos mecanismos subjetivos capazes de promover a resistência diante desta situação e levar aqueles que ainda não estão totalmente imersos no sistema a uma 'autorreflexão crítica' sobre a *Halbbildung*" (PAGNI, 2012, p. 147), haja vista não ser possível "a superação dos mecanismos objetivos – sociais e políticos – que a determinam, nem mesmo por uma práxis revolucionária, em razão da integração da consciência" (p. 147) a ela. Assim, a posição de Adorno

> consiste em não retomar o idealismo que pretende uma autonomia absoluta do espírito em relação à produção material nem endossar as teses materialistas que o consideram como determinado economicamente. Significa, ante o fracasso das soluções apontadas por essas correntes do pensamento, insistir em sua reflexão teórica, pela crítica à *Halbbildung* atual, capaz de resistir ao aniquilamento da cultura e da barbárie por ela produzida (p. 147).

Enfim, relativamente ao projeto formacional incluído na elaboração da teoria da semicultura por Adorno, considerando-o pertencente à retomada das promessas contidas no conceito tradicional da *Bildung*, Pagni (2012) assegura:

> Este é o ponto central de sua "teoria da semicultura". Ele supõe a elaboração de uma teoria negativa a respeito da própria *Bildung*, que revele sua degradação e o seu outro, a *Halbbildung*, buscando uma tensão entre natureza e cultura, que pode ser percebida, por alguns indivíduos, por suas experiências, e autorrefletida em sua subjetividade. Tal teoria entende que, em tal processo de mergulho na subjetividade, os indivíduos encontram uma tendência para sua dissolução subjetiva, para a qual concorre a *Halbbildung* e na qual se percebe a coação social exercida pela socialização desta última, expressa no sofrimento que provoca e no aumento da pressão do todo social que representa. Por meio de tal autorreflexão crítica sobre si mesmo, ainda, o ressentimento que esta tendência promove e o risco em que coloca a própria cultura, ao serem evidenciados, poderiam tornar conscientes tanto a submissão de sua natureza à cultura estereotipada e à ilusão da sociedade homogênea quanto as prováveis razões da revolta daquela natureza interna sobre estas mesmas cultura e sociedade. É desse modo que o indivíduo poderia experimentar em si mesmo as consequências da *Halbbildung*, tentar evitar que esta alimentasse a destruição da cultura. Assim, essa "teoria da semicultura", menos do que pretender-se legítima frente aos rígidos cânones do saber científico que se dedicam a estudar a crise da *Bildung*, procura refletir criticamente o seu objeto mesmo e, com isso, promover seu sentido educativo, levando os indivíduos à percepção da degradação de sua própria subjetividade e ao vislumbre do que lhe resta de capacidade de experiência (p. 147-148).

Adorno e Horkheimer, na obra *Dialética do Esclarecimento*, indicam que o esclarecimento "só pode ser pensado a partir da ideia de liberdade. Porém, o esclarecimento contém em si, também, o germe para a regressão, para a barbárie, já que o homem por ele exigido tem que fazer sacrifícios e mutilações maiores do que as exigidas pelo pensamento mítico" (PLATT; DUTRA, 2017, p. 511). Os sacrifícios dizem respeito "tanto no que concerne à própria natureza, tanto nos seus reflexos sobre o homem e a sociedade" (p. 511). No tocante à natureza, este sacrifício regressivo atende pelo nome de alienação, haja vista que "a dominação da natureza, objetivada a partir da ideia de sua manipulação, com o consequente aumento de saber, tem um preço, a saber, a alienação daquilo sobre o que exerce tal domínio" (p. 511). "No caso do homem, trata-se de ver como a dominação da natureza volta-se contra o sujeito humano, dominando-o também" (p. 511). As implicações para a crítica à formação humana neste paradigma regressivo (barbarizador) do esclarecimento são colocadas nos seguintes termos: "trata-se de constatar nesse processo de dominação da natureza [...] qual a identidade do sujeito proposta, ou melhor, que tipo de sujeito deve corresponder a esse projeto" (p. 511).

Ainda segundo Platt e Dutra (2017), permanecendo no pensamento frankfurtiano, "a única forma de o esclarecimento manter o rumo da liberdade é pensar criticamente esse elemento regressivo contido no progresso do esclarecimento" (p. 511). É neste sentido que Severino (2006), mantendo-se no mesmo campo da Teoria Crítica, articula do seguinte modo esta atitude crítica (formativa) do esclarecimento:

> O compromisso da educação é com a desbarbarização, é transformar-se num processo emancipatório, no qual ocorra uma luta sistemática pela autonomia, pela emancipação. E sua única ferramenta é o esclarecimento que se constitui como passagem do inconsciente para o consciente, do não ciente para o ciente, do pseudociente para o ciente. O esclarecimento ilumina e elimina (p. 632).

Severino (2006) sustenta que "a proposta e, até certo ponto, a aposta frankfurtiana de uma educação emancipadora vinculam-se à afirmação da intrínseca necessidade de uma crítica permanente" (p. 631-632). Bandeira e Oliveira (2014) consideram que o modelo de racionalidade vigente, o qual reduz tudo à lógica do mesmo, da mercadoria, pode, sob o influxo desta crítica permanente, vir a

> constituir-se como possibilidade para o não idêntico, para a experiência de um processo distinto do que se estabelece como padrão da sociedade e da razão tradicionais; representa um potencial de desvelamento de dimensões escamoteadas pela razão instrumental, teleológica; reveste-se, portanto, de um *caráter emancipador* que se relaciona à revelação de necessidades reprimidas em nome da adaptação à sociedade, à denúncia da realidade danificada, além

> da possibilidade de relação com o outro a partir de outra lógica que não a dominante (p. 42) (grifos nossos).

Esta possibilidade emancipatória configura-se como educação emancipatória nos seguintes termos:

> A emancipação, entendida enquanto conscientização, segundo Adorno, é abstrata, mas precisa se inserir no pensamento e na prática educacionais, pois só assim ela pode se impor, fazendo frente à ideologia da indústria cultural. Uma educação emancipatória busca fortalecer os princípios formativos, que se distinguem do domínio social da natureza, mas buscam a tensão entre a realidade e o pensamento, num processo reflexivo em que o sujeito se deixa envolver completamente pelo objeto (SANTOS E NEUVALD, 2019, p. 8).

E Silva (2001) considera:

> Em nossa sociedade, marcada por práticas sociais excludentes e por uma educação escolar tradicionalmente assentada na dominação e no controle do indivíduo, qualquer intenção de formação humana voltada para a emancipação deveria tomar como fim uma formação cultural voltada para a "autorreflexão crítica". Isso corresponde a pensar na possibilidade de uma formação que leve em consideração a capacidade do indivíduo tornar-se autônomo – intelectual e moralmente –, ao mesmo tempo em que, ao ser capaz de interpretar as condições histórico-culturais da sociedade em que vive, saiba identificar os mecanismos que têm confinado o homem à eminência da barbárie e lutar contra eles (p. 3)

É neste campo compreensivo acerca da emancipação que Severino (2006) esmiúça a função crítica a vir a ser exercida pela educação, promovendo uma formação humana consentânea com os elementos da autorreflexão sobre a racionalidade instrumental, da reconstrução de uma racionalidade social e da consciência sobre a deformação reificadora e sua alternativa:

> A qualificação essencial da educação emancipadora encontra-se na dissecação visceral do nexo entre dominação e racionalidade. A educação crítica só pode realizar-se como reconstrução crítica da racionalidade social, revelando a deformação que produz em face de sua reificação e conduzindo-a a uma clara exposição de suas contradições e, por essa via, apreendendo nela as possibilidades alternativas (SEVERINO; 2006, p. 633).

Com estes aspectos ultimamente elencados, compreendemos que, neste campo: *a formação humana é o próprio núcleo de verdade da educação, enquanto formação cultural, haja vista que, face à realidade ofensiva e destrutiva da razão instrumental e dos reflexos subjetivos da indústria cultural e não sendo possível a superação dos mecanismos objetivos – sociais e políticos – que os determinam, resta à educação, para levar o sujeito a escapar da opressão da racionalidade técnica da sociedade capitalista contemporânea, promovê-lo a um contingente e imanente vir-a-ser na vivência subjetiva, no exercício dos sentidos da*

corporeidade, na experiência estética (com fortalecimento dos mecanismos subjetivos capazes da resistência), à percepção da degradação de sua própria subjetividade, ao vislumbre do que lhe resta de capacidade de experiência, ao pensamento crítico acerca do componente regressivo contido no progresso do esclarecimento, à emancipação, o que implica em um engajamento na produção cultural da sociedade, imbricado em uma autorreflexão crítica, evitando, por renúncia, subserviência ou dominação, o embotamento da cultura, a padronização, a conformação à realidade, a redução do pensamento autônomo e da reflexão sobre a realidade, a mera adaptação, a barbárie, o pensamento estereotipado, o preconceito delirante, a reificação.

Avançando para uma outra abordagem neste campo discursivo, verificamos que Cenci (2013), "com base no conceito honnethiano de liberdade comunicativa" (p. 314), defende "a posição de que esse conceito [...] oferece importantes elementos para pensar o âmbito da formação humana para além dos paradoxos do individualismo de autorrealização" (p. 314). Considerando que "a sociabilidade humana é baseada na confiança recíproca e caracterizada, fundamentalmente, pela existência da cooperação" (p. 323), o autor propõe que

> liberdade comunicativa[67] e democracia como cooperação reflexiva constituir-se-iam em duas condições basilares tanto para pensar a formação humana sob o prisma do reconhecimento recíproco quanto para fazer frente aos paradoxos do individualismo de autorrealização e as formas patológicas de individualização e socialização derivadas dele (p. 323).

Rematamos o enfoque deste campo com a abordagem feita por Alves, Zanella e Zanardi (2017) acerca da formação humana e a incapacidade de pensar. Os autores refletem "sobre os mecanismos que produzem o adormecimento da capacidade de pensar frente à necessidade da formação humana" (p. 68). A incapacidade de pensar é implicada pelo mal banal e este "é uma autoabandono às forças vigentes e à diminuição dos seres humanos a uma espécie de objetos do sistema" (p. 77). A incapacidade de pensar é "uma ameaça sempre constante aos processos de formação humana" (p. 68). Neste sentido, o desenvolvimento da capacidade de pensar possibilita a formação humana, impedindo as atrocidades e levando à superação da coisificação.

Finalizamos com a seguinte noção de formação humana, a qual anunciamos como a que obtemos neste campo: *a formação humana é o próprio núcleo de verdade da educação, enquanto formação cultural, haja vista que, face à realidade ofensiva e destrutiva da razão*

[67] O conceito de liberdade comunicativa "é vinculado a relações de reconhecimento que propiciam reciprocamente aos sujeitos uma experiência de reconhecimento de suas capacidades e necessidades" (CENCI, 2013, p. 322).

instrumental e dos reflexos subjetivos da indústria cultural e não sendo possível a superação dos mecanismos objetivos – sociais e políticos – que os determinam, resta à educação, para levar o sujeito a escapar da opressão da racionalidade técnica da sociedade capitalista contemporânea, promovê-lo a um contingente e imanente vir-a-ser na vivência subjetiva, no exercício dos sentidos da corporeidade, na experiência estética (com fortalecimento dos mecanismos subjetivos capazes da resistência), à percepção da degradação de sua própria subjetividade, ao vislumbre do que lhe resta de capacidade de experiência, ao pensamento crítico acerca do componente regressivo contido no progresso do esclarecimento, à emancipação, à capacidade de pensar, o que implica em um engajamento na produção cultural da sociedade, imbricado na autorreflexão crítica e no reconhecimento recíproco, evitando, por renúncia, subserviência ou dominação, o embotamento da cultura, a padronização, a conformação à realidade, a redução do pensamento autônomo e da reflexão sobre a realidade, a mera adaptação, a barbárie, o pensamento estereotipado, o preconceito delirante, a reificação, o individualismo de autorrealização.

4.2 Apropriação existencial – Integralidade – Lançamento

Espósito et al (2017) apresentam um trabalho que visa o resgate do "sentido original do termo formação e interroga, na educação, o papel do conhecimento no atual contexto de mundialização" (p. 65). Ao empreender tal resgate, norteadas pela perspectiva hermenêutica fenomenológica, no tocante à formação humana, primeiramente recorrem a "Edith Stein (1891-1942), filósofa e pedagoga, uma das principais assistentes de Husserl, pois essa autora [...] faz uma distinção preciosa ao clarificar os significados atribuídos a esses termos [formação humana e educação]" (p. 74). Esta distinção vale-se da

> terminologia alemã original, quando formação (*Bildung*) passa a referir-se à totalidade do ser humano, a significar o resultado, a totalidade de um processo educacional. Formação refere-se à própria condição existencial humana, enquanto educação (*Erziehung*) passa, nessa possibilidade, a ser um termo subordinado, um processo dirigido ao formar, que por sua vez é um processo cultural sempre inacabado (p. 74).

Em continuidade, recorrem ao pensamento de Gadamer acerca da *Bildung* e expõem como pensam a formação humana:

> formação como sendo o resultado de um processo de vir a ser, algo que nasce de um processo interno de constituição que permanece em evolução e aperfeiçoamento contínuos. Essa compreensão do termo formação é o que

> torna passível de desconfiança colocar-se como "meta de formação" uma ação de natureza externa ao processo em si, pois esta será sempre secundária a ela. Por outro lado, reafirma que, na formação, tudo é preservado, nada desaparece. Não se trata de adquirir algo qualitativamente novo, ou do que se ensina sobre isto ou aquilo, mas de buscar um saber-se (a si mesmo), vivenciado ou dirigido a algo que não ela (a formação) mesma (p. 75).

Silva (2017) "discute a Fenomenologia e a Formação Humana na perspectiva de Edmund Husserl" (p. 96). Apresentando "a categoria do *Lebenswelt* (o mundo-da-vida) fundamental e significativa para Husserl em toda a sua trajetória como homem e pesquisador rigoroso, discute a crise da humanidade europeia e a formação humana" (p. 96). Preliminarmente, indica que

> para a fenomenologia, a formação humana se refere a uma ação de afirmação da humanização. Do nascimento biológico as mais diversas formas de socialização não são garantias de sua efetivação, é necessária a existência processual de orientação do ser humano para sua formação direcionada para o processo civilizatório. A temática da formação humana foi tema, em maio de 1935, da conferência que Husserl apresentou abordando *A crise da Humanidade Europeia e a filosofia* (p. 106).

Então, afirma "perceber a visão de educação enquanto formação humana para Husserl, que passa pelo rigor intelectual e estende-se ao mundo-vida, isto é, à sua dimensão acadêmica e humana" (p. 109). Desse modo, "a ação de resistência ao ideal totalitário é um retorno do humano ao mundo da vida. Era [...] um apelo à capacidade do homem de se orientar pela sua consciência interna e não por uma consciência externa, ou seja, perceber o mundo a partir da sua razão e não pela razão imposta por uma visão totalitária" (p. 109).

> Daí o surgimento do lema husserliano à volta "às coisas mesmas" por meio de uma consciência que visa a algo, pelo caráter da intencionalidade de que "toda consciência é consciência de alguma coisa". Esta é uma dimensão pedagógica fundamental para o processo ensino-aprendizagem, dada a intencionalidade em direcionar a consciência para essa finalidade (p. 110).

E conclui, anunciando a compreensão fenomenológica-husserliana sobre formação humana a que chega:

> A partir da fenomenologia podemos compreender o processo de educação e formação humana e o processo de ensino deve ser formativo não na medida em que "conforma" ou molda, mas no sentido em que indica uma trilha de cultura humana já percorrida e que deve abrir para as possibilidades de novas trilhas. Aí a ideia de formação carrega o sentido de fazer-se, de construir-se nas e a partir das relações humanas já dadas e em processo. Em devir (p. 110).

Iniciamos, então, conforme estas primeiras colocações relativas a este campo discursivo, a formulação da sua noção de formação humana: *nascendo de um processo interno*

de constituição orientado por um aperfeiçoamento contínuo que afirma a humanização, é um saber-se a si mesmo.

Röhr (2015), levando em conta os "tempos de insegurança generalizada" (p. 17), propõe debruçar-se sobre o pensamento de Karl Jaspers, a sua periechontologia, visando demonstrar "como a apropriação existencial da filosofia pode contribuir na conquista de uma fé filosófica de cada um e, com isso, na formação humana" (p. 17). "Tarefa da formação, a partir da filosofia, seria denunciar os equívocos que levam ao dogmatismo e ao relativismo e demonstrar como é possível a aproximação da verdade[68], a conquista de uma verdade existencial válida para a pessoa que a alcança" (p. 18). Isto significa, conforme o pensamento jasperiano: que a "a intenção formativa da filosofia consiste em contribuir na abertura do ser humano diante da verdade" (p. 18); e que, ao se considerar três posições acerca da verdade, quais sejam a de "crença na existência de uma verdade absoluta e na possibilidade de tê-la nas mãos" (p. 18) (dogmatismo), a de que "a verdade em si não existe" (p. 18), o que esteja sendo considerado "verdade é sempre uma construção histórico-cultural do ser humano, portanto mutável e sem fundamento seguro" (p. 18) (relativismo absoluto), e a de que "a verdade em si existe, porém, ela não é acessível ao ser humano em sua totalidade" (p. 18), onde "é possível aproximar-se da verdade válida para o indivíduo" (p. 18), posição advogada por Jaspers (verdade existencial), cabe à filosofia denunciar os equívocos do dogmatismo e do relativismo e, precipuamente, levar à conquista da verdade existencial, aquela que é válida para aquela pessoa, o que seria uma tarefa exemplarmente formativa.

A apropriação existencial da filosofia pode contribuir na conquista de uma fé filosófica na medida da assunção de uma postura "que busca abertura diante da verdade, que quer saber o que de fato se pode saber, sempre limitado a pressupostos" (p. 23) assumindo, diante de si mesmo e dos outros, com toda clareza, este ato de fé, responsabilizando-se por ele. Esta postura leva à formação humana porque permite a autenticidade, o tornar-se-a-si-mesmo. Então, a formação humana, nesta perspectiva, será o tornar-se-a-si-mesmo, a "autoeducação, visando à necessidade de cada um conquistar a própria fé filosófica para viver dignamente sua humanidade" (p. 28).

Em um outro texto, Röhr (2011) apresenta o seu próprio pensamento, neste caso, sobre o vínculo entre espiritualidade e formação humana. Este seu pensamento implica em uma

[68] Tanto a demonstração dos equívocos do dogmatismo e do relativismo como a demonstração da possibilidade de aproximação da verdade são realizadas através da periechontologia, das "maneiras do englobante".

multidimensionalidade do ser humano e da realidade. No tocante à multidimensionalidade humana, ele enfatiza que o ponto de partida deve ser a consideração da integralidade[69], que a abordagem em formação humana tome como premissa insubstituível a assunção e a defesa desta integralidade, o que implicará em uma perspectiva integral da educação. Reconhecendo a incompletude e a relatividade do modelo multidimensional que se dedica a apresentar, assim ele o descreve:

> Distinguimos, num primeiro passo, cinco dimensões que chamamos de básicas. A *dimensão física*, inclui a corporalidade físico-biológica, da qual em parte nem temos percepção. A *dimensão sensorial* é representada pelas nossas sensações físicas [...], enfim a percepção que temos através dos nosso cinco sentidos: tato, visão, audição, olfato e paladar. A *dimensão emocional* abrange a vida da nossa psique, os dados emocionais [...] e suas respectivas movimentações e compensações. A *dimensão mental* do ser humano inclui, em primeiro lugar, o racional e o lógico no sentido mais restrito, quer dizer aquela parte em que correspondemos naquilo que pensamos com todos os seres humanos, os pensamentos universais, formais (lógica, matemática), mas também a capacidade de reflexão – de questionar todas as coisas, inclusive a si mesmo -, a recordação e a memória, a imaginação e a fantasia, a compreensão e criação de ideias e finalmente a nossa intuição em que sabemos sem poder justificar em última instância por que sabemos. O que é mais difícil de identificar é a quinta, a *dimensão espiritual* [...] Podemos nos aproximar da dimensão espiritual identificando uma insuficiência das outras dimensões em relação ao homem nas suas possibilidades humanas. Posso viver nas demais dimensões sem ser comprometido com nenhum aspecto delas. Entro na dimensão espiritual no momento em que me identifico com algo, em que eu sinto que esse se torna apelo incondicional para mim (p. 54-55).

Destacamos, nessa exposição acima, o aspecto existencial – certamente, fundado na periechontologia jasperiana, retromencionada – revelado pela pertinência conferida à identificação e ao comprometimento "com algo" que se torna apelo incondicional, ou seja, que leva ao "tornar-se-a-si-mesmo", à autenticidade. Passando, assim, à focalização da formação humana, o autor caracteriza dois momentos distintos.

> Um que chamamos de hominização, exatamente como processo que se impõe naturalmente das dimensões mais densas nas mais sutis. Pertencem ao processo de hominização todos os desenvolvimentos biológicos, psíquico-emocionais e cognitivos baseados num amadurecimento natural. A formação humana compreendida como humanização, ao contrário, seria o trabalho árduo de fazer valer a voz do lado mais sutil do ser humano, o espiritual. Sob esse ponto de vista

[69] Acerca desta relação, Leal, Röhr e Policarpo Jr (2010) afirmam: "a ideia de integralidade do processo educativo exigiria, portanto, orientar a ação pedagógica no desenvolvimento proporcional e articulado de todos esses aspectos, sem que haja supremacia ou subestimação de um deles. Abrir mão da integralidade significa fragmentar o pedagógico, criando uma ilusão de possível sucesso e qualidade" (p. 20).

> não negamos o lado espiritual como dimensão norteadora do processo de humanização. Portanto, em termos de importância na ação pedagógica, não podemos estabelecer esse tipo de hierarquia, pois necessitamos das outras dimensões muito bem cuidadas para abrir o espaço que a dimensão espiritual assume: a função de guiar a nossa vida. O conceito de intregralidade do ser humano que adotamos tem o reconhecimento da importância específica de cada dimensão, tanto das básicas quanto das transversais, e a mútua interdependência de todas como princípio (p. 58).

Compreendemos, do exposto, que, conforme Röhr (2011), a formação humana realiza-se com toda a sua pujança na humanização, a qual, nesse caso, significa: fazer valer, nas demais dimensões – bem cuidadas e abertas – da multidimensionalidade humana, a árdua orientação (voz sutil de sentido) à vida, realizada sob responsabilidade da dimensão espiritual[70]. O autor coloca do seguinte modo a sua noção de formação humana, relacionando-a à espiritualidade e à tarefa educacional: "formação humana inclui, portanto, todos os esforços educacionais na preparação do educando para encontrar a sua espiritualidade, mas se realiza de fato quando o educando assume a sua busca de forma autônoma" (p. 67).

De acordo com estas novas contribuições, reformulamos a noção de formação humana interpretada neste campo discursivo para a seguinte: *nascendo de um processo interno de constituição orientado por um aperfeiçoamento contínuo que afirma a humanização e, implicando na consideração da multidimensionalidade e da integralidade do ser humano e da realidade, a formação humana é um saber-se a si mesmo que busca a conquista de uma verdade existencial válida para si, mediante a identificação e o comprometimento com o que se lhe torna incondicional, e que, portanto, realiza a autenticidade, o tornar-se-a-si-mesmo.*

Mogilka (2005) empreende uma proposta que sublinha um aspecto central na compreensão da formação humana neste campo discursivo, o qual também se mostra presente no autor anteriormente citado (RÖHR; 2015; 2011): a integralidade. Com efeito, ao "analisar o processo de formação e desenvolvimento humano" (MOGILKA, 2005, p. 363), procura "produzir alguns avanços na reflexão sobre esses processos" (p. 363). Tais avanços, apoiados nos conceitos da pedagogia humanista, visam demonstrar que esta pedagogia explica os referidos processos "de forma interacionista, global e holística" (p. 363). O autor encontra a necessidade de radicalizar o interacionismo para exercitar "uma compreensão complexa de ser

[70] Sobre a dimensão espiritual, Röhr (2011) enuncia: "podemos incluir na dimensão espiritual todos os princípios éticos e metafísicos que precisam, para se tornarem verdadeiros, da minha identificação com eles" (p. 64).

humano, que o enxerga como um ser afetivo, político e cósmico, simultaneamente" (p. 363). "Assim, o organismo humano é entendido em sua unidade interna, em seu pertencimento social e em sua ligação com o cosmos, dimensões imprescindíveis para uma compreensão não fragmentária do desenvolvimento humano" (p. 363).

Citando a dificuldade de pensarmos em termos complexos e interacionistas, pois "frequentemente acabamos fazendo escolhas, ora privilegiando a natureza humana e as suas potencialidades inatas, ora as estruturas externas como a cultura e as relações sociais" (p. 365), e que estas estruturas, "tomadas de forma determinante, não conseguem elucidar o processo de formação humana" (p. 365), bem como o destaque dado às potencialidades inatas leva as reflexões que assim o fazem a carecerem "de uma maior ênfase nas estruturas e nos processos sociais, tão fundamentais na formação humana" (p. 365), o autor depreende que "o problema das propostas de formação de base empirista não é a ênfase, muito coerente, que elas dão aos fatores sociais na formação humana, mas a desvalorização dos fatores inatos" (p. 374), assim como, por outro lado, "as relações sociais jamais podem ser transcendidas no processo de formação humana" (p. 374). "Logo, a formação humana é um resultado da interação dessas três grandes forças cósmicas: a natureza genética, as relações sociais e a cultura" (p. 374).

O autor, a partir de então, considera:

> é necessário a adoção de uma perspectiva complexa, que integre os vários elementos constitutivos da formação e do desenvolvimento humano, sem fazer escolhas que simplificam processos que não são nada simples. Eu penso que é do jogo complexo, conflitivo e às vezes tenso entre as potencialidades inatas, da contribuição da cultura e das relações sociais que acontece o indeterminado e instável processo de formação humana (p. 374).

E remata as suas reflexões entendendo que uma "compreensão cósmica da vida nos leva a 'integrar', por assim dizer, o pensamento ao organismo; o indivíduo à vida social (sem sociedade não há sujeito, pois não ocorre o processo de formação humana); e a cultura à natureza, pois o ser social produtor de cultura não deixa de ser natureza" (p. 376).

Rodrigues (2001), no texto ao qual já nos referimos no Cap. 1, também elucubra sobre o aspecto da integralidade na abordagem da formação humana. Ele elabora "uma crítica[71] e uma proposição em torno da questão educacional" (p. 232). E, assim, seu texto

[71] "A crítica denuncia a consensual concepção que atribui aos processos escolares atuais os fins e meios de toda a Educação" (p. 232).

> reconhece que o acesso a conhecimentos e habilidades constitui parte do processo de formação humana, mas não deve ser confundido com a totalidade do processo. Em seu aspecto proposicional, o texto põe em evidência a concepção de que a Educação é o processo integral de formação humana, pois cada ser humano, ao nascer, necessita receber uma nova condição para poder existir no mundo da cultura (p. 232).

E,

> por último, o texto discorre sobre o que o autor acredita ser o futuro da Escola. Na medida em que a ela vai se tornando o mais legítimo espaço na sociedade moderna para realizar a educação das crianças e dos adolescentes, ela terá de se transformar para recepcionar essa função que lhe caberá por injunção social: a de ser, não apenas, o lugar da escolarização, mas, sobretudo o da formação humana e o da formação do sujeito ético (p. 233).

Após discutir sobre o papel atribuído à cidadania na esfera educacional, e criticá-lo, debate sobre o sentido da educação, apoiando-se em Kant, e elabora a seguinte noção:

> a Educação, *entendida como o processo de formação humana*, atua sobre os meios para a reprodução da vida – e essa é sua dimensão mais visível e prática –, bem como coopera para estender a aptidão do homem para olhar, perceber e compreender as coisas, para se reconhecer na percepção do outro, constituir sua própria identidade, distinguir as semelhanças e diferenças entre si e o mundo das coisas, entre si e outros sujeitos (p. 243) (grifos nossos).

Indagando sobre o alcance das considerações acima, em resposta, o autor configura a sua compreensão sobre a integralidade na formação humana:

> Bem, elas [as considerações] tocam em pelo menos três aspectos que cobrem o processo formativo da ação educacional. Vamos considerá-los em seguida. O primeiro refere-se à construção simbólica da realidade, isto é, a aquisição da linguagem, sem a qual não há mundo humano. O segundo refere-se à disciplinação da vontade e à aquisição de conhecimentos e habilidades de que cada um irá se servir para atuar na reprodução das condições próprias de existência e de participação enquanto membro da sociedade. Não se pode ignorar que esse processo só se torna possível porque o indivíduo já se encontra inserido no mundo humano que é o mundo simbólico. O terceiro aspecto coroa todo o processo educativo e sua duração se estende por toda a vida dos sujeitos: trata-se da formação do sujeito Ético. Este só pode ocorrer pela aquisição do mais alto grau de consciência de responsabilidade social de cada ser humano, e se expressa na participação, na cooperação, na solidariedade e no respeito às individualidades e à diversidade (p. 246).

E remata: “Educar integralmente quer dizer, pois, formar o ser humano nos três planos assinalados” (p. 248).

Varani, Campos e Rossin (2019) abordam “como a formação humana pode integrar a educação integral nos contextos de resistência à estrutura escolar, em que tempos e espaços cindidos promovem reprodução de relações desumanizantes” (p. 177). A partir de “uma contextualização política e conceitual do tema da educação integral e da formação humana”

(p. 180), nela considerando que "a escola, no momento atual, poderia se configurar como um espaço apropriado para a formação humana em todas as suas dimensões" (183), assinalam:

> A assunção de uma formação humana na escola, de modo mais genérico no contexto escolar, implica: romper com lógicas de tempos e espaços rígidos do conhecer e reconhecer as relações/interações construídas como espaço de sociabilidade humana, como espaço de nos tornarmos humanos; a todos como sujeitos de conhecimento; a necessária resistência às estruturas embrutecedoras da escola; e a especificidade formadora de cada tempo dos diferentes sujeitos, coletivos sociais e culturais (p. 190).

Policarpo Jr. e Santos (2015) reflexionam "sobre o documento *Learning to live together in peace and harmony*, publicação conjunta da Unesco-Apnieve (1998)" (p. 94) e consideram que ele "defende que o caminho para [...][o] processo [formativo-educacional] é mudar o modelo vigente, voltado para criar uma força de trabalho qualificada, para uma concepção de educação voltada à formação humana, para o desenvolvimento da pessoa por inteiro" (p. 94). Então, de modo semelhante aos pensamentos anteriormente apresentados de Röhr (2011) e Rodrigues (2001), encarecem:

> A educação é aqui concebida a partir da totalidade das dimensões humanas e deve facultar ao educando a compreensão de sua realidade interior e da realidade dos seus arredores, aguçando a sua capacidade para se autodeterminar, ser autônomo e expressar as suas potencialidades. A educação integral deve ofertar ao aprendiz caminhos por meio dos quais ele possa pouco a pouco entrar em contato com as inúmeras facetas das suas dimensões, de modo que o processo formativo direcione o indivíduo a uma forma de viver equilibrada com ele mesmo, com os outros seres vivos e com a natureza. A educação como processo de formação humana deve permitir o desenvolvimento de um modo de ser e de viver direcionado à humanização do homem (p. 94).

Há, no entanto, a introdução de um novo aspecto, qual seja: o viver equilibrado consigo mesmo, com os outros seres vivos e com a natureza.

Então, em consonância com alguns aspectos sobre a formação humana neste campo discursivo, que já foram exarados antes, e conforme as prioridades de desenvolvimento pessoal e social apresentadas no documento retromencionado, estabelecem: "é nesse prisma que a formação humana, voltada ao 'espírito', à 'cultura', à 'humanidade' pode contribuir para algo que está além das atividades convencionais de ensino e aprendizagem e que aponta ao desenvolvimento da integralidade das múltiplas dimensões humanas" (p. 97). Ainda sob estes aspectos e incluindo o aspecto novo ao qual nos referimos, asseveram:

> Entende-se que para alguém *se tornar tudo o que é capaz de ser,* é necessário que encontre um modo de viver autônomo e compatível com a harmonia universal. A formação humana parece ser o caminho mais adequado para a consecução desse objetivo, de maneira que o sujeito desenvolva a noção de

> interdependência de suas estruturas (corpo físico, sensações, sentimentos, pensamentos, imaginação, atitudes, comportamentos, etc.) em relação aos demais seres e à natureza. Essa noção vai sendo melhor compreendida à medida que o processo de formação humana, a humanização do homem, vai enraizando-se, e o sujeito encontra um modo de viver harmonioso (p. 99) (grifos originais).

Por fim, chegamos à seguinte noção de formação humana neste campo discursivo: *nascendo de um processo interno, indeterminado e instável de constituição, mediante relações complexas, conflitivas e às vezes tensas entre as potencialidades inatas, a cultura e as relações sociais, processo esse orientado por um aperfeiçoamento contínuo que afirma a humanização e implica na consideração da multidimensionalidade e da integralidade do ser humano e da realidade, a formação humana é o recebimento de uma nova condição de construção simbólica da realidade, de disciplinamento da vontade, de aquisição de conhecimentos e habilidades e de formação como sujeito ético; ela é um saber-se a si mesmo que busca a conquista de uma verdade existencial válida para si, mediante a identificação e o comprometimento com o que se lhe torna incondicional, o que, portanto, realiza a autenticidade, o tornar-se-a-si-mesmo e leva ao viver equilibrado consigo mesmo, com os outros seres vivos e com a natureza.*

4.3 Pós-humanismo – Cuidado de si

Reis e Formosinho (2014) discutem os desafios metamodernos da educação procurando demonstrar como a pós-modernidade operou uma desconstrução do paradigma da *Bildung*, "correlativo da ideia de formação humana por meio da educação" (p. 30). Tal procedimento exige "uma reconstrução dos referentes educacionais, de forma a instituir uma nova Razão Pedagógica" (p. 30). Acerca do choque entre a *Bildung* e o pensamento pós-moderno, sintetizam e pontuam os elementos axiais:

> Com o *Bildung* aponta-se à emergência da pessoa, cuja dignidade, racionalidade e condição moral de liberdade lhe permitem conceber-se como um fim em si mesma. Acabaria, no entanto, por ser contra este paradigma que a pós-modernidade viria a acometer desconstrutivamente. Seja rejeitando a ideia de um sujeito racional, soberano e autónomo, seja rejeitando a metanarrativa do progresso, seja rejeitando o *Bildung* enquanto matriz normativa do programa educacional (p. 33).

Explicitando as condições da desconstrução pós-moderna do projeto educativo da modernidade, os autores assim se referem ao aspecto da rejeição às metanarrativas:

> Quanto à incredulidade nas metanarrativas, depois de afastado o projeto da teoontologia tradicional, ela incide transversalmente sobre toda a grande narrativa: a da dialética do Espírito; a das hermenêuticas do significado; a da emancipação do sujeito racional ou trabalhador; ou, ainda, a da criação da riqueza (p. 34-35).

Ao considerarem a passagem da desmobilização – pelo pensamento pós-crítico – do sujeito crítico à sua recuperação crítica (conforme propõem), atestam:

> A pós-modernidade tem promovido o desenvolvimento de releituras da antinomia fundamental da educação entre essência e existência, mas por vezes tende a uma radicalização existencial. Pela nossa parte, entendemos que a resolução desta antinomia só pode ser provisória e aberta, de tal forma que a vida e o ideal se unam de modo criador e dinâmico [...]. O que nos deixa entrever que a tensão se mantém, é preservada, não se anula (p. 43).

E alvitram:

> Buscamos um novo paradigma, que deve passar pelo duplo enraizamento natural e relacional da pessoa humana e seja capaz de superar o seu entendimento substancialista, racionalista, monológico e desnaturalizador, por meio de uma concepção que entende a sua complexidade dialógica bio-psico-socio-cultural [...]. Devemos encontrar as vias de uma nova ilustração, uma meta modernidade que supere as monologias e os reducionismos e se abra ao jogo da igualdade e da diferença das nossas identidades gramaticalizadas e de uma razão participada [...]. O que nos remete para o esforço de reconstrução de uma Razão Pedagógica crítica, dialógica e intersubjetiva (p. 43-44).

Este alvitre de uma nova "Razão Pedagógica" consubstancia uma noção de formação humana "atualizada", pós-humanista, caracterizada por uma noção de sujeito ao mesmo tempo natural e relacional, sujeito de uma formação humana que contempla a complexidade dialógica bio-psico-socio-cultural, aberta ao jogo da igualdade e da diferença identitárias, com uma razão participada, crítica, dialógica e intersubjetiva.

Cenci (2017), partindo da premissa "de que só é possível sustentar, ainda, uma ideia de formação se se delinear minimamente uma concepção de sujeito, que deve incorporar as críticas ao 'sujeito moderno', como a do caráter metafísico deste, mas de modo relativizado, ou seja, sem abandonar seus alcances" (p. 483), defende uma "ideia de formação 'renascida de suas próprias cinzas' e impulsionada por problemas educacionais da atualidade" (p. 470), a qual "demanda a compreensão do sujeito como um si mesmo processual" (p. 470). Então, "com base em perspectivas teóricas contemporâneas" (p. 470), delineia "aspectos do que se entende ser uma concepção descentrada, pós-metafísica, intersubjetivista e situacional de sujeito" (p. 470). Para tanto, considera:

> Se a problemática do sujeito é intrínseca à da formação humana, ela tem, pois, de ser atualizada toda vez que essa última for recolocada. Por conseguinte, um

> conceito atualizado de formação passa pela necessidade de repensar o conceito de sujeito, sobretudo o modo como esse foi colocado na base das concepções filosófico-pedagógicas de formação, tanto em seu sentido clássico-essencialista quanto no modelo metafísico da subjetividade moderna (p. 472).

Ele ajuíza que este é "um esforço indispensável para o delineamento de uma concepção de formação que hoje tem de renascer de suas próprias cinzas e das cinzas de um modelo de educação permeado por reducionismos de várias ordens" (p. 472).

Passa, por conseguinte, a retomar "as críticas ao 'sujeito moderno', sobretudo à metafísica da subjetividade" (p. 472). Tais críticas "traduzem um esforço comum em dar conta de um sintoma, a saber, o de que um modelo autocentrado, solipsista e metafísico de sujeito não é mais satisfatório para pensar o humano nem os processos educativos" (p. 474). Situa as referidas críticas do seguinte modo:

> Com efeito, no século XX, sobretudo na segunda metade, os termos em que o potencial de autonomia do sujeito moderno e seu ideário pedagógico-formativo foram sustentados são colocados em questão por importantes correntes teóricas. A elas se filiam tradições como a psicanálise, as correntes da filosofia da linguagem, a teoria social crítica, uma leitura pós-estruturalista da filosofia francesa contemporânea, bem como toda a corrente da filosofia contemporânea que colocou o humanismo sob suspeita (p. 474).

Daí, portanto, a retromencionada concepção descentrada, pós-metafísica, intersubjetivista e situacional de sujeito. A afirmação de um sujeito centrado (autoconsciente), universal (atemporal), caracterizado por uma essência possuidora de atributos de subjetividade, consequentemente, a afirmação de um "ideário pedagógico" correspondente, é criticada ponto a ponto pelas citadas correntes teóricas.

Conseguintemente, no tocante à formação humana, Cenci (2017) postula:

> Essas cinco críticas à ideia de sujeito moderno [a psicanálise, as correntes da filosofia da linguagem, a teoria social crítica, uma leitura pós-estruturalista da filosofia francesa contemporânea, a corrente da filosofia contemporânea que colocou o humanismo sob suspeita] devem, ao invés de sugerir uma despedida apressada em relação a esta e a suas bases teóricas, ser tomadas como importantes, mas parciais, e lidas como um impulso para recuperar seu potencial ainda válido e levar adiante sua atualização crítica. Tal impulso coloca os defensores do ideário pedagógico da autonomia do sujeito ou do sujeito da formação diante de uma encruzilhada: abandoná-lo, face aos limites expressos na ideia de um sujeito autossuficiente e metafísico, ou repensá-lo criticamente e atualizá-lo. Nesse sentido, em vez de uma problemática crítica *in totum* ao sujeito moderno, o que se impõe é a crítica a certas pretensões desmesuradas que lhe foram conferidas, sobretudo na forma de sujeito epistêmico e de sujeito autárquico. Por conseguinte, trata-se agora de ressituar o sujeito moderno como sujeito da formação de modo pós-metafísico, descentrado, intersubjetivo e situacional (p. 476).

Sobre o descentramento do sujeito, o autor, considerando a contribuição de "três fatores descobertos no século XX" (p. 477) (o inconsciente, a linguagem e a historicidade), postula que "a consciência seria apenas um fenômeno de superfície e, ao invés de uma, seria múltipla" (p. 479). No tocante à concepção pós-metafísica, intersubjetiva e situacional do sujeito, e partindo da compreensão que o pensamento contemporâneo opera uma mudança da noção de sujeito para a de si-mesmo (*Self*) bem como na intelecção deste "como processo ao invés de substância" (p. 479), o autor afirma, primeiramente, que "a identidade só pode ser constituída socialmente" (p. 479). Em seguida: "a consciência só alcança a consciência de si mediante a interação social, que é simbólica e mediada pela linguagem" (p. 480); "não nascemos humanizados e [...] temos de nos tornar assim de modo singular, sendo condicionados por nossa finitude" (p. 480); "cada indivíduo tem de ser tomado em sua singularidade como radicalmente aberto e constituído intersubjetivamente"[72] (p. 480); "o sujeito vai incorporando os papéis e as pautas sociais mediante os quais os demais sujeitos respondem ao seu comportamento comunicativo" (p. 481); "nós somos muitos, no sentido de que parte da pessoa dos outros e, pois, da humanidade, assim como do ambiente que fazemos parte, está em nós" (p. 481); "o núcleo referencial do sujeito, por melhor constituído que seja, [...] [é] vulnerável a circunstâncias não familiares" (p. 482). Enfim, "a compreensão contemporânea leva em conta o ser humano como ser situado na história, em contexto, finito, aberto, etc" (p. 482). Em resumo:

> Uma concepção descentrada de sujeito demanda a consciência de que não somos completamente transparentes a nós mesmos, o que coloca em questão o sentido do sujeito autárquico e sua onipotência em conceber o humano. Muda, desse modo, o sentido da autonomia, convertendo-se em autonomia descentrada. Tal concepção demanda também uma compreensão pós-metafísica, visto que não há mais uma essência a atualizar nem a dicotomia entre interioridade e exterioridade própria da metafísica da subjetividade moderna. O sujeito passa a ser entendido como um *si mesmo* processual, não mais como substância ou coisa inteligível. Um sujeito descentrado e pós-metafísico também não pode ser concebido de modo individualista ou em oposição ao outro, uma vez que esse outro não deve ser entendido como uma limitação de si, mas como uma condição de sua própria liberdade e

[72] Acerca desta abertura e intersubjetividade na constituição do sujeito, Câmara et al (2016), ao tomarem como meta de estudo a reflexão "sobre o processo de formação humana, a partir de dois eixos principais, a sociedade e o indivíduo" (p. 315), consideram que "a sociedade como uma realidade estruturada e determinante no processo de formação do homem, não consegue mais dar conta de pensar [essa] formação" (p. 315). Por conseguinte, ao referirem-se a essa impossibilidade, recorrem a três autores para fundamentar uma perspectiva relacional (intersubjetiva) da formação humana: "Bourdieu, Foucault e Merleau-Ponty apresentam uma crítica a esse pensamento, todavia também não delegam o processo formativo somente a questões subjetivas. A partir de diferentes olhares, os autores pensam esse processo em uma perspectiva relacional. Não haveria assim como pensar em como me constituo desconsiderando a estrutura em que estou inserido, nem muito menos a minha subjetividade. O que sou é justamente produto da relação que estabeleço como o mundo. É nessa relação que os indivíduos vão se instituindo" (p. 316).

> subjetividade [...]. Por fim, trata-se de uma identidade distante de ser homogênea, fechada e linear, já que se constitui de modo sempre aberto e em confronto com si mesma e em interdependência com os outros, as instituições e os sistemas sociais (p. 483).

Com estas colocações iniciais, ensaiamos uma primeira versão da noção de formação humana que atribuímos a este campo discursivo: *buscando um novo paradigma, o qual rejeita a ideia de um sujeito racional, soberano e autônomo (incorporando as críticas ao caráter metafísico do sujeito moderno), sobretudo na forma de sujeito epistêmico e de sujeito autárquico, bem como a metanarrativa do progresso e a tradição do Bildung enquanto matriz normativa do programa educacional, propondo a superação do entendimento substancialista, racionalista, monológico e desnaturalizador da pessoa humana (por meio de uma concepção que entende a sua complexidade dialógica bio-psico-socio-cultural), a formação humana, assumindo o duplo enraizamento – natural e relacional – da pessoa humana e a compreensão descentrada, pós-metafísica, intersubjetivista e situacional do sujeito (o qual passa a ser interpretado como si mesmo, como Self), aberta ao jogo da igualdade e da diferença das identidades gramaticalizadas, de uma razão participada e de uma autonomia descentrada, ...*

Hardt (2018), visando explorar o sentido da hesitação no contexto da pós-verdade, apoiada em Nietzsche, propõe o reconhecimento da "hesitação como expressão de uma outra formação humana" (p. 69). A hesitação, segundo a autora, oferece "um sentido que evita a pressa, oferece ao tempo outra forma de fazer acontecer a vida, oferece aberturas, rachaduras, rasgos que merecem mais atenção para serem compreendidos" (p. 86); ela leva, assim, ao reconhecimento das "sinuosidades de qualquer orientação [formacional]". Proporciona, pois, uma "formação humana outra", uma que evita a convicção acerca de sua verdade e possibilita o "deixar de ser o que já somos" (p. 87), alargando "o horizonte da 'superação' pela 'elevação' do homem e para a transfiguração de sua existência" (p. 87).

Dalbosco e Doro (2019), procuram "esboçar alguns traços da ontologia de formação pós-humanista" (p. 63), sustentada na ontologia fundamental de Heidegger e na ontologia do presente, de Foucault. Após considerarem uma reviravolta profunda na noção de formação humana no século XX, com o movimento da crítica à tradição metafísica ocidental, o qual não prescindiu dos capítulos da noção de perfectibilidade de Rousseau, da crítica à tradição platônico-cristã e anúncio do além-homem, por Nietzsche, e da noção de plasticidade humana de Dewey, movimento esse que evidenciou a vulnerabilidade da condição humana, os autores propõem:

> Nesse sentido, a pergunta "Quem é o ser humano?" permanece mais atual do

> que nunca, mas precisa ser tratada de outra maneira. Além da tradição do pragmatismo americano, que, por meio de John Dewey, formula a teoria da plasticidade da condição humana, o século XX conhece também duas outras teorias robustas do ser humano, que se inserem diretamente nas trilhas abertas por Nietzsche. Referimo-nos à ontologia fundamental de Martin Heidegger e à ontologia do presente de Michel Foucault. Encontramos no primeiro, sobretudo em sua obra principal *Ser e tempo* (*Sein und Zeit*), força conceitual para pensar a ontologia da formação humana na perspectiva pós-humanista. Foucault, por sua vez, seguindo as pegadas de Heidegger, abre caminhos para problematizar de maneira criativa a articulação entre interpretação crítica da atualidade e compreensão de si mesmo, enquanto sujeito que compreende o momento em que vive (p. 65).

Os autores, dessa feita, assinalam que "a revolução na maneira de pensar provocada por *Ser e tempo* conduz a compreender o ser humano [...] como condição existencial constituída pela historicidade, que, ao tomar consciência de sua precariedade, lança-se ao desafiante projeto de dar sentido à sua própria existência finita" (p. 78). Então, "na perspectiva da ontologia da formação humana, tal projeto vem sustentado por três noções que precisam ser agora reconstruídas, a saber, disposição, cuidado e angústia" (p. 78).

A disposição "caracteriza, antes de tudo, a *capacidade de abertura* da condição humana, abertura do estar lançado e abertura do ser-no-mundo. Ao contrário da fixidez e imobilidade do sujeito, ela designa sua capacidade de se construir – ou, também, de se destruir –, na fluidez contingente de sua existência" (p. 79) (grifos originais). "Pondo-se na própria acontecência e impulsionando-a, a disposição indica muito mais a força do que um estado no qual estaria colada de maneira fixa a natureza humana" (p. 79). Especificamente em relação à formação humana, "a disposição de abertura descortina ao ser humano infinitas possibilidades" (p. 79). "Em resumo, a disposição, como capacidade de abertura, é a força que conduz o ser humano a escutar o sentido dos outros entes ao mesmo tempo em que escuta a si mesmo" (p. 79).

No tocante à angústia, os autores discernem: "Como disposição humana privilegiada, a angústia caracteriza, na perspectiva ontológico-existencial, a força que arranca o ser humano de sua cômoda impessoalidade e o põe a caminho da busca pela sua própria pessoalidade. A angústia assinala assim a saída da impropriedade rumo à propriedade" (p. 79). Afirmando, acerca da angústia, a dupla capacidade de liberdade e estranhamento, pontuam: "devido à liberdade, a angústia coloca o ser humano frente a frente consigo mesmo" (p. 79); "ou seja, é pela liberdade que o ser humano descobre a possibilidade de construir sua própria autenticidade" (p. 80); "o estranhamento brota daquilo que é bem familiar, da própria habitação humana (ou seja: de seu modo próprio de ser no mundo)" (p. 80). "Assim sendo, a angústia desempenha papel formativo indispensável, pois, na medida em que provoca o autoestranhamento, impele

o ser humano ao projeto de buscar ser o que ele é em sua própria historicidade" (p. 80).

Sobre o cuidado, afirmam: "Se a angústia é a força motriz que conduz o ser humano ao processo de estranhamento, orientando-o a compreender o não familiar da própria familiaridade, o cuidado, em sua possibilidade mais própria, é o modo de ser do ser humano estranhado" (p. 80). "Uma vez impulsionado a sair de sua impessoalidade, que nada mais é do que sua forma decadente de ser no mundo, o ser humano constrói sua autêntica postura de cuidado" (p. 80). Com efeito, o cuidado, modo humano de ser no mundo, "evidenciando o percurso humano temporal no mundo, [...] afasta o ser humano do risco da permanente decadência, porque, ao conceber-se como ser histórico, como ser que caminha para a morte, e assumindo essa sua condição de historicidade, o ser humano vê-se impelido a ser mais" (p. 80). "Deixando-se mover pelo 'esforço angustiado', o ser humano elabora autenticamente a postura do cuidado para empreender a busca pelo seu aperfeiçoamento" (p. 80). "Atuar decididamente a favor da perfectibilidade humana, abrindo para o ser humano o horizonte de suas próprias possibilidades, é o papel formativo do cuidado" (p. 80). "Contudo, considerando que, do ponto de vista pós-humanista, o cuidado refere-se ao ser humano historicizado, então seu aspecto formativo diz respeito ao desenvolvimento de capacidades que são elas próprias contingentes e maleáveis" (p. 80).

> Em síntese, disposição, angústia e cuidado caracterizam a perspectiva ontológica que permite compreender o problema da formação de maneira pós-humanista. Nesse sentido, compreender o ser humano como um ser disposto significa, por um lado, destituí-lo da imagem, predominante na história da ontologia, do animal racional que carrega em si, por ser substância imóvel onipotente, a essência pronta orientada para a ideia do bem. A perspectiva pós-humanista assinala justamente o contrário: por ser formado pela disposição de abertura, o ser humano corre livremente ao encontro das possibilidades existentes no mundo, podendo ou não construir sua autenticidade. Como ser angustiado, o ser humano lança-se para fora de sua impessoalidade e, ao assumir a possibilidade autêntica do cuidado, atua a favor da perfectibilidade humana (p. 81).

Considerando a interlocução do pensamento foucaultiano com as noções formativas de *Ser e tempo*, na exegese dos textos de Kant, os autores propõem:

> É o amplo espectro da virada heideggeriana pós-humanista que impulsiona Foucault ao esforço de atualização kantiana do problema da maioridade humana. Com base nisso, podemos ver então, no duplo procedimento interpretativo do texto kantiano, feito por Foucault, a influência da ontologia formativa de *Ser e tempo*, expressa pelas três noções capitais de disposição, angústia e cuidado. Primeiramente, é pela disposição humana de abertura que a filosofia, pensando criticamente a atualidade, transforma-se em modo cuidadoso de vida que conduz o sujeito a pensar a si mesmo, na medida em que interroga a atualidade da qual faz parte. Se é da disposição de abertura que

> nasce a capacidade humana da angústia e, com ela, do estranhamento, então é o sujeito estranhado que se torna capaz de perguntar pela autenticidade de sua existência. Em síntese, disposição humana de abertura é a capacidade das capacidades que habilita o sujeito a assumir a disposição afetiva da angústia e a formar a postura do estranhamento que está na base da pergunta por si mesmo (p. 81).

Rematando esta análise, afirmam:

> No âmbito da interpretação foucaultiana, [...] a condição de maioridade traduz-se na liberdade pública que encoraja o sujeito a pensar por si mesmo. Contudo, a liberdade pública tem sua base sólida de sustentação no autogoverno conquistado pelo sujeito mediante o cultivo intenso e permanente que faz de si mesmo, em companhia com o mundo. Sendo assim, a ontologia do presente inscreve-se nitidamente na *sapere aude* kantiana, mas busca inseri-la agora nos trilhos da formação pós-humanista. Trata-se, em síntese, de um pensar por si mesmo que assume a insígnia da historicidade humana e, por isso, precisa abrir mão de sua enganosa onipotência transcendental (p. 82).

Somando as contribuições de Hardt, Dalbosco e Doro à noção de formação humana que estamos erigindo neste campo discursivo, temos: *buscando um novo paradigma, o qual rejeita a ideia de um sujeito racional, soberano e autônomo (incorporando as críticas ao caráter metafísico do sujeito moderno), sobretudo na forma de sujeito epistêmico e de sujeito autárquico, bem como a metanarrativa do progresso e a tradição do Bildung enquanto matriz normativa do programa educacional, propondo a superação do entendimento substancialista, racionalista, monológico e desnaturalizador da pessoa humana (por meio de uma concepção que entende a sua complexidade dialógica bio-psico-socio-cultural), a formação humana, assumindo o duplo enraizamento – natural e relacional – da pessoa humana e a compreensão descentrada, pós-metafísica, intersubjetivista e situacional do sujeito (o qual passa a ser interpretado como si mesmo, como Self) e aberta à sinuosidade do jogo da igualdade e da diferença das identidades gramaticalizadas, de uma razão participada e de uma autonomia descentrada, se desenvolve na fluidez contingente da existência; como capacidade de abertura, é a força que conduz o ser humano a escutar o sentido dos outros entes ao mesmo tempo em que escuta a si mesmo; como capacidade de liberdade e estranhamento, possibilita a construção da autenticidade e impele ao projeto de buscar ser o que se é em sua própria historicidade; como impulso de saída da impessoalidade no arrojo de ser mais, abre para o ser humano o horizonte de suas próprias possibilidades; favorece o autogoverno, conquistado mediante o cultivo intenso e permanente que se faz de si mesmo, em companhia do mundo.*

Em dois textos de Silva e Freitas (2011, 2015) encontramos tanto a continuidade da discussão sobre a crítica à noção de sujeito e os desdobramentos correlativos aos processos de

formação humana, como o impacto da noção de cuidado de si foucaultiana no pensamento educacional contemporâneo.

Os autores (SILVA; FREITAS, 2011) justificam do seguinte modo a problematização relativa ao sujeito da educação: "Por acreditarmos na importância de uma educação enquanto formação humana, compreendemos ser necessário problematizar esse modelo hegemônico de pensamento em torno da educação que predomina no presente" (p. 88).

Destacam, conforme as implicações educacionais da noção de cuidado de si, "três aspectos no tocante à noção de sujeito da educação e ao seu processo formativo" (SILVA; FREITAS, 2011, p. 98). "Primeiro, o eu que seria objeto de cuidado é compreendido como uma pragmática, como um sujeito de ações. Ou seja, não é uma substância que se relacionaria com o mundo, mas um sujeito de relações e de atitudes" (p. 98). Segundo: "a educação refletida a partir dessa modalidade do sujeito do cuidado de si não se reduziria à quantidade de conteúdos ou habilidades a serem aprendidas para uma eficaz conformação do sujeito à sociedade vigente. Antes disso, a educação é tomada como formação espiritual" (p. 98), no sentido da concomitância entre a sua apreensão e a manutenção ou modificação de si mesmo enquanto sujeito de suas próprias ações e realizações.

> Por fim, essa modalidade de sujeito teria como objetivo a concretização de práticas de liberdade a partir da constituição de um ethos, que potencializaria as relações do sujeito consigo e com o mundo. O ethos se refere à certa maneira de ser e de se conduzir, se traduzindo em hábitos, mas que para alcançar certa forma de ser exigiria todo um trabalho sobre si. Nesse caso, a ética corresponderia efetivamente à criação de novos modos de vida (p. 99).
>
> O cuidado de si teria, portanto, um caráter pedagógico bastante sofisticado, pois implicaria no estabelecimento de caminhos para a realização de uma formação e autoformação ética do sujeito. Permite rediscutir as relações entre a política e a ética sem fazer apelo a regras transcendentais, [...]. Nesse sentido, a mediação das práticas pedagógicas na experiência de si seria o local onde os sujeitos se transformariam e se relacionariam consigo (p. 99).

Aprofundando a crítica aos impactos da ética do cuidado de si no campo pedagógico brasileiro, Silva e Freitas (2015) observam que, "no último decênio, o cuidado de si emergiu como uma chave analítica *sui generis* para repensar a ideia e os dilemas da formação humana, possibilitando aos educadores delinear formas de resistência crítica e criativa aos desafios éticos, políticos e formativos nos tempos atuais" (p. 217). Os autores esclarecem: "exploramos o tratamento dessa noção [cuidado de si] nos escritos de quatro educadores/pesquisadores – Nadja Hermann, Silvio Gallo, Cláudio Dalbosco e Pedro Pagni – e discutimos como eles utilizam esse preceito para repensar a ideia de formação humana no presente" (p. 219). E

acrescentam: “observa-se que os pesquisadores do campo educacional têm utilizado essa noção para *repensar os dilemas da formação humana*, o que parece implicar em uma releitura da crítica ao sujeito da educação” (p. 219) (grifos nossos).

Partem, então, para os apontamentos relativos a esta recepção do pensamento foucaultiano no campo do pensamento pedagógico brasileiro, especialmente nas discussões sobre a formação humana, afirmando:

> Trata-se de um fenômeno curioso, uma vez que a ideia de sujeito da educação e de outras categorias cruciais para se pensar a ideia de formação humana, até então se ancoravam estritamente nos postulados da filosofia da consciência. Nesse cenário, o pensamento de Foucault era comumente tematizado como desconstrucionista desses postulados, sendo o filósofo apresentado como um anti-humanista inveterado, responsável, dentre outros elementos, por desestabilizar os pressupostos normativos da educação.
> Esse posicionamento havia enredado a acolhida de Foucault em aporias, levando a posturas dogmatistas ou niilistas. Logo, não deixa de causar estranheza o fato de Foucault estar sendo, atualmente, acionado para reativar os ideais da formação humana. Convém, entretanto, ressaltar que a incorporação de Foucault, no campo pedagógico brasileiro, tem sido marcada por múltiplas recepções. Longe de um movimento estável e linear, sua aceitação na educação tem sido construída em meio a *impactos*, *polêmicas* e *surpresas* (p. 219-220) (grifos originais).

Após abordar os usos pedagógicos da noção do cuidado de si no pensamento dos educadores mencionados, os autores tecem considerações “em torno dos usos, das implicações e dos desafios da *cura sui*, para pensar a formação humana no presente” (p. 221). Iniciam estas considerações apresentando o que consideram em comum, entre os(as) quatro educadores(as)/pesquisadores(as) elencados:

> Na esteira de Foucault, eles acreditam na potência analítica da noção de cuidado para o nosso presente histórico, apresentando-a como uma chave analítica ancorada em um terreno distinto da filosofia da consciência, uma vez que sinaliza outra compreensão do *ser*-sujeito e proporciona um movimento de desnaturalização da compreensão que temos das experiências formativas (p. 229).

E, sumariam: “suas análises vislumbram, por meio do cuidado de si, uma possibilidade efetiva de pensar diferentemente os modos de formar o humano, impulsionando a abertura, no campo educacional, de outras vias para experienciar formas de vida resistentes” (p. 229).

Em seguida, destacam três grandes aspectos através dos quais suas contribuições para a teorização educacional podem ser agrupadas. “O primeiro aspecto diz respeito à compreensão da ideia de *formação humana*, que passa a ser apreendida como possibilidade de criação de novos modos de vida, não se reduzindo, portanto, à aquisição de conteúdos e habilidades instrumentais” (p. 230). “O segundo aspecto, articulado pela potência de criação

da noção de cuidado de si, diz respeito à *ação docente* que, pelo viés do cuidado de si, é tematizada a partir de uma conversão no modo de olhar a prática pedagógica" (p. 230), ou seja, "o educador se constituiria como sujeito ético para, nesse movimento, incitar os alunos a se formarem eticamente" (p. 230). O terceiro aspecto "apresenta uma releitura da *concepção de sujeito*. O sujeito é apreendido em bases pós-metafísicas, configurando-se pelas práticas de si. A forma-sujeito emerge em um processo complexo de transformação, no qual o ser-mesmo do sujeito emerge como uma experimentação de si" (p. 230).

Emitem, portanto, as seguintes considerações:

> No conjunto, essas contribuições materializam a ideia de educação como formação humana em um viés pós-metafísico, uma vez que o sujeito do cuidado de si não seria um *a priori* da experiência formativa, sendo, antes, constituído por ela. Mas, se o sujeito do cuidado de si não é anterior à ideia de formação, fundando-o como na pedagogia iluminista, ele é valorizado exatamente pelo movimento de estranhamento de si que encarna. O sujeito do cuidado de si tem na liberdade sua condição primeira, configurando-se pelas práticas de si, o que significa também que ele não pode ser fruto de uma mera construção discursiva. Podemos falar em linhas gerais, que o uso do cuidado de si esboça uma compreensão de formação humana que se ancora em um *sujeito-devir*. Desse modo, com base nas reflexões desenvolvidas por Hermann, Gallo, Dalbosco e Pagni, podemos compreender que o cuidado de si postula uma ideia de formação do humano que tem a liberdade como princípio primeiro. A liberdade não seria um conceito essencializado. Antes, se construiria em um movimento de vida, em meio à própria vida (p. 230).

Com efeito, este arrazoado postula um *a posteriori* do sujeito em relação à experiência formativa, onde o eu, mediante o estranhamento de si e a autoconfiguração pelas práticas de si, funda a sua formação como *sujeito-devir*.

Freitas, em três artigos (2010, 2014, 2015), aprofunda a discussão acerca da formação humana pensada a partir do sujeito do cuidado de si. Então, destacando que esta propositura instaura uma nova governamentalidade, denominada como a da distância ética, define: "a formação humana, ativada pelo princípio do cuidado de si, trata de um limite ético: não se deixar ocupar inteiramente pelas próprias atividades, possibilitando assim a expressão [...] [da] capacidade de assumir compromissos que superem os automatismos cognitivos, emocionais e socioculturais" (FREITAS, 2010, p.179); ou seja, a assunção de compromissos com o cuidado de si, com uma autoformação que supere os automatismos, os condicionamentos, o assujeitamento promovido pela identificação de si com as "próprias atividades". A formação humana proposta sob esta cifra do cuidado de si, portanto, estabelece uma governamentalidade de si caracterizada por uma distância ética onde "o sujeito em formação precisa interrogar-se sobre o que *é*, para daí inferir o que é necessário fazer segundo as funções que se tem de exercer" (p. 180). "O que se

é" será a formação que o sujeito do cuidado de si se der. "Trata-se, de fato, de um governo de si instaurado pelo cuidado ético do eu com sua própria verdade" (p. 180). A "sua própria verdade" é "apreendida em uma relação específica consigo mesmo" (p. 181) mediante exercícios, os quais constituem uma ascese:

> a formação configura-se, no âmbito do cuidado de si, como uma terapêutica da verdade. A ascese é o que permite ao sujeito adquirir, de um lado, discursos verdadeiros, de que se tem necessidade em determinadas circunstâncias da vida; e, por outro, é o que possibilita fazer de si mesmo sujeito desses discursos, expressando-se como forma de viver a própria vida (p. 180).

Freitas (2014, 2015), desdobra a compreensão do cuidado de si, obtemperando: "a problematização em torno do cuidado de si carrega lições ainda insuspeitas. O próprio termo permanece mergulhado em uma obscuridade ontológica, reclamando maior envolvimento da parte dos pesquisadores preocupados com a formação humana" (FREITAS, 2015, p. 303). Essa "obscuridade ontológica", conforme o autor, dar-se-ia em virtude de "diagnósticos inquietantes" (FREITAS, 2014, p. 134), os quais caracterizariam esta ontologia crítica como a que "pensa uma 'paidéia do espírito', escavando a contrapelo uma genealogia da alma e de nossas relações com ela" (p. 134), pensa-a como um problema espiritual.

> A assim chamada espiritualidade não é senão o nome dado ao ponto de maior intensidade em cada domínio da vida. A espiritualidade remete, aqui, a uma tradição de pensamento de que quase já não há mais traço. A mesma tradição que sustenta o dito heraclitiano: *ethos anthropos daímon*. Ora, Foucault parece retomar essa tradição com o propósito claro de articular novas formas de insurreição que fundem filosofia, Educação, política e espiritualidade (p. 134-135).

O autor ressalta:

> Por mais que, aparentemente, estejamos desconectados desse caminho de pensamento, parece que o uso da palavra "espiritualidade" para caracterizar uma vida filosófica só faz sentido, se, também, levamos em conta suas raízes e significações na ontologia do si mesmo que a circunscreve. Por isso, recoberta por termos como "ser", "eu", "consciência", "cérebro" e "sujeito", a noção de si mesmo como instância espiritual ainda aguarda um lugar à altura em nossas pedagogias críticas (p. 135).

Daí, o "si mesmo" do cuidado de si estaria atribuído a uma instância espiritual no domínio da vida, a uma ontologia da espiritualidade. Desse modo, Freitas (2015) argumenta que:

> a ênfase no cuidado de si e na espiritualidade modifica radicalmente a compreensão dos desafios que afetam a tarefa de formar o humano. Assumindo então os riscos e aporias implicadas nessa herança tardia de Foucault, admitimos que, ao diferenciar *saber de conhecimento* e *saber de espiritualidade* ou ainda *pedagogia* e *psicagogia*, Foucault delimitou outros caminhos para pensar a educação como formação humana (p. 300).

Com estas últimas contribuições sobre a formação humana como cuidado de si, rematamos a noção de formação humana que postulamos para este campo discursivo: *buscando um novo paradigma, o qual rejeita a ideia de um sujeito racional, soberano e autônomo (incorporando as críticas ao caráter metafísico do sujeito moderno), sobretudo na forma de sujeito epistêmico e de sujeito autárquico, bem como a metanarrativa do progresso e a tradição do Bildung enquanto matriz normativa do programa educacional, propondo a superação do entendimento substancialista, racionalista, monológico e desnaturalizador da pessoa humana (por meio de uma concepção que entende a sua complexidade dialógica bio-psico-socio-cultural), a formação humana, assumindo o duplo enraizamento – natural e relacional – da pessoa humana e a compreensão descentrada, pós-metafísica, intersubjetivista e situacional do sujeito (o qual passa a ser interpretado como si mesmo, como Self, o qual instaura um governo de si definido pelo cuidado ético com sua própria verdade), aberta à sinuosidade do jogo da igualdade e da diferença das identidades gramaticalizadas, de uma razão participada e de uma autonomia descentrada, se desenvolve na fluidez contingente da existência; como capacidade de abertura, é a força que conduz o ser humano a escutar o sentido dos outros entes ao mesmo tempo em que escuta a si mesmo; como capacidade de liberdade e estranhamento, possibilita a construção da autenticidade e impele ao projeto de buscar ser o que se é em sua própria historicidade; como impulso de saída da impessoalidade no arrojo de ser mais, abre para o ser humano o horizonte de suas próprias possibilidades; favorece o autogoverno, conquistado mediante o cultivo intenso e permanente que se faz de si mesmo, em companhia do mundo, bem como o estranhamento de si e a autoconfiguração pelas práticas de si.*

4.4 Estética – Alteridade – Infância – Plasticidade – Corpo

Pagni (2011), ao se propor a debater acerca do encontro entre a ideia de formação humana e a noção de cuidado de si, voltando-se para uma perspectiva que teria sido abandonada pela *Bildung*, a de que o centro da formação humana seria "ocupado pelo conhecimento ou pela consciência de si" (p. 310), afirma, sobre esta perspectiva, que ela é "um modo de pensar a formação humana que transborda a ideia de homem ou de humanidade a ser formada a partir de um ideal, a ser descoberto como um sujeito transcendental na própria natureza ou na história do espírito" (p. 310). Tal afirmativa exerce uma crítica que incide sobre a concepção formacional geral da modernidade, pois ressalta a superação (considerada

pertinente) das ideias (iluministas) de homem (sujeito a ser formado) e de humanidade, pontos de vista idealizados, padronizados, regiamente delineados, seja na versão de um sujeito transcendental, seja em outra versão. Ao mesmo tempo, o autor aduz, ainda em torno desta perspectiva, que ela "indica [...] a possibilidade de uma estética da existência, que implica fazer da vida uma obra de arte, moldando, dentro de certos limites, uma estilística que consiste não na formação, mas na transformação do ser" (p. 310), o que permite designar, inicialmente, a noção de formação humana que se pode compreender neste campo, contextualizada nas condições (contemporâneas) da modernidade tardia. Sobre tal contraste entre esta perspectiva (estética) da formação humana e a vigente (da modernidade tardia), ainda assevera que naquela, "podemos encontrar certa reversão do ideal moderno de formação" (p. 311), o que denota a recusa a este, aspecto preliminar daquela.

Buscando analisar "a relação entre racionalidade, ética e estética na formação humana no contexto contemporâneo" (p. 331), Chaves e Goergem (2017) objetivam

> argumentar que o ideal de formação humana cidadã que busca a emancipação do homem como sujeito autônomo, crítico e corresponsável socialmente, deve ter como base e ponto de partida a harmonização subjetiva, racional, ética e estética do ser humano. Ponto de partida é o contexto social, político e econômico contraditório, fluido e incerto, exposto à permanente influência da evolução científico/tecnológica que, impregnado de racionalidade técnica, segmentação e dominação ideológica visa instrumentalizar o homem, impedindo a formação de cidadãos éticos e autônomos (p. 333).

Levando em consideração que "as decisões sobre o processo formativo não se restringem [...] apenas a questões político-pedagógicas externas, mas à estruturação subjetiva do próprio ser humano" (p. 333), os autores argumentam "a favor de uma urgente valorização das dimensões ética e estética como elementos essenciais ao projeto de formação integral do ser humano" (p. 333). Discutindo acerca do cenário contemporâneo da globalização, da ciência e da tecnologia, bem como da relação entre o pragmatismo econômico e a ética como desafios para a formação humana, eles não conseguem "vislumbrar outra alternativa senão a de repensar a formação do ser humano, atualmente, exclusivamente concentrada na educação racional" (p. 341).

Sobre essa discussão, consideram ainda tímida a preocupação com a dimensão estética do humano:

> Não se tem em conta que a constituição do ser humano está relacionada necessariamente à sensibilidade. Enquanto o racional se preocupa com a investigação do real [...] e a ética busca ordenar as relações com o outro, a sensibilidade confere harmonia a todas as disposições, conferindo harmonia e integralidade ao humano (p. 342).

Com efeito, “a sensibilidade estética nos habilita a ter entendimentos e fazer juízos não marcados pelo utilitarismo; juízos esses tão ou mais importantes para o homem e para a humanidade quanto os juízos utilitaristas” (p. 343). “Neste sentido, desde sua origem, a estética se relaciona com as sensações causadas pelos acontecimentos do mundo na vida humana como um todo” (p. 343). Conseguintemente, para os autores, “a perspectiva estética é exterior às determinações racionalistas, estreitamente atreladas ao consumo e à utilidade. Livre do compromisso com a exatidão do discurso racional/científico, o olhar estético explora a sensibilidade para a beleza e a harmonia como condições do equilíbrio subjetivo e social” (p. 346).

Ressalvando que “a valorização da ética e da estética na formação humana não representa oposição à cultura científico/tecnológica, como muitas vezes se pensa, mas são fundamentais e de caráter decisivo para o julgamento moral e a sensibilização estética” (p. 348), afirmam:

> Os valores morais, éticos e estéticos devem estar presentes na constituição do eu, nas relações sociais, na formação humana de modo geral, em função do bem-estar da sociedade, da transformação da humanidade e da formação de cidadãos críticos e éticos em uma sociedade globalizada capitalista de contradições (p. 347).

Hardt, Moura e Barbosa (2014) consideram que “pensar e teorizar sobre a educação não é das tarefas mais fáceis, pois exige o paciente trabalho de elucidação de premissas e valores que regulam a escolha de meios e fins, ambos voltados à promoção do humano e dos seus possíveis” (p. 90). A partir disso, propõem: “É sob essa perspectiva, a de refletir sobre estratégias que contemplem a promoção do humano em toda a variedade permitida por essa condição, que escolhemos investigar as várias faces estéticas envolvidas nos projetos filosóficos de formação humana” (p. 90). Consideram que, “primordial para a educação, o conceito de formação é, contudo, por demais amplo e fluido – a depender de contextos, autores, aplicações e até mesmo de projeções imaginárias e poéticas relativas ao homem e ao seu destino” (p. 90). Por isso, partem para uma formulação acerca das várias faces estéticas da formação humana, justificando:

> Em que pese a relevância de algumas referências acumuladas, para a constituição de cenários básicos acerca da ideia de formação ao longo do tempo, não se encontram esgotadas as possibilidades analíticas, interpretativas ou heurísticas do conceito em exame, até porque, a amplitude e a fluidez referidas não permitem formulações completas (p. 90).

Partindo de uma parcela do pensamento kantiano sobre a educação, atestam:

> O processo educativo-formativo é, por assim dizer, um fazer artístico, estético. Entendida a educação como arte, pressupõe-se que esse projeto de

> formação humana requer um fazer que não se esgota – necessita de várias gerações – e nem se restringe a formas predeterminadas. A educação como arte está sempre se renovando e se apresenta singular a cada momento, assim como a arte [...]. A educação como arte lampeja para a necessidade de abrir para a ação e a experiência estética (p. 90).

Firmando que ideia de experiência estética que as guia "é a suspensão do ordinário para dar lugar ao extraordinário" (p. 90), apresentam o foco e a finalidade de sua empreitada intelectual:

> As várias faces estéticas nos processos de formação humana envolvem este momento: problematizar a ideia de formação humana presente nas filosofias da educação por diferentes pensadores e seu respectivo tempo, seu *Zeitgeist*. [...] Juntamo-nos no exercício de dialogar sobre as várias faces da filosofia da educação para encontrar, também nesse movimento, uma dimensão estética. Ou seja, uma ideia de formação alargada, que acione experiências estéticas; que não deseja fazer surgir crentes, mas sujeitos capazes de pensar livre e criativamente (p. 91).

Desse modo, isentando-se de filiações teóricas e querendo "dialogar com diferentes abordagens filosóficas que caracterizaram a trajetória histórica da humanidade" (p. 91), as autoras tem como objetivo compartilhar alguns ensaios "para fazer a defesa de um modo de estudar filosofia no campo da educação" (p. 91). Então, o trabalho que apresentam "começa com a face nietzschiana, segue com Dewey e as ideias de verdade e experiência para encontrar a perspectiva estético-antropológica de Montaigne" (p. 91).

Acerca da perspectiva estética em Nietzsche, afirmam:

> A dimensão trágica da educação é a própria dimensão estética em Nietzsche, pois compreende a complexidade da vida, reconhece o sofrimento, a turbulência, o inaudito, mas sabe que ele vem da vida que se mostra em abundância e busca na arte uma expressão dessa energia para ser vivida afirmativamente e não silenciada pelos ajustes e pelas convenções sociais (p. 95).

Referindo-se à escola do pensamento à qual Dewey é correntemente vinculado, o pragmatismo, as autoras desvelam a face estética de seu pensamento:

> O pragmatismo não é uma narrativa da verdade, o que interessa é fazer uma verdadeira relação entre o conhecimento e as inquietações do ser humano. A reflexão teórica está a serviço da vida. O pragmatismo infunde uma condição ética e moral de solicitar dos conceitos uma aplicação à vida cotidiana. Ao aplicar um conceito está em jogo também uma dimensão social e política, pois o homem mobilizado teoricamente para consolidar a democracia deve ser o homem mobilizado a dar à democracia uma materialidade prática. A vontade de pensar a justiça e a democracia conceitualmente deve demandar um jeito de viver e organizar a sociedade. Afinal, a sofisticação do pensamento deve ser capaz de dar beleza à vida. Nesses termos, o pensamento de Dewey entra nas instituições educacionais: o que está para ser aprendido também deve ser

> vivido. A face estética de Dewey é marota, parece simples, mas depende de muito esforço humano e nos põe em zona de terra movediça: praticar aquilo que nos convenceu teoricamente; dar forma material ao espírito, assumindo todas as relacionalidades possíveis, sem amenizar o compromisso do conhecimento com o cotidiano da vida (p. 100).

Considerando, conforme o pensamento montaigniano, uma perspectiva de formação aberta, "dada pelo caráter indeterminado que o pensamento toma quando assume a forma ensaística" (p. 104), encarecem:

> Há uma estética aí, desenhando *o possível a ser dito da formação humana* desvelada no instante da experiência. Como deslocar esse sentido de formação humana orientada pelo ritmo estético do ensaio para o campo da educação que é marcadamente constituído antes pela ideia de formação escolar (ou seja, institucionalmente dada) para o sentido filosófico da formação humana? [...] À luz dessa perspectiva, a ideia de formação humana também teria mais a ver com uma compreensão de incompletude (porque aberta e em processo), que a autoformação requer: algo da ordem de um devir, um fazer-se constante, que é de uma ordem subjetiva, ancorado nas condições objetivas de um *Zeitgeist* (p. 104) (grifos nossos).

Por fim, asseveram:

> A fábula do mundo descrita por palavras quer ser o reduto verdadeiro e acabou matando até o mundo real; o excesso de moral, de prescrição, aniquila a vida. Mas a vida exige acréscimo de energia, expansão, alargamento, extensão. Impedir essa pulsão significa impedir o mais refinado estado de formação humana. Nesse cenário, a pressa, a simplificação, a banalização não têm lugar. O ato criativo é escasso porque somos excessivamente adequados, ajustados ao nosso tempo. Nosso ajustamento é incompatível com a força e as manobras de quem supera seu tempo para criar (p. 106).

Sob esta perspectiva, a formação humana têm um caráter marcadamente autoformativo, fundado no ato criativo, o qual leva à superação do seu tempo; é fundada na exigência vital de expansão e não simplifica apressadamente, não banaliza a experiência de si no mundo.

Hardt (2013), em um outro texto, mas com semelhante direcionamento, busca apresentar "a fecundidade do conceito de formação humana" (p. 769). Para tal, propõe que "formar-se implica dançar com os pés, as mãos, as palavras, os conceitos para, em alguma medida, ser capaz de enfrentar as tensões entre natureza e cultura e dar lugar ao ato criativo" (p. 769). Estas manobras "tocam detalhes, têm dedos para nuances, suportam a novidade e resistem a encontrar a si mesmo nas coisas. Capazes de suportar o assombro dos inícios para *sofisticar a formação humana*" (p. 769) (grifos nossos). Em decorrência destes princípios, apresenta um cenário dos embates entre produzir e pensar a formação:

> A formação é um tema sem endereço fixo, de uma natureza nômade, e em alguma medida acaba por dar-se em cada ser humano. Para materializar-se, exige um excedente de forças para ruminar, farejar, selecionar o que deseja

> fazer consigo mesmo. Por vezes, a força fica exaurida pela recusa de uma formação estrangeira, higienizada, padronizada, sem sabor. A indagação sobre a natureza da formação humana é um tema de fundo e que nos acompanha enquanto seres humanos. Está aí uma curiosidade inesgotável (p. 770).

Em continuidade, buscando uma direção possível para compreender a formação humana, expõe:

> Tomando o método que sai do campo da Arte, podemos afirmar que aquilo que está na natureza e deseja expandir-se faz acontecer uma forma com plasticidade por meio de um fazer e pensar que insiste em não se adequar. A resistência não implica uma força reativa, mas criativa, capaz de afirmar o quanto é possível o processo de formação humana. Nem sempre é racional, por vezes apresenta uma dimensão trágica. Tal processo não é milagre, não há mágica, há tanto de medida, de devaneio, quanto de trabalho, insistência, perseverança e seleção. Seleção de estratégias, de objetivos, de recursos; afinal, o que levar adiante para não desistir. O que excluir para não cegar a ideia e a inspiração (p. 775).

Após percorrer os escaninhos dessa direção possível, a autora posiciona e finalidade da educação em relação à formação, elaborando as "condições de uma pedagogia trágica, capaz de cultivar outras formas que possam dizer sim à vida e sustentem nossa vontade em direção ao conhecimento, a despeito de qualquer adversidade" (p. 787): "à educação cabe continuar a pensar sobre qual vida fica afirmada em seus processos formativos e o quanto supostamente fica desperdiçado; o quanto somos (ou não) desafiados a pensar e ver para então aprender aquilo que se pode viver para criar incansavelmente outras formas de ser" (p. 787). Uma formação humana que cria, incansavelmente, outras formas de ser.

Elegendo "a ideia de *formação* como pretexto norteador de reflexões em torno da ação mesma de teorizar sobre a educação" (p. 1504), Dozol (2017) considera que "a ideia de formação é por demais ampla e fluida – a depender de contextos, autores, aplicações e até mesmo de projeções imaginárias e poéticas relativas ao homem e ao seu destino" (p. 1504). Elucubrando acerca do problema da coincidência ou não do conceito de formação com o da educação e da sua aproximação ou distanciamento em relação à pedagogia, ao ensino e à didática, a autora destaca, como aspecto que a interessa,

> o fato de a ideia de formação – dada sua amplitude quanto a possíveis demarcações enunciativas e aferições de suas próprias resultantes – abrigar uma generosidade não só analítica e interpretativa, mas também inventiva, assinalada pela imprevisibilidade, permitindo uma diversidade de itinerários de pesquisa e de *modos de dizer* (p. 1506) (grifos originais).

Então, Dozol (2017) propõe um ensaio que "busca indicar a diversidade de itinerários de pesquisa e a multiplicidade de linguagens permitidas pela ampla ideia de formação

humana" (p. 1503), uma experiência do pensamento que "propõe ao leitor o exercício de investigá-la [a formação humana] mediante fragmentos de um romance epistolar, um tratado de educação e uma carta que procura defender os princípios de tal tratado[73], [...] da obra de Jean-Jacques Rousseau" (p. 1503). Questionando "como abarcar e *dizer* a formação humana" (p. 1508) (grifo original), considera

> que não é o caso aqui de escolher entre uma ou outra forma de linguagem para dizer a formação humana, e sim o de *manusear* uma crítica em torno da própria ideia de gênero (filosófico, literário e até mesmo pictórico), procurando romper com as fronteiras que separam, drasticamente, a prosa dos elementos poéticos, o formal do emotivo, o conceitual do metafórico, a filosofia da retórica, o pensamento do corpo e de suas *portas* ou, de outra maneira, o inteligível do sensível, a filosofia da arte. Afinal, a ideia de formação humana é bastante generosa para admitir tudo isso (p. 1508) (grifos originais).

Estabelecidas estas premissas, a autora propõe que se pense "na ideia de formação associada ao conceito de *educação negativa* que o filósofo genebrino Jean-Jacques Rousseau – crítico da ideia de gênero e mestre em borrar as fronteiras entre os gêneros filosófico, literário, musical e pictórico – nos dá a conhecer [...]" (p. 1509). Tal conceito é assim delineado:

> A princípio, podemos traduzir o conceito de educação negativa por um *não fazer nada fazendo muito*, que funda uma pedagogia do silêncio e da observação, cujo modo de intervir, aos olhos da criança, não aparece. Trata-se de cuidar e conservar ou ainda de criar as condições para que a natureza se manifeste e, como primeira mestra, *ministre as suas lições*: o corpo surge aqui como sede das primeiras sensações e dos primeiros exercícios de liberdade e de necessidade, pois não devemos esquecer as implicações ético-morais da filosofia da educação de Rousseau, que começam com o nascimento.
> Esse gênero de educação representa um marco inaugural quanto à necessidade ou à importância de uma preparação para as lições dos homens e das coisas, associada, do ponto de vista coletivo, à utopia política, que nosso autor irá propor no *Contrato Social*, e do ponto de vista individual, à conquista da felicidade, mesmo que a possibilidade histórica da sociedade ideal ou, em termos aproximativos, do *Contrato*, não venha a se realizar (p. 1510-1511) (grifos originais).

Portanto, nesta perspectiva, mais importante do que a delimitação (epistêmica) da noção de formação humana no pensamento de Rousseau, são os modos pelos quais ela é dita, o manusear filosófico, literário, pictórico, musical, inteligível e sensível que ele exerce ao dizê-la, face à *generosidade* analítica, interpretativa e inventiva que ela comporta. A formação humana, sob esta ótica, congrega naturalidade e artificialidade, silêncio, observação e lições,

[73] *Júlia ou a nova Heloísa*, *Emílio ou Da Educação* e *Carta a Christophe de Beaumont*, respectivamente.

cuidado, conservação e criação, natureza e utopia política, corpo e conquista da felicidade, liberdade e necessidade, homens e coisas, ponto de vista coletivo e ponto de vista individual.

A mesma autora, desta feita em dupla (DOZOL; MACIEL, 2019), adensando alguns aspectos dentre os retromencionados, examinam fragmentos de dois escritos de Rousseau[74], identificando que eles tomam para si "o paradigma musical como estratégia de composição para constituir-se em *força* ou *energia* tanto formativa, já que [...] procura movimentar a alma do leitor e sugerir implicações educativas, quanto autoformativa, pois o autor [...] acaba por reconhecer-se nela, na procura apaixonada por si mesmo" (p. 439) (grifos originais). Em consonância com a abordagem anterior, as autoras afirmam que "Rousseau vai ao encontro do esforço de pensar a formação ou educação sob um registro filosófico [...] que deságua [...] numa estética de formação humana: aquela que ouve o ritmo e os apelos da natureza para promover a cultura" (p. 439). Neste sentido, propõem que "a formação humana em Rousseau é aquela inspirada em um projeto natural de desenvolvimento, mas que não dispensa as recorrências da arte" (p. 458). Por isso, "*tornar-se* é um privilégio de quem se deixa cultivar, ou é cultivado, primeiramente, pelas mãos hábeis e invisíveis da natureza" (p. 460-461) (grifo original). Então, nesta perspectiva, a formação humana congrega o ritmo e os apelos da natureza com as recorrências da arte.

Em semelhante direção, a da "fecundidade da relação entre arte e educação" (p. 179), mas "particularizando a literatura como potencialização do olhar pesquisante, tanto sobre questões teóricas quanto sobre processos humanos e sociais que envolvem o fenômeno educacional" (p. 179), Pessoa (2013) considera que "que a literatura é 'campo' ou espaço de relações sociais, que tem tudo a ver com a educação no sentido de *formar* o cidadão como ser portador de valores e aspirações" (p. 179) (grifo nosso). Considerando que "uma relação estreita entre literatura e educação tem como decorrência uma concepção de educação enquanto formação humana, projeto cultural" (p. 186), o autor explicita que

> a literatura tem a ver com educação no sentido de formar o cidadão como ser portador de valores, cônscio dos seus direitos e dos seus deveres, que se compreende como parte da natureza e não seu algoz. Para essa interface entre literatura e educação aqui se estará tratando, portanto, de "educação como formação humana" (p. 188).

Os "valores" aí mencionados estão vinculados à "sua dimensão histórica e não a uma dimensão subjetiva, [isso] significa vinculá-los ao exercício da cidadania – no sentido grego –

[74] "*Os devaneios do caminhante solitário,* de colorações autobiográficas, e o romance epistolar *Júlia ou A Nova Heloísa*" (p. 439).

e, portanto, à dimensão política da sociedade" (p. 188); por conseguinte, ao sentido de formação. O autor entende "que esse vínculo da educação e da formação com a historicidade, com o mundo da cultura, não é acessório, mas inerente à razão mesma do seu existir" (p. 188). Consequentemente, "entendida assim, a literatura tem expressamente o poder de formar, não exatamente por conta dos conteúdos, das tramas e da linguagem de que são ricas suas criações, mas porque ela recria a vida com suas 'luzes e sombras'" (p. 189).

Lílian do Valle (2011), buscando reflexionar acerca da "enorme relevância que [a linguagem] adquire para a reflexão sobre a formação humana" (p. 55), enuncia uma problemática na qual, se "considerarmos que o compromisso com a formação humana define, antes de tudo mais, a exigência da autonomia, então a questão da linguagem não pode deixar de se relacionar ao problema da autocriação" (p. 55). Para desenvolver esta questão, toma "como base o *Ensaio sobre a origem das línguas*, de Jean-Jacques Rousseau" (p. 55), anunciando que o seu propósito "será de examinar as diferentes camadas em que a linguagem se manifesta, tais como a leitura percuciente de dois especialistas ajuda a descortiná-las, para, em seguida, refletir sobre o sentido que essas considerações podem ganhar no campo da educação" (p. 55). Justifica o recurso ao texto filosófico rousseauniano considerando que "com ele se reintroduzem questões que o campo da educação tem, sem dúvida, muito negligenciado, ainda que devam ser dadas como essenciais para toda reflexão sobre a formação humana, já que dizem respeito diretamente à emergência do sujeito e da sociedade" (p. 56).

Mediante duas aproximações, a autora deslinda a questão: educar para a criação? A primeira aproximação é a que distingue "o caráter *instrumental* da língua de sua função *expressiva*" (p. 56), ou seja, "a função *instrumental* – ou meramente *demonstrativa* – dos signos e sua função *comunicacional*" (p. 56-57). Acerca da função expressiva no texto de Rousseau, a autora considera que "firmemente enraizadas na afetividade, as primeiras línguas são, na concepção rousseauniana… Música" (p. 58). Então, "a 'palavra-música' se estabelece como ideal linguístico para Rousseau, no qual a comunicação atinge o grau máximo de sua expressividade" (p. 58), ela "faz ressoar os afetos" (p. 59). A segunda aproximação trata da contraposição entre a *comunicabilidade* e a *retórica*. Neste âmbito, a autora procura demonstrar "que a teoria da linguagem que Rousseau desenvolve no *Ensaio* realiza um desvio em relação ao paradigma lógico-gramatical, reintroduzindo sua *função retórica*" (p. 63).

> Mais, inclusive, do que em sua teoria, no gesto que impele Rousseau a fazer uso da linguagem escrita, a *função retórica* acaba por destronar

> [...] as funções representativa e comunicativa da linguagem e sua ênfase cognitiva: o que importa já não é apenas a clareza da informação, já não é a submissão da linguagem às regras da verdade, mas o efeito que a palavra consegue sobre o outro. Poder-se-ia dizer que, assim, a linguagem finalmente volta a se estabelecer no mundo dos humanos, em um aqui e agora que não podem mais ser abstraídos (p. 63).

Iniciando o tratamento da questão "educar para a criação?", Valle (2011) postula, conforme as funções expressiva e retórica retromencionadas, que "é somente no terreno da linguagem que emerge o sujeito, como falante e como sensível, como exigência de sentido, como poder de criação" (p. 64-65), mas, "essa é, reconheça-se, uma das questões mais espinhosas da formação humana: a impossibilidade de uma 'educação para a criação'" (p. 66). Dizendo de outro modo esta postulação formacional e o impasse de seu desiderato educacional: "se a linguagem é também intervenção, ação sobre o mundo e sobre si, como pode a educação aproximá-la? Como distinguir, para fins educacionais, essas funções da linguagem: a comunicação, a expressão, a ação?" (p. 67). A autora prognostica:

> Particularmente no que se refere à educação escolar, a linguagem é o terreno desse embate. E, se não há receitas que garantam a educação para autonomia, que ao menos a injunção negativa seja aqui de alguma valia: comunicação, expressão, ação e criação são faces indiscerníveis de uma misteriosa realidade que, em suas variadas formas, a linguagem humana descortina (p. 68).

Conclusivamente, a formação humana, pensada sob a incidência dos sentidos da linguagem, os quais dizem respeito, diretamente, à emergência do sujeito e da sociedade, destacando as funções expressiva e retórica daquela, as quais, respectivamente, ressoam os afetos e enaltecem o efeito que a palavra consegue sobre o outro, faz emergir o sujeito, como falante e como sensível, como exigência de sentido, como poder de criação.

Retornando a Pagni (2011), encontramos o autor retratando esse "outro modo de conceber a formação humana ao fazer da vida uma obra de arte" (p. 311) – o qual ele constitui a partir do pensamento do último Foucault – como "um trabalho de si sobre si em que a busca da inquietação e do cuidado podem levar a um bem governar a si próprio para, quem sabe, cuidar do cuidado do e do governo do outro" (p. 311), o que já denota as dimensões ética e política como indissociáveis da estética da existência. "É nesse movimento antiassujeitamento e pró-subjetivação de si que [...] podemos encontrar, no estranhamento suscitado pela arte do viver e pela arte do transmitir a verdade experienciada, [...] a criação de novos modos de resistência e de subjetivação [...]" (p. 311), diz o autor. Nesta afirmativa, podemos distinguir o caráter emancipatório próprio deste propósito formativo, o qual se configura como um movimento que se opõe ao assujeitamento, fator hegemônico na formação vigente (formação

em sentido amplo). A resistência e esse fator é consignada pela formação estética em virtude do "estranhamento suscitado pela arte do viver e pela arte do transmitir a verdade experienciada", isto é, o estranhamento – que lhe é característico – leva o desígnio das artes de viver e de transmitir a verdade, da experiência, a preponderar sobre a interdição assujeitadora, a desmobilizá-la.

O citado movimento "pró-subjetivação" dar-se-ia de modo que "os processos de subjetivação seriam o material, o fim e o meio sobre o qual ocorre a formação enquanto uma arte da existência, que permite viver a vida como uma obra, em vistas a transformar o próprio sujeito que a vive e, concomitantemente, o mundo no qual essa vida acontece" (p. 313). Assim, a formação seria um processo ontológico de subjetivação em que o sujeito é sujeito ao tornar-se uma obra de si, processo onde subjetivação significa transformação de si e do mundo, no mundo, onde a existência é a vida como obra, constituindo práticas éticas de "potencialização da vida e [...] aprimoramento da existência" (p. 311). Portanto, "a recomendação é de que os sujeitos se ocupem de si mesmos como um imperativo ontológico e ético imanente" (p. 311), Ao ocuparem-se consigo mesmo desse modo, os sujeitos "se formam, re-formam e transformam a si mesmos, produzindo, nesses processos de subjetivação, novos modos de existência e estilos de vida que, por sua vez, se confrontam com os já existentes e, por vezes, os transformam, transformando o próprio mundo" (p. 314).

Em um outro texto, Pagni (2014) esclarece que eleger a vida como obra de arte, conforme propõe a perspectiva de formação humana ensejada pela estética da existência, não significa "adotar uma perspectiva de que devemos nos criar artisticamente, adotando uma 'noção moral de autenticidade'" (p. 86), isto é, não é estilizarmos a nossa formação porque moralmente isso tornar-nos-ia autênticos, mas sim, considerarmos que "a relação que temos conosco [...] possui um vínculo com a atividade criativa [...] no sentido de esta auxiliar na assunção de um sentido ético para ação do ser no mundo ou, para usar uma palavra grega antiga, de sua práxis" (p. 86). Ou seja, o caráter criativo, estético, que possamos experienciar em nossa formação, faculta autenticidade, legitimidade ética (relação verazmente transformativa entre a construção de si e o si mesmo que se torna) à nossa *práxis*. Assim, essa atividade criativa

> aparece como algo que, concomitantemente à ocorrência do pensar do sujeito sobre a e na própria práxis, leva a que esse mesmo sujeito se interpele em que consiste a sua substância ética, colocando-o numa relação consigo e num dobrar sobre si, para pensar-se, para assumir diante da vida uma atitude e, quem sabe, para expressar seu modo de ser no mundo, posicionando-se nele, em prol das forças que o arregimentam e o desenvolvem ou contra as tendências dessas

> últimas, que cerceiam o devir desse mesmo ser. Desse modo, a sua relação com a práxis não é propriamente ontológica, no sentido convencional, de uma determinação, assentada em um discurso de verdade acerca do como deveria ser o ser para que, então, viesse ao mundo ou, mesmo, da determinação da práxis por um modo de ser superior, porque universal, ao qual deveriam se ajustar todos.
> Diferentemente disso, a associação da poética com a práxis tem um sentido relacional, constituindo-se numa relação com esse mundo, com as coisas e com outrem, que conduzem a uma relação consigo próprio, mobilizada pelo estranhamento de si diante do outro e na diferença que aí se repete e promove aquela experiência inflexiva do sujeito ético. Essa experiência do pensar força o sujeito a abrir-se a uma transformação, graças à transfiguração propiciada pelo outro de si, provocado por aquela relação, em que se apercebe de seu aprisionamento e pressente, esteticamente, o esgotamento de sentido da própria existência. Complementarmente, ela mobiliza esse mesmo sujeito a assumir uma atitude ética de afirmação da própria vida, mesmo quando o mundo e, particularmente, os governos (dos outros e de si) que a compreendam digam não, impelindo-o a resistir a estes últimos e engajar-se em lutas em prol de sua liberação (p. 87).

Atribuímos, dessa feita, a este campo discursivo, a seguinte noção de formação humana: *transbordando a ideia de ser humano ou de humanidade a serem formados a partir de um ideal e tendo, como ponto de partida, o vínculo da educação e da formação com a historicidade, com o mundo da cultura, a formação humana, consideradas suas várias faces estéticas e a generosidade analítica, interpretativa e inventiva que comporta, faculta tornar a vida uma obra de arte, mediante a assunção de um sentido ético para ação do ser no mundo, sentido ético esse de relação verazmente transformativa entre a construção de si e o si mesmo que se torna, fazendo emergir o sujeito, como falante e como sensível, como exigência de sentido, como poder de criação, o qual transforma a si a o mundo, tornando-se obra de si, ressoando os afetos; possibilita a criação de outras formas de ser, mediante o antiassujeitamento e a pró-subjetivação; têm um caráter marcadamente autoformativo, fundado no ato criativo, o qual leva à superação do seu tempo; congrega o ritmo e os apelos da natureza com as recorrências da arte, naturalidade e artificialidade, silêncio, observação e lições, cuidado, conservação e criação, natureza e utopia política, corpo e conquista da felicidade, liberdade e necessidade, homens e coisas, ponto de vista coletivo e ponto de vista individual; é fundada na exigência vital de expansão e não banaliza a experiência de si no mundo; recria a vida com suas luzes e sombras.*

5 CAP. 4 – EXPRESSÕES DE SENTIDO DAS CONCEPÇÕES PRESENTES NO CAMPO DA FORMAÇÃO HUMANA E A QUESTÃO (ANTI)FUNDACIONAL

Dando continuidade ao discernimento das concepções e do campo da formação humana que estamos buscando realizar, ressaltamos que a atividade interpretativa/ compreensiva que empreendemos, a partir do *corpus* desta pesquisa, resultou na identificação de oito concepções presentes no pensamento educacional brasileiro atual acerca da formação humana. É necessário lembrar que há, indiscutível e incontornavelmente, um certo grau de ecletismo nesta caracterização, haja vista as aproximações (não unificações) interpretativas empreendidas. Mas, afirmarmos ou reconhecermos um certo grau eclético significa, ao mesmo tempo, afiançarmos uma suficiente coerência conceptual e discursiva. Não pretendemos, como já afirmamos, estabelecer um esquema interpretativo que estruture o campo do pensamento educacional brasileiro atual acerca da formação humana em correntes, tendências ou equivalentes, mas tão somente compreender as expressões conceptuais e discursivas com as quais possamos interpretá-lo.

Constatamos, nas concepções formacionais delineadas nos capítulos anteriores, o uso de mesmos/as autores/as e teorias por diferentes constituintes deste campo. Acessam estes/as autores/as e teorias instituindo perspectivas formacionais relativamente distintas, o que denota uma adesão não exclusiva destes/as autores/as e teorias a tais perspectivas, assim como a impossibilidade de filiação absoluta entre eles/as.

Destacamos, assim, os seguintes aspectos nestas concepções:

- a primeira concepção reúne textos que discutem fatores contemporâneos que tensionam os propósitos de formação humana no interior das atividades educacionais e das respectivas políticas públicas, provocando esvaziamento de sentidos para a humanização e perda de vinculação com o mundo da vida, exercendo condicionamentos que a sinonimizam aos requisitos de performance, o que leva à proposta de uma formação humana que supere este esvaziamento, esta perda de vinculação e que resista ao condicionamento performático;

- a segunda concepção aposta no acionamento crítico do acervo humanístico, cultural, filosófico e normativo relacionado à educação para o enfrentamento da coisificação e da subsunção humanas, propondo o fortalecimento das tradições antropológicas inerentes a este acervo como percurso formativo;

- a terceira concepção organiza-se em torno do incentivo a condições subjetivas que impilam a propósitos como a conscientização, a libertação, o desenvolvimento da consciência crítica, da autonomia e o exercício do diálogo, isso para que a formação humana seja um processo de humanização que envolva a apropriação do conhecimento socialmente produzido e a transformação social, numa perspectiva ética, crítica e cidadã, voltada ao bem comum;

- a quarta concepção, a mais extensiva delas, situa-se no campo teórico-metodológico do materialismo histórico-dialético, amplamente desenvolvido, o qual visa a transmudação da inumanidade das relações alienadas, coisificadoras, propõe a formação como um processo dinâmico e histórico de sociabilidade "ontocriativa" total;

- a quinta concepção reúne os aspectos críticos e propositivo-emancipatórios da Teoria Crítica, com os sentidos da escapatória à semiformação a que estamos submetidos e de uma contingente e imanente formação cultural constituindo o processo possível à formação humana na atualidade;

- a sexta concepção atribui, para a formação humana, as perspectivas existenciais, infundindo a expectação por uma nova condição de construção simbólica da realidade, a qual manifeste autenticidade de si;

- a sétima concepção parte da rejeição ao humanismo e encarece os enraizamentos natural e relacional da pessoa, assim como as condições descentrada, intersubjetiva e situacional do sujeito, como os elementos para se pensar a formação humana enquanto cuidado de si;

- a oitava concepção do campo da formação humana destaca peculiares significações para a alteridade, o estado de infância, a plasticidade e o corpo, propondo uma diversidade estética para a formação humana, onde a perspectiva é tornar a vida uma obra de arte, fazendo emergir o sujeito como obra de si.

Vamos, no presente capítulo, continuar a desenvolver a conversação com as referidas concepções, retomando as noções[75] que constituímos para elas, nos dois capítulos anteriores, de modo a dialogarmos com seus sentidos, buscando exprimi-los. Para tanto, apoiamo-nos nas mediações propiciadas pelas compreensões objetiva, histórica, humana e prática, minudenciadas na Introdução. Abordaremos as oito concepções nas seções abaixo, evidenciando a vinculação entre as respectivas expressões de sentido, erigidas aqui – exatamente em virtude dos discernimentos compreensivos constituídos a partir desta conversação –, e as "denominações" que lhes "atribuímos" anteriormente, mediante as categorias.

[75] Estas noções, assim como nos dois capítulos anteriores, para efeito de melhor identificação, encontram-se em itálico.

5.1 Humanização vinculada de modo intencional, projetivo, atento e habituado ao mundo da vida, mediante diálogo alteritário vivo. Expressão de sentido da concepção: Tensões contemporâneas – Performance – Discurso – Atenção – Juventudes.

A noção de formação humana que interpretamos nesta concepção é a que congrega os sentidos de que, *não reduzida à interiorização da ordem estabelecida, à instrução ou ao desenvolvimento de saberes e competências, a formação humana é constituída mediante diálogo alteritário vivo, é humanização plenamente vinculada, intencional e projetiva, atenta e solidamente habituada aos seus processos no mundo*. Tal compreensão revela uma recusa a fatores que, na azáfama teórico-prática pedagógica, incidem restritivamente sobre a ideia de formação humana, subordinando-a, como: as exigências das reestruturações produtivas, o império das formas de organização do trabalho, os usos instrumentais das novas tecnologias, as massificações, as funções adaptativo-competitivas atribuídas à educação formal, as demandas por capital humano, as novas formas de sociabilidade globalizada, as relações de mercado, a lógica dos negócios, o superdimensionamento do papel de saberes e competências e o pragmatismo conformista. Esta recusa evidencia a negação de concepções voláteis da formação humana, as quais comparecem insistentemente na retromencionada azáfama sob o condão do substrato neoprodutivista-globalista. A negação dessas concepções constitui indelevelmente a noção de formação humana inerente a esta concepção, posto que estes sentidos negados – interiorização da ordem estabelecida, instrução, desenvolvimento de saberes e competências – são o foco contextual e estrutural para o qual converge a concepção, mobilizando uma proposição substitutiva que visa recolocar os significados expropriados por aqueles fatores.

Com efeito, os significados da formação humana que são recolocados em proposição alternativa por esta concepção ressaltam-na como *diálogo alteritário vivo*, ou seja, como interações dialogais plenas de articulações naturais e culturais, encetadas no estado de relevância ontológica das diferenças, as quais facultam as interdependências pelas mútuas e múltiplas presenças no mundo da vida. Como *humanização plenamente vinculada, intencional e projetiva, atenta e solidamente habituada aos seus processos no mundo*, a formação humana é conjecturada como situada no mundo da vida, plenamente imanente, denotando vínculos situacionais, de (trans)formação deste mundo da vida, bem como de si, é (re)invenção de si mesmo e de intervenção no mundo. Isso só é possível em virtude das condições de intencionalidade e de projetividade do ser humano, projetadas exatamente nos

processos formativos. Tal vinculação, para tornar realmente presente o mundo da vida nos ensejos intencionais e projetivos, não prescinde da atenção e da habituação sólida aos processos no mundo. Por isso, atribuímos a esta concepção a expressão de sentido: "Humanização vinculada de modo intencional, projetivo, atento e habituado ao mundo da vida, mediante diálogo alteritário vivo".

Vislumbramos que, perante a temática do desvanecimento dos princípios formativos moderno-iluministas e seus desdobramentos antifundacionais, a noção de formação humana compreendida nesta concepção não mostra um posicionamento definido, incorporando, sem evidenciação de uma clara e abrangente adesão, algum aspecto inerente ao antifundacionismo. Considerando, como anteriormente assinalado, que o campo formacional, nesta concepção, ressalta a recusa a fatores que incidem restritivamente sobre a ideia de formação humana, localizamos o aspecto da ênfase na alteridade como influência do referido antifundacionismo, bem como os aspectos da vinculação ao mundo da vida, aos processos do mundo, das condições de intencionalidade e de projetividade, da intervenção no e da transformação do mundo, da atenção e da habituação a este tributadas, como características da tradição do pensamento crítico.

5.2 Processo integrativo de humanização que se constitui mediante o fortalecimento do valor antropológico em seus propósitos, valor fomentado pelo acionamento crítico das tradições formacionais, processo concernente à complexidade e à pluralidade das formas de vida atuais. Expressão de sentido da concepção: Humanismo – Integridade histórica e natural – Bildung – Experiência – Normatividade.

A noção de formação humana que interpretamos nesta concepção a considera como um *processo integrativo de humanização, concernente à complexidade e à pluralidade das formas de vida atuais, que atenda ao fortalecimento do valor antropológico nas concepções formativas, ao protagonismo da autoformação, à emancipação, à forja do ser humano em pessoa, à experimentação do mundo (que provoque transformação neste e no indivíduo), à estruturação da autonomia, proporcionando a constituição de significados pelo indivíduo, frente à objetalização e a submissão sistêmica do ser humano, à descaracterização da educação como processo de formação (por ser submetida à lógica de mercado), à substituição da ideia de formação pela de competência, à concepção utilitarista da educação, à desumanização, à diretividade e permissividade da sociedade, mediante o acionamento*

crítico da tradição histórico-filosófica da Bildung, da paideia, do humanismo, e atendendo à centralidade do pensamento na atualidade, bem como à efetiva implantação destes pressupostos no ideário coletivo. Esta noção, assim como a anterior, apresenta um enfrentamento a fatores que repercutem na formação humana, desviando-a de uma finalidade considerada consentânea a um projeto formativo humanizador, aderente a um alto valor antropológico, quais sejam: a objetalização e a submissão sistêmica do ser humano, a descaracterização da educação como processo de formação (por ser submetida à lógica de mercado), a substituição da ideia de formação pela de competência, a concepção utilitarista da educação, a desumanização, a diretividade e permissividade da sociedade. O fator da objetalização e da submissão sistêmica apontam para o fato de que o ser humano, na atualidade, encontra-se objetificado, ou seja, com os seus potenciais e inclinações formativos, protagonizadores de si e do mundo, esmaecidos, justamente por estar tendo esses potenciais sendo submetidos sistematicamente. A descaracterização da educação como processo de formação mostra-se no espírito liberal das reformas educacionais em curso, onde os fatores da padronização, da quantificação e da economização conduzem o campo educacional à lógica do mercado. Assim, ocorre a substituição da ideia de formação pela de competência. Ideia de competência esta que, no contexto da vigente sociedade da informação, conduz a uma concepção utilitarista da educação, a qual visa unicamente atender às demandas do mercado de trabalho. O esmaecimento dos potenciais e inclinações formativos e a subsunção sistêmica, que obriga o desenvolvimento de competências, interditando o da formação, provocam a desumanização. Também a sociedade, ao facultar as condições para a estruturação infantil da autonomia, promove, ao mesmo tempo, diretividade e permissividade nesse processo, desregulando a interação entre liberdade natural e autorregulação cultural e social, prejudicando a formação para o compreender e o agir democráticos.

A noção de formação humana concernente a esta concepção é elaborada a partir das tradições acerca da formação (*Bildung*, *paideia*, humanismo, etc), encaradas como fontes ainda consistentes para que se pense a formação humana na atualidade (a centralidade do pensamento na atualidade), devendo sê-lo como fontes de sentidos e implicações, não como tradução literal de suas teorias para o tempo presente, podendo ser instruídas por aspectos teóricos de tradição mais recente, afins a estes sentidos e implicações, como a concepção deweyana acerca da experiência. Daí, vislumbram-se propostas para processos de humanização – pois assim é concebida a formação humana – que sejam capazes de enfrentar as contingências dos contextos social, cultural e econômico da atualidade (a complexidade e a

pluralidade das formas de vida atuais), capacidade esta oriunda da fecundidade de suas referências (as tradições formacionais), as quais passam a possibilitar produtivas críticas a estas contingências, tornando-se, portanto, referências críticas pertinentes. Tais propostas caracterizam-se pelo fortalecimento do valor antropológico nas concepções formativas que exaram, pois visam mitigar os desvios da finalidade humanizadora que atribuem à formação humana, conforme mencionado, desvios promovidos pelos fatores anteriormente enunciados. O alto valor antropológico para o projeto formativo, sustentado por este pensamento/discurso, significa o acionamento crítico dos sentidos e implicações das referidas tradições. Assim, a humanização pressuposta é uma tal humanização que a prevê, no contexto atual, marcado por formas de vida cada vez mais complexas e plurais, como um processo integrativo natural, histórico, social e cultural, incluídos os princípios que fundamentariam a natureza da educação – a sua dimensão normativa – e o pertencimento à humanidade, com inserção em uma ordem maior que o si mesmo. Este valor antropológico definir-se-ia: pela forja do ser humano em pessoa, pela experimentação do mundo (a qual provoque transformação neste e no indivíduo), pela estruturação da autonomia, pela emancipação, pelo protagonismo da autoformação e pela constituição de significados pelo indivíduo. Com efeito, considerando todos estes aspectos sobre o campo da formação humana nesta concepção, exprimimos seu sentido como segue: Processo integrativo de humanização que se constitui mediante o fortalecimento do valor antropológico em seus propósitos, valor fomentado pelo acionamento crítico das tradições formacionais, processo concernente à complexidade e à pluralidade das formas de vida atuais.

Compreendemos que a noção de formação humana desta concepção apresenta-se justamente na quadra do pensamento que é objeto das interlocuções críticas promovidas pelo pensamento antifundacional, pois fundamenta-se em concepções do sujeito como detentor do direito ao protagonismo do seu desenvolvimento humanístico, qual seja: dos seus desenvolvimentos natural, histórico, social e cultural, bem como da forja de si como pessoa, por meio de uma educação constituída por princípios humanizadores fundantes. Esse desenvolvimento humanístico visa proporcionar o alcance do pertencimento à humanidade e a inserção em uma ordem maior que o si mesmo, fatores que igualmente assinalam o fundacionismo que lhe é característico.

5.3 Educação para uma humanização dialógica, crítica, historicamente situada, cônscia dos assujeitamentos, humanizadora, que possibilite a intervenção ética voltada ao

bem comum e que promova o comprometimento com a transformação social. Expressão de sentido da concepção: Consciência crítica – Conscientização – Libertação – Autonomia – Diálogo.

Nesta concepção, a formação humana é compreendida como *um processo de humanização, no campo educacional, onde todos se engajam e comprometem no e para o diálogo e o conhecimento do outro, os sujeitos formam-se (sendo formados) como sujeitos históricos, apropriando-se do conhecimento socialmente produzido em sua inteireza situada e em sua função de (transform)ação social, reeducando-se numa perspectiva humanizada, ética, crítica e cidadã, bem como transformadora de sua realidade, alcançando a plena consciência de sua existência, ou da sua ignorância frente à percepção do que falta ser conhecido, superando a descartabilidade dos elementos da vida, as falsas ideias de liberdade, felicidade e conhecimento de si, a desumanização e qualquer tipo de humilhação, discriminação ou exclusão, mediante um engajamento que não se torne cooptado pelas demandas da "sociedade do conhecimento" e seja um processo dialógico problematizador de caráter sistemático, contínuo, progressivo e com qualidade em todos os níveis e formas de práticas formativas, passando a realizar a intervenção ética voltada ao bem comum, por cada um.* Esta noção de formação humana destaca a imprescindibilidade da superação de fatores desumanizadores presentes na educação formal, os quais caracterizam uma deseducação antiética, acrítica e anticidadã, que exige reeducação[76], quais sejam: a descartabilidade dos elementos da vida, as falsas ideias de liberdade, felicidade e conhecimento de si, os espécimes de humilhação, discriminação ou exclusão. A descartabilidade dos elementos da vida funda a desumanização na educação, pois negligencia os elementos que estruturariam a formação, nesta perspectiva, aqueles relacionados à vida humana: a condição de sujeitos históricos e a apropriação do conhecimento socialmente produzido em sua inteireza situada e em sua função de transformação social. Nesse espectro, corroboram com a desumanização: a falsa ideia de liberdade, a qual é direcionada para as práticas de consumo; a de felicidade, a qual é vinculada à sensação de bem-estar oriundo dessas práticas; e a do conhecimento de si, pervertido narcisicamente pela cultura individualista. Os espécimes da humilhação, da discriminação e da exclusão tramam a desumanização como resultantes da antidialogicidade que caracteriza a educação formal.

[76] A qual inclui a percepção da inumanidade e da ignorância frente ao que falta ser ou é mal conhecido e vivido, inumanidade e ignorância como fenômenos inerentes à educação formal.

Frente a estas condições desumanizadoras a que está submetida a educação formal, a noção de formação humana desta concepção aponta para uma humanização que visa a formação de um sujeito crítico em relação ao jaez antiético e anticidadão expresso pelas forças hegemônicas presentes no campo educacional e, ao mesmo tempo, de um sujeito historicamente situado, ou seja, aquele que problematiza e se apropria do conhecimento socialmente produzido, em função da transformação social, com a consciência do pertencimento às classes assujeitadas em sua humanidade. Uma formação a qual, favorecendo o engajamento e o comprometimento com a transformação da realidade, se situe na e atue para a práxis dialógica, a qual conscientiza, liberta, humaniza as pessoas e transforma o mundo, uma formação que possibilite a intervenção ética voltada ao bem comum. Assim, em virtude destes aspectos, a expressão de sentido da formação humana nesta concepção pode ser dita como: Educação para uma humanização dialógica, crítica, historicamente situada, cônscia dos assujeitamentos, humanizadora, que possibilite a intervenção ética voltada ao bem comum e que promova o comprometimento com a transformação social.

No tocante à perspectiva antifundacional, semelhantemente à concepção anterior, esta concepção mostra-se-lhe inconciliável, exatamente por investir em propósitos tidos como humanizadores, a prevalecerem frente a fatores que lhes são antogônicos na educação formal, propósitos como a dialogicidade, a crítica, a conscientização, a intervenção ética, a ação para a transformação social. Desse modo, os princípios modernos (fundacionais), inerentes a estes propósitos, aparecem fortalecidos e não esmaecidos ou renunciados, como no antifundacionalismo. Quando se fala, por exemplo, em descartabilidade dos elementos da vida, é ínsita a assunção de um conjunto de "elementos da vida" que estariam sendo preteridos, os quais caracterizariam uma almejada condição do sujeito.

5.4 Processo histórico-dialético de sociabilização, de constituição recíproca e de transformação da sociedade e do sujeito, de transmudação da inumanidade das relações alienadas em criação das condições de humanização, mediante a articulação das práticas sociais – fundadas na atividade vital do trabalho e em sua função educativa – e a vida cotidiana e concreta, processo o qual promove a assimilação do patrimônio cultural da humanidade e um desenvolvimento omnilateral, bem como dirige-se – por meio da luta cultural – para a mobilização, para a emancipação e para a implementação do projeto da classe trabalhadora, na perspectiva de torná-lo hegemônico. Expressão de sentido da concepção: Marxianismo – Marxismo –

Trabalho – Omnilateralidade – Práxis.

A noção de formação humana que interpretamos nesta concepção a considera como *um processo dinâmico e histórico de sociabilidade total em curso (sendo, ao mesmo tempo, um processo complexo e contraditório de luta cultural, que inclui liberdade, constrangimento, projetos, práticas e determinações, uma relação biunívoca entre o poder estruturante das estruturas sociais e as dimensões criativas e subversivas dos indivíduos e dos grupos sociais nos seus contextos históricos e sociais singulares), de constituição recíproca e de transformação da sociedade e do sujeito, de transmudação da inumanidade das relações alienadas em criação das condições de humanização; processo que contempla o pleno desenvolvimento da individualidade livre e universal e o aprofundamento dos nexos e das estruturas do mundo objetivo, articulando as práticas sociais – fundadas na atividade vital do trabalho e em sua função educativa (o qual leva o ser humano a incorporar a natureza à vida social por ter, enquanto valor de uso, uma função ontocriativa*) *– e a vida cotidiana e concreta, evitando, assim, as atribuições formacionais esvaziadoras do conhecimento e apaziguadoras das relações sociais; processo onde o ser humano identifica-se em e a partir de sua existência, sendo-lhe garantida a sua inteligibilidade e a expansão da sua personalidade; processo que promove a assimilação do patrimônio cultural da humanidade – as objetivações humanas – e um desenvolvimento omnilateral ("cabeça e mãos", que integra as dimensões do fazer e do saber, do técnico e do político, do especialista e do dirigente, do profissional e do cidadão), com produção da vida material/espiritual/cultural e aproveitamento das possibilidades formativas inerentes às forças produtivas avançadas, para um devir de formação também avançada; processo dirigido para a mobilização e para a emancipação, a transformação da realidade, e para a implementação do projeto de uma classe, na perspectiva de se fazer hegemônico*.

Esta concepção de formação humana opõe-se ao que considera como reiteradas atribuições que são impingidas ao sentido corrente da formação humana, dado pelo complexo educacional, as quais esvaziam-lhe o conhecimento e apaziguam-lhe as relações sociais concretas, isto é, encasquetam o propósito formativo latente na esfera educacional com ceticismos epistemológicos, realismos empíricos e ontologias pragmáticas, o que, sob o ponto de vista desta crítica ontológica, impede a inteligibilidade do mundo objetivo por parte do sujeito, já que o processo de conhecimento (a formação humana) é, simultaneamente, reflexão e cotidianidade, uma práxis cotidiana definida pela necessária independência e unicidade

entre subjetividade e objetividade, teoria e prática, uma atividade de aprofundamento do conhecimento e de produção da existência a partir dos nexos e das estruturas do mundo objetivo; enfim, uma noção de formação humana erigida a partir da compreensão da vida cotidiana de acordo com a *práxis*. Tal apaziguamento das relações sociais concretas e concomitante esvaziamento do conhecimento são interpretados como o cunho histórico-ontológico inumano das relações sociais alienadas, o que, conforme o prisma dialético inerente a esta concepção, abre a possibilidade de sua superação pela criação das condições de humanização.

A formação humana, nesta perspectiva, caracteriza-se como um processo dinâmico e histórico de sociabilidade total em curso, ou seja: é dinâmico e histórico porque é fruto das relações que os seres humanos estabelecem entre si para a produção da vida material e espiritual/cultural, dado que a existência humana é uma existência social; é um processo de sociabilidade total em curso porque o que o sujeito faz o faz a partir de si e da sociedade e com consciência de si como ser social, estabelecendo, com os demais sujeitos, a produção total de suas vidas. Ela compõe, também, o complexo e contraditório processo de luta cultural, onde a complexa relação entre indivíduos e sociedade inclui liberdade, constrangimento, projetos, práticas e determinações, o que caracteriza a contraditória relação biunívoca entre o poder estruturante das estruturas sociais e as dimensões criativas e subversivas dos indivíduos e dos grupos sociais, nos seus contextos históricos e sociais singulares. A formação humana como um processo de constituição recíproca e de transformação da sociedade e do sujeito constitui-se na medida em que este transforma a si e ao outro, agindo no e sobre o mundo, transformando a natureza, consumando um arcabouço histórico e cultural mediante o acúmulo e a transmissão de experiências objetivas. Conseguintemente, é um processo que contempla o pleno desenvolvimento da individualidade livre e universal concomitantemente ao aprofundamento dos nexos e das estruturas do mundo objetivo, articulando as práticas sociais e a vida cotidiana e concreta, o que significa a constituição objetiva e a transformação do ser humano e das sociedades, a humanização. Essas práticas sociais são fundadas na atividade vital do trabalho e em sua função educativa. A ontologia social marxiana nega a possibilidade de uma compreensão abstrata da humanização, pois esta se assenta em uma base objetiva, haja vista que é produto do trabalho e não o inverso. Destarte, esfera básica da existência prática e histórica humana é o trabalho, atividade (vital) que alicerça e conserva sua existência material. Mediante o trabalho, o ser humano incorpora, de forma historicamente universalizadora, a natureza ao campo das

práticas sociais. Conseguintemente, o trabalho é caracterizado por uma função educativa, ele possibilita o desenvolvimento da capacidade de aprendizado produtivo que leva à formação humana, o que se torna possível em virtude do seu acionamento como valor de uso, como atividade fundante da produção da existência, atividade ontocriativa. Tal processo possibilita uma autoindentificação situada do sujeito, onde este gera a identificação de si a partir de sua existência concreta, fonte e matéria prima de sua formação. Neste contexto, ao sujeito é garantida a inteligibilidade do mundo objetivo e, com ela, a abertura para a expansão e a ampliação de sua personalidade.

Promover a assimilação do patrimônio cultural da humanidade aponta para a incorporação, por um currículo conforme a concepção de formação humana desta concepção, das objetivações artísticas, filosóficas e científicas que promovem as relações entre os sujeitos e a totalidade da cultura, ou seja, que carreguem a "universalidade humana", pois foram produzidos historicamente. Esta assimilação, que visa tornar o ser humano plenamente humanizado, torna-se possível mediante uma formação omnilateral, a qual integra as dimensões do fazer e do saber, as dimensões técnica e política, especialista e dirigente, profissional e cidadã, isto é, integra as relações subjetivas às determinações objetivas, tendo como principal mediação as relações sociais de produção. A defesa da formação omnilateral vincula-se, portanto, à noção de trabalho como atividade intencional e sensitivo-intelectual, bem como à luta pela superação do capitalismo e de sua formação unilateral e especializada. Por isso, dirige-se para a mobilização, para a emancipação e a transformação da realidade, e para a implementação do projeto da classe trabalhadora, na perspectiva de torná-lo hegemônico. Considerando as características elencadas para esta concepção, passamos a exprimir seu sentido como: Processo histórico-dialético de sociabilização, de constituição recíproca e de transformação da sociedade e do sujeito, de transmudação da inumanidade das relações alienadas em criação das condições de humanização, mediante a articulação das práticas sociais – fundadas na atividade vital do trabalho e em sua função educativa – e a vida cotidiana e concreta, processo o qual promove a assimilação do patrimônio cultural da humanidade e um desenvolvimento omnilateral, bem como dirige-se – por meio da luta cultural – para a mobilização, para a emancipação e para a implementação do projeto da classe trabalhadora, na perspectiva de torná-lo hegemônico.

O sujeito autoconsciente e universal, o propósito de assimilação do patrimônio cultural – que carrega a "universalidade humana" – e a estrutura processual em virtude da qual aquele sujeito se forma mostram-se como aspectos centrais da concepção de formação humana desta

concepção, situando-a no espectro do fundacionismo. Ainda que sejam um sujeito que produz vida material e espiritual/cultural, um patrimônio cultural produzido historicamente e uma estrutura processual fundada na *práxis*, são, respectivamente, um sujeito considerado em uma existência social (universalmente definida), um patrimônio cultural constituído por objetivações artísticas, filosóficas e científicas – que promovem as relações entre os sujeitos (universais) e a *totalidade* da cultura – e uma estrutura processual tida histórico-logicamente. A universalidade, a totalidade e a padronização histórico-lógica são justamente elementos da crítica antifundacional.

5.5 Formação cultural que promove o desenvolvimento de significados que orientam as ações no mundo e as relações com o outro, com a sociedade e com a natureza, mediante resistência à opressão causada pela racionalidade técnico-instrumental e pela indústria cultural, na sociedade capitalista contemporânea, tendo, como fundamento primordial, a vivência corpórea e incorporada dos sentidos imanentes ao sujeito, no transcurso da desalienação. Expressão de sentido da concepção: Teoria Crítica – Emancipação – Reconhecimento – Comunicatividade – Pensamento.

Nesta concepção, a formação humana é tida como *o próprio núcleo de verdade da educação, enquanto formação cultural, haja vista que, face à realidade ofensiva e destrutiva da razão instrumental e dos reflexos subjetivos da indústria cultural, e não sendo possível a superação dos mecanismos objetivos – sociais e políticos – que os determinam, resta à educação, para levar o sujeito a escapar da opressão da racionalidade técnica da sociedade capitalista contemporânea, promovê-lo a um contingente e imanente vir-a-ser na vivência subjetiva, no exercício dos sentidos da corporeidade, na experiência estética (com fortalecimento dos mecanismos subjetivos capazes da resistência), à percepção da degradação de sua própria subjetividade, ao vislumbre do que lhe resta de capacidade de experiência, ao pensamento crítico acerca do componente regressivo contido no progresso do esclarecimento, à emancipação, à capacidade de pensar, o que implica em um engajamento na produção cultural da sociedade, imbricado na autorreflexão crítica e no reconhecimento recíproco, evitando, por renúncia, subserviência ou dominação, o embotamento da cultura, a padronização, a conformação à realidade, a redução do pensamento autônomo e da reflexão sobre a realidade, a mera adaptação, a barbárie, o pensamento estereotipado, o preconceito delirante, a reificação, o individualismo de autorrealização.*

A Teoria Crítica, que assoma como referência teórica exclusiva nesta concepção, ressalta, como é sabido, um conjunto articulado de críticas contundentes à racionalidade moderno-iluminista, na feição da opressividade da racionalidade técnica da sociedade capitalista contemporânea, a qual leva a condicionantes culturais em que prevalecem a adaptação e o conformismo, a denominada massificação. A crítica à racionalidade testemunha a armadilha aparelhadora que a captou, levada à efeito pela subjetividade burguesa que se instalou, e, consequentemente, em virtude da frieza do discurso filosófico que a acompanhou, o seu uso contra o próprio ser humano. Assim se constata a ofensividade e a destrutividade da razão instrumental[77], a qual institui a ciência e a tecnologia como ferramentas por excelência e hipertrofia o racional puro, exorcizando o corpo, desencantando o mundo, rarescendo a ética e a política. Tal operacionalização da razão promove uma condução parcial e fragmentada da formação cultural nas sociedades contemporâneas, colapsando-a de modo que os produtos culturais deixam de ser valores de uso para se tornarem valores de troca, incluídos, assim, na lógica mercadológica da indústria, formando a indústria cultural. Esta, fixa privações que se caracterizam pela imposição de limites à liberdade formativa, pela padronização, pela alienação, pela formação estereotipada do pensamento, pelo preconceito delirante, constituindo subserviência, renúncia e dominação dos sujeitos: a barbárie.

A formação humana proposta por esta concepção, erige-se como formação cultural densa e crítica, aquela que promove processos formativos por meio dos quais o ser humano desenvolve os significados que orientem suas ações no mundo, suas relações com o outro, com a sociedade e com a natureza. Entrementes, o desenvolvimento desses significados acontece como resistência à opressão causada pela racionalidade técnica (uso puramente instrumental da razão para lidar com as coisas humanas) e pela indústria cultural, na sociedade capitalista contemporânea. Os referidos processos formativos têm como fundamento primordial a vivência subjetiva da corporeidade, a fonte corpórea e incorporada da experimentação de sentidos imanentes ao sujeito na história real de desalienação, desenovelada nas condições histórico-sociais atuais, alienadas. Ressalta a constituição de um sujeito totalmente contingente e imanente. A retromencionada formação cultural envolve, portanto, o fortalecimento dos mecanismos subjetivos, uma permanente autorreflexão crítica, sobretudo levando à prática do exercício público da racionalidade, em caráter emancipatório, articulada à crítica cultural/social, e à percepção da degradação da subjetividade, com vislumbre do que resta de capacidade de experiência. É uma compreensão da cultura enquanto práxis, ou seja, como um conjunto de práticas que conferem significados a indivíduos e

[77] Que gera uma formação humana administrada, funcional.

grupos, inserindo o propósito da formação humana nos contextos de apropriação e subjetivação do mundo, conduzindo a um processo de identificação e, ao mesmo tempo, de diferenciação sociais. É uma compreensão acerca da emancipação, que a postula como dissecação dos nexos entre dominação e racionalidade (instrumental), promovendo a reconstrução crítica em torno da reificação da racionalidade social, expondo as suas contradições e apreendendo as suas possibilidades alternativas. Emancipação igualmente alicerçada no reconhecimento recíproco. Desse modo, consideramos pertinente a seguinte expressão de sentido para a formação humana nesta concepção: Formação cultural que promove o desenvolvimento de significados que orientam as ações no mundo e as relações com o outro, com a sociedade e com a natureza, mediante resistência à opressão causada pela racionalidade técnico-instrumental e pela indústria cultural, na sociedade capitalista contemporânea, tendo, como fundamento primordial, a vivência corpórea e incorporada dos sentidos imanentes ao sujeito, no transcurso da desalienação.

Característica fulcral da noção de formação humana nesta concepção é a denúncia e a resistência à ofensividade e à destrutividade da razão fundacional, muito além de uma mera inconsistência metafísica. Aguçando esta denúncia, esta concepção formacional expõe os mecanismos objetivos que determinam uma subjetivação opressiva e massificadora por parte da sociedade capitalista contemporânea, mediante cerceamentos e imposição da lógica mercadológica, por intermédio da indústria cultural. A alternativa à colapsação do ideal formativo fundacional é proposta como vivência subjetiva de uma corporeidade encarnada pela experimentação de sentidos imanentes à desalienação.

5.6 Desdobramento da verdade de si que visa ao pertencimento a si, processo que leva ao alcance ou ao recebimento de uma nova condição de autenticidade e considera a multidimensionalidade e a integralidade humanas e da realidade. Expressão de sentido da concepção: Apropriação existencial – Integralidade – Lançamento.

Nesta concepção, a formação humana é compreendida de modo que, *nascendo de um processo interno, indeterminado e instável de constituição, mediante relações complexas, conflitivas e às vezes tensas entre as potencialidades inatas, a cultura e as relações sociais, processo esse orientado por um aperfeiçoamento contínuo que afirma a humanização e implica na consideração da multidimensionalidade e da integralidade do ser humano e da realidade, a formação humana é o recebimento de uma nova condição de construção*

simbólica da realidade, de disciplinamento da vontade, de aquisição de conhecimentos e habilidades e de formação como sujeito ético; ela é um saber-se a si mesmo que busca a conquista de uma verdade existencial válida para si, mediante a identificação e o comprometimento com o que se lhe torna incondicional, o que, portanto, realiza a autenticidade, o tornar-se-a-si-mesmo e leva ao viver equilibrado consigo mesmo, com os outros seres vivos e com a natureza. Vê-se, nessa noção, a enunciação de contrastes entre o que se é na vida comum, na corriqueira condição humana, na experiência educacional, e o tornar-se-a-si-mesmo, mediante o recebimento ou o alcance de uma nova condição, tornar-se-a-si-mesmo este identificado com processos de humanização. O que se é exprime-se pela não constituição de si, pelo esmaecimento e simplificação das relações instigadoras entre potencialidades inatas, cultura e relações sociais, pela monodimensionalidade e fragmentação com que se tem à si e à realidade, pela não identificação e o não comprometimento com alguma verdade; enfim, pela inautenticidade.

A formação humana, nesta perspectiva, não significa qualquer aquisição de algo novo ou desenvolvimento de habilidades de *per si*, mas sim o desdobrar da verdade de si, o vir-a-ser a si, o tornar-se si mesmo, o que conduziria a *pessoa em conquista de uma verdade existencial válida para si* da inautenticidade à autenticidade. Esse desdobrar leva ao alcance ou ao recebimento de uma nova condição, a qual envolve: peculiar construção simbólica da realidade – ajoujada à aquisição de conhecimentos e habilidades –, disciplinamento da vontade e formação como sujeito ético. É um processo de aperfeiçoamento contínuo que vai ao encalço da humanização do pertencimento a si, considerando a multidimensionalidade e a integralidade, tanto do ser humano quanto da realidade. Processo interno de autoconstituição, realizado em meio a relações complexas, conflitivas e às vezes tensas entre as potencialidades inatas, a cultura e as relações sociais, processo caracterizado pela indeterminação e pela instabilidade, mas também pela identificação e pelo comprometimento com o que se torna incondicional para si. Portanto, exprimimos o sentido desta concepção como: Desdobramento da verdade de si que visa ao pertencimento a si, processo que leva ao alcance ou ao recebimento de uma nova condição de autenticidade e considera a multidimensionalidade e a integralidade humanas e da realidade.

Em relação à incidência do pensamento antifundacional, consideramos, conforme discussão iniciada no Cap. 1, que esta concepção funda as suas concepções sim no registro do sujeito, mas não em um sujeito universalmente considerado, senão em um critério de "verdade existencial" destes sujeitos. A almejada autenticidade indica um padrão identitário indefinido

e diverso, bem como a assunção de sua multidimensionalidade/integralidade e a da realidade, uma escapatória às tendências de fragmentação e de dissecação do fundacionismo.

5.7 Processo - fluido, contingencial, terapêutico da verdade de si, intenso, radicalmente aberto à sinuosidade identitária, à participatividade da razão e à descentração da autonomia - de formação de sujeitos cuja concreticidade identitária e decurso subjetivador são trajetorizados multireferencialmente, atravessados por outros sujeitos e imantados às próprias situações, sujeito este designado histórico-socialmente, que busca a autenticidade e o "ser mais", que opera um governo de si definido pelo cuidado ético com sua própria verdade e com uma autoformação que supere os automatismos, os condicionamentos e o assujeitamento. Expressão de sentido da concepção: Pós-humanismo – Cuidado de si.

A compreensão acerca da formação humana nesta concepção considera que, *buscando um novo paradigma, o qual rejeita a ideia de um sujeito racional, soberano e autônomo (incorporando as críticas ao caráter metafísico do sujeito moderno), sobretudo na forma de sujeito epistêmico e de sujeito autárquico, bem como a metanarrativa do progresso e a tradição do Bildung enquanto matriz normativa do programa educacional, propondo a superação do entendimento substancialista, racionalista, monológico e desnaturalizador da pessoa humana (por meio de uma concepção que entende a sua complexidade dialógica bio-psico-socio-cultural), a formação humana, assumindo o duplo enraizamento – natural e relacional – da pessoa humana e a compreensão descentrada, pós-metafísica, intersubjetivista e situacional do sujeito (o qual passa a ser interpretado como si mesmo, como Self, o qual instaura um governo de si definido pelo cuidado ético com sua própria verdade), aberta à sinuosidade do jogo da igualdade e da diferença das identidades gramaticalizadas, de uma razão participada e de uma autonomia descentrada, se desenvolve na fluidez contingente da existência; como capacidade de abertura, é a força que conduz o ser humano a escutar o sentido dos outros entes ao mesmo tempo em que escuta a si mesmo; como capacidade de liberdade e estranhamento, possibilita a construção da autenticidade e impele ao projeto de buscar ser o que se é em sua própria historicidade; como impulso de saída da impessoalidade no arrojo de ser mais, abre para o ser humano o horizonte de suas próprias possibilidades; favorece o autogoverno, conquistado mediante o cultivo intenso e*

permanente que se faz de si mesmo, em companhia do mundo, bem como o estranhamento de si e a autoconfiguração pelas práticas de si.

A concepção pró-formativa inerente a esta concepção parte da superação da compreensão moderna hegemônica da pessoa humana, a qual a concebe em consonância a uma ênfase em um caráter substancial (não-processual), em uma condição racional-esclarecida, sob um prisma lógico-padrão e de um modo antagônico em relação ao seu esteio natural. Por isso mesmo, avesso à sua complexidade dialógica bio-psico-socio-cultural, a qual articula, não monologicamente, as suas dimensões biológica, psicológica, social e cultural. Convergentemente, a busca desse novo paradigma formacional atesta a rejeição a uma ideia metafísica-moderna de sujeito, fundacional (como vimos discutindo), a qual propõe trajetórias formativas que culminam em uma subjetividade constituída por racionalidade (ilustrada), soberania (sobre si mesmo e o mundo) e autonomia (intelecto-moral). Esta rejeição dirige-se, sobretudo, às pretensões desmesuradas conferidas às formas de sujeito epistêmico e autárquico, as quais concedem ao sujeito as premissas do conhecimento solipsista e ilimitado, do autoconhecimento completamente transparente a si, da autonomia autocentrada, da concepção onipotente do humano e de uma identidade homogênea, fechada e linear. Concomitantemente a estes aspectos relativos à pessoa humana e ao sujeito, colocam-se: a denominada metanarrativa do progresso[78], a qual considera uma determinada ideia de progresso como instância supra e unificadora nesse propósito formacional; a tradição da Bildung, enquanto matriz normativa do programa educacional, a qual traduz o ideário metafísico-moderno como meta formativo-educacional. Ambas são rejeitadas nesta concepção.

Assim, a pessoa humana é concebida tanto a partir do seu enraizamento natural quanto do relacional, aquele que responde por uma identidade e por uma autonomia sempre constituídas e mantidas "em relação" processual e multicentrada. No tocante ao sujeito, afirma-se-o sim, mas a partir de uma noção livre dos "estigmas" da substancialidade, da monologicidade e da linearidade, de modo que a sua concreticidade identitária e os seus processos de subjetivação são trajetorizados multireferencialmente, atravessados por outros sujeitos e imantados às próprias situações. O sujeito é um si mesmo, designado histórico-socialmente, que opera um governo de si definido pelo cuidado ético com sua própria verdade. Os processos de formação humana, nesta concepção, caracterizam-se pelos sintomas

[78] Como exemplos: a metanarrativa da dialética do Espírito; a da emancipação do sujeito racional ou trabalhador.

da radical abertura à sinuosidade identitária, à mutualidade da razão e à descentração da autonomia. Sendo o sujeito aberto e móvel, a formação humana aparecerá fluida e contingencial, processo existencial por excelência. Este processo existencial, que é a formação humana para o referido pensamento/discurso, é sustentado pelas capacidades de abertura e de liberdade e estranhamento, bem como pelo impulso de saída da impessoalidade. Com estas capacidades, o sujeito põe-se na e impulsiona a "acontecência" na própria existência, dispondo-se a escutar o sentido dos outros entes ao mesmo tempo em que escuta a si mesmo; também, passa a estranhar o seu modo impessoal de ser no mundo, descobrindo a possibilidade de construir, em sua historicidade, a própria autenticidade. Arroja-se, no interior de sua historicidade, a "ser mais", cultivando-se intensa e permanentemente, em companhia do mundo, experimentando-se, autogovernando-se. Em sua formação, tal sujeito – que é o do cuidado de si – autoconfigura-se, por meio das práticas de si, instaura a governamentalidade da distância ética, na qual assume compromissos com uma autoformação que supere os automatismos, os condicionamentos, o assujeitamento promovido pela identificação de si com as "próprias atividades". Tais fatores relativos ao sujeito caracterizam a fluidez, a contigencialidade, a terapêutica da verdade de si e a intensidade desse domínio da vida que seria a formação humana, como retromencionado. A partir destas considerações, podemos expressar o sentido da formação humana nesta concepção como: Processo – fluido, contingencial, terapêutico da verdade de si, intenso, radicalmente aberto à sinuosidade identitária, à participatividade da razão e à descentração da autonomia – de formação de sujeitos cuja concreticidade identitária e decurso subjetivador são trajetorizados multireferencialmente, atravessados por outros sujeitos e imantados às próprias situações, sujeito este designado histórico-socialmente, que busca a autenticidade e o "ser mais", que opera um governo de si definido pelo cuidado ético com sua própria verdade e com uma autoformação que supere os automatismos, os condicionamentos e o assujeitamento.

A concepção de formação humana erigida nesta concepção apresenta-se claramente pertencente à esfera antifundacional, tanto em virtude dos elementos com que distingue os propósitos e os modos da atividade formacional em si, quanto no tocante à ideia de sujeito. Em relação aos propósitos da atividade formacional, esta concepção indica-os a partir dos enraizamentos natural e relacional e da complexidade dialógica bio-psico-socio-cultural, preconizando a busca da autenticidade e do "ser mais", a operação de um governo de si definido pelo cuidado ético com sua própria verdade e com uma autoformação que supere os automatismos, os condicionamentos e o assujeitamento. No que tange aos modos da atividade

formacional em si, a concepção formacional desta concepção alvitra os caracteres terapêutico da verdade de si, da fluidez, da contingencialidade, da intensidade, da radical abertura à sinuosidade identitária, à participatividade da razão e à descentração da autonomia, bem como da multireferencialidade do decurso subjetivador. No que concerne ao sujeito, minudencia-o, a partir da participatividade da razão, da descentração da autonomia e da concreticidade identitária, como designado histórico-socialmente, atravessado por outros sujeitos e imantado às próprias situações. Todos estes elementos, como afirmado antes, alternam os elementos do fundacionismo, constituindo uma ideia de formação humana em uma esfera discursiva antifundacional.

5.8 Movimento diligente que dedica-se ao processo de subjetivação, consoante um imperativo ontológico e ético imanente, constituindo-se na forma de uma arte da existência, o que permite viver a vida como uma obra; onde a subjetivação é tomada como um processo livre de idealizações teórico-formacionais, de padronizações, de condicionamentos morais e culturais, de assujeitamentos, transformando o próprio sujeito que a vive, também o mundo, potencializando a vida, aprimorando e produzindo novos modos de existência e estilos de vida, trazendo um sentido ético para a ação do ser no mundo, que é a relação veraz entre a construção de si e o si mesmo que se torna, fazendo emergir o sujeito como falante e como sensível, como exigência de sentido, como poder de criação, ressoando os afetos. Expressão de sentido da concepção: Estética – Alteridade – Infância – Plasticidade – Corpo.

Nesta concepção, compreende-se a formação humana de modo que: *transbordando a ideia de ser humano ou de humanidade a serem formados a partir de um ideal e tendo, como ponto de partida, o vínculo da educação e da formação com a historicidade, com o mundo da cultura, a formação humana, consideradas suas várias faces estéticas e a generosidade analítica, interpretativa e inventiva que comporta, faculta tornar a vida uma obra de arte, mediante a assunção de um sentido ético para ação do ser no mundo, sentido ético esse de relação verazmente transformativa entre a construção de si e o si mesmo que se torna, fazendo emergir o sujeito, como falante e como sensível, como exigência de sentido, como poder de criação, o qual transforma a si a o mundo, tornando-se obra de si, ressoando os afetos; possibilita a criação de outras formas de ser, mediante o antiassujeitamento e a pró-subjetivação; têm um caráter marcadamente autoformativo, fundado no ato criativo, o qual*

leva à superação do seu tempo; congrega o ritmo e os apelos da natureza com as recorrências da arte, naturalidade e artificialidade, silêncio, observação e lições, cuidado, conservação e criação, natureza e utopia política, corpo e conquista da felicidade, liberdade e necessidade, homens e coisas, ponto de vista coletivo e ponto de vista individual; é fundada na exigência vital de expansão e não banaliza a experiência de si no mundo; recria a vida com suas luzes e sombras. Esta concepção apresenta uma expectativa emancipatória, ao ressaltar a resistência ao assujeitamento, fator hegemônico na formação atual, o qual considera uma interdição ao pertinente sentido da formação humana. Por isso, se mostra como um movimento pró-subjetivação, e este promove uma transformação de si que se configura como uma estilística da vida que rompe com o assujeitamento.

O sentido para a formação humana, nesta concepção, é pensado a partir dos processos de subjetivação, os quais seriam o material, o fim e o meio sobre o qual ocorreria a formação enquanto uma arte da existência, o que permitiria viver a vida como uma obra. Isto significa que tais processos, tidos como libertos de idealizações teórico-formacionais, de padronizações, de condicionamentos morais e culturais, de assujeitamentos, são tomados como material, fim e meio da própria formação, ou seja, a formação humana seria o movimento de diligência (interesse e cuidado) em relação à fidedigna subjetivação, um imperativo ontológico e ético imanente. Este movimento diligente constituir-se-ia como uma arte da existência, tornando a própria vida uma obra, o que mostra sua generosidade analítica, interpretativa e inventiva. Ser a vida uma obra quer dizer transformar o próprio sujeito que a vive e, concomitantemente, o mundo no qual essa vida acontece, pois o que se dá é a potencialização da vida e o aprimoramento da existência, a produção de novos modos de existência e de estilos de vida, os quais se confrontam com os já existentes e, por vezes, os transformam, transformando o próprio mundo. O movimento formacional da arte da existência traz consigo um sentido ético para a ação do ser no mundo, que é a relação verazmente transformativa entre a construção de si e o si mesmo que se torna. Esta perspectiva de formação humana têm mostrado várias faces em diversos projetos filosófico-educacionais em que está presente a dimensão estética, isto é, uma ideia de formação alargada que aciona experiência estéticas. Ela congrega o ritmo e os apelos da natureza com as recorrências da arte, naturalidade e artificialidade, silêncio, observação e lições, cuidado, conservação e criação, natureza e utopia política, corpo e conquista da felicidade, liberdade e necessidade, homens e coisas, ponto de vista coletivo e ponto de vista individual, bem como tem, como ponto de partida, o vínculo da educação e da formação com a historicidade, com o

mundo da cultura; enfim, ela recria a vida com suas luzes e sombras. Tal formação humana faz emergir o sujeito como falante e como sensível, como exigência de sentido, como poder de criação, ressoando os afetos. Congregando estes fatores, passamos a exprimir o sentido da formação humana nesta concepção como: Movimento diligente que dedica-se ao processo de subjetivação consoante um imperativo ontológico e ético imanente, constituindo-se na forma de uma arte da existência, o que permite viver a vida como uma obra; onde a subjetivação é tomada como um processo livre de idealizações teórico-formacionais, de padronizações, de condicionamentos morais e culturais, de assujeitamentos, transformando o próprio sujeito que a vive, também o mundo, potencializando a vida, aprimorando e produzindo novos modos de existência e estilos de vida, trazendo um sentido ético para a ação do ser no mundo, que é a relação veraz entre a construção de si e o si mesmo que se torna, fazendo emergir o sujeito como falante e como sensível, como exigência de sentido, como poder de criação, ressoando os afetos.

No tocante à questão antifundacional, a proposta de formação humana nesta concepção apresenta uma apreciação mais suave que a anterior, tendo em vista o parecer no qual a conotação crítica volta-se mais para a realidade presente da formação assujeitadora (barbarizadora, diria a Teoria Crítica), resultante dos ideais iluministas irrealizados ou corrompidos – ainda que não unicamente deles, do que para os princípios (teóricos, antropológicos, epistemológicos, éticos e políticos) inerentes a estes ideais, como o faz a proposta de formação humana da concepção imediatamente anterior. Assim, tal propósito formacional busca retomar um aspecto central à formação humana que teria sido esquecido, apagado ou abandonado pelo pensamento fundacional: o conhecimento ou a consciência de si. O governo de si teria sucumbido ao conhecimento-domínio assujeitador, a (possibilidade da) existência como obra de arte à vida massificada. A interdição da experiência, efeito generalizado do fundacionismo, é alternada pela potencialização da vida. O imperativo racionalizador, performativo-ilustrativo atribuído (idealisticamente) ao sujeito pelo fundacionismo é substituído pelo imperativo ontológico e ético imanente.

5.9 Notas sincréticas

Constatamos, nestas concepções discernidas, um arranjo que apresenta os seguintes aspectos:

- a primeira concepção, consideravelmente indistinta no tocante à adesão a um campo do pensamento filosófico educacional, congrega propósitos de valorização da atividade formacional e de forte vinculação entre esta e o "mundo da vida", não mostrando um posicionamento manifestamente definido em relação à questão fundacional/antifundacional;

- a segunda concepção, que busca fundamentar (criticamente) as suas concepções nas tradições formacionais (*Bildung*, *Paidéia*, etc), concernindo-as conforme a complexidade e a pluralidade das formas de vida atuais, apresenta-se, por isso mesmo, aderente ao fundacionismo, pois apoia-se em concepções do sujeito como detentor do direito ao protagonismo do seu desenvolvimento *humanístico*;

- a terceira concepção, a qual se coloca como expressão conceitual-formativa da educação conscientizadora, libertadora, propõe, como diretriz desta, a humanização dialógica, crítica, historicamente situada, cônscia dos assujeitamentos, humanizadora, assentando, então, no fundacionismo, pois investe em propósitos tidos como humanizadores;

- a quarta concepção, nitidamente uma enunciação formativa do marxianismo, do marxismo, volta-se ao processo histórico-dialético de sociabilização, da constituição recíproca entre e da transformação da sociedade e do sujeito, mediante a transmudação da inumanidade das relações alienadas em criação das condições de humanização, situando-se, desse modo, no espectro do fundacionismo, pois apresenta os aspectos da universalidade, da totalidade e da padronização histórico-lógica;

- a quinta concepção, a qual evidencia um pertencimento à Teoria Crítica, exara a formação humana como formação cultural que promove o desenvolvimento de significados que orientam as ações no mundo, posicionando-se, por isso mesmo, já no âmbito antifundacional, inaugurando-o, tendo em vista que faz a denúncia da e alvitra a resistência à ofensividade e à destrutividade da razão fundacional;

- a sexta concepção manifesta o propósito formacional inerente à expressão confiante do pensamento existencial, haja vista que propõe o desdobramento da verdade de si, o qual visa ao pertencimento a si, colocando-se em uma interface crítica em relação ao fundacionismo, pois apresenta uma escapatória às tendências de fragmentação e de dissecação cognotivista deste, não obstante funde as suas concepções no registro de sujeito(s), mas em um critério de "verdade existencial" desses sujeitos;

- a sétima concepção, que inaugura, neste campo da formação humana, um modo de pensá-la já, propriamente, no interior da esfera pós-crítica, portanto, amplamente antifundacional,

afirma-a como um processo de formação de sujeitos fluido, contingencial, terapêutico da verdade de si, intenso, radicalmente aberto à sinuosidade identitária, à participatividade da razão e à descentralização da autonomia;

- a oitava concepção, também ratificada como pós-crítica, portanto, antifundacional, sustenta a formação humana como um movimento diligente que dedica-se ao processo de subjetivação, consoante um imperativo ontológico e ético imanente, constituindo-se na forma de uma arte da existência.

6 CONSIDERAÇÕES REMISSIVAS

Com esta pesquisa, propusemo-nos a identificar e discernir compreensivamente as concepções e o campo discursivo acerca da formação humana no pensamento educacional brasileiro atual – o qual é considerado a partir dos artigos que angariamos no Portal Periódicos Capes, constituindo o *corpus* da pesquisa –, e confrontar tais concepções e campo com a problemática do desvanecimento dos princípios formativos moderno-iluministas. De tal modo, buscamos: precisar as condições de possibilidade para uma investigação antifundacional compreensiva acerca das concepções de formação humana e de seu campo discursivo; delinear o debate educacional brasileiro recente sobre a formação humana, compilando o seu repertório sob um *olhar* filosófico-educacional; sistematizar as concepções oriundas deste repertório em seu campo discursivo, assinalando suas interações e dissonâncias; e, retomar compreensivamente estas concepções e campo, dialogando com os seus sentidos. Para tanto, discutimos as condições de possibilidade para uma investigação antifundacional, a polissemia inerente à noção de formação humana, a (re)consideração do outro no campo da formação humana e, propriamente, buscamos contextualizar o debate sobre a formação humana no campo do pensamento educacional brasileiro atual, referindo-nos às questões da difícil caracterização de uma trajetória coesa para as concepções formacionais, da identificação entre educação e formação humana e da formação como humanização do ser humano.

Justificamos o nosso propósito considerando que o texto de Severino (2006) coloca-se como central na abordagem das concepções acerca da formação humana, ao propor sentidos predominantes para esta nos diferentes períodos do pensamento ocidental, incluído o atual, não sendo, tal texto, definitivo nem suficiente para caracterizar o(s) pensamento(s) acerca da formação humana na atualidade, haja vista a sua assunção da perspectiva da formação cultural, oriunda da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, como paradigma formativo desta atualidade, e a subsunção do campo da formação humana à Filosofia (da Educação) que ele opera, ao submeter os sentidos da formação humana à busca filosófica. Assim, este texto não é definitivo para tal caracterização porque aquela perspectiva não esgota o debate acerca da formação humana no campo do pensamento educacional brasileiro atual, e não é suficiente porque a retromencionada subsunção impõe um reducionismo aos sentidos da formação humana.

Ao propormo-nos a discernir *compreensivamente* as concepções e o campo discursivo da formação humana, como destacamos acima, estamos adotando um desígnio teórico-

metodológico pertencente ao campo antifundacional e, especialmente, próprio da hermenêutica. É inerente ao campo antifundacional porque a pesquisa que desenvolvemos visa a *compreensão* das concepções e do campo da formação humana e não a *produção* de um conhecimento sobre eles, não o desvelamento de *verdades* a seu respeito por um *sujeito pesquisador*. Sendo assim, a pesquisa coloca-se no âmbito da crítica ao paradigma da filosofia da consciência e do sujeito autocentrado; portanto, no âmbito antifundacional. A postura hermenêutica que buscamos implica em uma abertura à experiência, uma abertura ao mundo da vida. Isto significa um diálogo alteritariamente fundado, sem dominação pretensamente autorreferenciada. Conseguintemente, visamos entrar em diálogo com as referidas concepções acerca da formação humana desde as estruturas (hermenêuticas) básicas da compreensão: estrutura de horizonte, estrutura circular, estrutura de diálogo e estrutura de mediação. Também, procuramos estabelecer uma conversação com essas concepções, presentes no campo do pensamento educacional brasileiro atual, apoiando-nos nas mediações propiciadas pelas compreensões objetiva, histórica, humana e prática, as quais delineiam a compreensão como uma apreensão de sentido – aspecto central na hermenêutica.

Tal compreensão sobre o campo discursivo da formação humana torna-se possível a partir do significado concernente a discurso, qual seja: o de uma estrutura formada por narrativas e práticas levadas a efeito por um conjunto de sujeitos, seus praticantes. Tanto os sujeitos são atravessados pela estrutura que é o discurso, permeando-o, quanto este é constituído pelas narrativas e práticas oriundas nos sujeitos, trespassando-os. Ou seja, as concepções inerentes ao campo discursivo da formação humana atestam a participação dos respectivos sujeitos praticantes, mediante suas práticas e narrativas, na estrutura que é identificada como sendo este campo, constituindo-o. Com efeito, a compreensão do referido campo dá-se mediante a aproximação às narrativas e práticas conceptuais desses sujeitos. Foi o que buscamos fazer.

Propusemos, também, confrontar tais concepções e campo discursivo da formação humana com a problemática do desvanecimento dos princípios formativos moderno-iluministas. Isso porque tanto identificamos uma predominância destes princípios em um conjunto significativo de concepções formativas na atualidade, fundamentando-as regiamente, como discernimos o que denominamos de fustigações dissolutivas, as quais se abatem sobre tais concepções, tendo em vista as objeções que o pensamento antifundacional desenvolve na esfera educacional.

Consideramos não caber à pesquisa que empreendemos a formulação de uma ou mais hipóteses para investigação, a serem confirmadas ou rejeitadas, tendo-se em conta o caráter hermenêutico e antifundacional da trajetória de aproximação compreensiva que adotamos. Esta ausência, no entanto, não afasta o cumprimento do requesito central a uma Tese, qual seja: o de não apenas apresentar um trabalho inédito, o que esperamos ter alcançado, como, principalmente, o de contribuir com o desenvolvimento do conhecimento no campo a que pertença. Nesse caso, ajuizamos estar cumprindo tal requisito, pois, ao corresponderdmos aos objetivos por nós mesmos estipulados, os quais alegamos como suficientes para a compreensão das concepções e do próprio campo da formação humana no pensamento educacional brasileiro atual, discernimos oito concepções que integram o campo (ainda que "denominadas" a partir das categorias que agrupamos), discernindo, ao mesmo tempo, o próprio campo. As concepções, suas noções e suas expressões de sentido são:

1) Tensões contemporâneas – Performance – Discurso – Atenção – Juventudes. Noção de formação humana: *não reduzida à interiorização da ordem estabelecida, à instrução ou ao desenvolvimento de saberes e competências, a formação humana é constituída mediante diálogo alteritário vivo, é humanização plenamente vinculada, intencional e projetiva, atenta e solidamente habituada aos seus processos no mundo*. Expressão de sentido: Humanização vinculada de modo intencional, projetivo, atento e habituado ao mundo da vida, mediante diálogo alteritário vivo.
2) Humanismo – Integridade histórica e natural – Bildung – Experiência – Normatividade. Noção de formação humana: *processo integrativo de humanização, concernente à complexidade e à pluralidade das formas de vida atuais, que atenda ao fortalecimento do valor antropológico nas concepções formativas, ao protagonismo da autoformação, à emancipação, à forja do ser humano em pessoa, à experimentação do mundo (que provoque transformação neste e no indivíduo), à estruturação da autonomia, proporcionando a constituição de significados pelo indivíduo, frente à objetalização e a submissão sistêmica do ser humano, à descaracterização da educação como processo de formação (por ser submetida à lógica de mercado), à substituição da ideia de formação pela de competência, à concepção utilitarista da educação, à desumanização, à diretividade e permissividade da sociedade, mediante o acionamento crítico da tradição histórico-filosófica da Bildung, da paideia, do humanismo, e atendendo à centralidade do pensamento na atualidade, bem como à efetiva implantação destes pressupostos no ideário coletivo.*

Expressão de sentido: Processo integrativo de humanização que se constitui mediante o fortalecimento do valor antropológico em seus propósitos, valor fomentado pelo acionamento crítico das tradições formacionais, processo concernente à complexidade e à pluralidade das formas de vida atuais.

3) Consciência crítica – Conscientização – Libertação – Autonomia – Diálogo. Noção de formação humana: *um processo de humanização, no campo educacional, onde todos se engajam e comprometem no e para o diálogo e o conhecimento do outro, os sujeitos formam-se (sendo formados) como sujeitos históricos, apropriando-se do conhecimento socialmente produzido em sua inteireza situada e em sua função de (transform)ação social, reeducando-se numa perspectiva humanizada, ética, crítica e cidadã, bem como transformadora de sua realidade, alcançando a plena consciência de sua existência, ou da sua ignorância frente à percepção do que falta ser conhecido, superando a descartabilidade dos elementos da vida, as falsas ideias de liberdade, felicidade e conhecimento de si, a desumanização e qualquer tipo de humilhação, discriminação ou exclusão, mediante um engajamento que não se torne cooptado pelas demandas da "sociedade do conhecimento" e seja um processo dialógico problematizador de caráter sistemático, contínuo, progressivo e com qualidade em todos os níveis e formas de práticas formativas, passando a realizar a intervenção ética voltada ao bem comum, por cada um.* Expressão de sentido: Educação para uma humanização dialógica, crítica, historicamente situada, cônscia dos assujeitamentos, humanizadora, que possibilite a intervenção ética voltada ao bem comum e que promova o comprometimento com a transformação social.

4) Marxianismo – Marxismo – Trabalho – Omnilateralidade – Práxis. Noção de formação humana: *um processo dinâmico e histórico de sociabilidade total em curso (sendo, ao mesmo tempo, um processo complexo e contraditório de luta cultural, que inclui liberdade, constrangimento, projetos, práticas e determinações, uma relação biunívoca entre o poder estruturante das estruturas sociais e as dimensões criativas e subversivas dos indivíduos e dos grupos sociais nos seus contextos históricos e sociais singulares), de constituição recíproca e de transformação da sociedade e do sujeito, de transmudação da inumanidade das relações alienadas em criação das condições de humanização; processo que contempla o pleno desenvolvimento da individualidade livre e universal e o aprofundamento dos nexos e das estruturas do mundo objetivo, articulando as práticas sociais – fundadas na atividade vital do trabalho e em sua função educativa (o qual leva o ser humano a incorporar a natureza à vida social por*

ter, enquanto valor de uso, uma função ontocriativa) – *e a vida cotidiana e concreta, evitando, assim, as atribuições formacionais esvaziadoras do conhecimento e apaziguadoras das relações sociais; processo onde o ser humano identifica-se em e a partir de sua existência, sendo-lhe garantida a sua inteligibilidade e a expansão da sua personalidade; processo que promove a assimilação do patrimônio cultural da humanidade – as objetivações humanas – e um desenvolvimento omnilateral ("cabeça e mãos", que integra as dimensões do fazer e do saber, do técnico e do político, do especialista e do dirigente, do profissional e do cidadão), com produção da vida material/espiritual/cultural e aproveitamento das possibilidades formativas inerentes às forças produtivas avançadas, para um devir de formação também avançada; processo dirigido para a mobilização e para a emancipação, a transformação da realidade, e para a implementação do projeto de uma classe, na perspectiva de se fazer hegemônico.* Expressão de sentido: Processo histórico-dialético de sociabilização, de constituição recíproca e de transformação da sociedade e do sujeito, de transmudação da inumanidade das relações alienadas em criação das condições de humanização, mediante a articulação das práticas sociais – fundadas na atividade vital do trabalho e em sua função educativa – e a vida cotidiana e concreta, processo o qual promove a assimilação do patrimônio cultural da humanidade e um desenvolvimento omnilateral, bem como dirige-se – por meio da luta cultural – para a mobilização, para a emancipação e para a implementação do projeto da classe trabalhadora, na perspectiva de torná-lo hegemônico.

5) Teoria Crítica – Emancipação – Reconhecimento – Comunicatividade – Pensamento. Noção de formação humana: *o próprio núcleo de verdade da educação, enquanto formação cultural, haja vista que, face à realidade ofensiva e destrutiva da razão instrumental e dos reflexos subjetivos da indústria cultural, e não sendo possível a superação dos mecanismos objetivos – sociais e políticos – que os determinam, resta à educação, para levar o sujeito a escapar da opressão da racionalidade técnica da sociedade capitalista contemporânea, promovê-lo a um contingente e imanente vir-a-ser na vivência subjetiva, no exercício dos sentidos da corporeidade, na experiência estética (com fortalecimento dos mecanismos subjetivos capazes da resistência), à percepção da degradação de sua própria subjetividade, ao vislumbre do que lhe resta de capacidade de experiência, ao pensamento crítico acerca do componente regressivo contido no progresso do esclarecimento, à emancipação, à capacidade de pensar, o que implica em um engajamento na produção cultural da sociedade,*

imbricado na autorreflexão crítica e no reconhecimento recíproco, evitando, por renúncia, subserviência ou dominação, o embotamento da cultura, a padronização, a conformação à realidade, a redução do pensamento autônomo e da reflexão sobre a realidade, a mera adaptação, a barbárie, o pensamento estereotipado, o preconceito delirante, a reificação, o individualismo de autorrealização. Expressão de sentido: Formação cultural que promove o desenvolvimento de significados que orientam as ações no mundo e as relações com o outro, com a sociedade e com a natureza, mediante resistência à opressão causada pela racionalidade técnico-instrumental e pela indústria cultural, na sociedade capitalista contemporânea, tendo, como fundamento primordial, a vivência corpórea e incorporada dos sentidos imanentes ao sujeito, no transcurso da desalienação.

6) Apropriação existencial – Integralidade – Lançamento. Noção de formação humana: *nascendo de um processo interno, indeterminado e instável de constituição, mediante relações complexas, conflitivas e às vezes tensas entre as potencialidades inatas, a cultura e as relações sociais, processo esse orientado por um aperfeiçoamento contínuo que afirma a humanização e implica na consideração da multidimensionalidade e da integralidade do ser humano e da realidade, a formação humana é o recebimento de uma nova condição de construção simbólica da realidade, de disciplinamento da vontade, de aquisição de conhecimentos e habilidades e de formação como sujeito ético; ela é um saber-se a si mesmo que busca a conquista de uma verdade existencial válida para si, mediante a identificação e o comprometimento com o que se lhe torna incondicional, o que, portanto, realiza a autenticidade, o tornar-se-a-si-mesmo e leva ao viver equilibrado consigo mesmo, com os outros seres vivos e com a natureza*. Expressão de sentido: Desdobramento da verdade de si que visa ao pertencimento a si, processo que leva ao alcance ou ao recebimento de uma nova condição de autenticidade e considera a multidimensionalidade e a integralidade humanas e da realidade.

7) Pós-humanismo – Cuidado de si. Noção de formação humana: *buscando um novo paradigma, o qual rejeita a ideia de um sujeito racional, soberano e autônomo (incorporando as críticas ao caráter metafísico do sujeito moderno), sobretudo na forma de sujeito epistêmico e de sujeito autárquico, bem como a metanarrativa do progresso e a tradição do Bildung enquanto matriz normativa do programa educacional, propondo a superação do entendimento substancialista, racionalista, monológico e desnaturalizador da pessoa humana (por meio de uma concepção que*

entende a sua complexidade dialógica bio-psico-socio-cultural), a formação humana, assumindo o duplo enraizamento – natural e relacional – da pessoa humana e a compreensão descentrada, pós-metafísica, intersubjetivista e situacional do sujeito (o qual passa a ser interpretado como si mesmo, como Self, o qual instaura um governo de si definido pelo cuidado ético com sua própria verdade), aberta à sinuosidade do jogo da igualdade e da diferença das identidades gramaticalizadas, de uma razão participada e de uma autonomia descentrada, se desenvolve na fluidez contingente da existência; como capacidade de abertura, é a força que conduz o ser humano a escutar o sentido dos outros entes ao mesmo tempo em que escuta a si mesmo; como capacidade de liberdade e estranhamento, possibilita a construção da autenticidade e impele ao projeto de buscar ser o que se é em sua própria historicidade; como impulso de saída da impessoalidade no arrojo de ser mais, abre para o ser humano o horizonte de suas próprias possibilidades; favorece o autogoverno, conquistado mediante o cultivo intenso e permanente que se faz de si mesmo, em companhia do mundo, bem como o estranhamento de si e a autoconfiguração pelas práticas de si. Expressão de sentido: Processo fluido, contingencial, terapêutico da verdade de si e intenso – radicalmente aberto à sinuosidade identitária, à participatividade da razão e à descentração da autonomia – de formação de sujeitos cuja concreticidade identitária e decurso subjetivador são trajetorizados multireferencialmente, atravessados por outros sujeitos e imantados às próprias situações, sujeito este designado histórico-socialmente, que busca a autenticidade e o "ser mais", que opera um governo de si definido pelo cuidado ético com sua própria verdade e com uma autoformação que supere os automatismos, os condicionamentos e o assujeitamento.

8) Estética – Alteridade – Infância – Plasticidade – Corpo. Noção de formação humana: *transbordando a ideia de ser humano ou de humanidade a serem formados a partir de um ideal e tendo, como ponto de partida, o vínculo da educação e da formação com a historicidade, com o mundo da cultura, a formação humana, consideradas suas várias faces estéticas e a generosidade analítica, interpretativa e inventiva que comporta, faculta tornar a vida uma obra de arte, mediante a assunção de um sentido ético para ação do ser no mundo, sentido ético esse de relação verazmente transformativa entre a construção de si e o si mesmo que se torna, fazendo emergir o sujeito, como falante e como sensível, como exigência de sentido, como poder de criação, o qual transforma a si a o mundo, tornando-se obra de si, ressoando os afetos; possibilita a criação de outras formas de ser, mediante o antiassujeitamento e a pró-subjetivação;*

> *têm um caráter marcadamente autoformativo, fundado no ato criativo, o qual leva à superação do seu tempo; congrega o ritmo e os apelos da natureza com as recorrências da arte, naturalidade e artificialidade, silêncio, observação e lições, cuidado, conservação e criação, natureza e utopia política, corpo e conquista da felicidade, liberdade e necessidade, homens e coisas, ponto de vista coletivo e ponto de vista individual; é fundada na exigência vital de expansão e não banaliza a experiência de si no mundo; recria a vida com suas luzes e sombras*. Expressão de sentido: Movimento diligente que dedica-se ao processo de subjetivação, consoante um imperativo ontológico e ético imanente, constituindo-se na forma de uma arte da existência, o que permite viver a vida como uma obra; onde a subjetivação é tomada como um processo livre de idealizações teórico-formacionais, de padronizações, de condicionamentos morais e culturais, de assujeitamentos, transformando o próprio sujeito que a vive, também o mundo, potencializando a vida, aprimorando e produzindo novos modos de existência e estilos de vida, trazendo um sentido ético para a ação do ser no mundo, que é a relação veraz entre a construção de si e o si mesmo que se torna, fazendo emergir o sujeito como falante e como sensível, como exigência de sentido, como poder de criação, ressoando os afetos.

Assim, colocando à parte a primeira concepção discernida, em virtude de sua indistinção eclética em relação ao campo do pensamento filosófico educacional, temos, como constituintes do campo do pensamento educacional brasileiro atual acerca da formação humana, portanto, do campo discursivo da formação humana neste âmbito, sete concepções, articuladas com as filosofias educacionais das tradições formacionais em si (*Bildung*, *Paidéia*, etc), da educação conscientizadora/libertadora, do marxianismo/marxismo, da Teoria Crítica, do pensamento existencial da verdade de si e do paradigma pós-crítico, estas nas versões do anti-humanismo/cuidado de si e da estética da existência. No tocante ao confronto entre tais concepções e o campo discursivo da formação humana com a problemática do desvanecimento dos princípios formativos moderno-iluministas, das fustigações dissolutivas que se abatem sobre tais concepções, tensionando o campo da formação humana, considerando as oito concepções retromencionadas, discernimos que: a primeira concepção, ao agregar ecleticamente várias proposições sobre a formação humana, mostra-se indefinida em relação à questão fundacional/antifundacional; a segunda, a terceira e a quarta concepções, devido mesmo ao teor das filosofias educacionais em que se apoiam, podem ser localizadas na esfera do fundacionismo (do pensamento moderno); a sexta concepção mostra uma interface crítica em relação ao fundacionismo; a quinta concepção exara desaprovação em relação a ele; a sétima e a

oitava concepções, pertencentes ao paradigma pós-crítico, desenvolvem-se na esfera do antifundacionismo.

Por fim, consideramos que esta pesquisa possibilitou-nos, de fato, uma compreensão acerca do campo da formação humana no pensamento educacional brasileiro atual, como expectávamos. A abertura que buscamos adotar, na atividade investigativa, entregou-nos um cenário em que percebemos uma incidente presença do pensamento filosófico nas formulações "clássicas" e nas reformulações e alternativas acerca dos propósitos formacionais. Ao início, problematizamos o texto de Severino (2006) não apenas em virtude da asseveração que ele faz da perspectiva de formação cultural como modo de ser da formação humana na atualidade, mas, também, porque ele condiciona as buscas de sentido desta como uma tarefa eminentemente filosófico-educacional. Ainda que não possamos concordar com este condicionamento, somos levados a reconhecer, conforme o cenário retromencionado, a incidência preeminente das filosofias na constituição das oito concepções que configuram o campo da formação humana no pensamento educacional brasileiro atual. Ou seja, a compreensão das concepções correntes da formação humana e de seu campo no pensamento educacional brasileiro atual não se justifica como uma tarefa filosófica autorreferente, mas estas concepções e campo se erigem fortemente fundamentados nas filosofias, o que pode sugerir que a atividade de formular as concepções formacionais têm sido exercida, predominantemente, pelos fazeres da filosofia da educação. Esta é uma questão que se nos abre a partir desta pesquisa. Neste sentido, vislumbramos uma pesquisa de igual teor no âmbito das produções próprias dos fóruns de filosofia da educação, a começar do GT17[79] da ANPED[80], incluindo os EPENs[81], os EFENNs[82] e outros conclaves regionais e locais, de modo a procurar compreender como se dá a formulação de concepções formativas neles, e quais são elas. Do mesmo modo, aproximarmo-nos compreensivamente de áreas pedagógico-educacionais que lidam intensamente com perspectivas formacionais e suas críticas, como as áreas de currículo e didática.

Reconhecemos os riscos – em relação à consistência teórico-metodológica e à pertinência argumentativa – que incorremos ao categorizar os textos, agrupá-los em concepções, erigir noções próprias a elas e constituir expressões de seu sentido. Talvez, estes riscos possam ser configurados como fragilidades inerentes à pesquisa. Não obstante,

[79] Grupo de Trabalho 17 – Filosofia da Educação.
[80] Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação.
[81] Encontros de Pesquisa e Educação do Nordeste.
[82] Encontros de Filosofia da Educação do Nordeste e do Norte.

situamos estas ações de pesquisa como recursos oportunos ao esforço compreensivo que empreendemos, para não decairmos numa construção de conhecimento que pretendesse "dissecar" o campo da formação humana e, ao mesmo tempo, para alcançarmos, de fato, alguma compreensão.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Trad. Alfredo Bosi. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ALMEIDA, Cleide et al. Filosofia e Formação Humana. **Notandum Libro**, n. 13, p. 53-62, 2009.

ALVES, Marcos Alexandre. O modelo estrutural do jogo hermenêutico como fundamento filosófico da educação. **Ciência & Educação**, v. 17, n. 1, p. 235-248, 2011a.

ALVES, Marcos Alexandre. Da hermenêutica filosófica à hermenêutica da educação. **Acta Scientiarum. Education**, v. 33, n. 1, p. 17-28, 2011b.

ALVES, Marcos Alexandre; ZANELLA, Diego Carlos; ZANARDI, Isis Moraes. A formação humana e a incapacidade de pensar: considerações sobre o problema do mal em Hannah Arendt. **Aufklärung**, João Pessoa, v. 4, n. 2, p. 67-78, maio/ago. 2017.

ALVES, Melina Silva; SANTOS JUNIOR, Cláudio de Lira dos. Formação humana: a centralidade da contradição entre as relações de produção e o desenvolvimento das forças produtivas. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 15, n. 65, p. 201-217, dez. 2015.

ANDRADE-DUVERNOY, Doriele. Processos Formativos na Rede Coque Vive (Recife-PE): Contribuições Teórico-Metodológicas para a Educomunícação. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 41, n. 2, p. 485–504, maio/ago. 2016. Disponível em: http://search-ebscohost-com.ez16.periodicos.capes.gov.br/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=118130295&lang=pt-br&site=ehost-live. Acesso em: 29 ago. 2019.

ARAÚJO, Clarissa Martins de; ARAÚJO, Everson Melquíades; SILVA, Rejane Dias da. Para pensar sobre a formação continuada de professores é imprescindível uma teoria crítica de formação humana. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, 2015.

BANDEIRA, Belkis Souza ; OLIVEIRA, Avelino da Rosa. Filosofia e Formação Humana: a constelação e o desmoronamento da identidade em Theodor Adorno. **Impulso**, Piracicaba, v. 24, n. 60, p. 33-44, mai./ago. 2014. Disponível em: http://dx.doi.org/10.15600/2236-9767/impulso.v24n60p33-44. Acesso em: 05 fev. 2019.

BARBOSA, Carlos Soares. A Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da formação humana: desafios no contexto das relações flexíveis de trabalho. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 63-76, jan./mar. 2019. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11114/7873. Acesso em: 05 fev. 2019.

BARBOSA DA MOTA, Fernanda Antônia; SILVA, Heraldo Aparecido. Aspectos da formação humana: paidéia, bildung e geofilosofia da educação. **EccoS**, São Paulo, n. 43, p. 53-68, mai./ago. 2017. Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71552463004 . Acesso em: 05 fev 2019.

BARROSO FILHO, Geraldo. Da educação "libertadora" à educação libertada: um ensaio sobre o papel do Estado nas utopias educativas. *In*: SIMÕES, José Luiz (Org.). **Pesquisas em Teoria e História da Educação**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

BOLLIS, Silvana. A educação como paideia: uma interrogação sobre o sentido da formação humana. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 21, n. 2, p. 261-274, dez. 2013. Disponível em: https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/4306. Acesso em: 05 fev. 2019.

BOLLNOW, Otto Friedrich. **Filosofia Existencial**. São Paulo: Saraiva, 1946.

BOLLNOW, Otto Friedrich. **Filosofía de la esperanza**. Buenos Aires: Compañia General Fabril Editora, 1962.

BOLLNOW, Otto Friedrich. **Filosofia da Existência e Pedagogia**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1971.

BORGES NETTO, Mario; LUCENA, Carlos Alberto. O trabalho como princípio educativo e a organização do trabalho pedagógico na escola. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 37, n. 4, p. 371-381, out./dez. 2015.

BRAGA, Lélio Favacho; SEVERINO, Antônio Joaquim. Filosofia, educação e formação humana: a busca dos sentidos do fazer educativo. **Estação Científica**, Macapá, v. 4, n. 2, p. 65-73, jul. 2014. Disponível em: https://periodicos.unifap.br/index.php/estacao/article/view/1321. Acesso em: 05 fev. 2019.

BRAYNER, Flávio Henrique Albert. Dívida política, educação popular e republicanismo. Brasília: **R. Bras. Est. Pedag**., mai/ago 2008, v.89, n.222, p. 221-231.

BRAYNER, Flávio Henrique Albert. Educação e República. *In*: BARBOSA, Bartira Ferraz; FERRAZ, Socorro (Org.). **Republicanismo**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

BRAYNER, Flávio Henrique Albert. **Fundamentos da Educação:** crise e reconstrução. Campinas: Mercado das Letras, 2015.

BUBER, Martin. ***O caminho do homem:*** **segundo o ensinamento chassídico**. Trad. Claudia Abeling. São Paulo: É Realizações, 2006.

CÂMARA, Helder Cavalcante; OLIVEIRA, F. A. S.; CÂMARA, A. A. C.; CÂMARA, E. C. O resgate da subjetividade: diferentes olhares. **Holos**, Natal, ano 32, v. 3, p. 305-318, jun. 2016. Disponível em: http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3649/1500. Acesso em: 18 nov. 2019.

CARVALHO, Adalberto Dias de. Hermenêutica da educação: um desafio aos cânones epistemológicos das Ciências da Educação. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, v. 40, n. 1, 2006.

CENCI, Angelo Vitório. Individualização e reconhecimento. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 314-324, set./dez. 2013.

CENCI, Angelo Vitório. Renascer das próprias cinzas: a formação e a atual problemática do sujeito. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 24, n. 3, p. 470-486, dez. 2017.

CESTARI, Luiz Artur dos Santos. Individualidade e formação humana: argumentos em favor da educação como um campo próprio de saber. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 217-224, maio/ago. 2012.

CHAVES, Amanda Pires; GOERGEN, Pedro Laudinor. Ética e estética na formação humana. **Revista Exitus**, Santarém, v. 7, n. 2, p. 331-349, maio/ago. 2017.

CIAVATTA, Maria. Marx: 200 anos – A teoria, a política e a educação. **Em Pauta**, Rio de Janeiro, v.16, n. 41, p. 49-67, 1 sem. 2018.

COIMBRA, Leonardo José Pinho; SOUSA, Ana Paula Ribeiro de. A educação escolar e a formação humana em tempos de neoliberalismo: reflexões sobre a formação do professor. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 17, n. 3, p. 861-885, dez. 2017.

COLLADO-RUANO, Javier. Educación y desarrollo sostenible: la creatividad de la naturaleza para innovar en la formación humana. **Educ. Educ.**, Chia, v. 20, n. 2, p. 229-248, maio. 2017. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942017000200229&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 fev. 2019.

CORETH, Emerich. **Questões fundamentais de Hermenêutica**. trad. Carlos Lopes de Matos. São Paulo: EPU – EDUSP, 1973.

COSTA, Larissa Quachio. O lema "aprender a aprender" no ensino de literatura: precisas implicações no processo de formação humana. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 17, n. 3, p. 940-967, dez. 2017.

COSTA, Márcio Luis. **Levinas***:* uma introdução. Petrópolis: Vozes, 2000.

CRUZ, Raimundo José Barros. Hermenêutica e educação: o sentido gadameriano de diálogo ressignificando as relações pedagógicas. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 10, n. 112, p. 43-50, 2010.

CRUZ, Raimundo José Barros; ROMANI, Simone. Sociedades complexas, formação docente e hermenêutica: da oposicionalidade entre teoria e práxis. **Revista Filosofia Capital**, v. 6, n. 12, p. 79-86, 2011.

DALBOSCO, Claudio Almir. Formação humana e condição ontológica da infância. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v.9, n. 18, p. 245-271, jul./dez. 2013. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5013860. Acesso em: 05 fev. 2019.

DALBOSCO, Claudio Almir. A história como experiência formativa em Rousseau. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 67, p. 923-944, dez. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413247820160004009 23&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 fev. 2019.

DALBOSCO, Claudio Almir. Condição humana e formação virtuosa da vontade: profundezas do reconhecimento em Honneth e Rousseau. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 799-812, set. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022014000300014&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 31 mar. 2019.

DALBOSCO, Claudio Almir. Formas de reconhecimento e força intersubjetiva de grupo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 325-341, abr./jun. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000200325&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 31 mar. 2019.

DALBOSCO, Claudio Almir; CAIMI, Flávia Eloisa. Editorial. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 21, n. 1, p. 5/9, jan./jul. 2014.

DALBOSCO, Claudio Almir; DORO, Marcelo José. Ontologia da formação pós-humanista em Heidegger e Foucault. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 21, n. 1, p. 63-83, jan./mar. 2019.

DELLA FONTE, Sandra Soares. A Formação Humana em debate. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 379-395, jun. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302014000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 fev. 2019.

DESCARTES, René. **Meditações sobre Filosofia Primeira**. Campinas/SP: UNICAMP, 2004.

DEVECHI, Catia Piccolo Viero; TREVISAN, Amarildo Luiz. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 43, p. 148-161, 2010.

DÍAZ GENIS, Andréa Marta. Formación Humana y Fuerza Plástica. La deficiencia que nos constituye. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, p. 261–274, maio/ago. 2016. Disponível em: http://search-ebscohost-com.ez16.periodicos.capes.gov.br/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=119606130&lang=pt-br&site=ehost-live. Acesso em: 29 ago. 2019.

DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica** (para além do estruturalismo e da hermenêutica). trad. Vera Porto Carreiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

DOMINGUINI, Lucas; ORTIGARA, Vidalcir. Educação e formação humana: um debate histórico-ontológico. **EccoS**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 509-528, jul./dez. 2009.

DOZOL, Marlene Souza. A Propósito de uma Estética Formativa mediante um Conceito-Paisagem. **Educ. Real.**, Porto Alegre , v. 42, n. 4, p. 1503-1520, out./dez. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362017000401503&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 ago. 2019.

DOZOL, Marlene Souza; MACIEL, Ananda Maria. Jean-Jacques Rousseau e a formação humana mediante um paradigma musical. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 44, p. 439-462, 2019.

DUARTE, Newton; FERREIRA, Nathália Botura de Paula; SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva; ASSUMPÇÃO, Mariana de Cássia. O ensino da recepção estético-literária e a formação humana. **EccoS**, São Paulo, n. 28, p. 31-48, mai./ago. 2012, Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71523339003. Acesso em: 05 de fev. 2019.

ESPÓSITO, Vitória Helena Cunha; LUCCHESI, Martha Abraão Saad; SILVA, Gilberto Tadeu Reis da; GASONATO, Maristela Ross de Castro. Formação humana e educação no contexto de mundialização do conhecimento: sentidos. **Motricidades**, São Carlos, v. 1, n. 1, p. 65-77, set./dez. 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Gilberto_Tadeu_Silva/publication/321629884_Formacao_humana_e_educacao_no_contexto_de_mundializacao_do_conhecimento_sentidos/links/5b33d697a6fdcc8506d6e66f/Formacao-humana-e-educacao-no-contexto-de-mundializacao-do-conhecimento-sentidos.pdf. Acesso em: 05 de fev. 2019.

FERREIRA, André. **Sob o signo da liberdade**: a abertura política, o período pós-ditatorial e as disputas no campo educacional brasileiro nos anos 1980. Curitiba: CRV, 2022.

FERRETTI, Celso João; SALLES, Fernando Casadei; GONZÁLEZ, Jorge Luis Cammarano. Globalização, trabalho e formação humana: notas para a problematização da educação escolar. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 9, n. 33e, p. 198-215, maio 2009. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639535. Acesso em: 05 fev. 2019.

FIGUEIREDO, Lorene. Ensino médio e formação humana: quando a inovação se apresenta como retrocesso. **Poiésis**, Tubarão, v. 10, n. 17, p. 54-84, ago. 2016. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/3877/2695. Acesso em: 12 mar. 2019.

FLICKINGER, Hans-Georg. A institucionalização da educação em questão. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 24, n. 3, p. 520-532, dez. 2017.

FRANÇA, Robson Luiz de; PREVITALLI, Fabiane Santana; LUCENA, Carlos. Trabalho e educação: a formação do trabalhador no contexto das crises cíclicas do capitalismo monopolista. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 9, n. 35, p. 201-219, out. 2012. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639624. Acesso em: 12 fev. 2019

FREIRE, Juciley Silva Evangelista. A constituição do ser social: trabalho e formação humana em Marx. **Revista Observatório**, Palmas, v. 4, n. 2, p. 391-413, abr. 2018. Disponível em: https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/5125. Acesso em: 05 fev. 2019.

FREITAS, Alexandre Simão de. Michel Foucault e o cuidado de si: a invenção de formas de vida resistentes na educação. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 12, n. 01, p.

167-190, dez. 2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167625922010000300011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 abr. 2018.

FREITAS, Alexandre Simão. O "cuidado de si" como articulador de uma nova relação entre educação e espiritualidade. *In*: RÖHR, Ferdinand (org.). **Diálogos em Educação e Espiritualidade**. 2 ed. rev. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

FREITAS, Alexandre Simão de. Cuidado de si e os perigos de uma ontologia ainda sem cabimento: o legado ético e espiritual de Michel Foucault. **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 121-138, ago. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072014000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 fev. 2019.

FREITAS, Alexandre Simão de. As lições ainda insuspeitas de Michel Foucault acerca da formação humana**. Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 40, n. 1, p. 299-315, mar. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362015000100299&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 fev.. 2019.

FREITAS, Alexandre Simão de. A formação humana no contexto da consumação metafísica do sujeito: ética da potência de Agamben. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 415-423, set./dez. 2015.

FREITAS, Alexandre Simão. O devir-deficiente da pedagogia: notas para uma antropologia filosófico-educacional da plasticidade. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, p. 231-260, mai./ago. 2016. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984598720160002002 31&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 fev. 2019.

FREITAS, Alexandre Simão. Contribuições do perspectivismo ameríndio para as pesquisas em Filosofia da Educação. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 99, n. 252, p. 387-403, mai./ago. 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176668120180002003 87&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 fev. 2019.

FREITAS, Alexandre Simão. O círculo mágico e a arte de deixar-se repetir na infância: exercitação e aprendizagem nas esferas. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro,v. 14, n. 30, p. 317-339 mai./ago. 2018 . Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-59872018000200317&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 fev. 2019.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; SFORNI, Marta Sueli de Faria. Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.6, n.1, p. 55-66 , jan./jun. 2011. Disponível em: http://www.periodicos.uepg.br. Acesso em: 05 fev.. 2019.

GAMA, Carolina Nozella; DUARTE, Newton. Concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade. **Interface**, Botucatu , v. 21, n. 62, p. 521-530, set. 2017. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832017000300521&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 28 nov. 2019.

GANDIN, Luís Armando; PARASKEVA, João M.; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Mapeando a [complexa] produção teórica educacional – entrevista com Tomaz Tadeu da Silva. **Currículo sem fronteiras**, v. 2, n. 1, pp. 5-14, jan./jun. 2002.

GOERGEN, Pedro. Formação humana e sociedades plurais. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 21, n. 1, mar. 2014.

GOERGEN, Pedro. Bildung ontem e hoje: restrições e perspectivas. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 24, n. 3, p. 437-451, dez. 2017.

GRÜN, Mauro; COSTA, Marisa Vorraber. A aventura de retomar a conversação: hermenêutica e pesquisa social. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos**. Novos Olhares na Pesquisa em Educação. Porto Alegre: Mediação, 1996.

HAMMEL, Ana Cristina; BORGES, Liliam Faria Porto. Ciclos de formação humana no Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 14, n. 59, p. 251-271, out. 2014. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640361. Acesso em: 05 fev. 2019.

HARDT, Lúcia Schneider. Entre as manobras da mão e do espírito: o assombro da formação humana. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 769-788, set. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362013000300005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 fev. 2019.

HARDT, Lúcia Schneider; MOURA, Rosana Silva de; BARBOSA, Heloiza Helena. As várias faces estéticas na formação humana: o fecundo universo da Filosofia da Educação. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 19, n. 1, p. 89-108, jan./abr. 2014. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/2261. Acesso em: 05 fev. 2019.

HARDT, Lúcia Schneider. O sentido da hesitação no contexto da pós-verdade. **Revista Observatório**, Palmas, v. 4, n. 1, p. 70-88, jan./mar. 2018.

HAUN, Isis Conrado; CUNHA, Katiusca Lima; LAVOURA, Tiago Nicola. A pedagogia histórico-crítica e a luta pela formação humana plena de conteúdos: o caso da cultura corporal na educação escolar do MST. **Revista HISTEDBR On-Line**, Campinas, v. 14, n. 57, p. 129-145, nov. 2014.

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989.

LEAL, Ana Lúcia; RÖHR, Ferdinand; POLICARPO JÚNIOR, José. Resiliência e espiritualidade: algumas implicações para a formação humana. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 15, n. 1, p. 11-24, jan./abr. 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. *In*: LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A. (org). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas: Alínea, 2005. p. 15-58.

LIMA, João Francisco Lopes de. Escola, formação humana e a contribuição pedagógica de Dermeval Saviani no cenário contemporâneo. **Roteiro**, Joaçaba, SC, v. 44, n. 2, p. 1-26, maio/ago. 2019.

LOCKE, John. **Ensaio Acerca do Entendimento Humano**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

LOPES, Rodrigo Barbosa. Da configuração antropológica da filosofia ao pensamento do acontecimento: devir, infância e educação. **Poiésis**, Tubarão, v. 4, p. 69-85, nov. 2011. Disponível em: http://portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/750. Acesso em: 29 ago. 2019.

MACIEL, Cosme Leonardo Almeida. Educação Integral e Emancipação: limites e contradições das concepções libertária e marxista de formação humana. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 9, n. 2, p. 86-107, jul./dez. 2016.

MARCASSA, Luciana Pedrosa. As fontes filosóficas da problemática educacional: implicações para a formação e a emancipação humana. **Revista Pedagógica**, Chapecó, ano 13, v. 2, n. 25, p. 127-155, jul./dez 2010.

MARINHO, Cristiane Maria. De Deus à Diferença: trajetória das matrizes filosóficas na educação brasileira. **Filosofia e Educação**, v. 4, n. 1, p. 201-231, 2012.

MARTINS, Carlos José. Educação dos sentidos: estética e biopolítica na experiência surrealista. **Poiésis**, Tubarão, v. 4, p. 120-136, nov. 2011. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/754. Acesso em: 29 ago. 2019.

MELO, Sandra Helena Dias de. Educação pública e escola: uma leitura austiniana. **DELTA**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 749-766, dez. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010244502016000300749&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 fev. 2019.

MIRA, Ane Patrícia de; FOSSATTI, Paulo; JUNG, Hildegard Susana. A concepção de educação humanista: interfaces entre a Unesco e o Plano Nacional de Educação. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 41, n. 1, p. e35788, jan. 2019.

MIRANDA, José Valdinei Albuquerque. Currículo e alteridade: a experiência hermenêutica da pesquisa na formação docente. **Poiésis**, v. 1, n. 2, p. 134-147, 2010.

MIRANDA, José Valdinei Albuquerque. Hermenêutica e educação: o lugar do intérprete e o diálogo com o texto/tradição. **Revista do Difere**, v. 3, n.5, jun. 2013.

MOGILKA, Maurício. Autonomia e formação humana em situações pedagógicas: um difícil percurso. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 57-68, jul. 1999.

MOGILKA, Maurício. Educação, desenvolvimento humano e cosmos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 363-377, dez. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022005000300003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 fev. 2019.

MORAES, Pauliane Gonçalves; MACHADO, Vinicius Oliveira; GALVÃO, Ana Carolina. "Escola Sem Partido" e a negação dos clássicos: trabalho educativo e formação humana em debate. **Cadernos do GPOSSHE On-line**, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 45-63, ago. 2019.

MOREIRA, Luciano Accioly Lemos. A empregabilidade nos parâmetros curriculares nacionais: implicações e limites à formação humana. **ETD**, Campinas, v. 9, n. 1, p. 124-135, dez. 2007. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167625922007000300012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 fev. 2019.

MOREIRA, Luciano Accioly Lemos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a educação brasileira sob a supremacia do mercado. **ETD**, Campinas, v. 09, n. 02, p. 31-51, jun. 2008. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-25922008000200005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 fev. 2019.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, set. 2013.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, out./dez. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413247820150004010 57&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 fev. 2019.

MOURA, Rosana Silva de. Finitude, "frequentação do mundo" e formação humana em Michel de Montaigne. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1169-1184, dez. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362014000400012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 fev. 2019.

MÜHL, Eldon Henrique; CAIMI, Flávia Eloisa. Editorial. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 24, n. 3, p. 416-419, set./dez. 2017.

MURARO, Darcísio Natal. Criticidade e educação filosófica: a formação humana pelo diálogo e problematização. **EccoS**, São Paulo, n..38, p. 59-73, set./dez. 2015. Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71545304005. Acesso em: 05 fev. 2019.

MURARO, Darcísio Natal. Filosofia da experiência e formação humana para John Dewey. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 35, n. 2, p. 522-545, ago. 2017. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/34994. Acesso em: 12 fev. 2019.

OLIVEIRA, Marco Aurélio Gomes de; NETTO, Mario Borges; LUCENA, Carlos Alberto. A modernidade e o projeto de formação humana Comeniano. **Revista HISTEDBR On-line**,

Campinas, v. 17, n. 2, p. 448-468, out. 2017. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8650441. Acesso em: 05 fev. 2019.

OLIVEIRA, Maria Marly de. Círculo hermenêutico-dialético como sequência didática interativa. **Interfaces Brasil/Canadá**, v. 11, n. 1, p. p. 235-251, 2012.

PAGNI, Pedro Angelo. Formação humana e cuidado de si: um encontro explosivo ou a possibilidade de pensar de outro modo a racionalidade e a ética na educação? **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 18, n. 2, p. 309-323, jul./dez.2011. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/114961. Acesso em: 05 fev. 2019.

PAGNI, Pedro Angelo. Editorial - Biopolítica, Educação e Filosofia. **Poiésis**, Tubarão, v. 4, p. 1-3, nov. 2011. Disponível em: http://portaldeperiodicos.unisul.br/index-php/Poiesis/article/view/752. Acesso em: 27 ago. 2019.

PAGNI, Pedro Angelo. Os elos entre a filosofia e a educação no pensamento de Theodor W. Adorno. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 3, p. 133-157, set./dez. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072012000300009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 fev. 2019.

PAGNI, Pedro Angelo. O sentido ético da dramática de si e o significado político da poética da diferença na pragmática do ensino: considerações à luz de Foucault. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 21, n. 1, mar. 2014.

PAGNI, Pedro Angelo. **Experiência estética, formação humana e arte de viver:** desafios filosóficos à educação escolar. São Paulo: Loyola, 2014.

PAGNI, Pedro Angelo; DALBOSCO, Cláudio Almir. As produções do GT-17 da ANPED e o seu papel para o desenvolvimento da Filosofia da Educação no Brasil. *In*: OLIVEIRA, Avelino da Rosa; VALLE, Lílian do; **Filosofia da Educação**: posições sobre a formação humana. Curitiba: Appris, 2014.

PAGNI, Pedro Angelo; SILVA, Divino José da; CARVALHO, Alexandre Filordi de. Editorial - Biopolítica, formas de controle sobre a vida e a deficiência: olhares outros sobre a inclusão e a resistência na Escola. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, p. 205–210, maio-ago. 2016. Disponível em: http://search-ebscohost-com.ez16.periodicos.capes.gov.br/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=119606139&lang=pt-br&site=ehost-live. Acesso em: 29 ago. 2019.

PAIVA, Wilson Alves de. Do projeto político-pedagógico de Rousseau; algumas considerações. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 245-262, jan./mar. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid-S0101733020160001002 45&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 fev. 2019.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, maio/ago. 2004.

PENA, Alexandra Coelho; NUNES, Maria Fernanda Rezende; KRAMER, Sonia. Formação humana, visão de mundo, diálogo e educação: a atualidade de Paulo Freire e Martin Buber. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 34, 2018.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar; LOURENÇO, Eliana Bernardes. O currículo na universidade: da sociedade disciplinar à sociedade de controle. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 16, n. 1, out. 2009.

PESSOA, Jadir de Morais, Literatura e formação humana. **EccoS**, São Paulo, n.32, p. 179-196, set./dez. 2013. Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71530929011. Acesso em: 05 fev.19.

PINHO, Maria José de. Universidade e crise institucional: perspectivas de uma formação humana. **Revista Observatório**, Palmas, v. 3, n. 6, p. 274-315, out. 2017. Disponível em: https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/4247. Acesso em: 05 fev.19.

PINTO, Fabiana Martins; OLIVEIRA, Rita de Cássia. Educação, Formação Humana e Estado na contemporaneidade: breves reflexões. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 12, n. 1, p. 73-93, jan./abr. 2019.

PLATT, Adreana Dulcina. Estudos sobre o currículo para a formação humana plena. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 51, n. 2, p. 1-8, enero 2010.

PLATT, Adreana Dulcina. Formação humana: currículo para o desenvolvimento humano. **Espaço do currículo**, v. 2, n. 1, p. 141-157, mar./set. 2009.

PLATT, Adreana Dulcina; DUTRA, Delamar José Volpato. Educação e liberdade: a formação do habitus enquanto elemento crítico fundamental à teoria da emancipação. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 39, suppl., p. 505-513, nov. 2017.

POLICARPO JUNIOR, José; RODRIGUES, Maria Lucicleide Falcão de Melo. Princípios orientadores da formação humana: dimensão normativa da educação. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 45, p. 95-103, abr. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2010000100012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 fev. 2019.

POLICARPO JUNIOR, José; SANTOS, Claudemir Inácio dos. Learning to live together in peace and harmony: um olhar comprometido com a formação humana. **CONJECTURA**, Caxias do Sul, v. 20, n. 2, p. 94-111, maio/ago. 2015.

PROBST, Melissa; KRAEMER, Celso. Disciplina, biopolítica e educação: o corpo na escola. **Poiésis**, Tubarão, v. 4, p. 103-119, nov. 2011. Disponível em: http://portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/752. Acesso em: 27 ago. 2019.

REIS, Carlos Sousa; FORMOSINHO, Maria das Dores. Desafios metamodernos da Filosofia da Educação. **Egitania Sciencia**, Guarda/Pt, ano 8, n. 14, p.30-46, nov./maio 2014.

RODRIGUES, Neidson. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 22, n. 76, p. 232-257, out. 2001.

RÖHR, Ferdinand. Reflexões em torno de um possível objeto epistêmico próprio da educação. **Pro-posições: Revista da UNICAMP**, n. 1, p. 51-70, 2007a.

RÖHR, Ferdinand. Espiritualidade e formação humana. **Anais do XVIII Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste**, Maceió/AL, CD-ROM, 2007b.

RÖHR, Ferdinand. Espiritualidade e Formação Humana. **Poiésis**, Tubarão, v.4, p. 53–68, nov. 2011a. Disponível em: http://search-ebscohost-com.ez16.periodicos.capes.gov.br/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=79696913&lang=pt-br&site=ehost-live. Acesso em: 27 ago. 2019.

RÖHR, Ferdinand. Confiança – um conceito básico da Educação no pensamento filosófico e pedagógico de Otto Friedrich Bollnow. **EccoS**, São Paulo, n. 26, jul.-dez. 2011b, p. 193-208.

RÖHR, Ferdinand. Espiritualidade, Liberdade e Intuição: reflexões sobre o imanente e o transcendente. *in* RÖHR, Ferdinand (Org.). **Diálogos em Educação e Espiritualidade.** 2 ed. rev. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

RÖHR, Ferdinand. **Educação e Espiritualidade**: contribuições para uma compreensão multidimensional da realidade, do homem e da educação. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

RÖHR, Ferdinand. A Apropriação de uma fé filosófica como intenção formativa de Karl Jaspers. **Eccos**, São Paulo, n. 38, p. 17–29, set./dez. 2015. Disponível em: http://search-ebscohostcom.ez16.periodicos.capes.gov.br/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=115089206&lang=pt-br&site=ehost-live. Acesso em: 27 ago. 2019.

ROZEK, Marlene. As contribuições da hermenêutica de Gadamer para a formação de professores. **Educação***,* v. 36, n. 1, 2013.

SANTIN, Rafael Henrique; OLIVEIRA, Terezinha. A relação entre amor e educação na Suma teológica de Tomás de Aquino. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 157-165, maio/ago. 2016.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Cláudio Félix dos; FERREIRA, Cléber Eduão. Currículo e educação do campo: entre as lutas por uma formação humana crítica e as proposições pós-críticas do educar. **Rev. Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v.11, n.2, p. 199-210, mai./ago. 2018. Disponível em: http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php. Acesso em: 05 fev.19.

SANTOS, Eduardo; TAVARES, Manuel. Editorial - Educação para a Formação Humana: o papel da Filosofia. **Eccos**, São Paulo, n. 43, p. 11-16, mai./ago. 2017. Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71552463001. Acesso em: 19 abr. 2018.

SANTOS, Genivaldo de Souza; GELAMO, Rodrigo Pelloso. O tema da atenção no debate filosófico contemporâneo e sua importância na formação humana. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 14, n. 169, p. 42-52, maio 2015.

SANTOS, Leônidas Melo; NEUVALD, Luciane. Estética, ética e formação na perspectiva adorniana. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 41, n. 1, p. e34728, mar. 2019.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. Ciclos de formação humana com complexos de estudo em escolas itinerantes do Paraná. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 140, p. 611-629, jul. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000300611&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 fev. 2019.

SAVIANI, Dermeval. Debate sobre as relações entre educação, formação humana e ontologia a partir do método dialético. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 1, p. 185-209, abr. 2013. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/23440. Acesso em: 12 mar. 2019.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 422-433, set./dez. 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Educação, trabalho e cidadania: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 65-71, abr./jun. 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Los grandes círculos hermenéuticos de la Filosofía de la Educación en Brasil. **Espacios en Blanco**, Buenos Aires, n. 14, p. 23-44, jun 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, set./dez. 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Desafios da formação humana no mundo contemporâneo. **Revista de Educação da PUC**, Campinas, n. 29, dez. 2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script =sci_arttext&pid=S151939932010000200002&lng=en&nrm=iso. Acesso em 29 Set. 2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Os 20 anos do GT Filosofia da Educação e sua contribuição para a constituição do campo investigativo da Filosofia da Educação. **REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA E EM EDUCAÇÃO – ANPEd**, v. 36, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim; BAUER, Carlos. Editorial - Papel formativo da Filosofia. **Eccos**, São Paulo, n. 38, p. 11-14, set./dez. 2015. Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71546154001. Acesso em: 19 abr. 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim; BAUER, Carlos. Editorial - Filosofia e Formação Humana na Educação Básica. **Eccos**, São Paulo, n. 39, p. 11-14, jan./abr. 2016. Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71546154001. Acesso em: 19 abr. 2018.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio

de Janeiro, v. 10, n. 20, p. 314-341, jul./dez. 2015. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2730/2297. Acesso em: 05 fev. 2019.

SGRÓ, Margarita. Presentación. **Espacios en Blanco**, Buenos Aires, n. 14, p. 15-22, jun 2004.

SILVA, Alex. As razões do não idêntico e implicações formativas no contexto atual. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 21, n. 1, mar. 2014.

SILVA, André Gustavo Ferreira. A educação no nascimento da modernidade. *In*: V Encontro o GT e Filosofia da Educação Norte-Nordeste - EFENN, 2010, João Pessoa. **Anais** do V Encontro do GT de Filosofia da Educação Norte-Nordeste, 2010.

SILVA, André Gustavo Ferreira. **Uma proposta metodológica para a investigação no campo do pensamento pedagógico**: com comentários. Recife, 2020. CD-ROM.

SILVA, Carlos Cardoso. A Fenomenologia e a formação humana na perspectiva de Edmund Husserl. **Desafios**, Palmas, v. 4, n. 2, p. 96-111, mai. 2017. Disponível em: https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/52903. Acesso em: 05 fev.19.

SILVA, Divino José da; VAZ, Alexandre Fernandez. A emergência do Sujeito Cerebral e suas implicações para a Educação. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, p. 211–230, maio/ago. 2016. Disponível em: http://search-ebscohost-com.ez16.periodicos.capes.gov.br/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=119606133&lang=pt-br&site=ehost-live. Acesso em: 29 ago. 2019.

SILVA, Hugo Leonardo Fonseca da. Trabalho, formação humana e hegemonia: as metamorfoses do mundo do trabalho e as políticas de produção. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, p. 249-272, jul./dez. 2015. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2313/2289. Acesso em: 05 fev. 2019.

SILVA, Luzia Batista de Oliveira. A interpretação hermenêutica em Paul Ricoeur: uma possível contribuição para a educação. **Comunicações**, v. 18, n. 2, p. 19-36, 2012.

SILVA, Monica Ribeiro da. Currículo, reformas e a questão da formação humana: uma reflexão a partir da Teoria Crítica da Sociedade. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 17, p. 111-123, jun. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602001000100009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 05 fev. 2019.

SILVA, Nyrluce Marília Alves da; FREITAS, Alexandre Simão de. O sujeito da educação: problematizações e desdobramentos a partir da noção de cuidado de si. **Poiésis**, Tubarão, v. 4, p. 86-102, nov. 2011. Disponível em: http://portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/752. Acesso em: 27 ago. 2019.

SILVA, Nyrluce Marília Alves da; FREITAS, Alexandre Simão de. A ética do cuidado de si no campo pedagógico brasileiro: modos de uso, ressonâncias e desafios. **Pro-Posições**, Campinas, v. 26, n. 1, p. 217-233, jan./abr. 2015. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072015000100217&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 fev. 2019.

SILVA, Rafael Bianchi. Autonomia e educação: reflexões e tensões nos caminhos para a formação humana. **Conjectura: Filos. Educ**., Caxias do Sul, v. 20, n. 1, p. 38-50, jan./abr. 2015a. Disponível em: http://ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/2929. Acesso em: 05 fev.19.

SILVA, Rafael Bianchi. Criticidade, sensibilidade e educação: notas sobre experiência na contemporaneidade. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 169, p. 14-22, jun. 2015b.

SILVA, Roberto da. Os fundamentos freirianos da pedagogia social em construção no Brasil. **Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria**, Sevilla, núm. 27, pp. 179-198, enero-junio 2016. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/1350/135046986010.pdf. Acesso em: 19 nov. 2019.

SILVA, Sidney Reinaldo da. Ética Pública e Formação Humana. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 645-665, out. 2006. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/873/87313708002.pdf. Acesso em: 12 mar. 2019.

SOUZA Jr., Hormindo Pereira. Centralidade ontológica do trabalho ou centralidade da informação e do conhecimento nos processos de formação humana. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2, p. 163-179, maio/ago.2008.

SOUZA JUNIOR, Hormindo Pereira.; TRIGINELLI, Daniel Handan. Trabalho, política, formação e emancipação humana em Marx e Lukács. **ETD**, Campinas, v. 19, n. 1, p. 258-282, mar. 2017.

TOMMASELLI, Guilherme Costa Garcia. Formação (Bildung), cuidado de si, vivências e educação. **Aufklärung**, João Pessoa, v.4, n.1, p. 91-102, jan./abr. 2017.

TONET, Ivo. Interdisciplinaridade, formação humana e emancipação humana. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 116, p. 725-742, dez. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282013000400008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 fev. 2019.

TORRES, Cristine Lima. O simbolismo do MST na marcha e na mística: espaço itinerante de formação humana. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 10, n. 110, p. 130-137, jul. 2010.

TORRIGLIA, Patrícia Laura; CISNE, Margareth Feiten. A crítica ontológica na formação humana e os processos de conhecimento: aproximações reflexivas. **Revista Ibero-americana de Educação**, v. 67, n. 2, p. 161-172, mar. 2015.

VALLE, Lílian do. Linguagem e formação humana. **Terceira Margem**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 25, p. 55-72, jun. 2017. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/tm/article/view/10796/7964. Acesso em: 12 mar. 2019.

VALLE, Lílian do; BOGEA, Diogo. Memória e memorização. Sobre um anátema na educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, e230017, mar. 2018. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100600&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 31 mar. 2019.

VALLE, Lílian do; BOHADANA, Estrella D'alva Benayon. Interação e Interatividade: por uma reantropolização da EAD online. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 973-984, out./dez. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000400003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 fev. 2019.

VALLE, Lílian do, MILL, Daniel, VICTORIO FILHO, Aldo. EdTech e políticas públicas: para introduzir a questão. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 110, set. 2018.

VARANI, Adriana; CAMPOS, Cristina Maria; ROSSIN, Elizabeth. A formação humana integra a educação integral? O que as práticas pedagógicas têm a nos dizer. **Cad. CEDES**, Campinas , v. 39, n. 108, p. 177-192, ago. 2019 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622019000200177&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 24 nov. 2019.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Cultura e formação humana no pensamento de Antonio Gramsci. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 51-66, jun. 1999.

VIEIRA, Carlos Eduardo; OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. Thompson e Gramsci: história, política e processos de formação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 519-537, abr./jun. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000200012&lng=en&nrm=iso. Acesso em 12 fev. 2019.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. Estudo da sala de aula com aporte teórico-metodológico da hermenêutica objetiva. **@rquivo Brasileiro de Educação**, v. 1, n. 1, p. 51-66, 2013.

VILLELA, Fabio Fernandes. Práticas educativas comparadas em educação do campo e os desafios da formação omnilateral na américa latina. **Revista NERA**, Presidente Prudente, v. 14, n. 19, p. 90-103, jul./dez. 2011.

WELLER, Wivian. Aportes hermenêuticos no desenvolvimento de metodologias qualitativas. **Linhas Críticas**, v. 16, n. 31, p. 287-304, 2010.

ZANELLA, Andrisa Kemel; PERES, Lúcia Maria Vaz. No entrecruzamento de linguagens...: a arte e o corpo para pensar a educação e a formação do humano. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 68, p. 101-121, mar. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413247820170001001 01&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 fev. 2019.

ZATTI, Vicente. Institutos Federais de Educação: um novo paradigma em educação profissional e tecnológica? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 3, p. 1461-1480, out. 2016. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7555. Acesso em: 29 ago. 2019.

ZATTI, Vicente; DONNER, Sandra Cristina; JESUS, Edson Regis de. Fundamentos

Filosófico-Históricos da proposta dos Institutos Federais de Educação. **HOLOS**, Natal, v. 2, p. 57-64, abr. 2014. Disponível em: http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1988. Acesso em: 19 nov. 2019.

ZEN, Eliesér Toretta; MELO, Douglas Christian Ferrari de. Gramsci, Escola Unitária e a Formação Humana. **Cad. Pes.**, São Luís, v. 23, n. 1, jan./abr. 2016. Disponível em: http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/4628. Acesso em: 05 fev. 2019.

ZEN, Eliesér Toretta; MELO, Douglas Christian Ferrari de. Uma proposta de formação humana como campo de disputa pelo estado ampliado dentro do sistema capitalista: apontamentos gramscianos. **Revista Educação e Emancipação**, v. 11, n. 3, p. 200-220, set./dez. 2018.

ZUIN, Vânia Gomes; ZUIN, Antônio Álvares Soares. A atualidade do conceito de semiformação e o renascimento da Bildung. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 24, n. 3, p. 420-436, dez. 2017.

APÊNDICE A

Artigos acerca da formação humana extraídos do Portal Periódicos CAPES

Nº	Título	Autor(as)(es)	Periódico	Obs.
01	Contribuições do perspectivismo ameríndio para as pesquisas em Filosofia da Educação	Alexandre Simão de Freitas	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	2018 Brasília ASSUNTO
02	Autonomia e formação humana em situações pedagógicas: um difícil percurso	Maurício Mogilka	Educação e Pesquisa	1999 São Paulo TÍTULO
03	Educação, desenvolvimento humano e cosmos	Maurício Mogilka	Educação e Pesquisa	2005 São Paulo ASSUNTO
04	Cultura e formação humana no pensamento de Antonio Gramsci	Carlos Eduardo Vieira	Educação e Pesquisa	1999 São Paulo TÍTULO
05	Ensino Médio Integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para uma formação humana integral?	Dante Henrique Moura	Educação e Pesquisa	2013 São Paulo TÍTULO
06	Condição humana e a educação virtuosa da vontade: as profundezas do reconhecimento em Honneth e Rousseau	Cláudio Almir Dalbosco	Educação e Pesquisa	2014 São Paulo ASSUNTO TÍTULO
07	A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação	Antonio Joaquim Severino	Educação e Pesquisa	2006 São Paulo TÍTULO
08	Literatura e formação humana	Jadir de Morais Pessoa	EccoS Revista Científica UNINOVE	2013 São Paulo TÍTULO
09	A Apropriação de uma fé filosófica como intenção formativa de Karl Jaspers	Ferdinand Röhr	EccoS Revista Científica UNINOVE	2015 São Paulo FIL.-F.H.
10	O ensino da recepção estético-literária e a formação humana	Newton Duarte, Nathália Botura de Paula Ferreira, Maria Cláudia da Silva Saccomani, Mariana de Cássia Assumpção	EccoS Revista Científica UNINOVE	2012 São Paulo TÍTULO

11	Aspectos da formação humana: paidéia, bildung e geofilosofia da educação	Fernanda Antônia Barbosa da Mota, Heraldo Aparecido Silva	EccoS Revista Científica UNINOVE	2017 São Paulo TÍTULO
12	Criticidade e Educação Filosófica: a formação humana pelo diálogo e problematização	Darcísio Natal Muraro	EccoS Revista Científica UNINOVE	2015 São Paulo TÍTULO
13	Educação e formação humana: um debate histórico-ontológico	Lucas Dominguini, Vidalcir Ortigara	EccoS Revista Científica UNINOVE	2009 São Paulo TÍTULO
14	Editorial: Educação para a Formação Humana: o papel da Filosofia	Eduardo Santos, Manuel Tavares	EccoS Revista Científica UNINOVE	2017 São Paulo TÍTULO
15	Editorial: Papel formativo da Filosofia	Antônio Joaquim Severino, Carlos Bauer	EccoS Revista Científica UNINOVE	2015 São Paulo TÍTULO
16	Editorial: Filosofia e Formação Humana na Educação Básica	Antônio Joaquim Severino, Carlos Bauer	EccoS Revista Científica UNINOVE	2016 São Paulo TÍTULO
17	Educação, trabalho e cidadania: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico	Antonio Joaquim Severino	São Paulo em Perspectiva	2000 São Paulo TÍTULO
18	Filosofia da experiência e formação humana para John Dewey	Darcísio Natal Muraro	Perspectiva UFSC	2017 Florianópolis TÍTULO ASSUNTO
19	Debate sobre as relações entre educação, formação humana e ontologia a partir do método dialético	Dermeval Saviani	Perspectiva UFSC	2013 Florianópolis TÍTULO
20	A Formação Humana na perspectiva histórico-ontológica	Dermeval Saviani, Newton Duarte	Revista Brasileira de Educação	2010 Rio de Janeiro TÍTULO
21	Memória e memorização. Sobre um anátema na educação	Lílian do Valle, Diogo Bogea	Revista Brasileira de Educação	2018 Rio de Janeiro ASSUNTO
22	Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira	Dante Henrique Moura, Domingos Leite Lima Filho, Mônica Ribeiro Silva	Revista Brasileira de Educação	2015 Rio de Janeiro ASSUNTO

23	A história como experiência formativa em Rousseau	Claudio Almir Dalbosco	Revista Brasileira de Educação	2016 Rio de Janeiro ASSUNTO
24	No entrecruzamento de linguagens... a arte e o corpo para pensar a educação e a formação do humano	Andrisa Kemel Zanella, Lúcia Maria Vaz Peres	Revista Brasileira de Educação	2017 Rio de Janeiro ASSUNTO
25	A formação humana no contexto da consumação metafísica do sujeito: ética da potência de Agamben	Alexandre Simão de Freitas	Educação PUC-RS	2015 Porto Alegre TÍTULO
26	Individualidade e formação humana: argumentos em favor da educação como um campo próprio de saber	Luiz Artur dos Santos Cestari	Educação PUC-RS	2012 Porto Alegre TÍTULO
27	Individualização e reconhecimento	Angelo Vitório Cenci	Educação PUC-RS	2015 Porto Alegre FIL.-F.H.
28	O cuidado de si e os perigos de uma ontologia ainda sem cabimento: o legado ético e espiritual de Michel Foucault	Alexandre Simão de Freitas	Pro-Posições	2014 Campinas ASSUNTO
29	A ética do cuidado de si no campo pedagógico brasileiro: modos de uso, ressonâncias e desafios	Nyrluce Marília Alves da Silva, Alexandre Simão de Freitas	Pro-Posições	2015 Campinas ASSUNTO
30	Os elos entre a filosofia e a educação no pensamento de Theodor W. Adorno	Pedro Angelo Pagni	Pro-Posições	2012 Campinas ASSUNTO
31	Centralidade ontológica do trabalho ou centralidade da informação e do conhecimento nos processos de formação humana?	Hormindo Pereira de Souza Junior	Pro-Posições	2008 Campinas TÍTULO
32	Filosofia, educação e formação humana: a busca dos sentidos do fazer educativo	Lélio Favacho Braga, Antônio Joaquim Severino	Estação Científica (UNIFAP)	2014 Macapá TÍTULO
33	Para pensar sobre a formação continuada dos professores é necessária uma teoria crítica para a formação do capital humano	Clarissa Martins de Araujo, Everson Melquíades Araujo, Rejane Dias da Silva	Caderno CEDES	2015 Campinas TÍTULO
34	A formação humana integra a educação integral? O que as práticas pedagógicas têm	Adriana Varani, Cristina Maria Campos,	Caderno CEDES	2019 Campinas TÍTULO

	a nos dizer	Elizabeth Rossin		
35	A empregabilidade nos parâmetros curriculares nacionais: implicações e limites à formação humana	Luciano Accioly Lemos Moreira	ETD	2007 Campinas TÍTULO ASSUNTO
36	Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a educação brasileira sob a supremacia do mercado	Luciano Accioly Lemos Moreira	ETD	2008 Campinas ASSUNTO
37	Michel Foucault e o cuidado de si: a invenção de formas de vida resistentes na educação	Alexandre Simão de Freitas	ETD	2010 Campinas ASSUNTO
38	Trabalho, política, formação e emancipação humana em Marx e Lukács	Hormindo Pereira Souza Junior, Daniel Handan Triginelli	ETD	2017 Campinas TÍTULO
39	Ontologia da formação pós-humanista em Heidegger e Foucault	Claudio Almir Dalbosco, Marcelo José Doro	ETD	2019 Campinas ASSUNTO
40	As lições ainda insuspeitas de Michel Foucault acerca da formação humana	Alexandre Simão de Freitas	Educação e Realidade UFRGS	2015 Porto Alegre TÍTULO
41	Entre as manobras da mão e do espírito: o assombro da formação humana	Lúcia Schneider Hardt	Educação e Realidade UFRGS	2013 Porto Alegre TÍTULO
42	Finitude, “frequentação do mundo” e formação humana em Michel de Montaigne	Rosana Silva de Moura	Educação e Realidade UFRGS	2014 Porto Alegre TÍTULO
43	A Propósito de uma Estética Formativa mediante um Conceito-Paisagem	Marlene Souza Dozol	Educação e Realidade UFRGS	2017 Porto Alegre FIL.-F.H.
44	A Formação Humana em debate	Sandra Soares Dellafonte	Educação e Sociedade	2014 Campinas TÍTULO
45	Formas de reconhecimento e força intersubjetiva de grupo	Claudio Almir Dalbosco	Educação e Sociedade	2015 Campinas ASSUNTO
46	Ciclos de formação humana com complexos de estudo em escolas itinerantes do Paraná	Marlene Lucia Siebert Sapelli	Educação e Sociedade	2017 Campinas TÍTULO
47	Ética pública e formação humana	Sidney Reinaldo da Silva	Educação e Sociedade	2006 Campinas TÍTULO
48	Interação e Interatividade por uma reantropolização da	Lílian do Valle, Estrella D'alva	Educação e Sociedade	2012 Campinas

	EAD online	Benayon Bohadana		ASSUNTO
49	Do projeto político-pedagógico de Rousseau; algumas considerações	Wilson Alves de Paiva	Educação e Sociedade	2016 Campinas ASSUNTO
50	Thompson e Gramsci: história, política e processos de formação	Carlos Eduardo Vieira, Marcus Aurélio Taborda de Oliveira	Educação e Sociedade	2010 Campinas ASSUNTO
51	Educação: da Formação Humana à construção do sujeito ético	Neidson Rodrigues	Educação e Sociedade	2001 Campinas TÍTULO
52	Formação Humana, Visão de Mundo, Diálogo e Educação: a atualidade de Paulo Freire e Martin Buber	Alexandra Coelho Pena, Maria Fernanda Rezende Nunes, Sonia Kramer	Educação em Revista UFMG	2018 Belo Horizonte TÍTULO
53	Princípios orientadores da formação humana: dimensão normativa da educação	José Policarpo Junior, Maria Lucicleide Falcão de Melo Rodrigues	Paidéia	2010 Ribeirão Preto TÍTULO
54	Linguagem e Formação Humana	Lílian do Valle	Revista Terceira Margem (UFRJ)	2017 Rio de Janeiro TÍTULO
55	A Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da formação humana: desafios no contexto das relações flexíveis de trabalho	Carlos Soares Barbosa	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	2018 Araraquara TÍTULO
56	Institutos Federais de Educação: um novo paradigma em educação profissional e tecnológica?	Vicente Zatti	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	2016 Araraquara FIL.-F.H.
57	A crítica ontológica na formação humana e os processos de conhecimento: aproximações reflexivas	Patrícia Laura Torriglia, Margareth Feiten Cisne	Revista Iberoamerica de Educación	2015 *Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)* TÍTULO
58	Estudos sobre o currículo para a formação humana plena	Adreana Dulcina Platt	Revista Iberoamerica de Educación	2010 *Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la*

				Ciencia y la Cultura (OEI) TÍTULO
59	Ciclos de formação humana no Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak	Ana Cristina Hammel, Liliam Faria Porto Borges	Revista HISTEDBR On-line	2014 Campinas TÍTULO
60	A educação escolar e a formação humana em tempos de neoliberalismo: reflexões sobre a formação do professor	Leonardo José Pinho Coimbra, Ana Paula Ribeiro de Sousa	Revista HISTEDBR On-line	2017 Campinas TÍTULO
61	Formação humana: a centralidade da contradição entre as relações de produção e o desenvolvimento das forças produtivas	Melina Silva Alves, Claudio de Lira Santos Junior	Revista HISTEDBR On-line	2015 Campinas TÍTULO
62	O lema "aprender a aprender" no ensino de literatura: precisas implicações no processo de formação humana	Larissa Quachio Costa	Revista HISTEDBR On-line	2017 Campinas TÍTULO
63	A pedagogia histórico-crítica e a luta pela formação humana plena de conteúdos: o caso da cultura corporal na educação escolar do MST	Isis Conrado Haun, Katiusca Lima Cunha, Tiago Nicola Lavoura	Revista HISTEDBR On-line	2014 Campinas TÍTULO
64	Globalização, Trabalho e Formação Humana: notas para a problematização da educação escolar	Celso João Ferretti, Fernando Casadei Salles, Jorge Luis Cammarano González	Revista HISTEDBR On-line	2009 Campinas TÍTULO
65	Trabalho e educação: a formação do trabalhador no contexto das crises cíclicas do capitalismo monopolista	Robson Luiz de França, Fabiane Santana Previtalli, Carlos Lucena	Revista HISTEDBR On-line	2012 Campinas ASSUNTO
66	Currículo e Educação do campo: entre as lutas por uma formação humana crític a e as proposições pós-críticas do educar	Cláudio Félix dos Santos, Cléber Eduão Ferreira	Revista Espaço do Currículo UFPB	2018 João Pessoa TÍTULO
67	Formação Humana: currículo para o desenvolvimento humano	Adreana Dulcina Platt	Revista Espaço do Currículo UFPB	2009 João Pessoa TÍTULO

68	Ensino Médio e Formação Humana: quando a inovação se apresenta como retrocesso	Lorene Figueiredo	Poiésis Unisul	2016 Tubarão/SC TÍTULO
69	Espiritualidade e Formação Humana	Ferdinand Röhr	Poiésis Unisul	2011 Tubarão/SC TÍTULO FIL.-F.H.
70	Da configuração antropológica da filosofia ao pensamento do acontecimento: devir, infância e educação	Rodrigo Barbosa Lopes	Poiésis Unisul	2011 Tubarão/SC FIL.-F.H.
71	Disciplina, biopolítica e educação: o corpo na escola	Melissa Probst, Celso Kraemer	Poiésis Unisul	2011 Tubarão/SC FIL.-F.H.
72	O sujeito da educação: problematizações e desdobramentos a partir da noção de cuidado de si	Nyrluce Marília Alves da Silva, Alexandre Simão de Freitas	Poiésis Unisul	2011 Tubarão/SC FIL.-F.H.
73	Educação dos sentidos: estética e biopolítica na experiência surrealista	Carlos José Martins	Poiésis Unisul	2011 Tubarão/SC FIL.-F.H.
74	Editorial: Biopolítica, Educação e Filosofia	Pedro Angelo Pagni	Poiésis Unisul	2011 Tubarão/SC FIL.-F.H.
75	Filosofia e Formação Humana: a constelação e o desmoronamento da identidade em Theodor Adorno	Belkis Souza Bandeira, Aveli no da Rosa Oliveira	Impulso	2014 Piracicaba TÍTULO FIL.-F.H.
76	A Fenomenologia e a formação humana na perspectiva de Edmund Husserl	Carlos Cardoso Silva	Desafios Revista Interdiscipli-nar da UFTO	Palmas TÍTULO
77	Universidade e Crise Institucional: perspectivas de uma formação humana	Maria José de Pinho	Revista Observatório	2017 Palmas TÍTULO
78	A constituição do ser social: trabalho e formação humana em Marx	Juciley Silva Evangelista Freire	Revista Observatório	2018 Palmas TÍTULO
79	O sentido da hesitação no contexto da pós-verdade	Lúcia Schneider Hardt	Revista Observatório	2018 Palmas FIL.-F.H.
80	Interdisciplinaridade, formação humana e emancipação humana	Ivo Tonet	Serviço Social e Sociedade	2013 São Paulo TÍTULO
81	Formação humana e condição ontológica da	Cláudio Almir Dalbosco	Childhood & Philosophy	2013 Rio de Janeiro

	infância			TÍTULO
82	O devir-deficiente da pedagogia: notas para uma antropologia filosófico-educacional da plasticidade	Alexandre Simão de Freitas	Childhood & Philosophy	2016 Rio de Janeiro ASSUNTO FIL.-F.H.
83	O círculo mágico e a arte de deixar-se repetir na infância: exercitação e aprendizagem nas esferas	Alexandre Simão de Freitas	Childhood & Philosophy	2018 Rio de Janeiro ASSUNTO
84	Editorial: Biopolítica, formas de controle sobre a vida e a deficiência: olhares outros sobre a inclusão e a resistência na Escola	Pedro Angelo Pagni, Divino José da Silva, Alexandre Filordi de Carvalho	Childhood & Philosophy	2016 Rio de Janeiro FIL.-F.H.
85	A emergência do Sujeito Cerebral e suas implicações para a Educação	Divino José da Silva, Alexandre Fernandez Vaz	Childhood & Philosophy	2016 Rio de Janeiro FIL.-F.H.
86	Formación Humana y Fuerza Plástica. La deficiencia que nos constituye	Andréa Marta Díaz Genis	Childhood & Philosophy	2016 Rio de Janeiro FIL.-F.H.
87	Gramsci, Escola Unitária e a formação humana	Eliesér Toretta Zen, Douglas Christian Ferrari de Melo	Cadernos de Pesquisa	2016 São Luís TÍTULO
88	Uma proposta de formação humana como campo de disputa pelo estado ampliado dentro do sistema capitalista: apontamentos gramscianos	Eliesér Toretta Zen, Douglas Christian Ferrari de Mello	Revista Educação e Emancipação UFMA	2018 São Luís TÍTULO
89	Educação Integral e emancipação: limites e contradições das concepções libertária e marxista de formação humana	Cosme Leonardo Almeida Maciel	Revista Educação e Emancipação UFMA	2016 São Luís TÍTULO
90	Educação, Formação Humana e Estado na contemporaneidade: breves reflexões	Fabiana Martins Pinto, Rita de Cássia Oliveira	Revista Educação e Emancipação UFMA	2019 São Luís TÍTULO
91	O tema da atenção no debate filosófico contemporâneo e sua importância na formação humana	Genivaldo de Souza Santos, Rodrigo Pelloso Gelamo	Revista Espaço Acadêmico	2015 Maringá TÍTULO
92	Criticidade, sensibilidade e educação: notas sobre experiência na	Rafael Bianchi Silva	Revista Espaço Acadêmico	2015 Maringá ASSUNTO

	contemporaneidade			
93	O simbolismo do MST na marcha e na mística: espaço itinerante de formação humana	Cristine Lima Torres	Revista Espaço Acadêmico	2010 Maringá TÍTULO
94	A formação humana e a incapacidade de pensar: considerações sobre o problema do mal em Hannah Arendt	Marcos Alexandre Alves, Diego Carlos Zanella, Isis Moraes Zanardi	Aufklärung UFPB	2017 João Pessoa TÍTULO
95	Formação (Bildung), cuidado de si, vivências e educação	Guilherme Costa Garcia Tommaselli	Aufklärung UFPB	2017 João Pessoa FIL.-F.H.
96	Autonomia e educação: reflexões e tensões nos caminhos para a formação humana	Rafael Bianchi Silva	Conjectura: filosofia e educação	2015 Caxias do Sul TÍTULO
97	"Learning to live together in peace and harmony": um olhar comprometido com a formação humana	José Policarpo Júnior, Claudemir Inácio dos Santos	Conjectura: filosofia e educação	2015 Caxias do Sul TÍTULO
98	Resiliência e espiritualidade: algumas implicações para a formação humana	Ana Lúcia Leal, Ferdinand Röhr, José Policarpo Júnior	Conjectura: filosofia e educação	2010 Caxias do Sul TÍTULO ASSUNTO
99	As várias faces estéticas na formação humana: o fecundo universo da Filosofia da Educação	Lúcia Schneider Hardt, Rosana Silva de Moura, Heloiza Helena Barbosa	Conjectura: filosofia e educação	2014 Caxias do Sul TÍTULO
100	A educação como paideia: uma interrogação sobre o sentido da formação humana	Silvana Bollis	Reflexão e Ação UNISC	2013 Santa Cruz do Sul TÍTULO
101	Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana	Maria Terezinha Bellanda Galluch, Marta Sueli de Faria Sforni	Práxis Educativa UEPG	2011 Ponta Grossa TÍTULO
102	Formação Humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada	Eneida Oto Shiroma, Olinda Evangelista	Revista Contemporânea de Educação UFRJ	2015 Rio de Janeiro TÍTULO
103	Trabalho, Formação Humana e Hegemonia: as metamorfoses do mundo do trabalho e as políticas de	Hugo Leonardo Fonseca da Silva	Revista Contemporânea de Educação UFRJ	2015 Rio de Janeiro TÍTULO

	produção			
104	As fontes filosóficas da problemática educacional: implicações para a formação e a emancipação humana	Luciana Pedrosa Marcassa	Revista Pedagógica	2010 Chapecó TÍTULO
105	Educação pública e escola: uma leitura austiniana	Sandra Helena Dias de Melo	Delta	2016 São Paulo ASSUNTO
106	Currículo, reformas e a questão da formação humana: uma reflexão a partir da Teoria Crítica da Sociedade	Monica Ribeiro da Silva	Educar UFPR	2001 Curitiba TÍTULO
107	Formação humana e educação no contexto de mundialização do conhecimento: sentidos	Vitória Helena Cunha Espósito, Marth a Abraão Saad Lucchesi, Gilber to Tadeu Reis da Silva, Maristela Ross de Castro Gasonato	Motricidades SPQMH	2017 São Carlos/SP TÍTULO
108	Jean-Jacques Rousseau e a formação humana mediante um paradigma musical	Marlene Souza Dozol, Ananda Maria Maciel	Revista Educação e Cultura Contemporânea	2019 Rio de Janeiro TÍTULO FIL.-F.H.
109	Processos Formativos na Rede Coque Vive (Recife-PE): Contribuições Teórico-Metodológicas para a Educomunícação	Doriele Andrade-Duvernoy	Inter-Ação	2016 Goiânia FIL.-F.H.
110	Desafios metamodernos da Filosofia da Educação	Carlos Sousa Reis, Maria das Dores Formosinho	Egitania Sciencia	2014 Guarda/Portug al FIL.-F.H.
111	Ética e Estética na Formação Humana	Amanda Pires Chaves e Pedro Laudinor Goergen	Exitus	2017 Santarém/PA TÍTULO
112	Editorial: *Bildung*: despedida ou renascimento?	Eldon Henrique Mühl, Flávia Eloisa Caimi	Revista Espaço Pedagógico	2017 Passo Fundo ASSUNTO
113	A atualidade do conceito de semiformação e o renascimento da Bildung	Vânia Gomes Zuin, Antônio Álvaro Soares Zuin	Revista Espaço Pedagógico	2017 Passo Fundo ASSUNTO
114	Bildung ontem e hoje: restrições e perspectivas	Pedro Goergen	Revista Espaço Pedagógico	2017 Passo Fundo ASSUNTO

115	Renascer das próprias cinzas: a formação e a atual problemática do sujeito	Angelo Vitório Cenci	Revista Espaço Pedagógico	2017 Passo Fundo ASSUNTO
116	A institucionalização da educação em questão	Hans-Georg Flickinger	Revista Espaço Pedagógico	2017 Passo Fundo ASSUNTO
117	Editorial: Formação humana e sociedades plurais	Claudio Almir Dalbosco, Flávia Eloisa Caimi	Revista Espaço Pedagógico	2014 Passo Fundo ASSUNTO
118	O sentido ético da dramática de si e o significado político da poética da diferença na pragmática do ensino: considerações à luz de Foucault	Pedro Angelo Pagni	Revista Espaço Pedagógico	2014 Passo Fundo ASSUNTO
119	As razões do não idêntico e implicações formativas no contexto atual	Alex Silva	Revista Espaço Pedagógico	2014 Passo Fundo ASSUNTO
120	Formação humana e sociedades plurais	Pedro Goergen	Revista Espaço Pedagógico	2014 Passo Fundo TÍTULO ASSUNTO
121	Formação humana e cuidado de si: um encontro explosivo ou a possibilidade de pensar de outro modo a racionalidade e a ética na educação?	Pedro Angelo Pagni	Revista Espaço Pedagógico	2011 Passo Fundo TÍTULO
122	O currículo na universidade: da sociedade disciplinar à sociedade de controle	Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira, Eliana Bernardes Lourenço	Revista Espaço Pedagógico	2009 Passo Fundo ASSUNTO
123	Escola, formação humana e a contribuição pedagógica de Dermeval Saviani no cenário contemporâneo	João Francisco Lopes de Lima	Roteiro UNOESC	2019 Joaçaba TÍTULO
124	"Escola Sem Partido" e a negação dos clássicos: trabalho educativo e formação humana em debate	Pauliane Gonçalves Moraes, Vinicius Oliveira Machado, Ana Carolina Galvão	Cadernos do GPOSSHE On-line UECE	2019 Fortaleza TÍTULO
125	EdTech e políticas públicas: para introduzir a questão	Lílian do Valle, Daniel Mill, Aldo Victorio Filho	Arquivos Analíticos de Políticas Educativas	2018 Arizona/EUA ASSUNTO

126	O trabalho como princípio educativo e a organização do trabalho pedagógico na escola	Mario Borges Netto, Carlos Alberto Lucena	Acta Scientiarum	2015 Maringá FIL.-F.H.
127	A concepção de educação humanista: interfaces entre a Unesco e o Plano Nacional de Educação	Ane Patrícia de Mira, Paulo Fossatti, Hildegard Susana Jung	Acta Scientiarum	2019 Maringá FIL.-F.H.
128	Educação e liberdade: a formação do habitus enquanto elemento crítico fundamental à teoria da emancipação	Adreana Dulcina Platt, Delamar José Volpato Dutra	Acta Scientiarum	2017 Maringá FIL.-F.H.
129	Estética, ética e formação na perspectiva adorniana	Leônidas Melo Santos, Luciane Neuvald	Acta Scientiarum	2019 Maringá FIL.-F.H.
130	O resgate da subjetividade: diferentes olhares	Helder Cavalcante Câmara, F. A. S. Oliveira, A. A. C. Câmara, E. C. Câmara	Holos IFRN	2016 Natal FIL.-F.H.
131	Fundamentos Filosófico-Históricos da proposta dos Institutos Federais de Educação	Vicente Zatti, Sandra C. Donner, Edson R. Jesus	Holos IFRN	2014 Natal FIL.-F.H.
132	Marx: 200 anos – A teoria, a política e a educação	Maria Ciavatta	Em Pauta Faculdade Serv. Social – UERJ	2018 Rio de Janeiro FIL.-F.H.
133	Concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade	Carolina Nozella Gama, Newton Duarte	Interface	2017 Botucatu FIL.-F.H.
134	Os fundamentos freirianos da pedagogia social em construção no Brasil	Roberto da Silva	Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria	2016 Sevilla FIL.-F.H.
135	Práticas educativas comparadas em educação do campo e os desafios da formação omnilateral na América Latina	Fabio Fernandes Villela	Revista NERA	2011 Presidente Prudente FIL.-F.H.

Lista de textos selecionados com abordagem central ou tangencial acerca da formação humana obtidos no Portal Periódicos da CAPES, com indicação de autores(as), periódico, ano e local de publicação.

APÊNDICE B

Composição, por categorias, dos textos que compõem o *corpus* da pesquisa e caracterização dos respectivos campos discursivos

Categoria	Nº	Título	Autor(as)(es)	Periódico
Alteridade	01	Contribuições do perspectivismo ameríndio para as pesquisas em Filosofia da Educação	Alexandre Simão de Freitas	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
	25	A formação humana no contexto da consumação metafísica do sujeito: ética da potência de Agamben	Alexandre Simão de Freitas	Educação PUC-RS
Apropriação Existencial	117	Formação humana e sociedades plurais	Pedro Goergen	Revista Espaço Pedagógico
	09	A Apropriação de uma fé filosófica como intenção formativa de Karl Jaspers	Ferdinand Röhr	EccoS Revista Científica UNINOVE
	76	A Fenomenologia e a formação humana na perspectiva de Edmund Husserl	Carlos Cardoso Silva	Desafios Revista Interdiscipli-nar da UFTO
Atenção	91	O tema da atenção no debate filosófico contemporâneo e sua importância na formação humana	Genivaldo de Souza Santos, Rodrigo Pelloso Gelamo	Revista Espaço Acadêmico
Autonomia	96	Autonomia e educação: reflexões e tensões nos caminhos para a formação humana	Rafael Bianchi Silva	Conjectura: filosofia e educação
Bildung	114	Bildung ontem e hoje: restrições e perspectivas	Pedro Goergen	Revista Espaço Pedagógico
	116	A institucionalização da educação em questão	Hans-Georg Flickinger	Revista Espaço Pedagógico
Comunicatividade	56	Institutos Federais de Educação: um novo paradigma em educação profissional e tecnológica?	Vicente Zatti	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação
	131	Fundamentos Filosófico-Históricos da proposta dos Institutos Federais de Educação	Vicente Zatti, Sandra C. Donner, Edson R. Jesus	Holos IFRN
Consciência Crítica	32	Filosofia, educação e formação humana: a busca dos sentidos do fazer educativo	Lélio F. Braga, Antônio Joaquim Severino	Estação Científica (UNIFAP)
	93	O simbolismo do MST na	Cristine Lima	Revista Espaço

		marcha e na mística: espaço itinerante de formação humana	Torres	Acadêmico
Conscientização	12	Criticidade e Educação Filosófica: a formação humana pelo diálogo e problematização	Darcísio Natal Muraro	EccoS Revista Científica UNINOVE
	102	Formação Humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada	Eneida Oto Shiroma, Olinda Evangelista	Revista Contemporânea de Educação UFRJ
Corpo	24	No entrecruzamento de linguagens... a arte e o corpo para pensar a educação e a formação do humano	Andrisa Kemel Zanella, Lúcia Maria Vaz Peres	Revista Brasileira de Educação
	71	Disciplina, biopolítica e educação: o corpo na escola	Melissa Probst, Celso Kraemer	Poiésis Unisul
Cuidado de si	29	A ética do cuidado de si no campo pedagógico brasileiro: modos de uso, ressonâncias e desafios	Nyrluce Marília Alves da Silva, Alexandre Simão de Freitas	Pro-Posições
	37	Michel Foucault e o cuidado de si: a invenção de formas de vida resistentes na educação	Alexandre Simão de Freitas	ETD
	40	As lições ainda insuspeitas de Michel Foucault acerca da formação humana	Alexandre Simão de Freitas	Educação e Realidade UFRGS
	72	O sujeito da educação: problematizações e desdobramentos a partir da noção de cuidado de si	Nyrluce Marília Alves da Silva, Alexandre Simão de Freitas	Poiésis Unisul
	95	Formação (Bildung), cuidado de si, vivências e educação	Guilherme Costa Garcia Tommaselli	Aufklärung UFPB
	28	O cuidado de si e os perigos de uma ontologia ainda sem cabimento: o legado ético e espiritual de Michel Foucault	Alexandre Simão de Freitas	Pro-Posições
Diálogo	52	Formação Humana, Visão de Mundo, Diálogo e Educação: a atualidade de Paulo Freire e Martin Buber	Alexandra Coelho Pena, Maria Fernanda Rezende Nunes, Sonia Kramer	Educação em Revista UFMG
Discurso	105	Educação pública e escola: uma leitura austiniana	Sandra Helena Dias de Melo	Delta
Emancipação	128	Educação e liberdade: a formação do habitus enquanto elemento crítico fundamental à teoria da emancipação	Adreana Dulcina Platt, Delamar José Volpato Dutra	Acta Scientiarum
	129	Estética, ética e formação na	Leônidas Melo	Acta

		perspectiva adorniana	Santos, Luciane Neuvald	Scientiarum
	08	Literatura e formação humana	Jadir de Morais Pessoa	EccoS Revista Científica UNINOVE
	41	Entre as manobras da mão e do espírito: o assombro da formação humana	Lúcia Schneider Hardt	Educação e Realidade UFRGS
	43	A Propósito de uma Estética Formativa mediante um Conceito-Paisagem	Marlene Souza Dozol	Educação e Realidade UFRGS
	54	Linguagem e Formação Humana	Lílian do Valle	Revista Terceira Margem (UFRJ)
	73	Educação dos sentidos: estética e biopolítica na experiência surrealista	Carlos José Martins	Poiésis Unisul
Estética	99	As várias faces estéticas na formação humana: o fecundo universo da Filosofia da Educação	Lúcia Schneider Hardt, Rosana Silva de Moura, Heloiza Helena Barbosa	Conjectura: filosofia e educação
	108	Jean-Jacques Rousseau e a formação humana mediante um paradigma musical	Marlene Souza Dozol, Ananda Maria Maciel	Revista Educação e Cultura Contemporânea
	111	Ética e Estética na Formação Humana	Amanda Pires Chaves e Pedro Laudinor Goergen	Exitus
	118	O sentido ético da dramática de si e o significado político da poética da diferença na pragmática do ensino: considerações à luz de Foucault	Pedro Angelo Pagni	Revista Espaço Pedagógico
	121	Formação humana e cuidado de si: um encontro explosivo ou a possibilidade de pensar de outro modo a racionalidade e a ética na educação?	Pedro Angelo Pagni	Revista Espaço Pedagógico
	18	Filosofia da experiência e formação humana para John Dewey	Darcísio Natal Muraro	Perspectiva UFSC
Experiência	42	Finitude, “frequentação do mundo” e formação humana em Michel de Montaigne	Rosana Silva de Moura	Educação e Realidade UFRGS
	92	Criticidade, sensibilidade e educação: notas sobre experiência na contemporaneidade	Rafael Bianchi Silva	Revista Espaço Acadêmico

Humanismo	100	A educação como paideia: uma interrogação sobre o sentido da formação humana	Silvana Bollis	Reflexão e Ação UNISC
	127	A concepção de educação humanista: interfaces entre a Unesco e o Plano Nacional de Educação	Ane Patrícia de Mira, Paulo Fossatti, Hildegard Susana Jung	Acta Scientiarum
Infância	02	Autonomia e formação humana em situações pedagógicas: um difícil percurso	Maurício Mogilka	Educação e Pesquisa
	83	O círculo mágico e a arte de deixar-se repetir na infância: exercitação e aprendizagem nas esferas	Alexandre Simão de Freitas	Childhood & Philosophy
	81	Formação humana e condição ontológica da infância	Cláudio Almir Dalbosco	Childhood & Philosophy
	70	Da configuração antropológica da filosofia ao pensamento do acontecimento: devir, infância e educação	Rodrigo Barbosa Lopes	Poiésis Unisul
Integralidade	03	Educação, desenvolvimento humano e cosmos	Maurício Mogilka	Educação e Pesquisa
	34	A formação humana integra a educação integral? O que as práticas pedagógicas têm a nos dizer	Adriana Varani, Cristina Maria Campos, Elizabeth Rossin	Caderno CEDES
	51	Educação: da Formação Humana à construção do sujeito ético	Neidson Rodrigues	Educação e Sociedade
	69	Espiritualidade e Formação Humana	Ferdinand Röhr	Poiésis Unisul
	97	"Learning to live together in peace and harmony": um olhar comprometido com a formação humana	José Policarpo Júnior, Claudemir Inácio dos Santos	Conjectura: filosofia e educação
	98	Resiliência e espiritualidade: algumas implicações para a formação humana	Ana Lúcia Leal, Ferdinand Röhr, José Policarpo Júnior	Conjectura: filosofia e educação
Integridade Histórica e Natural	23	A história como experiência formativa em Rousseau	Claudio Almir Dalbosco	Revista Brasileira de Educação
	49	Do projeto político-pedagógico de Rousseau: algumas considerações	Wilson Alves de Paiva	Educação e Sociedade
Juventudes	109	Processos Formativos na Rede Coque Vive (Recife-PE):	Doriele Andrade-Duvernoy	Inter-Ação

		Contribuições Teórico-Metodológicas para a Educomunícação		
Lançamento	107	Formação humana e educação no contexto de mundialização do conhecimento: sentidos	Vitória Helena C. Espósito, Martha A. Saad Lucchesi, Gilberto Tadeu Reis da Silva, Maristela Ross de Castro Gasonato	Motricidades SPQMH
Libertação	134	Os fundamentos freirianos da pedagogia social em construção no Brasil	Roberto da Silva	Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria
	20	A Formação Humana na perspectiva histórico-ontológica	Dermeval Saviani, Newton Duarte	Revista Brasileira de Educação
	22	Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira	Dante Henrique Moura, Domingos Leite Lima Filho, Mônica Ribeiro Silva	Revista Brasileira de Educação
	35	A empregabilidade nos parâmetros curriculares nacionais: implicações e limites à formação humana	Luciano Accioly Lemos Moreira	ETD
Marxianismo	36	Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a educação brasileira sob a supremacia do mercado	Luciano Accioly Lemos Moreira	ETD
	78	A constituição do ser social: trabalho e formação humana em Marx	Juciley Silva Evangelista Freire	Revista Observatório
	126	O trabalho como princípio educativo e a organização do trabalho pedagógico na escola	Mario Borges Netto, Carlos Alberto Lucena	Acta Scientiarum
	132	Marx: 200 anos – A teoria, a política e a educação	Maria Ciavatta	Em Pauta Faculdade Serv. Social – UERJ
	133	Concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade	Carolina Nozella Gama, Newton Duarte	Interface
Marxismo	10	O ensino da recepção estético-literária e a formação humana	Newton Duarte, Nathália Botura de Paula Ferreira, Maria Cláudia da Silva Saccomani, Mariana de Cássia Assumpção	EccoS Revista Científica UNINOVE

13	Educação e formação humana: um debate histórico-ontológico	Lucas Dominguini, Vidalcir Ortigara	EccoS Revista Científica UNINOVE
19	Debate sobre as relações entre educação, formação humana e ontologia a partir do método dialético	Dermeval Saviani	Perspectiva UFSC
38	Trabalho, política, formação e emancipação humana em Marx e Lukács	Hormindo Pereira Souza Jr., Daniel Handan Triginelli	ETD
46	Ciclos de formação humana com complexos de estudo em escolas itinerantes do Paraná	Marlene Lucia Siebert Sapelli	Educação e Sociedade
50	Thompson e Gramsci: história, política e processos de formação	Carlos Eduardo Vieira, Marcus Aurélio Taborda de Oliveira	Educação e Sociedade
55	A Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da formação humana: desafios no contexto das relações flexíveis de trabalho	Carlos Soares Barbosa	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação
59	Ciclos de formação humana no Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak	Ana Cristina Hammel, Liliam Faria Porto Borges	Revista HISTEDBR On-line
62	O lema “aprender a aprender” no ensino de literatura: precisas implicações no processo de formação humana	Larissa Quachio Costa	Revista HISTEDBR On-line
63	A pedagogia histórico-crítica e a luta pela formação humana plena de conteúdos: o caso da cultura corporal na educação escolar do MST	Isis Conrado Haun, Katiusca Lima Cunha, Tiago Nicola Lavoura	Revista HISTEDBR On-line
65	Trabalho e educação: a formação do trabalhador no contexto das crises cíclicas do capitalismo monopolista	Robson Luiz de França, Fabiane Santana Previtalli, Carlos Lucena	Revista HISTEDBR On-line
80	Interdisciplinaridade, formação humana e emancipação humana	Ivo Tonet	Serviço Social e Sociedade
89	Educação Integral e emancipação: limites e contradições das concepções libertária e marxista de formação humana	Cosme Leonardo Almeida Maciel	Revista Educação e Emancipação UFMA
123	Escola, formação humana e a	João Francisco	Roteiro

		contribuição pedagógica de Dermeval Saviani no cenário contemporâneo	Lopes de Lima	UNOESC
Normatividade	124	"Escola Sem Partido" e a negação dos clássicos: trabalho educativo e formação humana em debate	Pauliane Gonçalves Moraes, Vinicius Oliveira Machado, Ana Carolina Galvão	Cadernos do GPOSSHE On-line - UECE
	53	Princípios orientadores da formação humana: dimensão normativa da educação	José Policarpo Junior, Maria Lucicleide F. de Melo Rodrigues	Paidéia
	05	Ensino Médio Integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para uma formação humana integral?	Dante Henrique Moura	Educação e Pesquisa
	44	A Formação Humana em debate	Sandra Soares Dellafonte	Educação e Sociedade
	60	A educação escolar e a formação humana em tempos de neoliberalismo: reflexões sobre a formação do professor	Leonardo José Pinho Coimbra, Ana Paula Ribeiro de Sousa	Revista HISTEDBR On-line
Omnilateralidade	61	Formação humana: a centralidade da contradição entre as relações de produção e o desenvolvimento das forças produtivas	Melina Silva Alves, Claudio de Lira Santos Junior	Revista HISTEDBR On-line
	87	Gramsci, Escola Unitária e a formação humana	Eliesér Toretta Zen, Douglas Christian Ferrari de Melo	Cadernos de Pesquisa
	88	Uma proposta de formação humana como campo de disputa pelo estado ampliado dentro do sistema capitalista: apontamentos gramscianos	Eliesér Toretta Zen, Douglas Christian Ferrari de Mello	Revista Educação e Emancipação UFMA
	135	Práticas educativas comparadas em educação do campo e os desafios da formação omnilateral na América Latina	Fabio Fernandes Villela	Revista NERA
Pensamento	94	A formação humana e a incapacidade de pensar: considerações sobre o problema do mal em Hannah Arendt	Marcos Alexandre Alves, Diego Carlos Zanella, Isis Moraes Zanardi	Aufklärung UFPB
Performance	47	Ética pública e formação humana	Sidney Reinaldo da Silva	Educação e Sociedade

Plasticidade	85	A emergência do Sujeito Cerebral e suas implicações para a Educação	Divino José da Silva, Alexandre Fernandez Vaz	Childhood & Philosophy
	101	Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana	Maria Terezinha B. Galluch, Marta Sueli de Faria Sforni	Práxis Educativa UEPG
	103	Trabalho, Formação Humana e Hegemonia: as metamorfoses do mundo do trabalho e as políticas de produção	Hugo Leonardo Fonseca da Silva	Revista Contemporânea de Educação UFRJ
	82	O devir-deficiente da pedagogia: notas para uma antropologia filosófico-educacional da plasticidade	Alexandre Simão de Freitas	Childhood & Philosophy
	86	Formación Humana y Fuerza Plástica. La deficiencia que nos constituye	Andréa Marta Díaz Genis	Childhood & Philosophy
Pós-Humanismo	39	Ontologia da formação pós-humanista em Heidegger e Foucault	Claudio Almir Dalbosco, Marcelo José Doro	ETD
	66	Currículo e Educação do campo: entre as lutas por uma formação humana crítica e as proposições pós-críticas do educar	Cláudio Félix dos Santos, Cléber Eduão Ferreira	Revista Espaço do Currículo UFPB
	79	O sentido da hesitação no contexto da pós-verdade	Lúcia Schneider Hardt	Revista Observatório
	110	Desafios metamodernos da Filosofia da Educação	Carlos Sousa Reis, Maria das Dores Formosinho	Egitania Sciencia
	115	Renascer das próprias cinzas: a formação e a atual problemática do sujeito	Angelo Vitório Cenci	Revista Espaço Pedagógico
	130	O resgate da subjetividade: diferentes olhares	Helder Cavalcante Câmara, F. A. S. Oliveira, A. A. C. Câmara, E. C. Câmara	Holos IFRN
Práxis	04	Cultura e formação humana no pensamento de Antonio Gramsci	Carlos Eduardo Vieira	Educação e Pesquisa
	57	A crítica ontológica na formação humana e os processos de conhecimento: aproximações reflexivas	Patrícia Laura Torriglia, Margareth Feiten Cisne	Revista Iberoamerica de Educación

Reconhecimento	58	Estudos sobre o currículo para a formação humana plena	Adreana Dulcina Platt	Revista Iberoamerica de Educación
	67	Formação Humana: currículo para o desenvolvimento humano	Adreana Dulcina Platt	Revista Espaço do Currículo UFPB
	104	As fontes filosóficas da problemática educacional: implicações para a formação e a emancipação humana	Luciana Pedrosa Marcassa	Revista Pedagógica
	06	Condição humana e a educação virtuosa da vontade: as profundezas do reconhecimento em Honneth e Rousseau	Cláudio Almir Dalbosco	Educação e Pesquisa
	27	Individualização e reconhecimento	Angelo Vitório Cenci	Educação PUC-RS
	45	Formas de reconhecimento e força intersubjetiva de grupo	Claudio Almir Dalbosco	Educação e Sociedade
	21	Memória e memorização. Sobre um anátema na educação	Lílian do Valle, Diogo Bogea	Revista Brasileira de Educação
	26	Individualidade e formação humana: argumentos em favor da educação como um campo próprio de saber	Luiz Artur dos Santos Cestari	Educação PUC-RS
Tensões contemporâneas	33	Para pensar sobre a formação continuada dos professores é necessária uma teoria crítica para a formação do capital humano	Clarissa Martins de Araujo, Everson Melquíades Araujo, Rejane Dias da Silva	Caderno CEDES
	48	Interação e Interatividade por uma reantropolização da EAD online	Lílian do Valle, Estrella D'alva Benayon Bohadana	Educação e Sociedade
	68	Ensino Médio e Formação Humana: quando a inovação se apresenta como retrocesso	Lorene Figueiredo	Poiésis Unisul
	77	Universidade e Crise Institucional: perspectivas de uma formação humana	Maria José de Pinho	Revista Observatório
	90	Educação, Formação Humana e Estado na contemporaneidade: breves reflexões	Fabiana Martins Pinto, Rita de Cássia Oliveira	Revista Educação e Emancipação UFMA
	122	O currículo na universidade:	Elisabete M. de	Revista Espaço

Teoria Crítica		da sociedade disciplinar à sociedade de controle	Aguiar Pereira, Eliana Bernardes Lourenço	Pedagógico
	125	EdTech e políticas públicas: para introduzir a questão	Lílian do Valle, Daniel Mill, Aldo Victorio Filho	Arquivos Analíticos de Políticas Educativas
	07	A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação	Antonio Joaquim Severino	Educação e Pesquisa
	30	Os elos entre a filosofia e a educação no pensamento de Theodor W. Adorno	Pedro Angelo Pagni	Pro-Posições
	75	Filosofia e Formação Humana: a constelação e o desmoronamento da identidade em T. Adorno	Belkis Souza Bandeira, Avelino da Rosa Oliveira	Impulso
	106	Currículo, reformas e a questão da formação humana: uma reflexão a partir da Teoria Crítica da Sociedade	Monica Ribeiro da Silva	Educar UFPR
	113	A atualidade do conceito de semiformação e o renascimento da Bildung	Vânia Gomes Zuin, Antônio A. Soares Zuin	Revista Espaço Pedagógico
	119	As razões do não idêntico e implicações formativas no contexto atual	Alex Silva	Revista Espaço Pedagógico
Trabalho	17	Educação, trabalho e cidadania: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico	Antonio Joaquim Severino	São Paulo em Perspectiva
	31	Centralidade ontológica do trabalho ou centralidade da informação e do conhecimento nos processos de formação humana?	Hormindo Pereira de Souza Junior	Pro-Posições
	64	Globalização, Trabalho e Formação Humana: notas para a problematização da educação escolar	Celso João Ferretti,Fernando Casadei Salles, Jorge Luis C. González	Revista HISTEDBR On-line

Lista de categorias formacionais seminais constituída a partir do corpus da pesquisa, contendo: o nº atribuído a cada texto na Tabela do Apêndice A, título, autores(as) e periódico.

A caracterização dos campos discursivos é constituída a partir do agrupamento das seguintes categorias formacionais:

1) Tensões contemporâneas – Performance – Discurso – Atenção – Juventudes.

2) Humanismo – Integridade histórica e natural – Bildung – Experiência – Normatividade.

3) Consciência crítica – Conscientização – Libertação – Autonomia – Diálogo.

4) Marxianismo – Marxismo – Trabalho – Omnilateralidade – Práxis.

5) Teoria Crítica – Emancipação – Reconhecimento – Comunicatividade – Pensamento.

6) Apropriação existencial – Integralidade – Lançamento.

7) Pós-humanismo – Cuidado de si.

8) Estética – Alteridade – Infância – Plasticidade – Corpo.