

EDUCAÇÃO FORMADORA

Claudio A. Dalbosco, Renata Maraschin, Catia Piccolo V. Devechi
(Org.)





UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Bernadete Maria Dalmolin
Reitora

Edison Alencar Casagrande
Pró-Reitor Acadêmico

Antônio Thomé
Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento
Institucional

UPF Editora

Editora

Janaína Rigo Santin

Revisão

Cristina Azevedo da Silva

Programação visual

Rubia Bedin Rizzi

Conselho Editorial

Alvaro Sanchez Bravo (Universidad de Sevilla)

Andrea Michel Sobottka (UPF)

Andrea Oltramari (Ufrgs)

Carlos Ricardo Rossetto (Univali)

Edison Alencar Casagrande (UPF)

Fernando Rosado Spilki (Feevale)

Gionara Tauchen (Furg)

Héctor Ruiz (Uadec)

Helen Treichel (UFFS)

Jaime Morelles Vázquez (Ucol)

Janaína Rigo Santin (UPF)

José C. Otero Gutierrez (UAH)

Luciana Ruschel dos Santos (UPF)

Luís Francisco Fianco Dias (UPF)

Luiz Marcelo Darroz (UPF)

Nilo Alberto Scheidmandel (UPF)

Sandra Hartz (Ufrgs)



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Márcia Abrahão Moura
Reitora

Enrique Huelva
Vice-Reitor

EDITORA



UnB

Diretora

Germana Henriques Pereira

Conselho Editorial

Germana Henriques Pereira (Presidente)

Ana Flávia Magalhães Pinto

Andrey Rosenthal Schlee

César Lignelli

Fernando César Lima Leite

Gabriela Neves Delgado

Guilherme Sales Soares de Azevedo Melo

Liliane de Almeida Maia

Mônica Celeida Rabelo Nogueira

Roberto Brandão Cavalcanti

Sely Maria de Souza Costa

Apoio:



EDUCAÇÃO FORMADORA

Claudio A. Dalbosco, Renata Maraschin, Catia Piccolo V. Devechi
(Org.)

2023



Copyright dos organizadores

Cristina Azevedo da Silva

Revisão

Rubia Bedin Rizzi

Projeto gráfico, diagramação e produção da capa

A exatidão das informações, das opiniões e dos conceitos emitidos, neste livro, é de exclusiva responsabilidade dos organizadores.

CIP – Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

E24 Educação formadora [recurso eletrônico] / Claudio A. Dalbosco, Renata Maraschin, Catia Piccolo V. Devechi (org.) – Passo Fundo: EDIUPF; Brasília: Editora UnB, 2023.
5.600 Kb ; PDF.

Inclui bibliografia.

Modo de acesso gratuito: www.upf.br/upfeditora.

ISBN 978-65-5607-050-6 (EDIUPF).

ISBN 978-65-5846-081-7 (UnB).

1. Educação – Filosofia. 2. Professores – Formação. 3. Prática de ensino. I. Dalbosco, Claudio Almir, org. II. Maraschin, Renata, org. III. Devechi, Catia Piccolo V., org.

CDU: 37.015.4

Bibliotecário responsável Schirlei T. da S. Vaz - CRB 10/1364



Campus I, BR 285, Km 292,7, Bairro São José

99052-900, Passo Fundo, RS, Brasil

Telefone: (54) 3316-8374

afiliada à



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

*Ao Eldon H. Mühl, pela longa
contribuição prestada à educação
e pela amizade de décadas.*

Sumário

Apresentação 8

Primeira parte:

Bases conceituais da formação

Itinerários da ideia clássica de formação..... 28

Claudio Almir Dalbosco

Hermenêutica filosófica e formação humana: uma simbiose indissolúvel..... 56

Hans-Georg Flickinger

Bildung 4.0 – sobre a economia, a digitalização e a (re)botização da formação... 79

Dirk Stederoth

Solidariedade como um novo ideal pedagógico..... 99

Pedro Goergen

Um sentido ético-formativo da filosofia clássica: a *phronesis* aristotélica como saber de formação..... 117

Angelo Vitório Cenci

Filosofia da educação democrática: uma tentativa.....138

Jürgen Oelkers

O sentido formativo da Filosofia da Educação..... 167

Carlota Boto

Natureza investigativa da Pedagogia189

Bernardete A. Gatti

Segunda parte:

A formação humana em exercício

O silêncio pedagógico como ascética do discurso verdadeiro.....208

Miguel da Silva Rossetto

Perfectibilidade e ambiguidade do amor-próprio em Rousseau: a condição humana como núcleo da formação	233
Nara Aparecida Peruzzo	
Amor de si e amor-próprio como fundamentos da educação: o legado rousseauiano para a contemporaneidade?	251
Norberto Mazai	
A filosofia prática e as <i>ideenlehre</i> de Herbart: um possível modo de situá-las na educação em geral.....	270
Odair Neitzel	
A formação humana em Nietzsche: tragicidade e perspectivismo.....	289
Dionei Martello Francisco Fianco	
A época da formação se aproxima do fim? Heidegger e a <i>Bildung</i>	311
Marcelo J. Doro	
Heidegger e a formação: a <i>Daseinspedagogia</i> como princípio formativo	330
Marli Teresinha Silva da Silveira	
Rousseau e Piaget: costuras entre formação e desenvolvimento	354
Diandra Dal Sent Machado	
Formação profissional ampliada em saúde na perspectiva hermenêutica ...	373
Renata Maraschin	
A práxis pedagógica do diálogo vivo enquanto experiência hermenêutica formativa	397
Enrique Sérgio Blanco	
Formação inicial de professores: capacidades ou competências?	418
Catia Piccolo Viero Devechi	
Entre educação e liberdade de escolha: as mulheres brasileiras frente ao conjunto das capacidades	440
Aldenora Conceição de Macedo Catia Piccolo Viero Devechi	
Sobre os autores	465

Primeira parte:

Bases conceituais da
formação



Solidariedade como um novo ideal pedagógico

Pedro Goergen

Introdução

O individualismo é, certamente, um dos mais proeminentes destaques culturais de nossa época. Em sentido oposto, a maior carência é a falta de solidariedade. O que prevalece são os interesses individuais, os quais, por sua vez, se restringem, pelo menos em grande medida, à dimensão econômica. Nesse contexto, o enfoque recai sobre o indivíduo, a singularidade, o interesse pessoal, a contingência, ou seja, as vantagens pessoais e, muito menos, sobre a comunidade, o povo, a nação, ou seja, a socialidade. Em outras palavras, não temos mais uma visão ampla de sociedade, indispensável para avaliar os rumos e caminhos que ela está tomando. Efetivamente, a maior parte da população, salvo melhor juízo, não tem noção do futuro que a espera. De resto, é preciso não esquecer a possibilidade de um “não futuro”, visto que a sociedade está na mão de uns poucos que dominam a tecnologia nuclear.

Seguramente, encontramos-nos imersos em profunda crise econômica, política e cultural, que se reflete na educação, gerando incertezas em relação ao futuro que nos espera. Os regimes conservadores opõem-se aos pro-

jetos pedagógicos fundados na conscientização crítica das novas gerações e aderem ao modelo educacional tradicional posto a serviço do sistema econômico neoliberal. Nesses termos, instala-se, atualmente, o chamado “capitalismo de vigilância”, que pouca atenção confere às pessoas, voltado que está para o incremento do sistema econômico, produtivista e explorador, no qual as pessoas não passam de elementos do sistema ao qual devem aderência e submissão. A inteligência sistêmica sabe tudo sobre todos, ao passo que as operações que ameacem até a nossa própria humanidade são por nós desconhecidas. Nesse encadeamento, o grande risco, hoje em curso, é o da inevitabilidade da tecnologia, a qual não admite parâmetros ou limites para os interesses políticos e econômicos. Também a educação, ela mesma em grande medida integrada ao sistema econômico, exerce o papel de adaptar as pessoas ao *status quo* econômico.

Diante desse cenário, o presente texto se propõe a examinar a perspectiva inversa da solidariedade como um novo ideal pedagógico que deveria reger o processo formativo das novas gerações, seja no contexto familiar ou escolar. A reflexão, aqui apresentada ao leitor, está dividida em três partes, das quais a primeira examina a questão da alteridade; a segunda destaca o papel da escola no contexto da subserviência economicista, hoje cada vez mais expressiva; e a última divisa os cenários para os quais aponta a evolução atual no campo da educação.

O outro, entre a individualidade e a socialidade

Vivemos hoje imersos em uma profunda crise econômica, política e cultural que se reflete sobre a educação, gerando incertezas quanto aos rumos a serem seguidos. Os regimes conservadores se opõem aos projetos pedagógicos voltados para a conscientização crítica das novas gerações e aderem ao modelo educacional tradicional, posto a serviço do sistema econômico neoliberal. Disso resulta o importante conflito

entre os espaços público e privado, sendo que o público representa a sociedade como um todo, baseada nos conceitos de direito, justiça e igualdade; o privado, por sua vez, defende um modelo educacional de natureza restrita acomodado aos interesses de indivíduos, grupos sociais ou, ainda, do sistema econômico como um todo. Em consequência disso, instala-se uma forte tensão entre o público e o privado, configurando um importante desafio para a prática e a política pedagógicas na atualidade.

No sistema do chamado *capitalismo de vigilância*, magistralmente examinado por Shoshana Zubof na sua obra magna, *A era do capitalismo de vigilância* (2021), o que mais importa para a educação contemporânea não são, prioritariamente, o ser humano e a sociedade em si, mas os interesses sistêmico-produtivistas, transformados em parâmetro formativo. Nesse cenário, as pessoas representam “elementos” desse sistema, devidamente preparadas por uma educação posta a serviço dos interesses econômicos aos quais o que mais importa é otimizar a produtividade e a competitividade das pessoas, no espaço de um regime economicista que se supõe tanto “melhor” quanto mais bem ajustar as pessoas aos interesses do capitalismo sistêmico, ao qual interessa produtividade máxima com gasto mínimo de mão de obra. Na leitura da autora, importa ao sistema econômico a produção máxima e o gasto mínimo com mão de obra. Segundo Zubof (2021, p. 19):

Os capitalistas de vigilância descobriram que os dados comportamentais mais preditivos provêm da intervenção no jogo de modo a incentivar, persuadir, sintonizar e arrebancar comportamento em busca de resultados lucrativos. Pressões de natureza competitiva provocaram a mudança, na qual processos de máquina automatizados não só conhecem nosso comportamento, como também *moldam* nosso comportamento em escala. Com tal reorientação transformando conhecimento em poder, não basta mais automatizar o fluxo de informações sobre nós; a meta agora é nos automatizar”. [...]. Dessa maneira, o capitalismo de vigilância gera uma nova espécie de poder que chamo de *instrumentarismo*. O poder instrumentalário conhece e molda o comportamento humano em prol das finalidades de terceiros. Em vez de armamentos e exércitos, ela faz valer sua vontade através do meio automatizado de uma arquitetura computacional cada vez mais ubíqua composta de dispositivos, coisas e espaços *‘inteligentes’* conectados em rede.

O que antes era um sonho de comunicação digital, agora, torna-se um projeto de mercado autorreferente na forma de um capitalismo de vigilância, inicialmente gerado pelo Google, do qual é difícil escapar devido aos refinados e difundidos processos de influência sobre os comportamentos individuais e coletivos. Efetivamente, o capitalismo de vigilância sabe tudo sobre nós, ao passo que suas operações que ameaçam até mesmo nossa própria humanidade são por nós desconhecidas. O grande risco, hoje em curso, é o da inevitabilidade da tecnologia que impede o estabelecimento de parâmetros e limites para os interesses economicistas.

É bastante óbvio que essa condição se reflete sobre a educação, colocando em risco seu sentido clássico/humanista de formação humana e sua consequente subordinação, enquanto agente maquínico, ao sistema econômico. Trata-se, portanto, do desafio de buscar caminhos de superação da segregação entre ciências exatas e humanidades, cujas fronteiras precisam ser transpostas, de parte a parte, visando um novo enredamento econômico/antropológico. Esta apreciação crítica implica perguntar qual é, hoje, em termos humanistas, o sentido da educação, ou seja, trata-se de argumentar criticamente sobre o sentido da incontornável *maquinização* do mundo da vida, enredando nela, de um lado, a autonomia socio/subjetiva do ser humano e, de outro, o sentido estruturante de uma antropologia pedagógica renovada. Nesse contexto, o maior desafio é ajustar o maquinismo ao interesse humano, sem render as pessoas ao mundo tecnológico, no qual o Facebook vem se tornando uma das fontes mais autoritárias e ameaçadoras de *superavit* comportamental preditivo a partir das profundezas das informações. Nos termos de Zubof (2021, p. 324):

O complexo de inteligência da máquina é treinado para isolar, capturar e renderizar os comportamentos mais íntimos e sutis, desde uma piscadela involuntária até um maxilar que se abre de surpresa por uma fração de segundo. Combinações de sensores e software podem reconhecer e identificar rostos; estimar a idade, a etnia e o gênero; analisar a direção do olhar e piscadelas dos olhos e acompanhar determinados pontos faciais para interpretar ‘microexpressões’, movimentos oculares, emoções, estados de espírito, tensão, decepção, tédio, confusão, intenções e mais: tudo na velocidade da vida.

Assim sendo, o sistema econômico representa tanto o *grande outro* que confere “dignidade” às ações humanas individuais e coletivas, quanto promove o sistema maquínico autônomo, sobreposto ao sentido, individual e coletivo, do ser humano. Nestes termos, individualidade e socialidade, eu e outro, compõem as duas faces da vivência e da convivência humanas, que necessitam ser socialmente enredadas enquanto dimensões constituintes do humano. O que está em jogo é a expectativa de soberania humana na tessitura da individualidade e da socialidade. Concretamente, tanto no ensino fundamental quanto nos ensinos médio e superior, na maior parte dos países, as humanidades estão sendo secundarizadas no currículo escolar, por serem consideradas inúteis em termos mercadológicos. Nas palavras de Martha Nussbaum (2015, p. 23-24):

Antes de tudo, a educação para o crescimento econômico despreza estas áreas da educação da criança porque elas não parecem conduzir ao progresso pessoal ou ao progresso da economia nacional. Por esta razão, no mundo inteiro os cursos de artes e humanidades estão sendo eliminadas de todos os níveis curriculares, em favor do desenvolvimento dos cursos técnicos. [...]. Por esta razão, os educadores que defendem o crescimento econômico fazem campanha contra a inclusão das humanidades e das artes no ensino fundamental. Essa investida acontece hoje no mundo inteiro.

A maturidade cidadã e o equilíbrio individual resultam da capacidade dialética de ver o mundo com os olhos dos outros, e isso exige formação em humanidades. É precisamente isso que Sócrates fazia com seus interlocutores, por meio de perguntas perturbadoras que levavam seus ouvintes a desconfiar de suas certezas comuns. Pode-se dizer, assim, que Sócrates tinha como objetivo maior a democracia, embora, ao seu tempo, esse termo ainda tivesse uma amplitude restrita. Tratava-se, portanto, da cultura política de comungar ideias, visando, num clima de respeito mútuo, a solução pacífica dos conflitos.

O termo “raciocínio socrático” pode ser traduzido hoje por “raciocínio crítico”, conceito esse que, apesar de sua relevância para a cidadania democrática, possui apenas espaço reduzido no ensino de graduação, por ser considerado pouco relevante para o desempenho

econômico da sociedade. Além disso, quando se trata da filosofia, por exemplo, esta é abordada numa perspectiva aplicada e utilitarista, porque pode ostentar uma versatilidade agregadora no contexto de um mundo laboral em permanente processo de transformação e inovação. Está subjacente a essa postura a ideia segundo a qual o principal objetivo da educação é apenas conseguir um bom emprego, longe, portanto, do conceito de formação humana. No entanto, não basta destacar criticamente esta realidade; é preciso ter em conta também que sua origem decorre precisamente da falta de empregos e que esta carência, por sua vez, está intrinsecamente correlacionada à maquinização da sociedade contemporânea. Como esta realidade veio para ficar, o desafio é encontrar alternativas que tornem humanamente conciliáveis maquinismo e humanismo.

Este é, certamente, um dos temas centrais à justiça social na contemporaneidade: a maquinização do mundo do trabalho realizado, inclusive de forma mais rápida, precisa e barata, por máquinas, dispensando a mão de obra humana. A proeminência desta perspectiva técnico-quantitativista tem como efeito direto o desinteresse institucional pela preparação de jovens para aprenderem a raciocinar de forma crítica e humanista. Instala-se, assim, mediante o processo formativo, o predomínio/distanciamento entre inteligência artificial e socialidade. A inteligência artificial é tecnicista e denega a importância do ser humano para a sociedade ou, mais precisamente, menospreza a sociedade como um todo, conferindo valor apenas àquela dimensão formativa relevante para o bom funcionamento do sistema econômico. A proeminência desta perspectiva produtivista, por sua vez, reduz consideravelmente o interesse institucional pela formação de jovens em termos da aprendizagem do raciocínio teórico-crítico humanista.

Nesse âmbito, estão em jogo dois conceitos fundamentais da filosofia social da contemporaneidade, ou seja, a individualidade e a socialidade, com claro predomínio do primeiro, como mostra a imagem social dividida entre incluídos e excluídos, ricos e pobres, empregados

e desempregados, como diz o velho e popular refrão: “cada um por si e Deus por todos”. Conclui-se, portanto, que a tendência predominante na sociedade contemporânea, em especial em países como o Brasil, é o predomínio da individualidade sobre a socialidade.

O papel da escola e a subserviência economicista

Marta Nussbaum (2015, p. 48) nos lembra que, embora valores morais e valores econômicos não sejam necessariamente excludentes, os objetivos econômicos devem respeitar os valores morais e não o contrário. Subjacente a essa relação entre valores econômicos e morais, encontra-se a clássica pergunta se, efetivamente, existem ou não valores morais objetivos, válidos para todos. Trata-se de uma questão complexa e difícil de ser respondida em termos universais, porque os valores variam de cultura para cultura, ou seja, o que é considerado justo e correto numa determinada sociedade pode ser interpretado como injusto ou mesmo criminoso em outra. Os gregos, por exemplo, acreditavam na existência de uma moral objetiva, válida para todos os cidadãos; com a chegada do cristianismo, sobretudo pela pregação de Paulo Apóstolo, tal princípio se disseminou e chegou até nós mediante a atuação da Igreja Católica. Na democracia contemporânea, ao contrário, a norma moral antecede às regras da maioria, razão pela qual a decisão da maioria não implica, por si só, legitimidade. Por esta razão, a arte e a dinâmica culturais são indispensáveis para a ética, pois, sem as ficções e sua disseminação social, a educação moral seria inviável, muito embora disso não se possa concluir que todas sejam corretas. Nesses termos, os sistemas sociais, embora não obstruam, tentam impor limites à liberdade ética das pessoas. Esses limites, na sociedade atual, são objeto de intenso debate seja por motivos sociais, religiosos ou mesmo econômicos.

A crise de valores que afeta a sociedade de hoje agravou-se com a circulação do chamado Coronavírus, que infectou um enorme con-

tingente de pessoas e desestabilizou a sociedade como um todo. Em reação a isso, registrou-se, mundo afora, um enorme empenho político e uma onda de solidariedade, que, no entanto, não mereceu a aderência de todos, como foi o caso de grande parte da população brasileira, iludida pelo falso discurso político responsável pela morte de milhares de pessoas. Esta postura assassina, além de responsável pela morte de tantas pessoas, também gerou uma profunda crise de valores na sociedade como um todo. Nesse contexto, os valores de solidariedade e cooperação, essenciais ao convívio social, perderam seu potencial agregador, abrindo espaço para o privatismo mercadológico, o qual, baseado na competitividade, no lucro e em imposturas ideológicas nacionalistas, obteve a última palavra na estruturação, ou melhor, na desestruturação do convívio social. Nesse cenário, o desafio a ser enfrentado, com decisão e urgência, é a orientação ética que possa hoje garantir uma convivência pacífica e solidária entre pessoas, grupos políticos, religiosos e mesmo países. Nos termos de Markus Gabriel (2022, p. 16),

[...] não existiria nenhuma democracia, nenhum estado democrático de direito, nenhuma divisão de poderes e nenhuma ética se a humanidade não tivesse se posto sempre de novo a pergunta como nós, conjunta e individualmente, em todos os momentos de nossa vida, podemos contribuir para a melhoria ética, seja moralmente como indivíduos ou juridicamente enquanto sociedade política.

Pode-se dizer que, além dos limites culturais e históricos, essas orientações assumem certo caráter de objetividade, mas também lhes é inerente um sentido de historicidade que ultrapassa os limites das meras opiniões. Importa atentar para desafios éticos, próprios dos períodos e contextos socio-históricos e econômicos, para podermos lidar com eles. Hoje, o mundo tradicional do trabalho está exposto a profundas alterações introduzidas pela inteligência artificial, robótica e maquina, que instabiliza a centralidade do humano ao ponto de a inteligência humana poder ser superada por uma super/inteligência artificial, o que, por sua vez, implicaria a mudança estrutural do es-

paço público. Todo esse cenário tem profundas implicações numa das mais importantes instituições sociais, que é a escola.

Conforme Nussbaum (2015, p. 54-55):

O raciocínio socrático é uma prática social. Idealmente, ele deveria moldar o funcionamento de um conjunto amplo de instituições sociais e políticas. No entanto, como o nosso tema é a educação formal, podemos perceber que ele também é uma disciplina, podendo ser ensinado como elemento do currículo de uma escola ou de uma faculdade. Contudo, não será bem ensinado a não ser que permeie o espírito do ensino em sala de aula e o verdadeiro etos da escola. Cada aluno deve ser tratado como um indivíduo cujas faculdades mentais estão desabrochando e de quem se espera uma contribuição ativa e criativa para as discussões em sala de aula.

Neste momento de crise, a autora destaca um elemento central à nossa reflexão quando se refere ao *verdadeiro ethos da escola*, para pensar sobre o que deve mudar, sobretudo em termos éticos, na escola do futuro, frente às inovações técnico-ideológicas em curso. A escola é apenas uma das instâncias que não só podem, como devem contribuir teórica e praticamente para o progresso moral, visto que se encontra no centro da formação técnico-científica das novas gerações. Sob o olhar pedagógico/filosófico supradisciplinar, a escola precisa voltar sua atenção para os mais urgentes temas da atualidade, em cujo centro deve estar a imagem do ser humano como um todo, sem ser reduzida apenas à dimensão do exercício profissional.

As linguagens da ciência, da filosofia e da ética precisam estar engrenadas ao preparo profissionalizante, tendo em vista que a escola é uma instância que pode e deve contribuir para o progresso moral como a única forma de equilibrar os riscos inerentes aos tão celebrados avanços científico-tecnológicos, geralmente traduzidos em recortes disciplinares que não conversam entre si. Nesse sentido, as teorias e as práticas pedagógicas devem ter como pano de fundo as mais importantes questões morais do nosso tempo, formando uma imagem integrada de ser humano a ser partilhada com as novas gerações, tanto na família, enquanto âmbito privado, quanto na escola, como espaço público. Vivemos hoje num novo tempo social, econômico, ecológico e

pedagógico, no qual a escola deve se indagar a respeito do que ela é e de qual papel deve assumir e desempenhar em tempos de escurecimento social e proeminência individualista.

Talvez seja este o momento de pensar num novo *esclarecimento* educacional, cujo principal objetivo seria distinguir entre o que deve ser abandonado ou assumido enquanto tarefa pedagógica, no cenário ambivalente de racionalidade e irracionalidade em que vivemos. Na leitura de Gabriel (2022, p. 38), estamos vivendo num contexto de pluralismo, relativismo e niilismo éticos socialmente difusos, dos quais temos pouca ou nenhuma consciência, dificultando assim as decisões morais em situações concretas. É tarefa da filosofia da educação esclarecer e distinguir esses conceitos, pois, sem a devida precisão conceitual, o discurso pedagógico se torna confuso, sem visão moral clara, em prejuízo das decisões e do caráter humano. A tendência resultante é a valorização dos propósitos e procedimentos mercadológicos que, de resto, vêm se tornando o parâmetro do correto agir.

Diante desta realidade, Habermas (2004, p. 8 ss.) faz uma crítica ao subjetivismo monológico da razão e propõe um modelo verdadeiramente dialógico que somente a ética do discurso ou, mais precisamente, a ética do diálogo e do debate tem condições de sustentar. O princípio da tolerância não faz nenhum sentido sem diálogo, pois a tolerância sem diálogo representa dissenso, relegação, abandono. Significa ou, pelo menos, pode significar o abandono do princípio da responsabilidade social, ou seja, da corresponsabilidade pelo outro. Por isso, a tolerância só pode ser entendida como tolerância ativa e dialógica. Nos termos de Habermas (2004, p. 9-10):

Até certo ponto, o fato do pluralismo cultural também significa que o mundo se revela e é interpretado de modo diferente segundo as expectativas dos diversos indivíduos e grupos – pelo menos num primeiro momento. Uma espécie de pluralismo interpretativo afeta a visão de mundo e a autocompreensão, bem como a percepção dos valores e dos interesses de pessoas cuja história individual tem suas raízes em determinadas tradições e formas de vida e é por elas moldada. [...]. E é só na qualidade de participantes de um diálogo abrangente e voltado para o consenso que somos chamados a exercer a virtude cognitiva da empatia em relação às nossas diferenças recíprocas na percepção de uma mesma situação.

Nesse sentido, a autonomia não é um estágio a ser alcançado por pessoas isoladas, ou, dito de outro modo, uma pessoa somente pode ser autônoma se houver outras igualmente autônomas, ou seja, a autonomia pressupõe um cenário social de cooperação intersubjetiva, geralmente designada como esfera pública. Nas palavras de Habermas (1984, p. 129):

A esfera pública, dentro da qual os filósofos exercem o seu artesanato crítico, não é, no entanto, apesar do seu centramento acadêmico, algo meramente acadêmico. Assim como a discussão dos filósofos se desenrola em face do governo para instruí-lo e sondá-lo, também ocorre ante o público do ‘povo’ para induzi-lo a se servir de sua própria razão.

Com a chegada das máquinas e a sua crescente autonomia, já não sabemos o que nos espera. Fato é que o maquinismo acelerou de forma quase violenta o ritmo da vida. De um lado, as máquinas permitem que o ser humano se ocupe e se dedique a outros espaços essenciais da vida; de outro, as máquinas tomam nosso lugar no mundo da vida e do trabalho, despertando a sensação de sermos supérfluos ou fundidos com a tecnologia. São assustadores os prognósticos aportados pela inteligência artificial e alguns autores alertam para um futuro sinistro, quando a inteligência artificial se tornar prevalente; outros, por sua vez, recomendam que devemos voltar à realidade, muito embora a inteligência artificial possa se tornar o principal mercado do futuro. De fato, a grande peça que hoje ocupa o palco não é a “invasão da superinteligência”, mas o crescimento econômico e a maximização do lucro, realidade com a qual precisamos aprender a lidar. Lenzen (2019, p. 14, tradução nossa) observa que “o ser humano pode se fundir com a tecnologia o que lhe garantiria uma vida muito mais longa e saudável”. Segundo Nussbaum (2015, p. 45):

As escolas são apenas uma das influências sobre a mente e o coração em formação da criança. Grande parte da tarefa de superar o narcisismo e desenvolver a preocupação com os outros tem de ser feito dentro da família; além disso os relacionamentos no interior da cultura de iguais também desempenham um papel influente. No entanto, as escolas podem reforçar ou sabotar as relações da família, as boas e as más. Elas também podem moldar a cultura de iguais. O que elas oferecem por meio do conteúdo curricular e da pedagogia pode afetar bastante o desenvolvimento mental da criança.

Nesse contexto, é importante observar que uma parcela significativa de pais, alunos e educadores estão fixados no crescimento econômico e são contrários à inclusão das humanidades e das artes no ensino fundamental. Com isso, a economia, o produtivismo e o lucro se tornam não só o centro, mas o próprio sentido da vida humana. Se não houver, por parte dos responsáveis, em todos os setores chave, um movimento de conscientização a respeito da relevância do sentido humanista, a educação se tornará um processo de indução à subserviência dos jovens aos interesses do sistema econômico. Em sentido oposto, o que importa é transformar os alunos em cidadãos responsáveis com senso crítico a respeito de um conjunto de temas nos níveis nacional e internacional.

Nussbaum (2015, p. 54) afirma que: “Cada aluno deve ser tratado como um indivíduo cujas faculdades mentais estão desabrochando e de quem se espera uma criação ativa e criativa para as discussões em sala de aula”. Para isso, é preciso superar a passividade dos alunos, estimulando neles o interesse mediante o destaque e a relevância do assunto tratado. Dois exemplos clássicos desse modo pedagógico de proceder são os já lembrados Sócrates e Rousseau. O primeiro tirava seus ouvintes do seu conforto, fazendo perguntas desafiadoras. Rousseau, por sua vez, deixava seu Emílio (1762) agir por conta própria, fazendo que ele aprendesse com suas experiências. Os dois casos não são realistas, mas paradigmáticos de formas de agir pedagogicamente, tendo como base a autonomia. São formas distintas, em épocas diferentes, de dar crédito aos alunos para se tornarem autodeterminados, ou seja, autores de si mesmos. Segundo Christoph Wulf (2022, p. 16):

As pessoas só podem desenvolver seu potencial por meio da educação e da socialização. Elas são educáveis e formadas através da educação; seu desenvolvimento e realização enquanto seres humanos dependem da educação. Isso se aplica a indivíduos, gerações e toda a espécie humana. O que e como os seres humanos devem ser educados ou formados foi determinado de maneira diferente na história da humanidade. A educação é um fator decisivo no desenvolvimento humano e se manifesta de maneira diferente em distintas fases da história e cultura humanas.

De um lado, a globalização favorece a homogeneização universal da cultura, enquanto, de outro, valoriza-se a diversidade cultural, ambas igualmente importantes. Nesses termos, no mundo globalizado, a educação exige que sejam consideradas as condições globais da sociedade mundial, em que os movimentos de pessoas e grupos tendem a crescer em busca de melhores condições de vida. Efetivamente, a homogeneização e a diversificação geram contradições e conflitos que se refletem sobre a educação escolar. Um dos temas centrais relativos a esta realidade é o conflito entre a preparação para o trabalho e a formação enquanto seres humanos, ou seja, profissionalização trabalhista e formação humanista. Segundo Wulf (2022, p. 17):

Igualar a globalização exclusivamente à homogeneização global é inadequado e simplifica a complexidade da globalização de maneira inadmissível. Por mais momentânea que seja a homogeneização universal, a tendência oposta de valorizar a diversidade cultural não é menos importante para o desenvolvimento da sociedade mundial. A educação contemporânea deve abordar as duas tendências, lidar com elas e incorporá-las à sua autoimagem.

Richard Sennett (2015, p. 13) traduz essa realidade nos seguintes termos: “Quando as instituições já não proporcionam um contexto de longo prazo, o indivíduo pode ser obrigado a improvisar a narrativa de sua própria vida, e mesmo a se virar sem um sentimento constante de si mesmo”. Os jovens precisam ter consciência e refletir sobre suas vidas sem narrativa, sem um fio condutor que confira sentido aos diferentes momentos de suas vidas. Tradicionalmente, a narrativa individual estava relacionada ao mundo profissional ou ao trabalho seguro numa empresa. Hoje, esta história de vida se diluiu, porque as máquinas substituíram e continuam substituindo cada vez mais o trabalho humano. Tal insegurança é a marca do nosso tempo e ainda não sabemos com suficiente clareza e profundidade o que isso significa, hoje e no futuro, do ponto de vista do sujeito. Certo é que o sistema no qual vivemos já gera um alto nível de estresse e ansiedade.

Christian Schicha (2019, p. 23) refere-se a uma série de diferentes éticas regionais das quais cada uma tem seu campo de atuação.

Peço licença para enumerar algumas: ética médica, ética ecológica, ética econômica, ética midiática, ética informática, ética robótica, ética da ciência, ética política, ética internética, entre outras. Faço menção a esta dispersividade que marca a vida das pessoas para destacar o importante papel da escola, por ser ela a única instituição social na qual os jovens passam boa parte de sua vida. Vindos do ambiente privado da família, é na escola que os jovens fazem ou deveriam fazer a fundamental experiência, de um lado, da autonomia e, de outro, da convivência, ou seja, as dimensões angulares da vida humana.

Rumos futuros: para onde estamos indo?

Um dos traços essenciais da cultura contemporânea é o economicismo, que, com a ajuda da educação, adapta as pessoas aos interesses do sistema econômico, tornando-as úteis, ou seja, produtivas. Esse amoldamento às estruturas sociais e culturais geram uma nova antropologia pedagógica interdependente e homogeneizada que colide com a autonomia, transformando os seres humanos em meros números de um sistema maquínico, cada vez menos dependente da mão de obra humana. Segundo Christian Wulf (2022, p. 22-23):

O conhecimento antropológico é amplo, e inclui o ser humano, seu comportamento, suas ações, suas emoções, suas ideias em seu ambiente natural, social e cultural. Um problema central da antropologia é como o conhecimento geral pode estar atrelado ao conhecimento específico de um determinado período histórico ou de uma cultura específica. A necessidade disso decorre do fato de que, no mundo globalizado, sabe-se que uma tendência mais universal à homogeneização e uma tendência à diversidade colidem.

É preciso estabelecer limites para o capitalismo de vigilância e para o respectivo uso que ele faz da tecnologia digital. Sem esses limites, não existe democracia ou Estado democrático de direito. Se temos um Estado de direito, por mais frágil e instável que seja, é porque, de uma forma ou outra, sempre renovamos a pergunta como nós, conjunta e individualmente, podemos contribuir para a eticidade social seja moralmente como indivíduos ou juridicamente como sociedade política.

Em outras palavras, boa educação não é aquela que assume, como seu principal eixo de atuação, o ideal da competitividade, por definição ligado à exclusão do outro, visto se tratar de um sistema social no qual, por definição maquínica, não há lugar para todos. Cada vez mais, as máquinas inteligentes são capazes de atender, não raro, de forma mais eficiente que as pessoas, às expectativas do sistema produtivo. Nesses termos, já não é o sistema econômico que serve ao ser humano, mas, inversamente, é o ser humano que atende às exigências do sistema autonomizado, no qual, no entanto, não há lugar para todos. Torna-se dominante, então, um regime de especialização que implica a interdisciplinaridade temática e epistemológica ao abrigo de uma pedagogia da racionalidade científica, na qual a “máquina” assume o lugar das pessoas, as quais são objetificadas como meros elementos do sistema econômico, hoje denominado *capitalismo de vigilância*, em que as máquinas inteligentes e seus algoritmos substituem as pessoas humanas.

Segundo Catrin Misselhorn (2018, p. 7, tradução nossa):

Quanto mais inteligentes e autônomas as máquinas se tornam, tanto maior é a probabilidade de elas entrarem em situações que exigem delas decisões morais. Mas será possível que as máquinas saibam agir eticamente e, se sim, devem elas fazê-lo? Como se constrói uma máquina moral? Com perguntas dessa natureza ocupa-se a ética maquínica, uma nova área de pesquisa nos limites entre filosofia, informática e robótica.

Nesse sentido, o maior desafio é alcançar que as máquinas se enquadrem no contexto humano, ao invés de os humanos se renderem ao mundo tecnológico, superando, assim, o que Heinz Bude (2016, p. 10) designou como a *sociedade do medo*.

Conclusão

Dessas considerações, podemos concluir que a escola precisa aproveitar o momento de crise para refletir sobre os rumos do futuro educacional, sobretudo em termos éticos, frente aos avanços técnico-

-tecnológicos alcançados. A escola é uma das instâncias que não só podem como devem contribuir teórica e praticamente para o progresso moral, visto que se encontra no centro da formação técnico-científica das novas gerações. Sob o olhar pedagógico/filosófico supradisciplinar, a escola precisa ser examinada desde a perspectiva dos mais urgentes temas de nossa época, em cujo centro se encontra a imagem do ser humano, e não ser reduzida apenas ao preparo dos jovens para o exercício profissional.

As linguagens da ciência, da filosofia e da ética devem ser engrenadas com o preparo profissionalizante, tendo em vista que a escola é uma instância que deve contribuir para o progresso moral, a única forma de equilibrar os riscos inerentes aos tão louvados avanços científico-tecnológicos, geralmente traduzidos em recortes que não conversam entre si. Nesse sentido, a teoria e as práticas pedagógicas, tanto familiares quanto escolares, devem ter como pano de fundo as mais importantes questões morais do nosso tempo, formando uma imagem integrada de ser humano, partilhada pelas novas gerações tanto na família, enquanto âmbito privado, quanto na escola, como espaço público. Vivemos hoje num novo tempo social, econômico, ecológico e pedagógico, em que a escola deve se indagar a respeito do que ela é e do papel que deve assumir e desempenhar nas atuais circunstâncias de escurecimento social e proeminência do individualismo.

Talvez seja o momento de se buscar um novo esclarecimento, cujo principal objetivo seja distinguir entre o que deve ser abandonado ou assumido enquanto tarefa pedagógica no cenário ambivalente de racionalidade e irracionalidade contemporâneas. Estamos vivendo num contexto ético de pluralismo, relativismo e niilismo socialmente difusos, dos quais temos pouca ou nenhuma consciência, dificultando as decisões morais em situações concretas. É tarefa da filosofia da educação esclarecer e distinguir esses conceitos, pois, sem a devida precisão conceitual, o nosso discurso se torna difuso, em prejuízo das decisões pedagógicas e mesmo do caráter humano.

No centro desse debate se encontra a tendência da valorização dos propósitos do mercado, os quais vêm se tornando o parâmetro do correto agir pedagógico. A influência dos interesses econômicos, através da mídia e de outros mecanismos, interfere na formação da opinião pública, desqualificando-a enquanto portadora do interesse social. Imperceptivelmente, a opinião pública se torna refém do privatismo, assumindo, dessa forma, um caráter ideológico, ou seja, simulando ser o que, de fato, não é ou não deveria ser. A opinião pública, que foi um espaço democrático conquistado a duras penas de monarcas absolutos pela burguesia, foi por ela mesma reprivatizada, na medida em que os objetivos burgueses elitistas se distanciaram dos objetivos do povo.

Com a chegada das máquinas, já não sabemos o que nos espera, pois o maquinismo acelerou de forma quase violenta o ritmo da vida. De um lado, as máquinas permitem que o ser humano se ocupe e se dedique a outros espaços essenciais da vida; de outro, ocupam nosso lugar no mundo da vida e do trabalho, despertando a sensação de sermos supérfluos ou fundidos com a tecnologia. Efetivamente, são muito preocupantes, para não dizer sinistros, os prognósticos aportados pela inteligência artificial. Alguns autores chamam atenção para um possível futuro sinistro quando a inteligência artificial se tornar prevalente; outros, por sua vez, alertam que devemos voltar à realidade, muito embora a inteligência artificial possa se tornar o principal mercado do futuro. Em verdade, a grande peça que hoje ocupa o palco não é a “invasão da superinteligência”, mas o crescimento econômico e a maximização do lucro, realidade com a qual precisamos aprender a lidar. Este é o grande desafio da filosofia da educação.

Referências

- BUDE, Heinz. *Gesellschaft de Angst*. Hamburg: Hamburger Edition, 2016.
- GABRIEL, Markus. *Ética para tempos sombrios*. Petrópolis: Vozes, 2022.
- HABERMAS, Jürgen. *A ética da discussão e a questão da verdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LENZEN, Manuela. *Künstliche Intelligenz. Was Sie kann & was uns erwartet*. München: Verlag Beck, 2019.

MISSELHORN, Catrin. *Grundfragen der Maschinenethik*. Stuttgart: Reclam, 2018.

NUSSBAUM, Marta. *Sem fins lucrativos*. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

SENNETT, Richard. *A cultura do novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 2015.

SCHICHA, Christian. *Medienethik*. München: UVK Verlag, 2019.

WULF, Christoph. *Educação como conhecimento do ser humano na era do antropoceno, uma perspectiva antropológica*. São Paulo: Cortez Editora, 2022.

ZUBOF, Shoshana. *A era do capitalismo de vigilância*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2021.



Sobre os autores

Aldenora Conceição de Macedo: Doutoranda do Programa e Pós-Graduação em Educação na Universidade de Brasília (UnB) e professora da Secretaria de Educação no Governo do Distrito Federal (GDF).

Angelo Vitória Cenci: Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo (UPF).

Bernardete A. Gatti: Professora aposentada da Universidade de São Paulo (USP) e Pesquisadora Consultora da Fundação Carlos Chagas.

Carlota Boto: Professora titular da Faculdade de Educação da USP. Bolsista produtividade em Pesquisa do CNPq – PQ1D.

Catía Piccolo Viero Devechi: Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UnB.

Claudio Almir Dalbosco: Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UPF. Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq – PQ1C.

Diandra Dal Sent Machado: Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Dionei Martello: Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UPF.

Dirk Stederth: Professor da Universidade de Kassel na Alemanha.

Enrique Sérgio Blanco: Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

Francisco Fianco: Professor do Programa de Pós-Graduação em Letras e nos Cursos de Filosofia, Artes e Moda da UPF.

Hans-Georg Flickinger: Professor aposentado da Universität de Kassel na Alemanha.

Jürgen Oelkers: Professor Emérito da Universidade de Zúrique na Suíça.

Marcelo José Doro: Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UPF.

Marli Teresinha Silva da Silveira: Professora Colaboradora e pós-doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc).

Miguel da Silva Rossetto: Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UPF.

Nara Aparecida Peruzzo: Doutora em Educação pela UPF e Educadora Popular no Centro de Educação e Assessoramento Popular (Ceap).

Norberto Mazai: Professor do Programa de Pós-Graduação do Instituto Brasileiro de Ensino, Desenvolvimento e Pesquisa (IDP) e do Centro Universitário IESB.

Odair Neitzel: Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

Pedro Goergen: Professor aposentado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Renata Maraschin: Fisioterapeuta, mestra em Envelhecimento humano, doutora em Educação e bolsista Capes – Programa Nacional de Pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UPF.

Esta coletânea trata da educação formadora. A pergunta que pode surgir imediatamente é: a educação já não é, ela mesma, formação? Inconformados, os leitores podem continuar se questionando adiante: qual é o sentido de se tomar a educação como formação? O que os autores pretendem assegurar com a ideia de educação formadora? Se nem sempre e, talvez, nem na maioria das vezes a educação é formação, como retomar tal nexos? Essas e outras questões são tratadas pela presente coletânea.



Apoio

