

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 Stederth

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



Itinerários da ideia clássica de formação

Claudio Almir Dalbosco¹

Considerações introdutórias

Têm-se hoje, certamente, boas razões para resgatar conceitos centrais da pedagogia, sem os quais ela perderia sua força reflexiva e, sobretudo, sua capacidade de pensar a dimensão formativa do ensinar e do aprender por meio de conceitos próprios (Dalbosco, 2018; Herbart, 1965). O resgate de tais conceitos é uma tarefa trabalhosa, que só pode ser levada adiante por meio de um projeto coletivo internacional de pesquisa, de dimensão interinstitucional e interdisciplinar. Isso exige, do ponto de vista teórico-metodológico, o diálogo vivo, crítico e criativo com a tradição filosófico-pedagógica clássica, retendo dela o que ainda pode mostrar-se favorável para pensar problemas educacionais atuais. Portanto, o trabalho de resgate remete, em última instância, para o diálogo com os clássicos, com suas ideias, seu contexto histórico e seu próprio processo autoformativo. Da riqueza que se pode obter da leitura cuidadosa de um clássico está, como alerta Italo

¹ Agradeço ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo financiamento da Bolsa de Produtividade em Pesquisa (PQ) e à Fundação Universidade de Passo Fundo (FUPF) pelo financiamento de horas semanais de pesquisa. Agradeço à Daniela De David Araújo pela revisão de linguagem.

Calvino, a autodescoberta do próprio leitor (investigador). Por isso, estudá-lo desacomoda o leitor, arrancando-o de sua possível indiferença em relação ao clássico. Nas palavras do próprio Calvino (2007, p. 13): “O ‘seu’ clássico é aquele que não pode ser-lhe indiferente e que serve para definir a você próprio em relação e talvez em contraste com ele”. A investigação cuidadosa de seus textos, ao mostrar as diferenças do investigador em relação ao clássico, conduz o pesquisador à descoberta de si. Por isso, lê-lo atentamente talvez seja uma das formas mais genuínas e exigentes de cultivo de si.²

Contudo, a leitura de um clássico não é trabalho fácil, pois enfrenta muitos desafios, alguns quase intransponíveis. Determinados desafios emergem da tensão hermenêutica entre leitor e texto, revelando o risco iminente que sempre há, na leitura, de que um polo se sobreponha autoritariamente ao outro, aniquilando-o ou, ao menos, impedindo que sua voz seja devidamente ouvida. Harold Bloom (2013) captou bem esta tensão entre leitor e texto no âmbito da literatura clássica, formulando-a por meio de duas expressões paradigmáticas: “angústia da influência” e “desleitura”. Com a primeira, ele quer expressar o efeito quase paralisante que a força de uma grande obra literária exerce sobre o leitor, levando-o quase a desaparecer como sujeito-leitor diante da grandeza da escrita, da beleza do estilo e da perfeição no emprego das palavras, que asseguram riqueza e profundidade à trama literária. O mais importante, no caso da angústia da influência, é que o texto clássico desacomoda o leitor, arrancando-lhe de suas próprias certezas iniciais. É difícil encontrar alguém que não tenha feito esta experiência desconcertante ao entregar-se, por exemplo, à leitura atenta dos dois romances clássicos de formação: *Emílio*, de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), e *Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister*, de Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832). No entanto, depois de muito trabalho de leitura e releitura e passado aos

² O poder autotransformador que o texto clássico (no caso, a *Odisseia*, de Homero) provocou na formação de Johann Friedrich Herbart (1776-1841) serve como exemplo ilustrativo. Sobre isso, ver a introdução de sua *Pedagogia geral* (Herbart, 1965, p. 26-28).

poucos o efeito paralisante provocado pelo texto, o leitor se ergue e, sentindo-se mais fortalecido, dá início ao processo de desleitura. A desleitura representa a capacidade interrogativa do leitor e sua vontade de querer ir além do autor lido, buscando superar o próprio sentido do texto. Em síntese, o equilíbrio entre estas duas dimensões do processo de leitura do texto clássico, isto é, o entregar-se atentamente ao texto, deixando-se sentir com intensidade seu efeito paralisante, e o esforço de querer superá-lo, representa bom exercício hermenêutico de *interpretação apropriativa* (Dalbosco, 2021, p. 29).

Entre as razões que levam o investigador a dialogar criticamente com a tradição, visando à atualização de conceitos pedagógicos centrais, está o esquecimento da própria ideia de formação, provocado pelo predomínio do paradigma da aprendizagem, que é dominado pela linguagem das competências e habilidades (Biesta, 2013). Quando submetida aos princípios da economia neoliberal, a educação perde sua especificidade, vendo seus conceitos fundamentais – como formação, ensino, relação formativa entre professor e aluno – serem subsumidos à lógica da concorrência, da eficiência e da rentabilidade. A especificidade do que é o escolar, isto é, da dimensão formativa do ensinar e do aprender, é esmagada cada vez mais pelo peso do tempo produtivo próprio à linguagem do gerenciamento empresarial, enfraquecendo, com isso, a ideia de tempo livre (*skholé* e *otium*) e, com ela, do próprio ócio estudioso, central para que aconteça a experiência formativa em sala de aula. Nesse contexto, a colonização mercantil contemporânea da educação agigantou-se de tal forma que levou o filósofo educacional austríaco Konrad Paul Liessmann a denunciar o enorme distanciamento da educação atual em relação à formação (*Bildung*) e mesmo em relação à já degradada semiformação (*Halbbildung*), provocando seu desaparecimento na deformação (*Unbildung*). Segundo ele: “Não é mais a semiformação o problema de nossa época, mas sim a ausência de toda a ideia normativa de formação, que se deixa ler em algo assim como deformação” (Liessmann, 2011, p. 9).

Ora, é a crescente deformação que exige, então, o resgate do sentido normativo de formação, pois é ele que permite repensar o esquecimento crescente da dimensão humana provocado pela redução contemporânea da educação à aprendizagem.

A redução do tempo livre ao tempo produtivo é sintoma grave do quanto a educação distanciou-se da ideia normativa clássica de formação, focando cada vez mais nas exigências profissionalizantes postas pelo mercado de trabalho, de orientação econômica, nitidamente neoliberal. Desse modo, dominar técnicas de competência e habilidade que tornam o sujeito contemporâneo ágil e flexível para se movimentar bem no dinâmico mundo do trabalho, que faz surgir e desaparecer profissões de maneira muito acelerada, parece ser um fato importante para o qual a própria educação contemporânea não pode fechar os olhos. Justamente por isso, o resgate crítico de conceitos pedagógicos fundamentais torna-se importante para auxiliar na problematização da ideia reduzida de mundo que orienta a formação profissionalizante e o quanto ela encurta a própria noção de condição humana. De outra parte, tal resgate pode auxiliar também no redirecionamento da educação contemporânea, contribuindo para repor a perspectiva da formação cultural mais ampla, na qual pode ser inserida a própria formação profissional especializada.

Nesse contexto, a noção ampliada de mundo significa muito mais do que o treinamento de determinadas competências que adestram educandos para o âmbito mecânico e repetitivo do saber-fazer, com promessa de emprego e renda ao preço da deformação cultural crescente. A noção de mundo tem a ver, no sentido hermenêutico-formativo aqui postulado, com o universo cultural abrangente, contemplando a abertura de horizontes que possibilita, aos educandos, o exercício plural e amplo de suas próprias capacidades.³ Como nenhum ser humano se satisfaz com o foco exclusivamente voltado para o exercício

³ *Verdade e Método* de Hans-Georg Gadamer (1999) é a referência clássica desta compreensão hermenêutica de mundo.

especializado de sua profissão, torna-se importante oferecer às novas gerações, além da possibilidade de emprego e renda, também, o sentido de cultura que lhes propicie o cultivo de si em todas as dimensões humanas. Sendo assim, descortinar o amplo mundo cultural aos educandos é uma das tarefas principais do resgate de conceitos fundamentais da pedagogia e, com ele, da ideia de educação como formação. Tal retomada permite também a espiritualização do saber-fazer próprio à especialização técnica, uma vez que torna claro, ao profissional que valoriza essa dimensão, o quanto o exercício humano e qualificado de sua profissão exige ampla formação cultural, que o torna sensível e empático à presença humana do outro.⁴

Cabe firmar, do arrazoado até aqui, como ideia principal, que o projeto de resgatar conceitos fundamentais da pedagogia implica, entre outros aspectos, a interpretação apropriativa da ideia normativa de formação. Mas, o que significa tal normatividade? Para que o projeto de investigação coletiva possa seguir caminho mais promissor, precisa pôr em questão, inicialmente, a própria noção de normatividade e o sentido de finalidade que carrega consigo. Com esse propósito, o primeiro aspecto a ser evitado é a confusão nefasta entre normatividade e prescricitividade, pois normatividade não se refere, de modo algum, à imposição autoritária de um determinado ideal de “dever ser”. A tradição pedagógica clássica nos ensina que a ideia de educação sempre vem acompanhada pela pergunta “para quê?”.⁵ Isso quer dizer que a educação exige, no sentido normativo, o posicionamento e a justificativa dos fins e dos objetivos do próprio processo educacional. E o problema reside, justamente, não só no conteúdo dos fins educacionais, mas também no modo como eles são postos e perseguidos ao longo do caminho. Nesse sentido,

⁴ No âmbito da medicina, por exemplo, seu saber-fazer técnico deixa-se enriquecer muito quando consegue dialogar com a noção mais ampla de saúde, cuja origem remonta à tradição hipocrática. Sobre isso, ver Hans-Georg Gadamer (2006). Também me ocupei com este tema em ensaio recente, escrito em parceria com outros três colegas (Dalbosco; Santos; Maraschin; Cezar, 2020).

⁵ O exemplo contemporâneo clássico deste tema é o ensaio de Theodor Adorno, “Para que educação” (1971).

colocá-los de maneira historicizada e aberta é a exigência elementar da noção pós-humanista de formação.⁶ Por isso, normatividade pressupõe, no sentido crítico aqui requerido, não a determinação fechada, imposta previamente de fora, mas, sim, a compreensão aberta, contingente e indeterminada dos fins educacionais, revelando com isso a importância de construí-los de maneira participativa e de avaliá-los constantemente. É precisamente deste sentido aberto e indeterminado de normatividade que brota a ideia de formação como campo de força (*Kraftfeld*), ou seja, como processo tensional experienciado pelo sujeito em sua coragem de se jogar no mundo, deixando-se formar pelo confronto direto com os acontecimentos imprevisíveis da vida (Goethe, 2006).

O discorrido até aqui permite firmar o duplo aspecto importante da investigação centrada na interpretação apropriativa de ideais normativos da concepção clássica de formação. O primeiro aspecto refere-se à sua imprescindibilidade em relação ao trabalho investigativo coletivo de reconstrução crítica de conceitos fundamentais da pedagogia, uma vez que se implicam mutuamente com a ideia clássica de formação. O segundo aspecto, profundamente relacionado ao primeiro, consiste em basear a crítica ao reducionismo educacional contemporâneo na imbricação entre a ideia clássica de formação e os conceitos fundamentais da pedagogia. Como este duplo aspecto depende da investigação da ideia clássica de formação, vou iniciar por ela, referindo brevemente alguns autores. A interpretação apropriativa que segue almeja antecipar algumas indicações do caminho investigativo futuro, mais amplo e pormenorizado.

Sentido etimológico e metafórico de formação

Volto-me agora, especificamente, para a noção de formação. Ela é um dos conceitos mais polissêmicos e, por isso mesmo, mais difi-

⁶ Defrontei-me com este problema, em outro lugar, quando procurei mostrar em que sentido o pensamento de alguns autores clássicos contempla aspectos de uma teleologia aberta, que possibilita a problematização de ideias pós-humanistas de formação (Dalbosco, 2019, p. 35-64).

ceis do campo filosófico-educacional, sem o qual, contudo, não seria possível pensar na educabilidade humana e nas razões de fundo que esclarecem os motivos pelos quais educamos e deixamos nos educar. Formação implica, nesse sentido, o processo de socialização do sujeito consigo mesmo, com os outros e com o mundo. A ideia de que ninguém se educa sozinho merece ser compreendida em toda a sua profundidade, uma vez que a formação de alguém sempre exige a presença de um outro e a questão decisiva consiste em compreender como pode acontecer a reciprocidade desta sociabilidade e para onde ela aponta.⁷ De outra parte, formação geralmente se refere à autoformação, pois o sujeito que contribui na educação de outros também se transforma no mesmo processo de ensinar.

Desse modo, a noção de formação possui familiaridade com outros conceitos pedagógicos, como educação e ensino, embora, na maioria das vezes, apresente distinções marcantes. Enquanto os dois últimos se referem a processos formais e institucionais, a formação é mais abrangente, englobando questões culturais e políticas que ultrapassam o sentido profissionalizante inerente à escola e à universidade (Horlacher, 2011). Por estar vinculada a todos os espaços sociais, a ideia de formação permite construir processos culturais e educativos que extrapolam o universo escolar e, no entanto, quando remetidos à própria escola, podem auxiliá-la a pensar sobre o sentido da especificidade do modo de ser escolar.

Em síntese, como se pode observar, resgatar criticamente o sentido normativo de formação pode cumprir dupla finalidade: permitir, em primeiro lugar, a apropriação de experiências culturais mais amplas, que vão além do universo escolar específico, servindo de resistência crítica às formas culturais e políticas autoritárias, dominantes e cristalizadas. Em segundo lugar, seu sentido normativo pode conduzir os saberes escolares ao exame crítico de si, na medida em que tais saberes dialogam com experiências culturais abrangentes. O sentido

⁷ Para a questão do outro no âmbito educacional em perspectiva ética, ver Nadja Hermann (2014).

crítico de formação torna-se, então, a alavanca tanto da experiência cultural abrangente como da própria experiência escolar específica, impulsionando ambas a saírem de seu casulo, para ver seu próprio mundo sob perspectiva mais ampla e aberta.

Desse modo, o sentido normativo de formação refere-se ao movimento prático, no sentido ético-estético, que conduz educadores e educandos a romperem com seu cotidiano habitual e a vê-lo de fora, na posição de um estrangeiro que consegue enxergar melhor os limites de seu próprio cotidiano naturalizado, quando, pelo espanto, estranha-se, percebendo a si mesmo como não ocorria antes. Por isso, a ideia originária de formação humana emerge do solo autocriativo da *poiésis*,⁸ que se estende muito além do saber-fazer técnico-produtivo. É precisamente este solo comum da *poiésis* que assinala o parentesco umbilical entre formação e as diferentes formas de arte e gêneros literários, mostrando o quanto o processo formativo pode ocorrer, e geralmente ocorre, por meio da boa poesia, da boa música e do bom romance. Afinal, poesia, música e romance nada mais são do que referências exemplares de exercícios autotransformadores do sujeito, que lhe possibilitam formação em profundidade ao despertarem sua capacidade imaginativa.

Torna-se interessante referir agora, brevemente, ao sentido etimológico de formação. A palavra formação se origina do substantivo latino *formatione*, que tem a ver com o ato ou o efeito de formar por meio de capacidades ou disposições humanas. Do ponto de vista filosófico-educacional, que nos interessa aqui, a formação tem sua origem na *Humanitas* latina, que, por sua vez, remonta à *Paideia* grega. *Paideia* e *Humanitas* estão, enquanto amplo movimento cultural e educacional, na base da *Bildung* alemã dos séculos XVIII e XIX.⁹

⁸ Para uma interpretação sobre o duplo sentido da *poiésis* aristotélica, como produção e como autoatividade livre e criativa, ver o estudo de Rüdiger Bubner (1982, p. 74-89).

⁹ Como as referências bibliográficas sobre o conceito de formação são extensas e divergentes, limito-me a indicar o verbete *Bildung* em dois dicionários, que, devido à perspectiva histórico-filosófico-educacional que adotam, tornam claros aspectos da origem greco-latina da tradição alemã moderna da *Bildung*. Refiro-me aos trabalhos de Dietrich Benner e Friedhelm Brüggem (2004, p. 174-215) e de Ernst Lichtenstein (1971, p. 921-937).

Sendo assim, *Paideia*, *Humanitas* e *Bildung* formam ampla, complexa e conflitiva tradição, envolvendo uma variedade grande de autores e textos, tornando-se praticamente impossível abarcá-los em toda sua abrangência. Considerando isso, o foco a ser dado neste capítulo recai prioritariamente na ideia de formação como autoformação, que ocorre pelo livre exercício (livre atividade) do sujeito em sua relação com outros sujeitos no amplo mundo-ambiente, caracterizado como natureza, sociedade e cultura. Importante, nesta dimensão clássica da ideia de formação, é o cultivo de si por meio do múltiplo e abrangente uso das capacidades humanas. O problema concentra-se em saber quais são tais capacidades, a que finalidades ou objetivos elas se referem e como educá-las adequadamente.

De qualquer forma, tornam-se visíveis, assim, a pluralidade, a riqueza e a ambivalência da ideia de formação, cabendo destaque para dois sentidos. O primeiro refere-se à figura, à imagem ou ao modelo ideal que orienta, de maneira impositiva, a educação das capacidades humanas. Tal modelo deixa-se esclarecer pela metáfora do carimbo cunhado sobre a moeda, imprimindo nela sua insígnia. O carimbo imprime a imagem, dando forma à moeda na medida em que determina seu modo de ser pela pressão externa. O segundo sentido de formação, opondo-se ao primeiro, caracteriza-se pelo incentivo do desenvolvimento interno das capacidades humanas. Aqui, a metáfora elucidativa é a do escultor que, com sensibilidade, faz brotar livremente a forma do interior da matéria bruta. No primeiro sentido de formação, destaca-se a mão autoritária e pesada de quem conduz, enquanto no segundo, evidencia-se a sensibilidade estética, poética, musical e escultural, pois, por sua escuta paciente, o educador pega graciosamente na mão do educando e busca contribuir com sua formação, do mesmo modo como está comprometido com a transformação de si mesmo. Em síntese, enquanto a metáfora da imagem cunhada na moeda representa a noção autoritária de formação como imposição de uma imagem ideal (*Leitbild*), a metáfora do escultor permite concebê-la como processo

aberto e livre, cujo sentido resulta da atuação do campo de força mediado pela sensibilidade estética do escultor.¹⁰

Cabe destacar, ainda, que o sentido metafórico aberto e livre de formação distancia-se daquela noção de educando como uma essência pronta (inatismo), que, ao nascer, já traria consigo faculdades fixas a serem descobertas pelo trabalho do educador e orientadas para uma direção previamente determinada. A formação como finalidade aberta, ou seja, como teleologia aberta, implica compreender o educando como portador de capacidades em germe e, portanto, ainda a serem educadas, cuja educação depende muito, obviamente, do trabalho do educador, mas principalmente da iniciativa do próprio educando, que precisa colocar-se ativamente, desde o começo, no processo formativo. Nesse contexto, torna-se importante problematizar o perfil e o papel tanto de educador como de educando, buscando acento na reciprocidade formativa entre ambos. Quando o problema é posto dessa maneira, a formação mostra seu vínculo umbilical com as teorias educacionais, imbricando-se, ambas, com a reflexão sobre a natureza e o sentido humano do ensinar e do aprender.

Por isso, as duas metáforas antagônicas de formação também estão na base de duas concepções educacionais distintas, que marcam historicamente a disputa no interior da tradição pedagógica: de um lado, encontra-se “a concepção do conduzir” e, de outro, “a concepção do deixar acontecer”.¹¹ A primeira concepção repousa na crença de que a formação se refere ao ato de condução do educador, pai ou professor, que indica ao educando, enquanto filho ou aluno, o caminho a ser seguido, dirigindo-o para fins previamente determinados. Essa ideia de formação é posta como modelo ideal (*Leitbild*), surgido de uma ordem

¹⁰ A metáfora do escultor, que remonta à própria figura de Sócrates, é constantemente retomada por teorias educacionais contemporâneas de inspiração hermenêutica. Sobre isso, ver Hans-Georg Flickinger (2010).

¹¹ O terceiro volume dos *Escritos Escolhidos* (1989) do pedagogo alemão Wilhelm Flitner (1889-1990) reúne uma variedade rica de ensaios que possibilitam compreender, na perspectiva da pedagogia hermenêutica na qual o próprio autor se insere, traços importantes da tensão entre o conduzir e o deixar acontecer.

já estabelecida. Seu risco iminente é o autoritarismo, uma vez que concede voz exclusiva ao educador, inibindo, ao mesmo tempo, a livre participação do educando. De outra parte, a concepção do deixar acontecer praticamente inverte o polo da relação, atribuindo sentido maior da formação à figura proeminente do educando. Quanto mais livre o educando estiver, esta é a crença básica de tal concepção, mais condições ele terá de desenvolver suas capacidades. Compete ao educador, nesse contexto, apenas acompanhar o percurso do educando, oferecendo-lhe os materiais do ensino e facilitando-lhe pedagogicamente o acesso a tais materiais. O limite dessa concepção, que inspira enormemente as práticas do ensinar e aprender contemporâneos, estando na base de quase todas as metodologias ativas estimuladas pela tecnologia digital educacional, consiste em dar pouca importância ao trabalho intelectual do educador. Ou seja, o deixar acontecer dá origem ao espontaneísmo pedagógico, pressupondo, equivocadamente, que o educando possa aprender por si mesmo, contando apenas com o papel de facilitador didático do educador.

Portanto, a investigação da etimologia latina da palavra formação conduz à base comum inerente ao seu duplo sentido ambivalente: como desenvolvimento de todas as capacidades humanas que é provocado ora por forças externas do educador (e do meio) e ora por forças intelectuais (espirituais) internas do educando. Nesses dois modelos de formação, a liberdade, pedra de toque de todas as capacidades humanas e de todo o construto social e cultural democrático, pode mostrar-se ameaçada: quando educador ou educando toma somente para si, individualmente e de maneira excludente, a tarefa educativa, termina por impedir a iniciativa espontânea do outro. Por isso, trata-se de grande desafio teórico compreender adequadamente a tensão entre educador e educando e como conceber a formação humana como campo de força, do qual emergem conflitos inevitáveis, que tanto podem potencializar como também obstaculizar as capacidades humanas, ou seja, podem tanto formá-las como deformá-las.

Breve apropriação interpretativa de alguns itinerários da formação

Como afirmei anteriormente, a formação lança suas raízes na *Paideia* grega e projeta simultaneamente suas luzes na *Bildung* moderna. Trata-se de explicitar isso agora, com mais detalhes, sem perder de vista o aspecto nuclear: *a ideia de formação remete à autoformação dos sujeitos (educadores e educandos), que, por meio de seus próprios exercícios ou práticas, transformam-se a si mesmos. A Paideia grega foi a primeira grande síntese educacional do Ocidente, representando a pluralidade e a conflitividade do mundo cultural grego. A República de Platão (428/427-348/347) é uma síntese original da ideia de educação integral do ser humano, indicando, embrionariamente, a importância, para a participação do homem livre no espaço público da Polis, do desenvolvimento de todas as suas capacidades, em todas as direções. Longe de se deter somente ao desenvolvimento de algumas capacidades cognitivas, que seriam vistas hoje como estritamente profissionais, Platão (2016) esboça o projeto de formação integral, dando lugar destacado para o fortalecimento do corpo (ginástica) e para o refinamento estético dos sentidos, com o auxílio principalmente da música e da literatura. Na República, encontra-se a tese, que será nuclear à ideia clássica posterior de formação, de que o bom desenvolvimento das capacidades espirituais do ser humano depende do cultivo adequado do corpo e da sensibilidade estética. Nesse sentido, educação e ensino entendidos como formação integral não se limitam, obviamente, só ao desenvolvimento de capacidades cognitivas do educando e, menos ainda, de algumas competências que se encaixariam melhor nessa ou naquela atividade profissional.*

De outra parte, é no interior da *paideia* grega que se origina, em profundidade, a ideia de educação como preparação (*paraskeuê*). Preparação tem a ver, nesse contexto, com a formação de uma postura de vida, ou seja, de uma forma de vida capaz de enfrentar os acontecimen-

tos que aparecem imprevisivelmente pelo caminho. Tratam-se, principalmente, daqueles acontecimentos dramáticos que não se anunciam previamente, mas cuja chegada sub-reptícia transforma existencialmente a própria vida de quem os experiencia. Descarrilham, portanto, o sujeito de seu sentido cotidiano habitual, projetando-o radicalmente para outra dimensão da vida, na qual tem a ver primeiro, e antes de tudo, consigo mesmo e com mais ninguém.¹² Ora, a morte é o acontecimento existencial mais radical e, por isso, ensinar a morrer passou a ser a tarefa principal do sentido formativo da filosofia, como nos ensinou magistralmente Sócrates, no *Fédon* (Platão, 2011).

Por meio de sua práxis dialógica, o grande pedagogo ocidental argumentou que aprender a morrer significa simultaneamente aprender a bem viver. Portanto, no bojo dessa dimensão formativa da filosofia está, já em sua origem, a exigência da vida de acordo com as virtudes, como melhor forma de preparação para enfrentar a morte, enquanto prova existencial radical da própria vida. Isso exige, do sujeito, tomar-se na forma do diálogo espiritual consigo mesmo, ou seja, como cuidado de si, fazendo escrutínio crítico permanente de si mesmo ao perguntar-se pelo sentido e pela finalidade de sua vida. Em síntese, da ideia socrática de preparação como cuidado de si brota o autoexame crítico, o qual passa a ser referência indispensável da própria autoformação do sujeito e, no sentido político mais amplo, da convivência democrático-participativa entre seres humanos.¹³

A ideia de formação como preparação visando ao cultivo de todas as capacidades humanas ganha forma ascética na *Humanitas* latina, sobretudo, em sua fase inicial, com o estoicismo romano. Nes-

¹² Por isso que, em certo sentido, como destaca acertadamente Peter Bieri (2012), a formação (*Bildung*) tem a ver imediatamente com a autoformação (*Selbstbildung*) porque se refere ao intenso cultivo de si desencadeado pelo próprio sujeito. Nesse sentido, formação como autoformação é a capacidade das capacidades porque pressupõe a autodeterminação livre do sujeito para iniciar o exercício de si sobre si no mundo.

¹³ É nesse sentido que o cuidado de si socrático torna-se fonte inspiradora em uma dupla perspectiva, como formação ética do sujeito e como base da relação entre governo de si e dos outros. Sobre isso, ver a primeira parte de *A hermenêutica do sujeito*, de Michel Foucault (2004).

se âmbito, a obra intitulada *Cartas a Lucílio*, de Lúcio Aneu Sêneca (4 a.C.-65 d.C.), pode ser tomada como texto decisivo para compreender a transformação da *paraskeuê* em *instructio*. A instrução latina, que obviamente não possui semelhança com a instrução profissionalizante atual, contém a ideia genuína de que educação e ensino se tornam formação integral do ser humano somente quando conseguem provocar educador e educando ao exercício permanente de si mesmo. Mas, isso exige o desenvolvimento de todas as capacidades e disposições humanas, ou seja, o cultivo de diferentes formas ascéticas de vida, com destaque especial para a escuta, a meditação, a leitura e a escrita. A *instructio* torna-se transformação do sujeito que educa e se deixa educar porque exige dele o colocar-se na situação e o ter de olhar para si mesmo, para os outros e para o mundo, sob diferentes pontos de vista. Desse modo, a formação como instrução acentua, em sua vertente da ascese latina, duas ideias: a) que o desenvolvimento de todas as capacidades humanas depende de exercícios espirituais práticos, os quais exigem, por sua vez, a permanente transformação do sujeito que educa e se deixa educar; e, simultaneamente, b) que é a formação como autoformação que efetivamente transforma o sujeito.

Cabe insistir um pouco mais na ideia da *instructio* como preparação, uma vez que se encontra aí, nesta herança latina, uma das fontes importantes da *Bildung* moderna, compreendida como trabalho de si por meio da autoatividade livre. Da amplitude e da complexidade da *instructio* como preparação, cabe reter sua definição como uma finalidade aberta, visando armar o sujeito por meio de diferentes práticas de si, dos *logoi* (dos discursos práticos), para capacitá-lo a enfrentar os acontecimentos da vida. Este sentido prático-existencial da preparação deixa-se esclarecer por meio da metáfora da armadura. O que significa tomar a preparação como uma armadura?

A metáfora da *instructio* como armadura é muito elucidativa da ideia senequiana de formação, empregada em vários momentos, nas *Cartas a Lucílio*. Ela é retirada do campo de batalhas, envolvendo for-

ças contrárias lutando umas com as outras, para alcançar a vitória. No contexto das guerras antigas, como a luta se travava no confronto direto e sangrento, corpo a corpo, a armadura torna-se instrumento indispensável de proteção do soldado (guerreiro), para impedir que a lança ou espada do inimigo penetre dolorosamente em seu corpo, causando-lhe ferimentos mortais. Quanto mais forte e rígida for a armadura, mais resistente ela se torna contra a força externa, violenta e perigosa. Sentindo-se bem protegido por ela, o soldado adquire mais confiança para exercitar suas capacidades, podendo manejar com destreza, depois de longo exercício, suas armas de guerra.

Ora, a *instructio* possui precisamente a mesma finalidade de proteção e preparo, mas, ao invés de ser contra a lança sangrenta do inimigo, ela é a capa virtuosa de proteção contra os vícios que são estimulados por forças externas e que animam a própria propensão natural ao mal, que repousa na interioridade da alma humana. De outra parte, a preparação que a *instructio* reivindica não é, obviamente, para a batalha campal sangrenta, mas para tornar o sujeito mais fortalecido e capaz de enfrentar as intempéries da vida, que se originam tanto dos próprios grilhões internos como das diferentes formas de assujeitamento provindos do mundo externo. Como toda a aposta da *instructio* repousa na formação cultural, com muita ênfase nas virtudes, então a preparação visa ao refinamento da postura humana para tomar a vida como se esculpe uma obra de arte, ou seja, com movimentos pacientes, polidos e graciosos. Isso tem repercussão importante para a relação entre mestre e discípulo: para evitar de exercer a dominação agressiva sobre o discípulo (educando), o mestre (educador) precisa conduzir sua arte formativa respeitando as capacidades de seu discípulo e avivando-as de tal modo que possam crescer livremente.

Essas ideias clássicas da *Paideia* e da *Humanitas* impulsionam o desenvolvimento da *Bildung* alemã. Assim como os dois grandes projetos educacionais anteriores, também a *Bildung* se origina de várias fontes culturais, preservando, em seu interior, a pluralidade e a

conflitividade de sentidos.¹⁴ Seu solo histórico inicial é a Alemanha dos séculos XVIII e XIX, influenciando decisivamente os pensamentos filosófico, artístico e pedagógico da época.¹⁵ Em uma de suas formulações clássicas, que já aparece nos escritos menores de Immanuel Kant (1724-1804), formação refere-se à coragem humana de pensar por conta própria, colocando-se tal exigência como condição da maioridade (*Mündigkeit*). Ter a coragem de pensar por si mesmo, abandonando a covardia e a preguiça que caracterizam a condição humana, é o lema que Kant põe tanto ao educador como ao educando. Tal lema caracteriza, simultaneamente, a formação esclarecida voltada à maioridade e à vivência democrática na República habitada pelo cidadão do mundo. A partir dessa formulação kantiana, a noção de formação vincula-se nitidamente aos ideais políticos da liberdade humana indispensáveis à participação autônoma do sujeito no espaço público da República democrática (Kant, 1998).

Ao pensar a tensão entre maioridade e menoridade, Kant acrescenta à ideia de formação um aspecto importante que o desenvolvimento posterior da *Bildung* não pode mais ignorar. Trata-se de considerar, no processo formativo voltado ao pensar por si mesmo, os obstáculos que residem no próprio sujeito, muitas vezes criados por ele mesmo, e que travam a conquista da maioridade. Trata-se de investigar, então, o que significam preguiça (*Faulheit*) e covardia (*Feigheit*) com representação simbólica de tais obstáculos e que impedem o sujeito de se servir autonomamente de sua própria capacidade de pensar. A preguiça caracteriza a falta de iniciativa própria, reduzindo o sujeito à mais pura inatividade, ou seja, ao estado de indolência natural que só agrada ao tirano. Por comodismo, o sujeito aceita sua condição de passividade, resignando-se à dominação autoritária externa. A covardia,

¹⁴ Sobre as origens religiosas da *Bildung*, principalmente da tradição mística, ver a investigação esclarecedora de Ernst Lichtenstein (1966).

¹⁵ Para o desenvolvimento da noção de *Bildung* no âmbito da história cultural e educacional alemã, duas fontes são importantes: Hans-Ulrich Seeck (1989) e Heinz-Elmar Tenorth (2010).

por sua vez, talvez o mais inaceitável de todos os grilhões, gera o medo que imobiliza psiquicamente o sujeito, tornando-o prisioneiro não só da dominação externa, mas, principalmente, da servidão interna que ele cria para si mesmo. Então, sem coragem, ele se torna vulnerável não só às formas opressoras de dominação externa, mas também aos próprios vícios que o distanciam do caminho das virtudes. Em síntese, preguiça e covardia são forças psíquicas de servidão de si que aplacnam o terreno para a obediência sem raciocínio, levando o sujeito a naturalizar sua própria servidão. Nesse contexto, Kant considerou a naturalização da obediência servil como principal obstáculo da *Aufklärung*. Por isso, ele busca na *Bildung*, como coragem de pensar por si mesmo, expressada pelo uso público da razão, a maneira mais consequente de superar a condição servil sustentada pelo entrelaçamento entre obediência e ausência de pensamento.¹⁶

A trilha aberta por Immanuel Kant bifurca-se para diferentes caminhos, assumindo, nas figuras de Johann Wolfgang Goethe, Wilhelm von Humboldt (1767-1835) e Johann Friedrich Herbart, três expressões clássicas, tanto do ponto de vista da experiência formativa como do projeto educacional. Por meio de seu romance de formação, *Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister*, Goethe (2006) problematiza as tensões que constituem a vida humana em sua busca individual e social para ser aquilo que é ou que busca ser. O romance revela o processo formativo tensional experienciado diretamente pelo personagem principal (Wilhelm Meister), o qual é levado, pela urgência das coisas e dos acontecimentos, a descobrir-se a si mesmo, sem ter a certeza de que será feliz nessa contínua e sofrida autodescoberta. O importante é que, para Wilhelm, a intensidade de sua experiência formativa depende de sua própria coragem de se arriscar no mundo, topando de frente com a imprevisibilidade dos acontecimentos.

¹⁶ Tratei desse tema em uma perspectiva eminentemente formativa, no meu livro sobre Kant (Dalbosco, 2011).

Por isso, a ideia de formação assume, nesse romance, o sentido metafórico da viagem que se quer fazer, mas sem ter a certeza do que se encontrará pela frente e nem se efetivamente o fim pretendido será alcançado. O que importa é, contudo, fazê-la, jogando-se no mundo, uma vez que é na travessia que ocorre a preparação, ou seja, o cultivo intenso de si que conduz à autodescoberta. São, então, precisamente os riscos ou o modo como se os enfrenta, e não a proteção excessiva, que fortalecem o sujeito, criando-lhe a cidadela interior contra seus próprios vícios internos e as coações externas. Em síntese, dispondo-se a correr todos os riscos, o sujeito aprende pelas experiências da vida, elaborando-as para enfrentar com mais preparo novas experiências. Esta capacidade de elaboração e acúmulo de experiência é o que o torna um “sujeito bem formado”, não no sentido do erudito especializado, mas do sábio experimentado, que, ao calejar a alma pela experiência, criou resistências para enfrentar as intempéries que surgem em seu caminho.

Se Wolfgang von Goethe pensou a formação de maneira literária (romanceada), no contexto da nascente sociedade burguesa, com os profundos dilemas da condição humana em sua busca constante por formação e autoformação, coube à Wilhelm von Humboldt trazer a *Bildung* para o terreno das instituições formais de ensino, colocando-a na base da grande reforma educacional que liderou na Alemanha de sua época. Ele viu nas instituições de ensino, especialmente na Universidade, o lugar no qual o ser humano pode desenvolver suas capacidades e, ao se enfrentar investigativamente com o saber e o ensino, alcançar o aperfeiçoamento espiritual, cada vez mais amplo e plural, fazendo, com isso, aflorar a própria humanidade que nele mesmo reside. Talvez seja nesse autor, mais do que em qualquer outro, que se encontra claramente a ideia de formação como força cultural privilegiada que, por meio do ensino e da pesquisa, provoca o desenvolvimento das capacidades humanas para múltiplas direções.

No breve e rico ensaio intitulado *Teoria da formação do ser humano* (*Theorie der Bildung des Menschen*), Humboldt (2002, p. 234-240) atribui à formação a força capaz de elevar o espírito humano à condição de mundo (*Welt*). Isso significa que pensamento e ação precisam, como duas dimensões centrais da condição humana, de uma terceira dimensão, representada pela noção de mundo, para que possam provocar o desenvolvimento das capacidades humanas. O mundo não é constituído somente por saberes especializados, mas abrange natureza e cultura, referindo-se, com isso, à totalidade de diferentes perspectivas elaboradas pelo emprego plural das capacidades humanas.¹⁷ Nesse contexto, o sujeito forma-se em suas capacidades no confronto múltiplo e tensional com o mundo e, interessantemente, só pode tornar-se sujeito, ou seja, com capacidade de pensar por si mesmo e com vontade livre e independente, quando conseguir tornar-se mundo. Mas, são todas as atividades do espírito, e não somente o exercício de determinado saber especializado (*Fach*), que tornam possível a formação humana em sua relação tensional com as forças do mundo. A formação transforma-se, então, nesta atividade ou elaboração (*Bearbeitung*) que o espírito (*Geist*) faz sobre si mesmo e sobre o mundo, construindo a humanidade possível neste trabalho de elaboração de si mesmo.

Torna-se importante notar, nesse cenário, a distinção entre saber especializado (*Fach*) e ofício ou ocupação (*Geschäft*), que, embora seja central para a ideia de formação humana de Humboldt, nem sempre é devidamente marcada por seus estudiosos. Enquanto o saber especializado refere-se ao manuseio de racionalidade específica, com suas respectivas técnicas, o ofício, por sua vez, exige o emprego amplo do maior número possível de capacidades. Por isso, e esta ideia é central para os propósitos deste capítulo, a preparação de determinada profissão centrada no domínio do seu respectivo saber especializado

¹⁷ Para a compreensão da relação tensional entre sujeito e mundo, é indispensável investigar a filosofia da linguagem de Humboldt, pois é pela linguagem que o sujeito constrói mundo na mesma medida em que se constrói a si mesmo. Sobre o caráter formador de mundo que a linguagem possui, ver Jürgen Habermas (1999, p. 67-75).

precisa ser inserida na formação para um ofício, ou seja, para o aprender a viver no mundo por meio do exercício de múltiplas capacidades. Por isso, de acordo com a linguagem de Humboldt, para que aconteça a formação integral, além do *Fach* (saber especializado), é preciso que aconteça o *Geschäft* (preparação ampla). Decisivo aqui é o fato – e isso torna Humboldt herdeiro da longa tradição da *paraskeuê* e da *instructio* – de que é pela ocupação (*Gecshäft*) com o mundo que o sujeito se forma na multiplicidade de suas capacidades, tornando-se muito mais preparado para o exercício de sua profissão. Ora, é essa noção ampla de formação humana que vai aplinar o terreno para a criação da universidade como centro de pesquisa e ensino, deixando-se orientar pelos princípios de solidão e liberdade (Benner, 1997, 2003). As ideias de Humboldt ganharam o mundo porque justificaram a concepção de universidade sustentada na preparação cultural ampla dos estudantes como forma de torná-los mais inteligentes e humanos no exercício profissional específico. Em síntese, Humboldt tornou-se interessante não porque negou o saber especializado, mas, sim, porque o elevou ao inseri-lo no âmbito da *Bildung* com nítida raiz na tradição greco-latina da *paraskeuê-instructio*.

Também é no contexto das grandes reformas educacionais alemãs do século XIX que se insere Johann Friedrich Herbart (1776-1841). Sua contribuição para a ideia clássica de formação assume singularidade especial, porque Herbart insere-a no seu projeto mais amplo de tornar a pedagogia campo independente de estudos, movido por conceitos próprios. Sua obra de maior relevo sobre o tema é *A pedagogia geral*, constituída por três livros em que desenvolve uma teoria educacional tripartite, baseada no governo das crianças, na instrução educativa alicerçada na pluralidade do interesse e na formação moral que tem, na disciplina, o exercício genuíno de educação do caráter humano.¹⁸ Herbart tornou-se pensador clássico da pedagogia escolar

¹⁸ Para uma reconstrução da *Pedagogia geral* sob a ótica da formação humana, ver Odair Neitzel (2019).

porque, entre outras coisas, foi capaz, como poucos, de pensar por dentro a organização e o planejamento da educação escolar, deixando-se orientar pela dimensão formativa do ensino. Ou seja, inserindo-se na tradição pedagógica clássica, firmou a tese de que somente como formação é que a educação poderia tornar-se autônoma e, com isso, preparar educandos para o exercício de sua própria liberdade.

Por formação entende Herbart, de acordo com a arquitetônica tripartite de sua obra principal, o exercício amoroso da autoridade adulta em relação às crianças; o exercício formativo do ensino do professor em relação à multiplicidade do interesse de seus alunos; e, por fim, o exercício disciplinar autônomo permanente do sujeito consigo mesmo, que se transforma em força moralizante e estetizante de seu caráter. Como se pode observar, essa ideia ampla e complexa de formação desdobra-se em diferentes formas de exercícios de si praticados por educadores, em diferentes graus e situações, visando à liberdade e à autonomia de si mesmos e de seus educandos. Do mesmo modo como os pais não podem recusar o exercício de sua autoridade em relação aos seus filhos e devem buscar fazê-lo de maneira amorosa, também os professores não podem renunciar sua tarefa de ensinar, mas precisam exercê-la sempre formativamente e, partindo das experiências de mundo de seus educandos, procurar elevá-las, por meio do saber, para níveis cada vez mais organizados e independentes.

Esta ideia de formação como exercício tripartite de autoridade, ensino e disciplina constitui, segundo Herbart, o cerne da pedagogia como campo independente de saber. Por isso, a noção de formação oferece o núcleo de conceitos próprios que a pedagogia precisa para dialogar soberanamente com outros saberes, visando garantir a educação geral (*Allgemeine Erziehung*). Nesse contexto, a própria ideia de educação geral passa a ser referência importante para a compreensão de outros conceitos que lhe estão muito próximos, como instrução, ensino e didática, os quais constituem o próprio coração da pedagogia como saber independente. Para que consiga cumprir a multiplicidade

formativa almejada, a pedagogia não pode ser deduzida, como mostra o autor na introdução de sua *Pedagogia geral*, do sistema filosófico especulativo e, menos ainda, do moderno método científico experimental. Liberta não só da metafísica, mas também da ciência experimental, a pedagogia pode formular então conceitos próprios para atribuir conteúdo formativo à ação humana em geral e à ação pedagógica escolar em particular. Como o próprio Herbart afirmou, seria melhor, neste caso, se a pedagogia “pudesse refletir com base em seus conceitos próprios (*einheimischen Begriffe*), cultivando pensamento independente” (Herbart, 1965, p. 21).¹⁹

Tais palavras lançam lapidarmente o desafio, que perdura até hoje, de pensar a reciprocidade entre os ideais normativos da formação e a pedagogia como saber próprio. A originalidade de Herbart mostra-se, assim, em seu esforço de ancorar a formação humana no saber pedagógico autônomo, ou seja, naquele saber que conseguiu se libertar dos grilhões tanto da metafísica especulativa como da metodologia experimental da ciência moderna. Ora, não é por nada que suas ideias transformaram a pedagogia na *prima* ciência da formação humana, acentuando a capacidade reflexiva como condição indispensável do tornar-se humano. Por isso, a pedagogia, longe de ser um conjunto de técnicas que facilita o acesso ao saber especializado, torna-se fonte de provocação reflexiva a serviço da formação múltipla das capacidades humanas. Pensada assim, a pedagogia torna-se irmã gêmea da filosofia educadora.

O itinerário da formação prosseguiu tensamente sua trajetória no século XX, encontrando o eco de sua morte anunciado bombasticamente por Martin Heidegger (2004, p. 65): “A época da formação chega ao fim [...]”. Mal interpretado, o decreto heideggeriano abriu enorme

¹⁹ A Sociedade Internacional Herbart (*Internationale Herbart Gesellschaft*) dedicou seu sétimo congresso internacional, ocorrido em 2013 na Universität Diesburg-Essen (Alemanha), para tratar especificamente desta exigência herbartiana de que a pedagogia precisa ter seus conceitos próprios (“*einheimische Begriffe*”). Os resultados do congresso encontram-se documentados na forma de livro (Coriand; Schotte, 2014).

flanco para os virulentos ataques pós-modernos à formação, providos de diferentes orientações teórico-educacionais.²⁰ Contudo, os próprios pós-modernos não sabem ainda hoje como enfrentar o enorme perigo da crescente deformação causada pelo esquecimento da própria formação, que parece empurrar a vida humana cada vez mais para o desfile da brutalidade insensata e estúpida. Ora, é este nível trágico de degradação da condição cultural e política humana que faz renascer a importância do diálogo com os ideais normativos clássicos de formação. Tal diálogo pode ser ainda mais revigorado por uma pedagogia que se quer independente e, por isso mesmo, não aceita a condição meramente serviçal do treinamento humano reduzido ao manejo de certas competências e habilidades.

Considerações conclusivas

A viagem que empreendi neste capítulo introdutório teve como objetivo maior problematizar algumas referências normativas da ideia clássica de formação. Por isso, tornou-se obrigatória a parada em algumas estações, nas quais encontrei referências normativas próprias que já mostravam, elas mesmas, a direção da próxima estação. A longa tradição greco-romana ofereceu o ideal da preparação como *paraskeuè* e *instructio*, compreendendo a formação como intenso e permanente cuidado de si, que se materializa em diferentes exercícios de si. São tais práticas que garantem a dimensão transformadora da educação, pois todo o exercício ético-estético de si, que acontece nos trilhos da *poiésis* como saber autocriativo, conduz educadores e educandos à transformação de si mesmos. Este fio condutor formativo subjaz ao saber parresiástico e à escuta silenciosa ativa que sustentam a relação entre mestre e discípulo da longa e diversificada tradição greco-latina.

²⁰ Com base no diálogo Foucault-Kant, procurei apontar, juntamente com três outros colegas, as linhas gerais do modo redutor que uma postura pós-moderna é capaz de fazer da tradição pedagógica, especialmente, da tradição moderna (Dalbosco; Dutra; Rossetto; Bertotto, 2022). Nesse mesmo contexto, ver o livro de Carlos Ernesto Nogueira-Ramírez (2011), o qual pode ser tomado como um bom exemplo de crítica não redutora da pedagogia moderna.

O ideal greco-latino de formação como preparação deságua na *Bildung* alemã moderna, ganhando formulação inicial precisa na *Aufklärung* kantiana. Tornou-se claro, para Kant, que a superação da condição humana de menoridade só seria possível pela coragem do sujeito de romper com seus grilhões internos, a preguiça e a covardia. Contudo, a ruptura desta servidão de si e a ousadia do pensar por si mesmo necessitam do uso público da razão, cujo exemplo paradigmático repousa na figura do literato ilustrado (*Gelehrter*). É ele que, pelo cultivo intenso de si, alcançou a autoridade intelectual indispensável para criticar as formas de servidão voluntária, que exigem obediência sem raciocínio. Seguindo essa trilha, Goethe escreveu um monumental romance de formação dedicado exclusivamente à problematização da ideia de formação humana. Notável tornou-se, em seu empreendimento, a metáfora da formação como viagem, na qual o viajante se expõe a toda sorte de riscos, imprevisíveis e alguns inevitáveis e perigosos. Contudo, para o cultivo da condição humana, não há outra alternativa, senão pôr-se a caminho e buscar fazer a travessia da melhor forma possível.

No mesmo âmbito da *Bildung* alemã, referi brevemente também Humboldt e Herbart. O primeiro faz sua aposta na formação múltipla das capacidades humanas, como modo de o ser humano superar-se a si mesmo, ou seja, de romper com o fechamento que lhe é inerente. A formação múltipla impulsiona-o a tornar-se mundo, aperfeiçoando suas próprias capacidades por meio de seu confronto crítico e plural com a natureza, com a sociedade e com a própria cultura. Humboldt põe o ideal da formação múltipla como base de sua ideia investigativa de universidade, ancorando-a no duplo princípio, da liberdade e da solidão. Por fim, influenciado tanto por Kant como por Humboldt e com profundos conhecimentos da tradição antiga, Herbart talvez seja o pensador neo-humanista que elaborou o conceito mais rico e difícil de formação. Ele a concebe, como vimos, na forma do exercício humano tripartite: da autoridade amorosa do adulto em relação à criança; do

ensino formativo do professor em relação ao aluno; e, por fim, do exercício cuidadoso da disciplina interior que educadores e educandos precisam ter consigo mesmos. O recurso a Herbart mostrou-se ainda mais importante, porque foi ele, entre todos os intelectuais europeus de seu século, que mais insistiu na autonomia da pedagogia como saber capaz de justificar a rica, plural e complexa ideia de formação. Ele se dedicou com tanta intensidade a esta tarefa de justificação da pedagogia como saber autônomo que quase terminou por identificá-la como a própria ideia de formação.²¹

Para concluir, espero poder ter mostrado que os itinerários formativos esboçados aqui podem auxiliar na compreensão da educação humana em uma perspectiva mais ampla, servindo para recolocá-la em um novo horizonte que possa ir muito além do paradigma reducionista da aprendizagem por competências e habilidades. É constitutivo da condição humana, especialmente das gerações mais novas, a capacidade de imaginar mundos possíveis que não se restringem exclusivamente ao emprego e à renda (Nussbaum, 2010). Essa imaginação normalmente cruza fronteiras, revelando a vontade de aproximar os seres humanos entre si e formar uma comunidade humana na qual todos possam encontrar dignamente seu lugar. Desse modo, retomar o ideal de formação das múltiplas capacidades humanas é um passo reflexivo importante para superar o jargão empobrecedor das competências e habilidades. Tal superação crítica libera a capacidade imaginativa para voltar a sonhar novamente com outros mundos possíveis, pois é a capacidade de sonhar que pode libertar o ser humano da brutalidade estúpida e insensata que insiste em exigir dele somente a obediência irrestrita, impedindo-o de raciocinar.

²¹ Este nexos entre pedagogia e formação pensado por Herbart é nuclear para problematizar a noção ampliada de educação que possa fazer frente criticamente ao reducionismo formativo provocado pelo paradigma da aprendizagem.

Referências

- ADORNO, T. W. *Erziehung zur Mündigkeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1971.
- BENNER, D. Bildung, Wissenschaft und Universitätsunterricht. In: WIKKE, E.; NEUSER, W.; SCHMIED-KOWARZIK, W. (Hrsg.). *Menschheit und Individualität*. Zur Bildungstheorie und Philosophie Wilhelm von Humboldts. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1997. p. 131-164.
- BENNER, D. *Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie*. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform. Weinheim/München: Juventa Verlag, 2003.
- BENNER, D.; BRÜGGEN, F. Bildsamkeit/Bildung. In: BENNER, D.; OELKERS, J. *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, 2004.
- BIERI, P. Wie wäre es, gebildet zu sei? In: HASTEDT, Heiner (Hrsg.). *Was ist Bildung?* Eine Textantologie: Reclam, 2012.
- BIESTA, G. *Para além da aprendizagem*. Educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- BLOOM, H. *Anatomia da influência: literatura como modo de vida*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.
- BOMBASSARO, L. C. Paideia e humanitas enquanto raízes do projeto formativo iluminista. In: CENCI, A. V.; DALBOSCO, C. A.; MÜHL, E. H. *Sobre filosofia e educação*. Racionalidade, diversidade e formação pedagógica. Passo Fundo: UPF Editora, 2009. p. 191-204.
- BUBNER, R. *Handlung, Sprache und Vernunft*. Grundbegriffe praktischer Philosophie. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1982.
- CALVINO, I. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- CORIAN, R.; SCHOTTE, A. (Hg.). *“Einheimische Begriffe” und Disziplinentwicklung*. Jena: Garamond Verlag, 2014. (Reihe: Herbartstudien – Band V).
- DALBOSCO, C. A. *Kant e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- DALBOSCO, C. A. Uma leitura não-tradicional de Johann Friedrich Herbart: Autogoverno pedagógico e posição ativa do educando. *Educação e Pesquisa* (USP), São Paulo, v. 44, p. 1-18, 2018.
- DALBOSCO, C. A. Metamorfoses do conceito de formação: da teleologia fixa ao campo de força. In: DALBOSCO, C. A.; MÜHL, E. H.; FLICKINGER, H. G. (org.). *Formação humana (Bildung): despedida ou renascimento?* São Paulo: Cortez, 2019.
- DALBOSCO, C. A. *Educação e condição humana na sociedade atual*. Formação humana, formas de reconhecimento e intersubjetividade de grupo. Curitiba: Appris, 2021.

DALBOSCO, C. A.; SANTOS, F.; MARASCHIN, R.; CEZAR, L. O. Medical discernment and dialogical praxis: Treatment as healing oneself. *Medicine, Health Care and Philosophy*, v. 23, p. 205-214, 2020.

DALBOSCO, C. A.; DUTRA, D. J. V.; ROSSETTO, M. da S.; BERTOTTO, C. Aufklärung parresiástica como governo democrático de si mesmo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 47, e118193, 2022.

FLICKINGER, H.-G. *A caminho de uma pedagogia hermenêutica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

FLITNER, W. *Gesammelte Schriften Band 3: Abhandlung zu normative Aspekten und theoertischen Begründungen de Pädagogik*. Paderbon; München; Wien; Zürich: Ferdinand Schöningh, 1989.

FOUCAULT, M. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FUHRMANN, M. *Bildung*. Europas kulturelle Identität. Stuttgart: Reclam, 2002.

GADAMER, H.-G. *Gesammelte Werke 1. Hermeneutik I: Wahrheit und Methode*. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen: Mohr Siebeck, 1999.

GADAMER, H.-G. *O caráter oculto da saúde*. Petrópolis: Vozes, 2006.

GOETHE, J. W. von. *Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister*. São Paulo: Editora 34, 2006.

GOERGEN, P. Bildung ontem e hoje. Restrições e perspectivas. In: DALBOSCO, C. A.; MÜHL, E. H.; FLICKINGER, H. G. (org.). *Formação humana (Bildung): despedida ou renascimento?* São Paulo: Cortez, 2019. p. 15-34.

HABERMAS, J. *Wahrheit und Rechtfertigung*. Philosophische Aufsätze. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1999.

HASTEDT, H. (Hrsg.). *Was ist Bildung?* Eine Textanthologie. Stuttgart: Reclam, 2012.

HEIDEGGER, M. *Vorträge und Aufsätze*. Stuttgart: Klett-Cotta, 2004.

HERBART, J. F. *Pädagogische Schriften*. Zweiter Band: Allgemeine Pädagogik, aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet (1806). Herausgegeben von Walter Asmus. Düsseldorf/München: Verlag Helmut Küpper Vormals Georg Bondi, 1965.

HERMANN, N. *Ética & Educação*. Outra sensibilidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

HORLACHER, R. *Bildung*. Bern/Stuttgart/Wien: HauptVerlag, 2011.

HUMBOLDT, W. von. Theorie der Bildung des Menschen. In: HUMBOLDT, W. von. *Schriften zur Anthropologie und Geschichte*, Band 1. Darmstadt: WBG, 2002. (Werke in fünf Bänden).

- KANT, I. *Werk in sechs Bänden*. Herausgegeben von Wilhelm Weischedel. Band VI: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik. Darmstadt: WBG, 1998.
- KOLLER, H.-C. Der klassische Bildungsbegriff und seine Bedeutung für die Bildungsforschung. In: WIGGER, L. (Hrsg.). *Wie ist Bildung möglich?* Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhard, 2009. p. 34-51.
- LICHTENSTEIN, E. *Zur Entwicklung des Bildungsbegriffs von Meister Eckhart bis Hegel*. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1966.
- LICHTENSTEIN, E. Bildung. In: RITTER, J. (Hrsg.). *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Band 1. Basel/Stuttgart: Schwabe & CO Verlag, 1971.
- LIESSMANN, K. P. *Theorie der Unbildung*. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. München/Zürich, 2011.
- MUSOLFF, H.-U. *Bildung: der klassische Begriff und sein Wandel in der Bildungsreform der sechziger Jahre*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1989.
- NEITZEL, O. *A pedagogia como autogoverno em Johann Friedrich Herbart*. Ijuí: Unijuí, 2019.
- NOGUEIRA-RAMÍREZ, C. E. *Pedagogia e governamentalidade ou da Modernidade como uma sociedade educativa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- NUSSBAUM, M. *Sin fines de lucro*. Por qué la democracia necesita de las humanidades. Buenos Aires: Katz Editores, 2010.
- PLATÃO. *A República*. Belém: Ed.ufpa, 2016.
- PLATÃO. *Fédon*. Belém: Ed.ufpa, 2011.
- ROUSSEAU, J.-J. *Emílio ou da Educação*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.
- SCHÄFER, A. Bildende Fremdheit. In: WIGGER, L. (Hrsg.). *Wie ist Bildung möglich?* Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhard, 2009. S. 185-200.
- SÉNECA, L. A. *Cartas a Lucílio*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2014.
- TENORTH, H.-E. *Geschichte der Erziehung*. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Weinheim/München: Juventa Verlag, 2010.



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 Stederoth: 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

