

# 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](http://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 Pedagogia .....189

Bernardete A. Gatti

## **Segunda parte:**

### **A formação humana em exercício**

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

Miguel da Silva Rossetto

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



## Apresentação

A coletânea que apresentamos aos leitores tem como fio condutor, justificado pela pluralidade de perspectivas teóricas dos 20 capítulos que a constituem, a educação como formação. A pergunta imediata que pode surgir é se 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 da coletânea pretendem assegurar com a ideia de educação formadora? Podemos afirmar, introdutoriamente, que nem sempre e talvez nem na maioria das vezes a educação é formação. Encontramos muitos exemplos, tanto no âmbito das instituições formais de ensino como fora delas, nos quais predomina uma noção tão reduzida de educação que faz quase desaparecer algo que lhe é intrínseco, a saber, a própria formação. Nomeamos dois exemplos, o primeiro, na experiência educativa cotidiana fora do âmbito da educação formal; o segundo exemplo é o da educação que acontece no interior da escola e da universidade, onde a formação é substituída, cada vez mais, pela aprendizagem orientada por competências e habilidades.

Experiências autoritárias que ocorrem na esfera institucional familiar ou até mesmo fora delas, como em outros grupos informais, são casos típicos de educação

que acontece sem possibilitar experiências formativas na perspectiva dialógico-democrática. As relações verticais que consolidam a crença de que um (o educador) é incondicionalmente superior em relação ao outro (o educando), colocando entre eles barreiras intransponíveis, negam, de partida, a possibilidade da reciprocidade de iguais entre iguais. Quando o pai de família ou o líder de um grupo qualquer se coloca na posição detentora da última palavra em relação aos outros, posicionando-se irrestritamente acima deles, não provoca a formação para a autonomia, porque deseja tê-los sempre aos seus pés. A sujeição pretendida não estimula o cultivo autônomo próprio de quem está no outro polo da relação, e, em vez de libertar, a educação autoritária adestra, pois impede o exercício da liberdade. A educação baseada no adestramento, que faz a liberdade desaparecer, pode ser tudo, menos formação.

No âmbito da educação formal de ensino, como escola e universidade, muitos exemplos mostram o quanto a educação ressent-se de formação. Tanto na prática pedagógica de sala de aula como na prática de gestão mais ampla, também é o predomínio de experiências autoritárias o que impede que a educação se transforme em formação. Contudo, como muitos ensaios desta coletânea mostram, é no âmbito da educação formal que há a ingerência maior de fatores externos que conduzem ao desaparecimento progressivo da formação, tornando ensino e pesquisa cada vez menos formativos. Dominadas pela lógica mercadológica neoliberal, escola e universidade voltam-se para a educação profissional imediata, abrindo mão da formação cultural mais ampla, crítica e vagarosa. A produtiva e inesgotável tensão entre formação profissional e formação humana, como duas faces de uma mesma moeda, faz o pêndulo dobrar somente para a primeira face, relegando a segunda à inutilidade e à irrelevância. Quando a educação (ensino) se reduz à instrumentalização profissional das futuras gerações, orientando-se tão somente por emprego e renda, mas não as preparando para o exercício democrático da cidadania, pode ser tudo,

menos formação. Torna-se força meramente adaptativa, negando possibilidades de resistência.

Do mesmo modo, a ideia de formação é fragilizada no atual contexto neoliberal pela força assumida pelos discursos sobre a educação que tendem a suplantá-la e dispensar a necessidade de uma “Pedagogia contemporânea” (Charlot, 2020). Chama a atenção, particularmente, o discurso da cibercultura e das tecnologias digitais. Tal discurso é apropriado por um poderoso mercado de corporações que prometem, entre outras coisas, customizar ensino e gamificar a educação. Seu intento é o de privatizar sistemas públicos via plataformas digitais, transformar o aluno em consumidor, reduzir o docente a um mero operador de ensino via tecnologia e solucionar todas as questões educacionais mediante o recurso à aprendizagem digital. Os riscos decorrentes do domínio do neoliberalismo digital na educação e para a formação humana residem, entre outros aspectos, no desaparecimento da centralidade da relação pedagógica entre professor e aluno (deslocada para a tecnologia), no empobrecimento da linguagem da educação-formação, no analfabetismo funcional, na tecnocratização da gestão e das questões pedagógicas, no desaparecimento da figura do professor-pesquisador e da autonomia docente, na exclusão de estudantes, na redução das relações pedagógicas à lógica de mercado, bem como na perda do sentido mais genuíno das instituições educativas, que é o de lidar com o significado daquilo que crianças e jovens precisam aprender (o mundo humano), sem reduzi-lo instrumentalmente a um aprender por aprender.

Qual é a ideia de formação que está subjacente à crítica da educação reduzida à aprendizagem pela lógica mercadológica neoliberal? A formação é um dos conceitos mais polissêmicos e controversos do campo educacional. Embora ganhe força com o moderno esclarecimento alemão, estritamente vinculado ao idealismo e ao neo-humanismo, seu sentido filosófico-pedagógico recua até a Antiguidade grega. No amplo e plural projeto educacional da *Paidéia*, a formação vincula-se com a *paraskeué*, ou seja, com a preparação cuidadosa que o “ho-

mem livre” precisa fazer consigo mesmo, para poder enfrentar a vida como convém. O ponto alto deste trabalho cuidadoso consigo mesmo encontra-se na práxis dialógica socrática, que, movida pela dialética da pergunta-resposta-pergunta, conduz os envolvidos a pensarem por si mesmos. Ao defender, na *República*, a formação integral do ser humano, Platão (2016) coloca a dialética dialógica como amarra de todos os outros saberes que compõem tal formação, articulando-os entre si. Sócrates, ao provocar nesse diálogo, como também em outros diálogos, o autoexame crítico de si mesmo, lança as bases da educação formadora, na medida em que exige dos parceiros o questionamento ético, fazendo-o depender do escrutínio crítico de si mesmo, vinculado à perspectiva mais ampla de mundo.

No contexto socrático, a formação nasce não como modelo ideal (*Leitbild*), como se fosse um caminho retilíneo dirigido para um fim fixo, posto previamente (Dalbosco, 2019). Ao contrário disso, Sócrates formula a noção de caminho a ser percorrido dialogicamente, no qual os objetivos e o próprio conteúdo do diálogo são reintroduzidos a cada vez, vinculando-os às condições histórico-existenciais dos dialogantes. A formação como diálogo vivo entre os participantes, esta *paraskeuè* dialógica, traduz-se, na cultura latina, especialmente nas *Cartas a Lucílio* de Sêneca (2014), na ascese filosófica, ou seja, nas diferentes formas de exercício de si consigo mesmo, que o sujeito realiza cotidianamente visando sua autoformação. Por meio da bela metáfora da formação como equipagem ou armadura, Sêneca põe tais exercícios em movimento, procurando mostrar o quanto o fortalecimento da cidadela interior deles depende, pois seu cultivo prepara o sujeito para enfrentar, da melhor forma possível, as adversidades da vida. O cultivo da interioridade ocorre por meio da luta constante que o sujeito estabelece consigo mesmo, com os outros e com o mundo. O ponto decisivo repousa, aqui, no fato de que a educação formadora tem a ver com a busca constante pelo governo ético de si mesmo, condição indispensável para o bom governo dos outros.

Esta longa tradição greco-romana desagua na mais alta versão da *Bildung* alemã, que se ramifica, ela mesma, em diferentes caminhos, cruzando-se complementar e conflitivamente entre si. O ponto de partida é dado pela articulação conceitual entre esclarecimento e formação (*Aufklärung* e *Bildung*), justificada pela filosofia crítica kantiana, abrindo com isso a possibilidade de pensar, de modo inteiramente moderno, o problema antigo da autoformação como cultivo de si. Wolfgang von Goethe foi, sem dúvida, um dos autores que melhor traduziu, em termos literários, a tese da formação como autoformação. Em seu magistral romance de formação, *Anos de aprendizagem de Wilhelm Meister*, ele expõe metaforicamente a autoformação humana como viagem empreendida por Meister, seu personagem principal, que, ao ir de encontro à sua própria história, encontra muitos percalços para ser sujeito de seu percurso (Goethe, 2006). O aspecto decisivo é que não há fim posto de antemão, pois Meister descobre o sentido da vida e das coisas na própria experiência de viajante, nas situações sempre novas e em seus respectivos riscos, com os quais se depara. É, portanto, nesta dimensão imprevisível e de permanente risco que Meister vai modulando seu si mesmo (*Selbst*), buscando ser aquilo que é, mas sempre na companhia conflitiva do mundo.

O amplo e posterior movimento pós-humanista da formação tornou cada vez mais clara a dimensão social do processo autoformativo, mostrando o quanto a individuação livre e autônoma entrelaça-se conflitivamente com a historicidade e a sociabilidade humanas. Seguindo as trilhas de Nietzsche, primeiro Heidegger e depois Foucault põem em questão as bases metafísicas da noção de formação, voltando-se criticamente contra o sentido teleológico fixo que lhe é inerente. Nesse contexto, tanto a historicidade do *Dasein* como a ontologia do presente permitem pensar a formação como autoformação na direção de um projeto aberto e inconcluso e, por isso, capaz de abarcar a finitude e a fragilidade da condição humana (Dalbosco; Doro, 2019). No âmbito da crítica social mais ampla, Jürgen Habermas, deixando-se influen-

ciar pelo pragmatismo norte-americano, sobretudo por Georg Herbert Mead, abre a possibilidade de recolocar o nexos entre formação e autoformação para além das aporias do idealismo alemão, recorrendo à frutífera noção de individuação social, alicerçando-a na dimensão intersubjetiva do diálogo humano (Habermas, 1990, p. 183-234; Dalbosco, 2010, p. 213-243). Ainda no âmbito da guinada linguística, Hans-Georg Gadamer, recuperando a dimensão ética do diálogo socrático, abre a interessante possibilidade de pensar a noção de formação humana como diálogo vivo entre os participantes (Gadamer, 2012; Flickinger, 2010). Em síntese, cada uma dessas amplas e complexas trajetórias filosóficas permite reatualizar, à sua própria maneira, o sentido de formação como autoformação, possibilitando-nos vertê-lo, como referência crítica, contra o reducionismo da educação à aprendizagem.

Desta trajetória geral de um possível diálogo entre filosofia e educação, que traços podemos reter, provisoriamente, da ideia de formação humana? Gostaríamos de destacar ao menos quatro deles. O primeiro traço refere-se à ideia de que a educação não é algo só externo e nem se deixa mover só por forças externas. Como a educação tem a ver com a liberdade humana, ela precisa ocupar-se com o cultivo da interioridade de cada sujeito, com exercícios dialógicos que o põem em confronto permanente consigo mesmo, especialmente, entre o que ele diz e o que ele faz. Este é um núcleo básico do que entendemos por educação formadora, que lança suas raízes na figura metafórica do mestre parresiástico, que busca o ideal da fala franca para poder provocar em seu discípulo a escuta silenciosa ativa. O segundo traço repousa na própria ideia de individuação social, evidenciando que o cultivo dialógico da interioridade só é possível mediante a presença exigente do outro em determinado contexto socio-histórico. São diálogos intersubjetivos que tornam possíveis processos de individuação, preparando coletiva e criticamente cada sujeito para participar ativa e livremente na esfera pública. O terceiro traço realça a perspectiva crítico-política da educação formadora, que, pensando dialeticamen-

te adaptação e resistência (Adorno, 1971; Dalbosco; Maraschin, 2023), opõe-se firmemente a qualquer perspectiva de conservadorismo autoritário. Como resistência, a educação formadora descortina às novas gerações outros horizontes possíveis que vão além da formação profissional tecnicista. Por fim, o quarto traço, vinculado aos três anteriores, permite pensar de maneira abrangente a tensão inevitável entre formação profissional e formação humana, uma vez que formar para a profissão e formar para o exercício democrático-cidadão são duas faces de uma mesma tarefa da educação formadora. Retomar e compreender de maneira abrangente tal tensão é uma tarefa atual indispensável da filosofia da educação, uma vez que a pretendida colonização neoliberal da educação tende a reduzir a formação das novas gerações à profissionalização tecnicista, meramente adaptativa e, por isso, não resistente a essa colonização.

Dividimos a coletânea em duas partes, intitulado a primeira de “Bases conceituais da formação” e a segunda de “ A formação humana em exercício”. Os capítulos da primeira parte tratam, em linhas gerais, da ideia de formação humana na perspectiva da filosofia da educação e da pedagogia, procurando justificar teoricamente, cada capítulo à sua maneira, o vínculo intrínseco entre educação e formação. Os capítulos da segunda parte põem em exercício a própria ideia de formação, pensando-a em diferentes contextos socioeducacionais, escolares e extraescolares. O ponto nuclear é que, de uma forma ou de outra, todos os capítulos que constituem a coletânea convergem para a ideia de educação formadora.

No capítulo que abre a coletânea, intitulado “Itinerários da ideia clássica de formação”, Claudio Almir Dalbosco investiga a importância do diálogo crítico com a tradição filosófico-pedagógica clássica, para pensar problemas educacionais atuais. Parte do breve diagnóstico do tempo presente, detectando o reducionismo crescente da ideia de educação à noção de aprendizagem dominada pela linguagem das competências e habilidades. Tal reducionismo, orientado pela lógica

do mercado neoliberal, provoca o desaparecimento silencioso das Humanidades dos currículos escolares e universitários, pondo em risco, em última instância, a formação cidadã na perspectiva democrática. O autor reconstrói brevemente o núcleo da ideia de formação de alguns autores, tomando-os como exemplos para mostrar a possibilidade do recurso à tradição filosófico-pedagógica enquanto crítica da atualidade. Tal reconstrução assegura, portanto, o duplo movimento reflexivo inerente à educação formadora, de diálogo crítico com a tradição e de crítica do momento educacional presente, ambos imbricados entre si.

No capítulo intitulado “Hermenêutica filosófica e formação humana: uma simbiose indissolúvel”, Hans-Georg Flickinger assume a tarefa de lançar a *hermenêutica filosófica* como fundamento teórico apto a indicar o melhor caminho à implementação da ideia da formação humana na práxis pedagógica. Distingue, previamente, o papel específico da hermenêutica filosófica na elaboração do saber em geral, defendendo sua complementaridade crítica em relação ao positivismo. Para tanto, chama a atenção dos leitores ao equívoco do entendimento, inclusive muito usual no campo da investigação educacional, que vê na hermenêutica um método filosófico entre outros. O autor, no intuito de desmascarar esse equívoco, segue no encaixe de argumentos capazes de trazer à luz a importância da hermenêutica filosófica na implementação da formação humana, considerada como o fim pedagógico por excelência a ser buscado. Ao argumentar que a hermenêutica, em vez de método, é uma postura, abre a possibilidade de colocar o diálogo como recurso investigativo das práticas sociais e educacionais humanas.

Dirk Stederoth discute, em seu capítulo intitulado “*Bildung* 4.0 – sobre a economia, a digitalização e a (ro)botização da formação”, o intenso processo mundial de digitalização da educação. Trata-se do processo que transforma significativamente a *alma mater* não só das universidades, como também das escolas em educação a distância, fazendo com que o domínio das plataformas de aprendizagem digital reconfigure a ideia de formação humana, desconectando-a, tendencial-

mente, da perspectiva cultural mais ampla. O autor busca construir o difícil meio termo entre a euforia apologética, que vê na aprendizagem digital a tábua de salvação de todos os problemas educacionais, e a atitude cética dos teóricos educacionais tradicionais, que a rechaçam incondicionalmente. Deixando-se orientar por uma filosofia educacional crítica, Stederoth foca também nos debates sobre a integração da inteligência artificial nos processos de formação, sobretudo, por meio da introdução do Chat GBT no âmbito educacional.

No capítulo “Solidariedade como um novo ideal pedagógico”, Pedro Goergen toma o individualismo como um dos principais problemas culturais e educacionais contemporâneos, contrapondo-o à perspectiva solidária. Investiga as origens do individualismo humano e social, localizando suas raízes no sistema econômico neoliberal, cuja predominância enfraquece experiências de alteridade e solidariedade no âmbito das instituições formais de ensino. Na sequência, Goergen retoma e justifica a noção de alteridade que, segundo ele, assegura a posição do outro como outro, contrapondo-a ao individualismo. Somente a construção de experiências solidárias é capaz de retirar a escola e a educação de sua destrutiva subserviência econômica, que impede a formação de individualidades autônomas. Em síntese, na compreensão do autor, a solidariedade torna-se um valor irrenunciável da educação voltada à formação da cidadania democrática.

Angelo Vítório Cenci defende, no capítulo intitulado “Um sentido ético-formativo da filosofia clássica: a *phronesis* aristotélica como saber de formação”, o sentido tripartite do “saber *phronético*”, na medida em que: (a) pressupõe um saber de si (saber ético); (b) caracteriza-se como um saber de situação (“saber *phronético*”, que articula discernidamente o caso particular e a regra universal); e (c) traduz um saber com os outros em sentido político (“saber *práxico*”), mas também vinculado ao ideal grego do belo e do bom (*kalokagathia*). Essa tese toma como base o fato de que, em Aristóteles, o *phrónimos* – o ser humano dotado de discernimento – precisa saber o que é bom para si, mas tam-

bém para os outros e, como tal, se trata de um saber sobre si, sobre o bem comum e sobre a beleza da existência contida no agir de quem o realiza virtuosamente. Trata-se, pois, de um valor não apenas moral e político, mas também estético, no sentido de uma existência que precisa ser levada adiante de maneira nobre ou digna em relação a si e aos outros. Esses “três saberes”, embora não explicitados desse modo por Aristóteles, são lidos como articulados, de maneira a compreender a *phronesis* aristotélica como um “saber de formação”.

Jürgen Oelkers, em seu capítulo intitulado “Filosofia da educação democrática: uma tentativa”, discute a relação entre filosofia, educação e democracia, partindo do pressuposto de que desde Platão poucas filosofias educacionais têm sido democráticas. Tomando esse problema como ponto de partida, o autor pergunta-se sobre qual seria, então, a filosofia mais apropriada para pensar a ideia de educação no sentido democrático. Depois de dialogar com várias posturas filosóficas, Oelkers concentra-se na filosofia da educação de John Dewey, retendo dele, primeiramente, sua noção de democracia como forma de vida. Levada à sério, tal noção muda a própria relação entre educação e Estado, tirando deste último a tarefa prescritiva autoritária em relação à própria dinâmica educacional, formal e informal. Isso significa que o sentido democrático atribuído por Dewey à filosofia da educação conduz à educação formadora independente, que se relaciona de maneira autônoma com Estado e sociedade.

Carlota Boto, em seu capítulo “O sentido formativo da Filosofia da Educação”, trata de alguns autores que embasam a relação entre ética e educação, que subjaz, segundo ela, à própria filosofia da educação. Como a reflexão sobre a formação humana requer a reconfiguração de uma certa *Paideia*, o regresso à filosofia educacional da Antiguidade é indispensável, pois daí emerge a ética dialógica que implica a relação não instrumentalizada com o outro. No modelo antigo, a dinâmica do diálogo possibilita a participação ativa do sujeito na esfera pública democrática, em seu estado embrionário proporcionado pela

pólis. Este núcleo originário retirado da *paideia* socrática (platônica) serve como referência para Boto reconstruir brevemente sua leitura de alguns autores, como, por exemplo, Aristóteles, Kant, Mill, Sartre, Rawls e Arendt. Foi o contato com essa gama diversificada de autores que lhe permitiu reter de sua própria experiência docente-investigativa o sentido formativo da filosofia da educação.

No último capítulo da primeira parte, intitulado “Natureza investigativa da Pedagogia”, Bernardete A. Gatti problematiza, primeiramente, alguns conceitos fundamentais que se referem à própria pedagogia, deixando claro que a tomará, no referido capítulo, como campo de conhecimento. Nesse contexto, a autora concentra-se em investigar o uso ambíguo que se faz da pedagogia, sobretudo, quando alguns discursos a tomam equivocadamente como sinônimo de didática, metodologia, prática de ensino e ciência da educação. Mostrar a especificidade da pedagogia em relação a esses outros domínios do campo educacional é um passo importante, segundo Gatti, para justificar o sentido formativo da própria pedagogia. Ora, é do vínculo estreito entre pedagogia e formação que brota um sentido amplo e investigativo de educação, que se opõe a todas as tentativas de instrumentalizá-la e colocá-la a serviço de forças externas.

O primeiro capítulo da segunda parte da obra, de autoria de Miguel da Silva Rossetto, é intitulado “O silêncio pedagógico como ascética do discurso verdadeiro”. Nele, o autor demonstra em que medida a ausência da capacidade de escuta impacta significativamente os processos de formação humana. O sucessivo abandono deste exercício de acesso à verdade compromete a formação de si mesmo, na medida em que desfavorece a prática dialógica da interação entre sujeitos. Sem diálogo, pois sem escuta, perdemos a capacidade de acolher o outro e, quando isso ocorre, por óbvio, também não somos acolhidos. Ou seja, perdemos de imediato a dimensão ética da formação humana, uma vez que negamos o outro em nossa própria constituição. Doravante, qualquer saber, conhecimento ou informação é trocado apenas por meio de

uma linguagem instrumentalizada, incapaz de transformar o sujeito. Portanto, o silêncio pedagógico que se dá quando estamos em condição de ouvir autenticamente é imprescindível, se quisermos ampliar o espectro da formação resgatando sua grandeza ética.

No capítulo intitulado “Perfectibilidade e ambiguidade do amor-próprio em Rousseau: a condição humana como núcleo da formação”, Nara Aparecida Peruzzo problematiza o modo como a condição humana constitui o núcleo fundante da ideia de formação no pensamento do filósofo genebrino. Debruçando-se nonexo entre antropologia filosófica e formação humana, investiga o desdobramento educacional de dois conceitos rousseauianos fundamentais, a perfectibilidade e o amor-próprio. No que se refere ao primeiro, problematiza seu sentido abrangente de grande capacidade que impulsiona a formação de outras capacidades humanas. No que se refere ao amor-próprio, centra na sua dimensão ambígua, como fonte de sentimentos contraditórios da condição humana. Conclui reafirmando a importância de se compreender, no processo educativo, a condição humana como perfectível e marcada pela ambiguidade do amor-próprio, pois é daí que emerge, segundo sua interpretação de Rousseau, a educabilidade como possibilidade antropológico-social.

O texto de Norberto Mazai, intitulado “Amor de si e amor-próprio como fundamentos da educação: o legado rousseauiano para a contemporaneidade?”, situa-se em diagnosticar o núcleo germinativo da crítica rousseauiana à sociedade e à cultura de sua época, evidenciando, ao mesmo tempo, seu legado pedagógico para com a atual realidade educacional. O autor persegue essa crítica orientando-se, especialmente, por uma problemática educacional. O objetivo do trabalho consiste em tratar da relação tensional entre os conceitos de educação, *amour de soi-même* e *amour-propre* e, mais precisamente, em investigar o papel que estes dois últimos conceitos desempenham na possível edificação da condição humana e do possível projeto de uma educação natural dentro da contemporaneidade.

Odair Neitzel apresenta, no ensaio intitulado “A filosofia prática e as *ideenlehre* de Herbart: um possível modo de situá-las na educação em geral”, uma pesquisa bibliográfica de abordagem hermenêutica sobre o pensamento de Johann Friedrich Herbart (1776-1841), filósofo, psicólogo e pedagogo alemão, considerado o fundador da pedagogia como disciplina acadêmica. O foco da análise é nas cinco *Ideenlehre* da Filosofia Prática de Herbart: liberdade interior, perfectibilidade, bondade, direito e equidade. O objetivo é atualizar a discussão sobre essas ideias e mostrar que elas não são diretrizes morais prescritivas, mas constructos que devem orientar e permear toda a ação pedagógica, possibilitando que os educandos desenvolvam um *ethos* enquanto formação humana de convivência fraterna e republicana em sociedade. O capítulo se baseia em fontes primárias e secundárias sobre a obra de Herbart e sua influência na educação. A pesquisa revela que as *Ideenlehre* de Herbart são conceitos dinâmicos e complexos, que expressam a importância da presença da formação no moral na ação pedagógica.

Dionei Martello e Francisco Fianco, no capítulo “A formação humana em Nietzsche: tragicidade e perspectivismo”, abordam, a partir de diversas passagens diferentes do filósofo, as reflexões possíveis de serem direcionadas ao processo de educação como construção de si em um contexto de tragicidade, ou seja, sem garantias de resultado certo ou fórmulas prontas, e niilismo, entendido como o espaço vazio necessário de liberdade para o desenvolvimento autônomo do ser humano. Por fim, o texto recupera as críticas de Nietzsche aos processos e às estruturas educacionais de sua época, entendidos por ele como mecanismos de consolidação do instinto de rebanho, fazendo uma rápida alusão à maneira como essas mesmas forças, ainda que com outros nomes e roupagens, seguem atuando em nossos dias.

No ensaio “A época da formação se aproxima do fim? Heidegger e a *Bildung*”, Marcelo J. Doro analisa o anúncio de Heidegger sobre o fim da época da formação. Assumindo, de início, a distinção necessária entre o problema da formação e o modelo de resposta tradicionalmen-

te a ele apresentado, sustenta-se que o anúncio em questão se refere exclusivamente ao modelo humanista de resposta ao problema da formação. Para o autor, o esgotamento desse modelo de formação, de bases metafísicas, abre espaço para que o problema seja retomado em novas perspectivas. Em *Ser e tempo*, a formação é subliminarmente tratada em termos de um cuidado autêntico de si, a ser conquistado contra a tendência de deixar-se levar pelo modo de ser mediano que impera na cotidianidade mediana, em um contexto no qual cada um é como o outro. Nesse sentido, se, por um lado, essa abordagem mantém o interesse pela constituição da individualidade, já central na resposta tradicional ao problema da formação, por outro, perde de vista qualquer pretensão de determinar de modo idealista conteúdos e modelos a serem incorporados universalmente pelos indivíduos em sua autoformação. Conclui dizendo que não se trata mais de imprimir nos indivíduos uma imagem ou “forma” pré-definida, mas, ao contrário, de permitir que eles formem a si mesmos a partir das decisões que crítica e reflexivamente tomam acerca de seu destino.

Marli Teresinha Silva da Silveira, no capítulo intitulado “Heidegger e a formação: a *Daseinspedagogia* como princípio formativo”, explicita a potencialidade do rasgo da diferença ontológica heideggeriana, inscrevendo a analítica existencial de *Ser e tempo* em uma leitura antropológico-fundamental que oferece implicações para a formatividade humana. Reaproxima, de um lado, o campo fenomenológico-ontológico heideggeriano de uma perspectiva antropológica de base existencial, invocando o contexto da vida, de modo especial, entre o dentro e o fora, de outro, explicita o lastro pendular da condição humana. Para a autora, é justamente da condição pendular que se inscreve a possibilidade de formação e (auto)formação humana. Ou seja, resulta do entrecruzamento da analítica existencial e formatividade, a *Daseinspedagogia*, uma pedagogia implicada pelo originário apelo da vulnerabilidade humana, condição que, se assumida como princípio, repercute sobre a produção/criação de si. Reapropriar-se

formativamente desse princípio ontologicamente fundamental é a tarefa da *Daseinspedagogia*.

No capítulo “Rousseau e Piaget: costuras entre formação e desenvolvimento”, Diandra Dal Sent Machado se ocupa dos temas formação e desenvolvimento, particularmente como formação humana e desenvolvimento do sujeito no escopo dos pensamentos de Jean-Jacques Rousseau e de Jean Piaget. Ao olhar para a formação humana em Rousseau, na articulação entre educação e política, Machado destaca avanços que o autor faz sobre o campo do desenvolvimento do sujeito. De outra parte, assinala a presença de preocupações com a questão da formação humana quando Piaget, ancorado na pesquisa psicogenética, dedica-se à elaboração de uma explicação acerca do desenvolvimento do sujeito. Considerando o manejo dos temas formação humana e desenvolvimento do sujeito em um e outro autor, o texto aponta para costuras entre uma concepção de formação humana e uma proposição explicativa do desenvolvimento do sujeito que, tomadas a sério em suas especificidades e complementaridades, podem se ampliar e fortalecer mutuamente.

No capítulo “Formação profissional ampliada em saúde na perspectiva hermenêutica”, Renata Maraschin analisa a pedagogia das competências e habilidades e as metodologias ativas de ensino e aprendizagem a partir de seus fundamentos pedagógicos e metodológicos. Parte do entendimento de que a pedagogia das competências e as metodologias ativas de ensino-aprendizagem constituem o fundamento pedagógico e metodológico que melhor responde aos anseios do campo da saúde, no que se refere à atuação profissional futura dos graduandos. No entanto, entende que a proposta da pedagogia das competências é limitada, se o almejado para a formação profissional em saúde compreende que deve também contemplar a formação humana – ética e solidária – dos futuros profissionais. Trata-se de um ensaio de natureza bibliográfica, em que a pedagogia das competências é problematizada a partir da perspectiva hermenêutica filosófica, proposta por Hans-Georg Gadamer, filósofo alemão do século XX. Des-

sa perspectiva, são extraídos os conceitos de diálogo e sabedoria prática – *phronesis* –, para compreender filosoficamente a pedagogia das competências e, ao mesmo tempo, propor uma perspectiva alternativa, que amplie em sentido ético os fundamentos do processo formativo de profissionais da saúde.

No capítulo “A práxis pedagógica do diálogo vivo enquanto experiência hermenêutica formativa”, Enrique Sérgio Blanco ressalta a importância de trazer para a sala de aula a experiência hermenêutica de compreensão proporcionada pelo diálogo vivo, tal como considerado por Hans-Georg Gadamer, em sua hermenêutica filosófica. Trata-se de conceber e praticar a experiência hermenêutica de compreensão de si e do outro como experiência formativa a ser efetivada entre docentes e estudantes, durante o processo de ensino e aprendizagem, tendo a pedagogia hermenêutica proposta por Hans-Georg Flickinger como caminho possível. Nesse sentido, Blanco sugere que o diálogo vivo pode ser trabalhado em sala de aula como processo formativo, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de um pensar crítico enquanto alternativa à atual concepção de pensamento crítico, tendo em vista a possibilidade de os sujeitos reelaborarem suas formas de pensar, ser e agir, em relação a si mesmos e ao outro: um processo de formação a ser desenvolvido a partir da experiência hermenêutica de compreensão.

No ensaio intitulado “Formação inicial de professores: capacidades ou competências?”, Catia Piccolo Viero Devechi discute a possibilidade/necessidade de pensar a formação inicial de professores para além do limite do paradigma das competências, utilizando-se da teoria das capacidades humanas apresentada por Martha Nussbaum. A posição defendida é de contraponto às políticas públicas fundamentadas pela perspectiva do desenvolvimento econômico e de amparo às políticas públicas pensadas pelo viés do desenvolvimento humano. Por meio da compreensão de formação assentada na educação liberal e na vida democrática, a autora propõe uma formação inicial de professores sustentada em uma concepção de educação mais inclusiva, compro-

metida com a liberdade, a pluralidade, os direitos humanos e a justiça social. A lista de capacidades centrais é tratada no texto como ponto de partida para melhor identificar os problemas e avaliar as prioridades da formação inicial dos professores. Conclui que pensar a formação de professores pela teoria das capacidades humanas é recolocar a educação no horizonte da formação humana e oferecer tanto aos professores quanto aos estudantes a oportunidade de uma formação mais ampliada, sustentada não só na empregabilidade, mas também na solidariedade, no pensamento crítico e autocrítico, na ética, no cuidado de si e do outro. Trata-se de uma perspectiva em torno de um projeto educacional sustentado nas demandas integrais da formação, que sustenta o equilíbrio entre as exigências do trabalho e da produção de renda e as necessidades da condição e da vida humanas.

No último capítulo, intitulado “Entre educação e liberdade de escolha: as mulheres brasileiras frente ao conjunto das capacidades”, Aldenora Conceição de Macedo e Catia Piccolo Viero Devechi discutem o cenário de obstrução vivenciado pelas mulheres brasileiras quanto ao desenvolvimento social, econômico e humano. A reflexão é embasada em índices educacionais, de formação e participação profissional e política, interpretados a partir do enfoque das capacidades de Martha Craven Nussbaum. O enfoque das capacidades entendido como um novo mecanismo de mensuração da qualidade de vida das pessoas é problematizado a partir de um olhar interseccional das realidades das mulheres brasileiras. As autoras concluem que a relação preparo *versus* ocupação é fortemente inscrita pelas questões de gênero e raça e que os obstáculos às mulheres são incoerentes com o fato de serem melhor formadas academicamente, mas condizentes com a ideologia da diferença sexual e com o racismo. De acordo com o enfoque das capacidades, elas não possuem uma vida verdadeiramente humana ou digna.

A coletânea foi construída coletivamente no grupo de pesquisa Formação Humana, vinculado ao grupo maior Filosofia e Educação, re-

gistrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Todos os capítulos, com exceção daqueles escritos pelos convidados nacionais e internacionais que compõem a primeira parte da coletânea, foram apresentados e debatidos no grupo, em mais de dez encontros ocorridos nas dependências do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo. Eles são, portanto, produtos de pesquisas sobre temas de fronteira entre filosofia, pedagogia e educação, tratadas sob diferentes perspectivas teóricas e envolvendo vários autores clássicos e atuais. A metodologia dos encontros de grupo foi indispensável tanto para o aprimoramento dos textos como para a autoformação pessoal, uma vez que cada autor se viu confrontado com posições diferentes, que o levaram a reelaborar seus próprios pontos de vista. É nesse sentido que os capítulos que compõem a coletânea deixam claro o tema da educação formadora como fio condutor que os articula. Contudo, apreciar criticamente tal fio condutor, em sua pluralidade de vozes, é o que esperamos de cada leitor e leitora.

Agradecemos às instituições e às agências de fomento que permitiram a realização desta obra: Universidade de Passo Fundo (UPF), Universidade de Brasília (UnB), CNPq, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (DAAD). Registramos, também, o nosso agradecimento a todos os autores pela contribuição e às duas editoras que se dispuseram a publicar a coletânea: UPF Editora e Editora da UnB.

Os organizadores.  
Passo Fundo, primavera de 2023.

## Referências

- ADORNO, T. W. *Erziehung zur Mündigkeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1971.
- CHARLOT, B. *Educação ou barbárie? Uma escolha para a sociedade contemporânea*. São Paulo: Cortez, 2020.

DALBOSCO, C. A. *Pragmatismo, teoria crítica e educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

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.; DORO, M. J. Ontologia da formação pós-humanista em Heidegger e Foucault. *Educação Temática Digital (ETD)*, Campinas, SP, v. 21, n. 1, p. 63-83, 2019.

DALBOSCO, C. A.; MARASCHIN, R. A crise da formação. Limites do nexa entre maioridade e democracia. *Revista da História da Educação*, 2023. No prelo.

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

GADAMER, H. G. Da palavra ao conceito – a tarefa da hermenêutica enquanto filosofia. In: GRONDIN, J. *O pensamento de Gadamer*. São Paulo: Paulus, 2012.

HABERMAS, J. *Pensamento pós-metafísico*. Estudos filosóficos. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

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

PLATÃO. *A República*. Belém: Ed. UFBA, 2016.

SÉNECA, L. A. *Cartas a Lucílio*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2014.



## 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

