

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

Segunda parte:
A formação humana
em exercício



Formação inicial de professores: capacidades ou competências?

Catia Piccolo Viero Devechi

Introdução

As políticas internacionais defendem, cada vez mais, a crença obcecada de que com desenvolvimento econômico tem-se, automaticamente, uma melhor qualidade de vida. Trata-se de um amplo movimento que, com apoio de organismos internacionais, tem encaminhado os países à elaboração, a qualquer custo, de políticas públicas que contribuam para a riqueza nacional. Com as políticas educacionais não é diferente, pois a educação é vista como um importante recurso de capacitação para o negócio, o que os autores como Sandel (2021) e Biesta (2021) chamam de mercantilização da educação, a qual tem sido promovida em diferentes países, independentemente de posição ideológica ou cultural.

Sob a orientação, principalmente, do Banco Mundial e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a educação tem se colocado como um artifício de preparação dos sujeitos, para que contribuam na solução de problemas econômicos e que, de algum modo, auxiliem no fortalecimento do sistema

financeiro. Assim, com foco no individual e no privado, exclui-se do projeto educacional toda e qualquer preocupação ou compromisso com o bem comum e com a formação de cidadãos livres, donos do próprio pensamento. Nussbaum (2015) identifica tal tendência como um câncer, que se alastra pelo mundo, caracterizado pela submissão da educação ao lucro.

Trata-se de um projeto utilitarista que, de forma silenciosa (Nussbaum, 2012), tem retirado as disciplinas de humanidades dos currículos educacionais, fundamentalmente, reflexivas, críticas e argumentativas, preocupadas com os direitos humanos e a justiça social, promovendo uma lógica de total descaso com a educação pública voltada aos valores do bem comum. Assim, sustentando-se na lógica da aprendizagem focada em resultados (Biesta, 2021), países, com diferentes linhas ideológicas, têm implementado um olhar de educação mais como treinamento voltado ao saber fazer, segundo as demandas do mercado, do que como formação integral articulada com as demandas da vida humana constituída de propósitos. Ou seja, a direção tem sido simplificar a formação em termos do criar, do questionar, do criticar e do se posicionar em favor do treinamento de habilidades e competências relevantes para a obtenção de lucro apenas.

Frente a esse projeto, a formação inicial de professores ganha destaque, pois dela depende o sucesso do programa economicista de educação, bem como o desenvolvimento das competências almejadas, que inclui, inclusive, quadros de competências ou perfis profissionais que definem o papel do professor. A formação do professor passa a ser tratada em termos de eficácia e de resultados da aprendizagem segundo competências determinadas (conteúdos e didáticas que, baseados em evidências, devem ser aplicados nas escolas). O objetivo tem sido formar professores “qualificados”, bem treinados, em condições de permitir ou facilitar o alcance de competências por parte dos estudantes. Segundo Biesta (2023, p. 5), “os professores precisam apenas ‘implementar práticas de ensino baseadas em evidências’. Não há ne-

cessidade, em outras palavras, de os professores serem criativos ou pensativos”. Ou seja, o professor qualificado se caracteriza por alcançar bons resultados junto aos seus alunos, no que se refere à lista de competências básicas (principalmente, matemática, ciências e língua materna), “como se o ensino fosse um trabalho em uma espécie de ‘linha de montagem’ educacional” (Biesta, 2023, p. 4).

Para nós, o enfoque das competências tem como base uma concepção empobrecida de educação que instrumentaliza a formação de professores, ao retirar da pauta a formação humana. A problemática, todavia, não são as competências em si (nem das competências a serem alcançadas na formação inicial do professor, nem das competências da escola básica), que, embora insuficientes, são necessárias ao exercício pessoal e profissional, mas o foco do paradigma alicerçado na lógica da produção de resultados já determinados em detrimento da formação do sujeito para uma vida justa e democrática. Biesta (2019, p. 261) explica a situação dizendo que:

[...] o atual dilema em relação ao ensino e ao estado da educação em geral não é o resultado de alguma trama maligna, mas sim o resultado de uma série de eventos interligados que, passo a passo, passaram de louváveis intenções a consequências problemáticas.

Diante de tal diagnóstico, a proposta deste capítulo é discutir 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 autora parte de uma concepção de formação assentada na educação liberal, na vida democrática e, portanto, no respeito aos valores do pluralismo, da liberdade civil, e da conquista dos direitos iguais para todos, independentemente de raça, classe, gênero, orientação sexual ou religiosa. Trata-se de uma perspectiva de formação amparrada, para além dos conteúdos específicos necessários às diferentes profissões, no desenvolvimento de posturas de autocrítica e de independência cultural.

A inspiração da referida autora está na tradição clássica, principalmente, nas leituras de Sócrates, Rousseau, Dewey, Froebel, Pestalozzi, Montessori, Tagore, e em suas pedagogias ativas encaminhadas à cidadania democrática. Para ela, a formação pressupõe a articulação de três dimensões educativas: o pensamento crítico (1), a cidadania universal (2) e a imaginação narrativa (3). Ou seja, exige aprender a pensar por si próprio e fazer o exame de si (1), compreender os problemas por diferentes perspectivas (2) e ver o mundo no lugar do outro (3) (Nussbaum, 2005). São dimensões que, entrelaçadas às capacidades humanas, permitem uma formação ampliada sustentada nos valores democráticos e na dignidade humana. Não se trata, portanto, de uma formação baseada em aulas expositivas com as salas cheias, mas, sim, de uma formação fundamentada na experiência do diálogo e da argumentação, na qual todos possam ser atuantes, críticos, curiosos, capazes de resistir à autoridade e à pressão dos iguais (Nussbaum, 2015). Conforme Dalbosco, Noeli, Maraschin (2022, p. 8), o que está em jogo, nessa proposta, “é a formação mais ampla possível de todas as capacidades humanas”.

Assim, tendo como fonte de inspiração a perspectiva das capacidades humanas, discutimos, neste capítulo, a proposta de uma formação inicial de professores sustentada em uma concepção mais inclusiva e ampliada de educação, ou seja, uma formação comprometida com a liberdade, a pluralidade, os direitos humanos e a justiça social. Para alcançarmos tal objetivo, dividimos o capítulo em duas partes. Na primeira parte, apresentamos o enfoque das capacidades humanas, confrontando-o com o paradigma do desenvolvimento econômico, conforme apresentado pela autora mencionada. Na segunda parte, ensaiamos potenciais diferenças entre o enfoque das capacidades e o enfoque das competências, discutindo uma concepção de formação para os professores mais atenta à cidadania democrática e à dignidade humana.

O enfoque das capacidades humanas

O enfoque das capacidades é uma nova proposta teórica, entendida também como enfoque do desenvolvimento humano que, baseado nos direitos humanos, defende que a qualidade de vida de um país deve ser avaliada não apenas pelo seu desenvolvimento econômico, mas pela dignidade humana de seus habitantes. Trata-se de uma perspectiva que promove uma guinada nas metas de qualidade dos países, pois a economia deixa de ser vista como um fim em si mesma e coloca-se como um dispositivo para alcançar os objetivos humanos. Assim, em vez de perguntar como as pessoas podem contribuir para o crescimento do Produto Interno Bruto (PIB), perguntamos o que as pessoas são capazes de fazer e ser, quando oportunidades lhes são oferecidas? E, ainda, quais oportunidades as pessoas possuem para poder fazer e ser, conforme suas potencialidades (Nussbaum, 2012)?

O enfoque das capacidades vem sendo debatido em diferentes países, mas foi Martha Nussbaum, filósofa norte-americana, que sistematizou a proposta na obra *Criar capacidades* (2012), na qual apresenta as características da perspectiva confrontando-a com o paradigma do desenvolvimento econômico. A autora explicita quais são as mudanças e as compreensões necessárias para que as políticas públicas estejam voltadas à dignidade humana. O seu propósito é pensar as políticas públicas pelo ponto de partida do respeito pelas pessoas reais, não das reflexões tendenciosas das elites intelectuais. Ou seja, ela identifica a perspectiva das competências como uma alternativa ao enfoque economicista, entendendo-o como uma contrateoria que aponta prioridades e modos de ordená-las, diante dos problemas humanos existentes e atuais (Nussbaum, 2012).

De forma ampla, o enfoque das capacidades tem sido entendido a partir de cinco pontos fundamentais: 1) concebe a pessoa como um fim em si mesma, ou seja, não se volta apenas para o bem-estar geral, pois se preocupa com as oportunidades disponíveis para cada ser

humano; 2) está centrado na promoção da liberdade, pois resguarda a oferta de um conjunto de oportunidades que permita a cada pessoa fazer escolhas; 3) é pluralista quanto aos valores, pois defende a necessidade de autodefinição qualitativa das pessoas, não apenas quantitativa; 4) ocupa-se das injustiças e desigualdades sociais; 5) por fim, atribui aos Estados e às políticas públicas a tarefa de melhorar a qualidade de vida, sustentada nas capacidades, de todas as pessoas (Nussbaum, 2012).

Nussbaum apropria-se de tal abordagem, elaborando, entretanto, a sua própria teoria das capacidades humanas ao acrescentar elementos fundamentais à dignidade humana, como o limiar mínimo de capacidades e o liberalismo político, empregando, para tanto, uma lista de capacidades centrais. Em comparação com a teoria do bem-estar social, que vem sendo discutida nos países e nos organismos internacionais, a sua teoria abstém-se de oferecer uma avaliação de um conjunto de qualidade de vida, pois a sua defesa, em torno do liberalismo político, obriga a autora a renunciar o conceito global de valor.

A ideia de capacidades é entendida pela autora “como núcleo de uma concepção de justiça social minimamente exigida e de direito constitucional” (Nussbaum, 2012, p. 93). Assim, ela utiliza o termo capacidades, no plural, para enfatizar os elementos entendidos por ela como mais importantes para a qualidade de vida de pessoas plurais e diferentes: a saúde, a integridade física, a educação e outros aspectos que não podem ser reduzidos por uma métrica. A autora entende que o conceito de capacidades pode ser compreendido pelas respostas dadas à seguinte pergunta: o que cada pessoa é capaz de fazer e ser? Assim, capacidades não seriam apenas as habilidades existentes no interior de uma pessoa, pois incluem as liberdades e as oportunidades criadas pela combinação entre as faculdades pessoais e o entorno político, social e econômico, o que denomina como capacidades combinadas. As características de uma pessoa como a personalidade, a inteligência intelectual e emocional, a saúde física e a habilidade de percepção são

entendidas como capacidades internas, as quais não são habilidades inatas, pois desenvolvem-se em interação com os meios social, econômico, familiar e político. Tais capacidades internas devem ser desenvolvidas em uma sociedade que busca apoiar as capacidades humanas, seja através da educação, da oportunidade de boa saúde física e emocional, etc. (Nussbaum, 2012).

Logo, as capacidades combinadas resultam da soma das capacidades internas e as condições sociais, políticas e econômicas (que permitem o funcionamento das capacidades internas). Não é possível desenvolver capacidades combinadas sem as capacidades internas, assim como as capacidades internas não podem entrar em funcionamento, caso não haja oportunidade de condições sociais, políticas e econômicas. Nussbaum chama atenção para a diferença entre capacidades internas e capacidades inatas, pois essas últimas são igualmente importantes para o desenvolvimento humano. São entendidas como capacidades básicas, que não se reduzem ao DNA, visto que também dependem de fatores externos. Ou seja, “são as faculdades inatas da pessoa que faz possível seu posterior desenvolvimento e formação” (Nussbaum, 2012, p. 43).

Diante dessa compreensão, Nussbaum (2012) defende que todas as pessoas deveriam poder exceder um patamar mínimo de capacidades combinadas, sendo esse dever não como um funcionamento obrigatório, mas como liberdade de escolha e de ação. Para ela, apenas desse modo estaríamos tratando as pessoas com igualdade. Ao comparar capacidade com funcionamento, afirma que capacidade significa oportunidade de escolha ou, ainda, de ser e fazer. Já o funcionamento é o ponto final da ideia de capacidade. Entretanto, as capacidades possuem um valor por si só, são elas que oferecem a opção de liberdade e de escolha. Não se trata, portanto, de fazer as pessoas funcionarem em um certo sentido, mas, sim, de oferecer a elas liberdade para decidir colocá-las ou não em funcionamento. O enfoque não se coaduna, portanto, com a lógica economicista que avalia o valor em função do

melhor uso, mas com a liberdade da pessoa em poder colocar em funcionamento a capacidade desejada. Assim, o importante é desenvolver as capacidades, não o seu funcionamento, pois são elas que garantem o exercício da liberdade. Tal é o comprometimento da perspectiva com a pluralidade e o liberalismo político, sustentado em uma perspectiva de vida de escolhas e atividades próprias.

Diante dessa compreensão das capacidades e das suas múltiplas possibilidades de desenvolvimento, Nussbaum questiona quais seriam as capacidades que uma sociedade com um mínimo aceitável de justiça deveria se esforçar para promover. As teorias da natureza explicam quais são os recursos e as possibilidades existentes, mas não indicam o que devemos valorizar. Então, entendendo o enfoque como a garantia da igualdade de dignidade para todas as pessoas (diferente de satisfação humana), indaga-se sobre o que seria necessário para uma vida estar à altura da dignidade humana? A autora responde a essa questão dizendo que o mínimo e essencial para a vida ser digna é exceder o limite de dez capacidades centrais de proteção das liberdades fundamentais. Trata-se de uma lista que é resultado de “um processo de argumentação e debate normativo crítico, centrado em torno da noção de dignidade humana” (Nussbaum, 2012, p. 132). São elas:

1. Vida – poder viver a vida humana em sua duração normal.
2. Saúde física – poder manter uma boa saúde.
3. Integridade física – poder transitar livremente com proteção a qualquer tipo de violência.
4. Sentidos, imaginação e pensamento – poder utilizar os sentidos, a imaginação e a razão, de modo verdadeiramente humano, cultivado por uma educação adequada que inclua alfabetização, formação em matemática e ciências, entre outros. Poder produzir obras e atos religiosos, literários e musicais de própria escolha. Poder utilizar a própria mente para se expressar política, artística e religiosamente.

5. Emoções – poder amar, arrepender-se, sentir saudade e gratidão.
6. Razão prática – poder refletir sobre o planejamento da própria vida.
7. Filiação – poder interagir socialmente e ser capaz de se imaginar no lugar do outro, dispondo de base para não sofrer humilhação ou preconceito ou qualquer tipo de discriminação.
8. Outras espécies – poder viver com animais, plantas e o mundo natural.
9. Jogo – poder rir e desfrutar de atividades recreativas.
10. Controle do seu próprio entorno – poder participar de decisões políticas e ter o direito de liberdade de expressão e associação protegido. Poder ter propriedades e direito de propriedade e de buscar trabalho em igualdade de condições com os demais (Nussbaum, 2012).

Preocupada mais com as políticas públicas do que com a avaliação comparativa da qualidade de vida, a referida autora ressalta que tais capacidades centrais devem colocar-se como orientação política para uma melhor avaliação dos problemas sociais e, assim, para a identificação da melhor intervenção em cada caso. Ela sugere que decisões políticas tenham como guia o pressuposto de dignidade humana para todas as pessoas, entretanto, salienta que o enfoque não resolve todos os problemas de distribuição, mas especifica um mínimo social aceitável a ser considerado.

Apesar de a educação ter uma potencialidade maior para auxiliar no alcance das capacidades 4, 5, 6 e 7, entendemos que ela pode desempenhar um importante papel para a superação de todas as dez capacidades apresentadas. Isso porque, segundo Nussbaum (2012, p. 115), “as capacidades não são unidades isoladas, mas formam um conjunto de oportunidades que se influenciam e se moldam mutuamente e que devem materializar-se, em última instância, como um bloco completo”, no qual a educação tem, portanto, uma função fun-

damental. Desse modo, a formação de professores colocar-se-ia na incumbência de oferecer oportunidades para os professores desenvolverem as suas capacidades e, assim, auxiliarem no desenvolvimento das capacidades de seus estudantes. É nessa perspectiva que discutimos, na próxima parte do ensaio, pontos relevantes a serem considerados na formação inicial de professores a partir do enfoque das capacidades. A ideia é debater em que sentido esse enfoque seria mais adequado do que o das competências e habilidades, para pensar as políticas de formação docente.

Formação inicial de professores pelo enfoque das capacidades humanas

Pensar a formação inicial de professores, no âmbito da teoria das capacidades humanas, implica problematizar o nexos entre a concepção de educação e a noção de oportunidades. Para tanto, tal empreitada exige, primeiramente, identificar os problemas que constituem a educação e proceder a uma mudança de concepção em torno da formação. É preciso que o objetivo da educação não seja apenas atender aos caprichos do mercado, mas, principalmente, contribuir para a promoção de uma vida digna para todos, o que exige oferta de oportunidades. Conforme defende Biesta (2019, p. 265), o “objetivo e o propósito da educação nunca podem ser unidimensionais e nunca podem ser reduzidos apenas a um pequeno conjunto de resultados de aprendizagem no domínio da qualificação”.

Evidentemente que a vida digna depende de uma economia forte, entretanto, não se reduz a ela. A economia deve estar a serviço da vida, e não o contrário. Tal é a necessidade de redirecionar o debate atual das políticas públicas circundado em torno do desempenho de competências e habilidades e retomar os argumentos em torno da formação humana (Dalbosco; Mühl; Flickinger, 2019). É preciso problematizar, junto aos dirigentes educacionais, sobre as consequências de uma for-

mação sustentada apenas por resultados que podem ser medidos, justificando que os conteúdos e a preparação técnica necessários ao mercado nunca podem vir antes da formação das capacidades humanas, sob o risco de atender as demandas da competição e da produtividade apenas. Segundo Nussbaum (2012), definir o objetivo social em termos de satisfação apenas reforça o *status quo*, o que nem sempre é justo. A autora ressalta, nesse sentido, a centralidade do enfoque das capacidades para o alcance de limiar mínimo de dignidade para cada pessoa e não apenas o sucesso individual.

No intento de pensarmos novas políticas para a formação inicial de professores, destacamos algumas diferenças entre o enfoque das capacidades em comparação com o enfoque das competências. São elas:

1. O enfoque das capacidades está centrado na perspectiva do desenvolvimento humano, defende a pessoa como um fim em si mesmo. O enfoque das competências está alinhado ao paradigma do desenvolvimento econômico, percebe a pessoa como meio para o mercado e ignora sua condição humana de fim em si mesma.
2. O enfoque das capacidades busca desenvolver as potencialidades a partir do que as pessoas são capazes de ser e de fazer, quando as oportunidades lhes são dadas. O enfoque das competências busca preparar bons empreendedores, para que contribuam com a elevação do PIB.
3. O enfoque das capacidades procura desenvolver aquilo que cada um pode oferecer, quando oportunidades lhes são oferecidas, não determina, portanto, aonde cada estudante deve chegar, com um objetivo que é alheio à sua vontade, pois objetiva oferecer condições de liberdade de escolha. O enfoque das competências determina, de antemão, aonde o sujeito deve chegar em termos de resultado da aprendizagem, pois essa concepção tem como objetivo seu funcionamento e sua utilidade.

4. Ao buscar garantir um patamar mínimo de dignidade humana, o enfoque das capacidades volta-se ao alcance das capacidades individuais, que podem ou não ser colocadas em funcionamento, conforme decisão própria de cada um. O enfoque das competências visa à funcionalidade da competência para sucesso do mercado.
5. O enfoque das capacidades está alinhado com a promoção da liberdade humana. O enfoque das competências alinha-se aos interesses do consumo e da produtividade.
6. O enfoque das capacidades está comprometido com a formação plural e qualitativa de valores. O enfoque das competências aposta nos valores quantitativos apenas.
7. O enfoque das capacidades está voltado ao incentivo da colaboração e da justiça social. O enfoque das competências mira a concorrência e a eficácia, bem como promove o individualismo racionalmente calculado.
8. As capacidades não são passíveis de medição ou padronização, são sempre singulares, pois dependem das oportunidades oferecidas a cada pessoa. As competências são, relativamente, fáceis de se medir e possibilitam comparações.
9. O enfoque das capacidades oferece resultados em longo prazo para a totalidade social, na perspectiva de um consenso entrecruzado, incluindo as demandas das minorias e os demais aspectos da vida nos quais é necessário prestar atenção de forma individualizada. O enfoque das competências oferece resultados (econômicos) rápidos e úteis para a totalidade social, em uma perspectiva cosmopolita, em que nem todos são contemplados.
10. O enfoque das capacidades exige espaço, nos currículos educacionais, para a formação em humanidades e nas artes, áreas que são desprezadas no enfoque das competências. Essa percepção reivindica experiência artística e cul-

tural para o desenvolvimento das emoções, bem como da capacidade de filiação, ou seja, de se tornar um ser social e imaginar-se no lugar do outro, prevenindo preconceitos e qualquer tipo de discriminação. O enfoque das competências ignora os problemas sociais de estigma e de discriminação, pois avalia os resultados a partir do mérito apenas.

11. O enfoque das capacidades estimula o estudante a pensar e a argumentar por si próprio, em vez de se submeter ao que está sendo dito, o que é fundamental para a democracia. O enfoque das competências estimula a aprendizagem do saber fazer, algo fundamental para a riqueza nacional.
12. O enfoque das capacidades volta-se à situação particular do estudante. O enfoque das competências propõe um currículo universal.
13. O enfoque das capacidades segue a compreensão da pedagogia socrática de encorajar a formação do pensamento de cada um, promovendo o questionamento e o autoexame de crenças. Já a ideia das competências segue uma perspectiva pragmática de repetição de habilidades e competências determinadas, incentivando a manutenção do *status quo*.
14. Os dois enfoques estimulam a participação ativa dos sujeitos, mas, enquanto a noção das capacidades visa o pensar por si próprio (o sujeito deve ter propósitos) e a produção de sentidos, o enfoque das competências valoriza o fazer por si próprio (o sujeito deve produzir resultados).
15. O enfoque das capacidades está voltado para a igualdade de dignidade para todas as pessoas. O enfoque das competências se alicerça na satisfação individual, sendo essa satisfação econômica, de *status* ou de vaidade.
16. O enfoque das capacidades se sustenta na perspectiva pedagógico-formativa e no saber crítico-reflexivo de todas as pessoas. O enfoque das competências se apoia na lógica administrativo-burocrática e no saber gerenciado.

17. O enfoque das capacidades contempla as competências necessárias à vida pessoal e profissional. O enfoque das competências restringe a possibilidade de desenvolver as capacidades humanas.

Em síntese, defender as capacidades, na formação de professores, demandaria refutar o enfoque das competências, pois tratam-se de perspectivas totalmente divergentes em propósito e em procedimento. Assim, em vez de perguntarmos como a formação dos professores pode desempenhar as competências determinadas para o fazer docente, por meio do enfoque das capacidades perguntaríamos: como a formação de professores pode promover oportunidades além do conhecimento dos conteúdos e de suas didáticas, para que o docente possa ser e fazer, segundo as suas potencialidades, desenvolver a sua capacidade de imaginar, pensar por si próprio, sentir emoções e fazer julgamentos?

É evidente que o professor precisa ter domínio das competências específicas do saber fazer a docência, dos conteúdos a serem ensinados e de suas didáticas, do que fazer e do como fazer, até porque tais competências são cruciais às capacidades de pensamento e imaginação acerca da profissão. Mas, além disso, ele precisa ter oportunidade para saber por que e para quê faz, ou seja, de exercitar a reflexão, a criatividade, a crítica e a argumentação, sem as quais não é possível exercer a profissão com liberdade e com propósito. Nesse sentido, o que se refuta aqui é o enfoque das competências, alicerçado no paradigma econômico, o qual simplifica as capacidades de escolha e de julgamento, não rejeita, portanto, as competências básicas necessárias ao desenvolvimento das capacidades centrais. É preciso saber matemática, geografia, ciências, informática, língua materna e estrangeira, só para apontar alguns elementos, para alcançar um patamar mínimo de capacidades centrais necessárias ao exercício de fazer escolhas.

Não se trata, portanto, de negar a importância da formação para atuar bem tecnicamente no mercado e contribuir com a economia, pois o desenvolvimento econômico é fundamental como dispositivo social

e humano. Trata-se, sim, de questionar a insuficiência da lógica econômica no que se refere ao alcance da dignidade humana. Ou seja, o foco da educação deve ser a dignidade humana, e a formação profissionalizante constitui um dos elementos necessários, porém não o único, para atender as demandas da formação docente, a qual deve estar comprometida não só com a formação do sujeito empreendedor, mas também com o cultivo da humanidade. A educação profissionalizante é fundamental, mas não pode representar a repressão da capacidade de decisão e de escolha do professor no que se refere às demandas em torno da complexidade social e humana.

Por entender o encadeamento das capacidades humanas com a dimensão das oportunidades e da liberdade, ensaiamos alguns pontos de reflexão para a formação inicial de professores e as políticas públicas voltadas para o campo.

1. É necessário oportunizar que o professor tenha uma vida digna. Do contrário, não há como falar em dignidade docente ou desenvolvimento das mesmas capacidades dos estudantes. Esse ponto é fundamental, pois sabemos que, no Brasil, os professores ainda não alcançaram o limiar mínimo de dignidade humana.
2. É necessário oportunizar que o professor tenha uma boa formação específica na etapa de ensino em que irá atuar, além de ter condições de pensar por si próprio e liberdade de escolha.
3. A formação do professor precisa ter o cultivo da humanidade como ponto central da educação, o que exige espaço para os estudos de artes e humanidades.
4. É necessário formar o docente para que ele tenha argumentos racionais, mas também permitir que tenha as suas emoções desenvolvidas e em condições de expressá-las.
5. É fundamental formar o professor para que ele seja social e saiba respeitar o outro, para poder formar o ser social sem

preconceito ou discriminação. Ou seja, é necessário que ele esteja associado aos valores democráticos, para que possa se relacionar e se colocar no lugar dos outros (como pessoas iguais, importantes e dignas).

6. O docente precisa ser preparado para que possa se expressar, imaginar, criar e criticar, ser cidadão participativo, para ensinar o mesmo aos seus estudantes.
7. É necessário formar professores conscientes da importância da saúde tanto física quanto mental, para fazer os estudantes vislumbrarem tais noções. É preciso dar condições para o reconhecimento da vulnerabilidade humana.
8. O professor deve ter a recreação como algo necessário para uma vida humana valiosa, para poder oportunizar atividades recreativas junto com os seus alunos.
9. É fundamental que o professor possa ter postura política para saber posicionar-se e inspirar o mesmo em seus estudantes.
10. A formação do professor deve prepará-lo para saber pensar por si próprio, não apenas saber ou ter competência para fazer, embora isso também seja importante. Todo professor deveria ter condições de “desempenhar-se como cidadão do mundo com sensibilidade e capacidade de compreensão” (Nussbaum, 2005, p. 77).

Tais pontos não devem ser entendidos como determinantes para a formação de professores, mas como perspectivas de reflexão para auxiliar na identificação das prioridades de uma formação voltada aos valores democráticos e à dignidade humana. Em síntese, o enfoque das capacidades articulado com o âmbito das oportunidades coloca-se como uma contrateoria à formação de professores sustentada no enfoque do desenvolvimento econômico. Trata-se de uma discordância de concepção do que vem sendo apresentado nas políticas públicas atuais, com foco na produção de resultados de competências

e habilidades, ou seja, um contrapeso necessário para pensarmos as diretrizes dessa formação para além das compreensões de organismos internacionais, tais como o Banco Mundial e a OCDE, e evitar a produção de máquinas lucrativas em vez de cidadãos que possam pensar por si próprios, criticar a tradição e colocar-se no lugar dos outros (Nussbaum, 2015). Nesse sentido, entendemos que o enfoque das capacidades pode servir de inspiração avaliativa para a definição de novas diretrizes, caso o desejo seja por um projeto de educação mais amplo e humanizado.

No caso do Brasil, o enfoque das capacidades entraria na contramão das diretrizes atuais para a formação inicial de professores apresentadas na Resolução CNE/CP n. 2/2019 (Brasil, 2019), as quais, claramente sustentadas em políticas econômicas internacionais, transformam a formação do professor em mero treinamento técnico. Ainda, tal enfoque se colocaria como um contraponto às políticas utilitaristas, desenhadas por influência externa, que retiram da formação do professor qualquer objetivo voltado ao cultivo da humanidade, pois sustentam-se no entendimento de que qualidade de vida depende apenas da economia forte. Trata-se de uma perspectiva de enfrentamento à enorme simplificação dos estudos teóricos, das humanidades e das artes, da retirada da autonomia dos cursos e da desvalorização do professor enquanto sujeito pensante, que toma decisões e precisa ser sensível, diante dos problemas sociais e humanos. Ou seja, seria a recuperação do projeto de formação docente integral e humanizada, historicamente defendido por várias perspectivas teóricas no campo investigativo educacional.

Embora o enfoque das competências seja ainda muito influente no campo, com apoio tanto de governantes como de empresários da educação, a nossa hipótese é a de que o enfoque das capacidades atende melhor o propósito histórico da educação com a emancipação, com a formação cultural, com a preparação de sujeitos participativos, que possam exercer com sabedoria o compromisso com a liberdade e

a democracia. O enfoque das capacidades pode contribuir, inclusive, com a elaboração do novo contrato social da educação apontado como uma necessidade pelo “Relatório da comissão internacional sobre os futuros da educação da Unesco”, para garantir os propósitos públicos da educação e “reparar as injustiças enquanto transforma o futuro” (UNESCO, 2022, p. 3), em que os professores são apontados com papel fundamental.

Para nós, intencionar a formação de professores pelo enfoque das capacidades é atender a demanda de formação humana defendida pelos pesquisadores da área, cujo olhar se volta para o compromisso da educação com a dignidade humana e com a superação das diferentes formas de discriminação (classe, religião, raça e gênero). Em vez de orientar-se por uma lista de competências a serem alcançadas, apoiar-se-ia no desenvolvimento do potencial individual, sustentado nas dez capacidades centrais, para que cada professor, na complexidade de sua atuação, possa agir com pensamentos e escolhas próprios. Isso não significa deixar de desenvolver, como já foi dito, as competências técnicas necessárias ao exercício da docência, mas, sim, entendê-las apenas como uma parte da oportunidade necessária para o desenvolvimento dessas capacidades, não como formação plena, portanto.

Enfim, pensar a formação de professor pelo enfoque das capacidades humanas seria permitir a “continuação pessoal de múltiplos planos de vida”. O foco da educação passaria a ser oportunizar “que as pessoas vivam vidas plenas e criativas, desenvolvam seus potenciais e formem uma existência significativa de acordo com a igualdade de dignidade humana de todos os indivíduos” (Nussbaum, 2012, p. 217). Isso porque a responsabilidade do ser professor exige participação inteligente e comprometida com a formação de “sujeitos livres e responsáveis de suas próprias ações, e não como objetos das ações e dos desejos dos outros” (Biesta, 2019, p. 265).

Considerações finais

Procuramos, neste capítulo, discutir a formação inicial de professores sustentada em uma concepção de formação mais humanizada, a partir do enfoque das capacidades humanas apresentadas 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. Para a autora, a economia deve estar a serviço das necessidades da dignidade humana, e não o contrário. Nesse sentido, ela sugere, no lugar do projeto educacional voltado ao sucesso econômico, colocar um outro voltado ao cultivo da humanidade (Nussbaum, 2005).

Trata-se de uma proposta que nos autoriza repensar a tendência educacional centrada nas demandas da produtividade e do privado, ao substituir o foco do mercado pelo foco das necessidades humanas. A dignidade humana, não mais o negócio, passaria a fazer frente às decisões educacionais. Logo, a lista de capacidades centrais, embora totalmente aberta a ajustes, colocar-se-ia como ponto de partida para melhor identificar os problemas e avaliar as prioridades da formação inicial dos professores.

Podemos dizer que os professores, no Brasil, estão longe de transpor as capacidades centrais, estão distantes, portanto, de qualquer possibilidade de dignidade humana e profissional. Os professores ainda não alcançaram o estágio mínimo das capacidades humanas. Educar para as capacidades humanas, e não apenas para a produção de resultados, exige que o docente alcance as capacidades humanas centrais. Para tanto, são necessárias políticas públicas que valorizem o trabalho docente, para que o professor possa ter saúde física e mental e condições à altura da dignidade humana. A formação de professores, então, tem o compromisso de contribuir para que os profissionais alcancem o patamar mínimo de capacidades, sem as quais não será possível exercer a liberdade de ser e de fazer. Isso significa oportunizar os exercícios do pensar por

si próprio, da reflexão, da crítica, do questionamento, da imaginação e da criatividade, sem os quais são inimagináveis as liberdades de ação e de escolha. Para Nussbaum (2005, p. 34), “chegar a ser um cidadão educado significa aprender uma série de fatos e manejar técnicas de raciocínio. Porém significa mais. Significa aprender a ser um ser humano capaz de amar e de imaginar”.

Por conseguinte, pensar a formação de professores pelo enfoque das capacidades seria encorajar-se, em torno da dignidade humana e do cultivo da humanidade, seria resistir à simplificação da formação medida por resultados de aprendizagem de competências e apostar em um projeto educacional relacional, aberto para interpretação e produção de sentidos. Ainda, seria apontar as insuficiências do saber fazer direcionado e permitir/oportunizar que todos possam ter condições de ser e fazer de forma livre. Tal abordagem incide sobre uma nova maneira de ver a educação e de pensar a formação de professores, maneira essa mais humanizada, inclusiva e comprometida com a justiça social, o que, segundo Nussbaum, seriam os objetivos mais profundos da educação.

Segundo Dalbosco, Noeli, Maraschin (2022, p. 10),

[...] o emprego do enfoque das capacidades pressupõe uma noção de currículo, conteúdo e estudo que sejam capazes de provocar nos professores e alunos para o exercício da cidadania democrática, considerando que tal exercício precisa iniciar na própria sala de aula.

Ou seja, esse é um projeto de educação dirigido ao fim das desigualdades de oportunidades. Diante das diretrizes atuais para a formação de professores (CNE/CP n. 2/2019), sintetizadas em torno da formação técnica, o enfoque das capacidades coloca-se como um despertar frente ao compromisso educacional de formar cidadãos instruídos e compreensivos, e não apenas economicamente produtivos.

Enfim, 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 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 que nos permite esperar em torno de um projeto educacional sustentado nas demandas integrais da formação, sustentando o equilíbrio entre as exigências do trabalho e da produção de renda e as necessidades da condição e da vida humanas.

Referências

BIESTA, G. On being a teacher: How to respond to the global construction of teachers and their teaching? *In*: PROYER, M.; KRAUSE, S.; KREMSNER, G. (ed.). *The making of teachers in the age of migration*. London; New York: Bloomsbury, 2023. p. 15-31.

BIESTA, G. *Para além da aprendizagem*. Educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

BIESTA, G. Reclaiming teaching for teacher education: towards a spiral curriculum. *Beijing International Review of Education*, Beijing, p. 259-272, jun. 2019. ISSN: 2590-2539. Disponível em: https://brill.com/view/journals/bire/1/2-3/article-p259_259.xml?language=en Acesso em: 3 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, s. 1, p. 46-49, 15 abr. 2020.

DALBOSCO, C. A.; MÜHL, E. H.; FLICKINGER, H. *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, Cláudio; NOELI, Marcelo R.; MARASCHIN, Renata. O enfoque das capacidades e a educação para a dignidade humana. *Acta Scientiarum, Human and Social Sciences*, v. 44, 2022.

NUSSBAUM, M. *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 2012.

NUSSBAUM, M. *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

NUSSBAUM, M. *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós, 2005.

SANDEL, Michael. *O que o dinheiro não compra: os limites morais do mercado*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

UNESCO. *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*. Brasília, DF: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO; Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022.



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.

Catia 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

