

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA – UNOESC

ÁREA DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CURSO DE DOUTORADO

FRANCIELE FANTIN

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE FORMATIVA – POTÊNCIA FILOSÓFICA E
PRESENÇA NA BNCC**

Joaçaba

2023

FRANCIELE FANTIN

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE FORMATIVA – POTÊNCIA FILOSÓFICA E
PRESENÇA NA BNCC**

Tese de Doutorado apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação, do Curso de Doutorado em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina.

Orientador: Prof. Dr. Maurício João Farinon

Joaçaba

2023

F216c Fantin, Franciele.
A construção da identidade formativa: potência
filosófica e presença na BNCC / Franciele Fantin. – 2023.
146 f. ; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação)—Universidade do
Oeste de Santa Catarina, 2023.
Bibliografia: f. 143-146.

1. Educação. 2. Identidade formativa. 3.
Autoformação. I. Título.

CDD 370

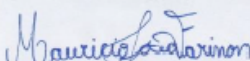
FRANCIELE FANTIN

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE FORMATIVA - POTÊNCIA FILOSÓFICA E
PRESENÇA NA BNCC**

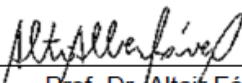
Tese de Doutorado, apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação, do Curso de Doutorado em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina.

Aprovado em 03 de agosto de 2023.

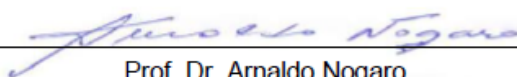
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Maurício João Farinon
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)



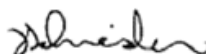
Prof. Dr. Altair Fávero
Universidade de Passo Fundo (UPF)



Prof. Dr. Arnaldo Nogaro
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI)



Prof. Dr. Anderson Luiz Tedesco
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)



Profa. Dra. Marilda Pasqual Schneider
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

RESUMO

A tese se situa no contexto de linha pesquisa processos educativos. Tem como tema entender quais são os constituintes da identidade formativa voltada ao bem viver. Seu objetivo geral: compreender quais os constituintes que tornam possível que o sujeito faça a experiência do cuidado de si em sua dinâmica autoformativa e constituidora da identidade formativa. No plano teórico, destacam-se estudos de autores como Aristóteles (2016), Kant (2006, 2018, 2019), Adorno (1985, 1995). Concernente com aos procedimentos metodológicos, a investigação compreende estudo exploratório bibliográfico e análise documental, tendo como objeto de análise a Base Nacional Comum Curricular. No decorrer da pesquisa foram realizadas investigações que resultaram em reflexões a partir do objeto de pesquisa, os quais levaram a compreensão de quais são os constituintes da identidade formativa. A identidade formativa é a constituição humana, a qual está marcada por valores (ou vícios) morais e intelectuais, os quais vão reger suas ações. Também as ações caracterizam o sujeito, dando a ele um universo singular por meio do qual é possível entender se as suas atitudes se aproximam ou não do bem-viver. Sendo a escola um espaço de formação esta precisa estar alicerçada em fundamentos como: a virtude moral, a deliberação, a sabedoria prática, a autonomia, esclarecimento e a emancipação. Entendemos que a escola tem servido a forças capitalistas e instrumentalizadoras e a BNCC se constitui em exemplo clássico. Assim, proporciona e fundamenta a desvalorização do conhecimento científico em prol de uma educação mecanizada, instrumentalizadora que se afasta de uma educação que proporciona a autoformação e o cuidado de si. Conclui-se que o sujeito que se torna capaz de refletir sobre seus processos de formação com vistas ao cuidado de si, desenvolve movimentos formativos que o conduzem ao bem viver numa construção formativa ao longo de sua existência. Então, cabe aos processos formativos desenvolverem a autonomia pois, a autoformação se faz necessária para o esclarecimento e emancipação na construção da identidade formativa.

Palavras - chave: Identidade Formativa, Autoformação, Cuidado de si, Bem-viver, BNCC.

ABSTRACT

The thesis is situated in the context of research line educational processes. Its theme is to understand what are the constituents of the formative identity aimed at living well. Its general objective: to understand which constituents make it possible for the subject to experience self-care in its self-formative dynamics and constitutive of the formative identity. On the theoretical level, studies by authors such as Aristotle (2016), Kant (2006, 2018, 2019), Adorno (1985, 1995) stand out. Concerning the methodological procedures, the investigation comprises an exploratory bibliographic study and documental analysis, having as object of analysis the National Common Curricular Base. During the research, investigations were carried out that resulted in reflections from the research object, which led to the understanding of what are the constituents of the formative identity. The formative identity is the human constitution, which is marked by moral and intellectual values (or vices), which will govern their actions. The actions also characterize the subject, giving him a unique universe through which it is possible to understand whether or not his attitudes are close to the good life. As the school is a training space, it needs to be based on fundamentals such as: moral virtue, deliberation, practical wisdom, autonomy, enlightenment and emancipation. We understand that the school has served capitalist and instrumental forces and the BNCC is a classic example. Thus, it provides and supports the devaluation of scientific knowledge in favor of a mechanized, instrumental education that moves away from an education that provides self-training and self-care. It is concluded that the subject who becomes capable of reflecting on his training processes with a view to taking care of himself, develops training movements that lead him to good living in a training construction throughout his existence. So, it is up to the formative processes to develop autonomy, since self-education is necessary for clarification and emancipation in the construction of the formative identity.

Keywords: Formative Identity, Self-formation, Care of the self, Well-being, BNCC.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO | 6 |
| 1 FORMAÇÃO HUMANA COM VISTAS AO CUIDADO DE SI | 23 |
| 1.1 O BEM VIVER EM SUA RELAÇÃO COM A VIRTUDE MORAL | 26 |
| 1.2 O BEM VIVER E A DELIBERAÇÃO: MEIOS E FINS DA FORMAÇÃO..... | 32 |
| 1.3 A SABEDORIA PRÁTICA COMO MANIFESTAÇÃO DO SER SUJEITO | 34 |
| 1.4 O CUIDADO DE SI COMO DESENVOLVIMENTO HUMANO-FORMATIVO | 39 |
| 2 AUTONOMIA: UM PROCESSO FORMATIVO | 46 |
| 2.1 A EDUCAÇÃO COMO PRINCÍPIO HUMANO | 47 |
| 2.2 A CONDIÇÃO EDUCATIVA PARA A AUTONOMIA – UM PROJETO DE ESCLARECIMENTO | 51 |
| 2.3 CONCEITO DE AUTONOMIA E SUA CONEXÃO COM O CUIDADO DE SI..... | 58 |
| 3 EDUCAR PARA A EMANCIPAÇÃO | 67 |
| 3.1 EDUCAÇÃO COMO PROCESSO AUTOFORMATIVO..... | 69 |
| 3.2 VIVÊNCIAS: UM CAMINHO PARA EXPERIENCIAR | 75 |
| 3.3 A EDUCAÇÃO EM PRINCÍPIOS ADORNIANOS..... | 77 |
| 3.4 EMANCIPAÇÃO FRENTE AOS PODERES EXTERNOS: EDUCAR PARA A LIBERDADE | 84 |
| 3.5 EDUCAÇÃO PARA EMANCIPAÇÃO..... | 88 |
| 4 A BNCC À LUZ DE REFLEXÕES FILOSÓFICAS | 92 |
| 4.1 BNCC: OS PRINCÍPIOS NORTEADORES E O CONCEITO DE EDUCAR..... | 96 |
| 4.2 A BNCC COMO FORTALECIMENTO DO MERCADO E DAS FORÇAS NEOLIBERAIS..... | 109 |
| 4.3 A FORMAÇÃO HUMANA NUMA CONCEPÇÃO CONTEMPORÂNEA | 119 |
| 4.4 EDUCAR PARA QUÊ? CONTEXTOS DE PROGRESSO E HUMANIDADE..... | 124 |
| 4.5 EDUCAR PARA O ESCLARECIMENTO EM CONTEXTO DE POLÍTICAS E AÇÕES INSTRUMENTALIZADORAS..... | 130 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 137 |
| REFERÊNCIAS | 141 |

INTRODUÇÃO

A formação humana é um tema instigante à pesquisa, fazendo-nos refletir sobre questões epistêmicas, políticas educativas, éticas, estéticas, ontológicas e a herança científica da humanidade, bem como sobre a organicidade dos sistemas vivos. Além dessas questões referentes ao processo de construção do conhecimento, no desenvolvimento de formação humana estamos envolvidos com a constituição do sujeito ético-moral, com a formação do ser humano da sensibilidade, da capacidade de ler, compreender, interpretar e colocar-se autonomamente no mundo, a formação voltada ao cuidado de si, etc.

Nessa multiplicidade, torna-se necessário compreender em que aspectos formativos estão envoltos os princípios que se fazem presentes na formação do sujeito. A partir de quais teorias se firmam práticas formativas? O que é e como se estrutura a formação humana?

No aspecto formativo, percebemos que o ensino e a aprendizagem são possíveis quando se abre espaço ao conhecimento e ao viver com sabedoria e, nesse processo, é importante estar em permanente busca pelo aprender, pois a sociedade contemporânea passa por constantes transformações derivadas da ação humana. Viver com sabedoria é um movimento complexo, uma vez que a contemporaneidade dá origem ao indivíduo que vive em aportes materialistas, que regem suas tomadas de decisão. Nesse contexto, o próprio indivíduo é tornado descartável, pois as pessoas compram a ideia de que tudo é facilmente substituído. Essa facilidade enganosa traz a sensação de que a ética pode facilmente ser substituída pela moral da instantaneidade dos acontecimentos. Assim, agir com sabedoria diante desses acontecimentos é um processo emancipatório.

Esta pesquisa de doutorado traz como pano de fundo reflexões realizadas na minha pesquisa de mestrado intitulado *Avaliação da aprendizagem em contexto de complexidade*, na qual dissertei sobre a formação como condição humana, igualmente sobre o conhecimento em uma perspectiva humanizadora e a avaliação como oportunidade de aprendizagem. Essas temáticas contribuíram significativamente para a construção desta pesquisa de doutorado, pois me instigaram a pesquisar e refletir sobre o que denomino de *identidade formativa*.

A dissertação de mestrado instigou à reflexão sobre a avaliação como oportunidade de aprendizagem, sendo que o processo avaliativo não pode ser visto como algo pronto e sim como um processo humano formativo. Espaço em que o sujeito encontra manifestações que contribuem para a formação humana. O processo avaliativo que entende sua ligação com o esclarecimento contribui significativamente para o desenvolvimento da identidade formativa em um movimento de emancipação.

A identidade formativa é a constituição de experiências que cada indivíduo tem no decorrer de sua existência, a esse fato chamo de *experienciar*. O experienciar é diferente para cada sujeito, pois advém de constituições éticas, morais, políticas e econômicas que definem e direcionam a formação. Nesse sentido, o indivíduo constrói sua forma de ver e entender o mundo à sua volta, atribuindo valores e verdades conforme a construção de suas experiências, em que cada ser humano, como indivíduo e como coletividade, deveria se utilizar dos acontecimentos cotidianos para experienciar-se como individualidade, para muito além da massificação. Porém, cabe compreender o quão complexa e diversa é a formação humana, uma vez que envolve aspectos estruturais, como a família, a sociedade, a escola, nos quais o sujeito está inserido. O tema sugere uma reflexão mais aprofundada, para isso é relevante pensar na sociedade e na sua multiplicidade cultural. Afirmo, por mais que diferentes indivíduos tenham crescido na mesma família e supostamente tenham tido contato com os mesmos valores, a constituição formativa é diversa entre eles. A esse fator chamo de *identidade formativa*.

Ainda, concebo o conceito de identidade formativa enquanto as características que me constituem como ser humano, oriundas das vivências e experiências construídas na complexidade dos viveres e que geram os aspectos morais, éticos, políticos que definem a singularidade, a unicidade organizativa enquanto sujeito distingue a partir do seu experienciar.

A partir dessa reflexão trago outras inquietudes que o tema provoca. Vamos pensar que um sujeito que tenha tido uma infância com a ausência de direitos e cuidados mínimos, como alimentação, higiene, respeito e carinho afetivo, seja exposto ainda à violência moral, física e afetiva. A partir desses princípios formativos é possível um bom desenvolvimento humano? Esse sujeito terá capacidades de compreender eticamente o mundo ao seu redor com vistas ao bem viver?

Nesse sentido, é importante pensar sobre o papel da escola em aspectos humanos formativos. Considerando as mudanças e impactos históricos, políticos e sociais que a educação brasileira foi submetida ao longo da história, desenrola-se um cenário de formação que vem se modificando em aspectos metodológicos, didáticos e na perspectiva epistemológica. Vale considerar que a educação brasileira tem forte fundamentação na educação jesuítica, conforme fundamentado por Dermeval Saviani na obra *A História das Ideias Pedagógicas no Brasil* (2011). Nessa obra, apresenta-se a Educação Jesuítica, o monopólio religioso e a pedagogia tradicional, período em que vigora o modelo educacional baseado no *Ratio Studiorum* (1599-1759). Modelo este que apresentava uma dualidade: a catequese para os índios com conhecimentos mínimos de aprendizagem e um ensino diferenciado para os filhos dos colonos brancos, os quais ocupariam cargos de prestígio na sociedade.

Os modelos educacionais que dão sequência ao *Ratio Studiorum* são marcados pela representação da sociedade econômica de cada período. Um exemplo é o Manifesto da *Escola Nova* (1947-1961), o qual se opõe à *Pedagogia Tradicional* e traça novos rumos à educação brasileira, em que o foco deixa de estar no professor como detentor do saber e passa a focar no aluno e na sua capacidade de criar novos significados a partir do objeto de ensino. Posteriormente apresenta-se a *Pedagogia Tecnicista* (1961-1969), apoiada pelo desenvolvimento econômico e a influência do Fordismo e do Taylorismo embasada na visão crítico-reprodutivista. A Era Vargas vem acompanhada por políticas de controle social e econômico e, na sequência, temos a *Pedagogia Crítica* (1980-1991), que busca orientar a prática educativa por meio de pedagogias contra-hegemônicas. O Neoprodutivismo e suas variantes: neoescolanovismo, neotecnicismo (1991-2001) tem como referência as bases econômico-pedagógicas, neoprodutivismo e a pedagogia da exclusão. Tal movimento contribuiu na reorganização das escolas e na redefinição do papel do Estado (neotecnicismo) em prol da qualidade total e da pedagogia corporativa.

Nesse sentido, a educação foi principiada historicamente por condutas formativas que visavam ao desenvolvimento econômico, a atender uma sociedade capitalista que não evidencia a formação como princípio de desenvolvimento humano. Assim, a educação necessita de um olhar humano formativo que oriente e estabeleça aspectos estruturais, em uma linha histórica que leve ao cuidado de si, aqui posto como um dos principais aspectos formativos e de constituição da identidade formativa. Do mesmo modo, o cuidado de si nos leva a perceber o que está impedindo que realizemos a tarefa de autoformação.

A educação escolar necessita de reflexões cada vez mais intensas no que diz respeito à formação e o atenuar dos aspectos frágeis presentes em seu cenário, onde prevaleçam aspectos humanos a representações econômicas. Vale observar quem são os formadores e em que situação epistemológica e temporal situam-se seus posicionamentos e defesas, no que se refere à família, à escola, aos elementos éticos e morais e aos aspectos conceituais. É importante ressaltar que a família e a escola necessitam centrar-se nos aspectos humano-formativos, os quais vêm sendo destruídos por posicionamentos etnocêntricos providos por uma sociedade centrada em valores capitalistas que promovem o agenciamento de si, em oposição ao cuidado de si. Nesse aspecto, os sujeitos ficam à mercê de influências educacionais que não podem ser consideradas na perspectiva da formação humana, pois têm como princípio a implantação de ideais capitalistas em prol do consumismo, da competitividade e com a preocupação voltada exclusivamente ao desenvolvimento econômico. Dentro disso, é importante refletir a respeito da formação humana, momento em que o indivíduo deixa de se preocupar com a sua formação,

processo tão necessário no mundo contemporâneo e em constantes mudanças. A autoformação se faz necessária como uma condição contínua, onde o inclinar-se sobre si é um movimento necessário para constituir a identidade formativa de cada sujeito.

A pesquisa que originou esta tese de doutorado está pautada na abordagem qualitativa, com objetivo exploratório e de procedimento bibliográfico e documental. A pesquisa teórica abordará o conceito de cuidado de si como elemento estruturante do processo de construção da identidade formativa. Para isso, faz-se necessário construir o conceito de identidade formativa à luz de autores da tradição filosófica. Realizei estudos na teoria ética de Aristóteles na obra *Ética a Nicômaco*, referente às características do bem viver e do sujeito moral. Na matriz kantiana, os estudos foram desenvolvidos a partir das obras *Sobre a Pedagogia*, *Antropologia de um ponto de vista pragmático* e *Fundamentação da metafísica dos costumes*, em seus conceitos de educação e autonomia. Também, na teoria de Adorno, referente à emancipação, a pesquisa terá como fundamentação as obras *Dialética do esclarecimento* e *Educação e emancipação*.

Nessa dinâmica, a tomada de conhecimento com base na concepção aristotélica de sujeito moral apresenta elementos que apontam para o sentido moderno de autonomia construída por Kant e a emancipação discutida por Adorno, especificamente, a partir das noções de deliberação e firmeza na decisão. A partir desse referencial teórico-conceitual será feita uma análise quanto às ambivalências entre os clássicos e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O núcleo de referência documental serão os princípios orientadores e os pressupostos metodológicos. Além desse núcleo, a pesquisa documental e bibliográfica se propõe identificar como é concebido o conceito de formação humana e as ambivalências e as subjetividades presentes no documento. Em outras palavras, a partir da leitura e análise, o desafio é refletir sobre perspectivas práticas, observando o fazer pedagógico e o espaço que se dedica à formação humana como caminhada da identidade formativa, refletindo quanto ao conceito de formação e a abordagem que assume no referido documento. Este projeto se vincula à linha de pesquisa *Processos Educativos* e ao *Grupo de estudos e pesquisas em Filosofia e Educação* – (GEPeFE), em sua linha 3, *Processos filosóficos e educacionais*.

Assim, esta pesquisa se desenvolve tendo por base dilemas, questionamentos e minha trajetória profissional, que desencadeiam momentos reflexivos na construção do objeto em estudo. Esses movimentos formativos me levaram a estudos e reflexões relacionados à tradição filosófica, nos três autores já mencionados. Nessas matrizes teóricas e filosóficas encontramos um corpo conceitual que define propostas de educação. O desafio é compreender tais propostas e defender a presença de um constante campo de força que perpassa por todas essas matrizes

de pensamento, direcionando a educação ou enquanto formação ou enquanto instrumentalização. Indicando esse campo de força, temos o seguinte e possível esquema, o que vem a justificar a escolha desses autores: o problema da vida tão somente produtiva, na perspectiva da *poiésis*, em Aristóteles, a mecanicidade em Kant, a menoridade em Kant e Adorno. Por outro lado, a *phrónesis* (sabedoria prática) em Aristóteles, a ilustração e esclarecimento em Kant, a emancipação e autonomia em Kant e Adorno.

Nesse campo conceitual, altamente tenso, desenvolvo uma leitura que leva à compreensão acerca da instrumentalização de si e ao conseqüente afastamento de si ou à compreensão do que é o cuidado de si. Interrelacionado a isso está a pergunta pela responsabilidade que cabe aos processos educativos, no desenvolvimento do cuidado de si ou da instrumentalização/afastamento de si. A tarefa formativa acontece no viver, em cada ação, pensamento ou tomada de decisão – a consciência desses fatores é tida como autoformação. A partir do momento em que o sujeito olha para si e percebe-se como ser humano e nessa trajetória do viver necessita cuidar de si, o seu experienciar vai constituindo sua identidade formativa. Nesse contexto, o problema que orienta esta pesquisa é: Quais são os constituintes que tornam possível a identidade formativa na dinâmica do bem viver, como ocorre a experiência da autoformação enquanto processo de desenvolvimento humano para o cuidado de si e que ambivalências surgem a partir da Base Nacional Comum Curricular?

A pesquisa estará percorrendo e estudando os aspectos de formação humana voltadas ao bem viver nas matrizes teóricas e como os espaços de formação se aproximam ou se afastam desses aspectos. Também será observado o conceito na proposta educacional contemplada na BNCC.

A partir dessa problemática, nasce a necessidade de compreender a educação em seus princípios formativos com vistas ao cuidado de si. A educação formal e não formal necessita orientar-se a partir de parâmetros que se fundamentem na autoformação, movimento no qual o indivíduo se compreende no desenvolver da sua formação enquanto sujeito e percebe a precisão do cuidado de si na construção da identidade formativa. Nessa construção, seguem os objetivos a serem buscados com a pesquisa. Como objetivo geral, identificar os constituintes que tornam possível que o sujeito faça a experiência do cuidado de si em sua dinâmica autoformativa e constituidora da identidade formativa para o bem viver.

O ser humano se constitui sujeito no desenvolver de sua formação. O experienciar é tomado como verbo e nessa dinâmica tem o movimento da ação e da fala, sendo assim constitutivo e formativo. A autoformação é conduzida pelo indivíduo em formação que traz consigo um *vir-a-ser sujeito*. A identidade formativa é a experiência formativa advinda de cada

ser humano que, na sua essência, constitui-se ou destitui-se de sua condição de sujeito. Vale afirmar que a capacidade de o indivíduo se tornar sujeito é uma experiência construída a partir da ação reflexiva e constitutiva de cada ser humano.

Diante de tal problemática e objetivo geral, defendo a filiação do conceito de formação e de práticas educativas ao desenvolvimento da identidade formativa enquanto resultado do ato de cuidar de si e constituidora do bem viver. Nesse âmbito, defendo o bem viver como elemento central da identidade, cujos constituintes encontram valores opostos quando a referência é a BNCC.

Ao afirmar *a educação como formação que leva ao cuidado de si*, não há a pretensão de direcionar a um recorte específico, como formação docente, ou formação do estudante, por mais que não possamos nos abster de tais preocupações. O que pretendo é defender a noção de educação enquanto formação em um sentido amplo, enquanto formação humana, perpassando pela dinamização conceitual acima indicada e que nos direciona a um processo de cuidado de si e não de instrumentalização/afastamento de si.

Ao mesmo tempo que tenho esses impulsos de estudos e reflexões, é necessário indicar o impulso oriundo de algumas vivências que direcionam para situações educacionais que se voltam à instrumentalização, afastando-se dos ideais formativos como cuidado de si. Tais condutas educativas têm como norte a formação para o desenvolver de habilidades, a qual se torna problemática quando não articulada com momentos reflexivos acerca dos aspectos éticos, políticos, econômicos, estéticos, indispensáveis para o bem viver em sociedade e, portanto, aspectos formativos. O desenvolvimento da lógica mercadológica sem a condição da formação do sujeito ético e moral, conforme os princípios do bem viver, da justiça, do diálogo, da responsabilidade como elemento político. Nessa concepção, volta-se à reflexão: Que ser humano se forma a partir dessas práticas? Afinal, o que é a vida (viver) nesse contexto mercadológico que leva ao empresariamento de si?

O olhar humano formativo se faz necessário a fim de construir as subjetividades e desconstruir perspectivas baseadas apenas pela racionalidade, sendo que a subjetividade é um campo rico para a pesquisa, pois há manifestações imperceptíveis apenas por intermédio da racionalidade teórico-conceitual. Assim, é importante, também, lançarmos algumas tensões oriundas das vivências e experiências acima apresentadas: nesse contexto mercadológico em que o desenvolver de habilidades é tido como fio condutor dos processos educativos, abre-se espaço para algumas lacunas formativas: a) enquanto sujeitos éticos e morais capazes de conduzir seus próprios pensamentos a desenvolver o cuidado de si; b) na urgência da

constituição de sujeitos com capacidade de deliberar e tomar sua decisão consciente perante as manifestações cotidianas, sem se fazer instrumento mecânico, mas indivíduos esclarecidos.

Em desdobramento, apresento os objetivos específicos, juntamente com os capítulos por eles orientados. A formação humana exige um olhar temporal e busco primeiramente o sentido da formação enquanto desenvolvimento de hábitos, de virtudes e da sabedoria prática, postos em cena por Aristóteles. O primeiro capítulo discute a temática *da formação humana, uma possibilidade de autoformação*, ocupando-se da reflexão sobre os processos de desenvolvimento humano, atendendo ao objetivo de *refletir sobre os processos formativos enquanto cuidado de si que ocorre em contextos de virtude, deliberação e sabedoria prática como movimento de autoformação na construção da identidade formativa*.

O segundo capítulo versará sobre a formação humana, tendo como objetivo *compreender o conceito de autonomia como base dos processos educativos na construção da identidade formativa*. Refiro-me, aqui, à formação inicial no sentido daquilo que acontece com o indivíduo desde a tenra infância, sendo este guiado e orientado por outros até que atinja a formação apropriada para conviver em sociedade. Educar é uma tarefa complexa que precisa ser guiada pela razão, a fim de desenvolver sujeitos éticos e morais que, em processo de esclarecimento, sejam capazes de sair da menoridade em movimento de autoformação.

No terceiro capítulo o objetivo é *entender a autoformação como processo emancipatório na construção da identidade formativa*. As reflexões terão como base leituras e reflexões em Adorno, debatendo o sentido de educação enquanto desenvolvimento da consciência, satisfação no conhecimento, emancipação e barbárie.

O quarto capítulo trará o objetivo de *compreender o que é educar nesse contexto de ação política e instrumentalizadora considerando os princípios orientadores da BNCC e os seus pressupostos epistemológicos*. Esse capítulo contará com a análise bibliográfica e documental da BNCC, a fim de perceber como o documento trata a educação e sua tarefa de gerar condições para o ser humano construir sua identidade formativa. Indagamo-nos pelas ambivalências da BNCC aos ideais de constituição da identidade formativa pautada pelo cuidado de si e geradora do bem viver.

A seguir apresentarei o método, que construí inspirado no relato de René Descartes, em sua obra *O Discurso do Método*, especificamente, na primeira parte, em que o autor narra sua experiência de si, a partir das quais propõe um novo modo de orientar sua razão. Inspirado no autor, minhas experiências também desencadearão um modo de orientar minha razão, o que pretendo deixar claro na sequência. Do mesmo modo, tais experiências indicam a dinâmica de constituição da minha identidade formativa.

O método que apresento tem como fundamento minha trajetória, da qual trago como princípio a noção de identidade formativa e como os processos formativos influenciam na construção dessa identidade em cada sujeito. Nessa inspiração, busco apresentar o meu percurso de vida, bem como as experiências advindas do vivenciar enquanto sujeito. Retrato questões que fizeram parte da minha trajetória formativa com o objetivo de desenvolver reflexões e fundamentar meus posicionamentos.

Ao pensar na minha formação, trago aqui uma infância tranquila e segura, na qual meus pais estiveram ao meu lado propiciando experiências de amor, proteção, carinho, solidariedade, nos cuidados que envolvem o desenvolvimento humano. Ao deparar-me com a minha trajetória acadêmica formativa, penso que fui uma aluna que não seguiu à risca os moldes postados pela escola e a exatidão da matemática. Buscava em cada número um significado, não era possível entender a resposta que dois mais dois eram quatro... Aí vinha o questionamento: O que está por trás desse número? O que ele representa? Já fica clara a minha insatisfação com a exatidão racionalista que acompanha o ensino da matemática, pois acreditava que para tudo havia um significado.

As palavras sempre me foram mágicas... Pareciam saltar dos livros em uma dança reluzente a construir histórias... Sonhos... Conhecimento. Nelas estavam as respostas do mundo na qual um poema saltava do livro a representar um sentimento, uma emoção e construir significado no mundo do conhecimento e experiências do viver.

Nesse universo da linguagem, as palavras são primordiais para promover a comunicação e desenvolver a linguagem em um ser humano em formação. Vale destinar um tempo para abordarmos o tema *formação*, que carrega consigo o significado do tornar-se um ser humano. O quanto nos aproximamos da formação ética e moral, que nos permite nos compreender como seres humanos que vivem em uma comunidade humana na qual conviver é essencial no processo formativo. A escola que temos hoje nos permite pensar e construir conhecimento que constituam o bem viver? Qual é o espaço destinado à reflexão a respeito da vida e dos significados que atribuímos a ela? Sim, é importante como pesquisadores pensarmos sobre isso, pois não cabem mais cátedras fechadas, reflexões soltas, pensamentos direcionados a teses prontas. O ser humano precisa sentir-se humano e como escola é possível abrir caminhos por meio da linguagem para nos encontrarmos com as sensibilidades que nos formam humanos para muito além da razão.

Faz-se necessário um olhar para o que temos construído como educadores, navegar e enfrentar grandes *icebergs* e geleiras construídas no tradicionalismo catedrático no qual ainda se fundamentam práticas docentes. Cada criança que passa pela escola busca, neste espaço de

aprendizagem, significados para construir seu mundo. Por muito tempo, a escola tem deixado de lado o conhecer, o descobrir, em prol do ensinar, negligenciando o espaço escolar como o universo do conhecimento que leva o ser humano em formação para caminhar que possibilitem entender sua ligação com um viver mais digno. Sim, a escola lida com as vivências e nesta vivacidade precisa estar atenta a valores e princípios presentes nas singularidades.

No cenário educacional giram alguns discursos idealistas, um sonho de perfeição inalcançável que defende o protagonismo do aluno em prol do desenvolvimento de sua autonomia. Tais conceitos centram-se na aprendizagem do aluno e apresentam indícios que o aluno precisa desenvolver sua autonomia aprendente.

Nesse discurso, o ensino está sendo deixado de lado e o professor passa a ser visto como secundário. Essa visão é equivocada por permear discussões que desconsideram o ensino. O processo de aprendizagem precisa da orientação de um mestre com maior conhecimento sobre o objeto de ensino, que deve considerar as experiências do viver das crianças como espaço de conhecimento que torna possível desenvolver, enquanto diversos sujeitos envolvidos, capacidades aprendentes.

Para ilustrar, retomo que um algarismo sem significado nada mais é do que um amontoado numérico, pois é o sentido que ele representa ao indivíduo que vai fazer com que ele se constitua na sua essência numérica. Não há como ensinar números a uma criança de um modo universal e racionalizante sem fazê-la relacionar com a vida, é nessa relação que ocorre o ensino e, por fim, a aprendizagem, pois para ensinar é necessária a disponibilidade do outro em aprender.

Ainda nessa perspectiva vem as letras, os pequenos sinais gráficos que representam o universo da escrita, da fala, da linguagem e da comunicação. Vale discorrer a respeito da linguagem e da comunicação, ambas não são sinônimas, pois a comunicação é a capacidade humana de chegar ao outro. É importante esclarecer que a linguagem é essencial na comunicação, pois esta é o arranjo de recursos que possibilitam espaços comunicativos. A linguagem predispõe de recursos verbais e não verbais que constroem laços argumentativos e propiciam experiências que se aproximam ou se distanciam da comunicação como processo emancipatório.

Ao falar da linguagem é importante pensar sobre a importância dessa arte na formação do sujeito. Pense bem o que significa ser alfabetizado ou alfabetizar-se, no quanto esse processo é mágico e pode definir a vida de um ser humano. Sempre enfatizo às minhas colegas pedagogas que o meu respeito por elas apenas cresce no decorrer dos anos, pois nas aulas de Língua Portuguesa percebo o quanto é complexa a tarefa de ensinar uma língua a quem já é alfabetizado

e conhecedor da língua. Quando se trata de formação, é importante entender as dimensões que se apresentam nos processos pedagógicos e quem são os atores nesse cenário. A escola tem grande influência na formação do sujeito, cabe a ela estar ciente das dimensões éticas e morais que envolvem esse processo.

Assim, o indivíduo que não valoriza o sujeito na sua dimensão ética, moral, epistêmica, antropológica, deixa de lado sua individualidade e o olha como igual, sendo que nesta igualdade desconstrói sua valoração humana e não contribui com os processos formativos. Essa conduta dirige o sujeito a escolher práticas pedagógicas seletivas e classificatórias que encaminham ao agenciamento de si e o distanciam da formação humana.

Acredito que seja importante, ao nos depararmos com o tema da formação humana, entender como acontece esse processo tão complexo e tentar responder a algumas questões: Quem é o sujeito em formação? Como se constitui a sua *identidade formativa*? Quais são os atores no processo formativo desse sujeito? Quando faço a leitura da conduta de um sujeito, faço-a com o olhar carregado pelas minhas experiências, nesse contexto possuo capacidades de entendimento da formação desse sujeito?

Nessa caminhada como professora tenho vivenciado situações gratificantes e muitos desafios. A estes desafios passei a olhar com mais cuidado e observar que era necessário mudar algumas estratégias e buscar subsídios formativos para que, então, munida de diferentes experiências, pudesse construir caminhos diferentes de aprendizagem em espaços que o ensinar e o aprender não tinham significados. Durante muito tempo fiquei a me perguntar como poderia fazer com que o conhecimento mudasse o modo de meus alunos olharem para o mundo construível. Estou descrevendo um contexto de escola de um bairro humilde, na qual os alunos ficam no espaço escolar das sete e meia da manhã às dezesseis e trinta da tarde, é uma escola em tempo integral. Nesse espaço aprendi o sentido da expressão *humanidade*, pois vivenciei situações de viveres que nunca imaginei serem possíveis. Hoje, depois de quinze anos trabalhando nesse local, acredito que a formação é uma dinamização diversificada, que não se está pronto, mas em constantes manifestações de aprendizagem.

Vivenciei situações de violência moral, ética, física, relações com tamanha ausência de princípios voltados ao bem viver, as quais me deixaram impactadas pela agressividade. Sim, vejo como importância descrever que acompanhei o desenvolvimento de crianças dos quatro até os quinze anos e as atitudes de violência somente se ampliaram nessa trajetória. O que eram apenas discussões de corredor passaram a ser brigas físicas acompanhadas de ameaças verbais, as quais, posteriormente, na rua, custaram algumas vidas. Deixo claro que o caso citado é apenas um recorte e que nessa condição não pode representar a comunidade geral, pois nesse

espaço também vivenciei experiências cativantes, em que sujeitos mostraram condutas que se aproximam da ética e do bem viver. Com isso, instigaram-me o olhar para perceber a valoração do termo *identidade formativa*.

Então, levantei inquietudes que foram se intensificando com o tempo e me coloquei no estado de sujeito reflexivo. A primeira questão que me ocorreu foi o não julgamento, pois no meu experienciar nunca havia enfrentado as experiências que aqueles sujeitos sofreram desde a infância. Mas isso ainda não era o suficiente, então passei por questionamentos e reconstruções internas. Sim, foi necessário me reconstruir como ser humano para então perceber que cada sujeito, no transcorrer de sua vida, constitui uma identidade formativa.

Vale destacar que alguns espaços escolares têm se tornado reprodutores de informações, que momentos de reflexão e desenvolvimento do pensar em profundidade e questionar se mostram raros. Assim, abre-se espaço para o conhecimento técnico que desenvolve habilidades mecânicas, ausentes da capacidade crítica, do debate interativo e promotor de imaginários, distanciando-se da formação humana. É um cenário centrado nos silenciamentos. Os professores têm ficado calados, carentes de questionamentos, vazios de reflexão e indispostos a pensar. Essa indisposição tem dado lugar à reprodução de uma educação voltada à formação da mão de obra para o trabalho utilitarista, em que o conhecimento, com vistas ao desenvolvimento de habilidades motoras, tomou o lugar do conhecimento em sua relação com o pensar e a criticidade.

Nesse contexto, a educação escolar tem sido um plano de negócios e um palco de disputas econômicas, pois é nela que se reproduzem pensamentos e condições alienantes. Vale destacar que os professores também seguem essa condição, pois a opressão do dia a dia tem feito deles escravos dos ofícios pensados – BNCC – por outros burocratas, em nome da democracia. Esses burocratas usam do esclarecimento para tomadas de decisão que fogem à construção ética e atendem a mecanismos capitalistas e de empresariamento de si. Assim, é imprescindível reformar o pensamento e não aceitar imposições, pois o professor pode ser atuante e desenvolver sua autoformação, para tanto é necessário voltar-se para si e perceber-se como agente do seu processo formativo, sem se ater a imposições mercantilistas.

Desse modo, trago aqui a proposta metodológica, a qual atende a aspectos do meu experienciar. O elemento orientador dos estudos e escritas, a partir do qual se delineiam alguns passos metodológicos, compreende a pesquisa como um aprofundamento e entendimento dos sujeitos a partir de suas subjetividades, a fim de perceber seu desenvolvimento pautado na amorosidade, que estabelece relações com a identidade formativa e o cuidado de si.

Pensando na construção desta pesquisa, compreendi ser irrelevante olhar os dados pesquisados a partir de um método já estabelecido. Então me inspirei em Descartes para elaborar meu próprio método que leve em consideração aspectos íntimos e próprios da constituição humana de cada sujeito. Assim, compreendendo a importância do método para o entendimento das investigações, construí uma proposta metodológica que orientou a leitura e a interpretação dos fatos aqui apresentados.

Busquei um modo de orientar a forma de ver e entender as realidades de estudo. Dividi em quatro princípios, os quais me inspirei na metodologia de Descartes; cada qual se orienta na perspectiva de construção das realidades de estudo em sua multidimensionalidade.

Quando estabeleci a construção do método busquei orientar a forma como compreenderia a realidade de pesquisa. Por se tratar de manifestações formativas e, portanto, complexas e mutáveis, pensei em um método que atendesse às peculiaridades presentes em cada contexto e estudar como manifestações contemporâneas de desenvolvimento humano estão ligadas a conceitos formativos presentes na *paideia* e na *bildung*.

Assim, construir um método que evidenciasse a experiência de cada indivíduo e seu contato com o mundo, sendo este único em cada sujeito. Nesta manifestação foi preciso compreender que, como pesquisadora, não posso deixar o meu experienciar se sobrepor perante a realidade de pesquisa. Para tanto, como elemento investigativo, buscarei em cada leitura as concepções que dialogam com o objeto de estudo, a fim de construir significações na dinâmica entre conceito e realidade.

Nesse sentido, preciso dimensionar uma perspectiva analítica nas particularidades de cada sujeito e não em sua pretensa condição de universalidade ou essencialidade, tornando-o único quanto ao seu desenvolvimento humano formativo. Pois ao entender como ocorre a formação de cada sujeito entendo sua concepção relacional em construção e contato com o outro.

O método me orientará na investigação e compreensão do desenvolvimento humano de cada indivíduo e quais são os constituintes que o tornam sujeito em formação. Quando pensei nesta pesquisa, relacionei aspectos sociais, culturais, econômicos e éticos para perceber a formação humana que se apresenta diversa em cada contexto. Desse modo, cheguei ao denominador que o experienciar de cada indivíduo modifica e constitui sua forma de ver, ler e compreender a realidade à sua volta. Esse fator denomina vários aspectos individuais e coletivos, servindo de parâmetro para a leitura que o indivíduo faz de si mesmo e do contexto em que vive. Permito-me ir além, pois o método possibilita uma leitura singular e humana

dentro de cada experienciar e, para tanto, torna-se única e eficaz na análise de contextos que carecem de entendimentos mais apurados em razão de sua particularidade.

Assim, constitui-se os princípios do método:

Primeiro princípio: estudar e valorizar as primeiras experiências humanas em contato com o mundo. Nessa perspectiva, cabe estudar quais são os valores que se atribuem nesse primeiro momento de contato com o mundo e como se desenvolve a formação do espírito. Ainda neste primeiro princípio, o caminho é o da importância dos primeiros cuidados em termos de amorosidade e construção de limites, os quais têm o potencial de levar o sujeito a compreender seu espaço na família e na sociedade.

Esse princípio me orientará quanto às primeiras experiências e como se observa a formação humana em contato com essas experiências e a formação do espírito na matriz teórica de Aristóteles e a pedagogia de Kant. Nesse sentido, compreender a relevância dos primeiros cuidados e a preponderância desse fator para o desenvolvimento humano do sujeito ao compreender seu espaço social, ademais, a autoformação regida pela sabedoria prática como movimento de cuidado de si.

Estudar e valorizar as primeiras experiências humanas em contato com o mundo. Nessa perspectiva, cabe estudar quais são os valores que se atribuem nesse primeiro momento de contato com o mundo e como se desenvolve a formação do espírito. Um ser humano, ao ser inserido em uma família, desde muito cedo passa por experiências formativas que vão constituindo sua condição de sujeito, primeiramente em família e depois em sociedade. Esses primeiros contatos com o desenvolvimento humano são essenciais na construção da identidade formativa. A criança que é guiada pelos princípios éticos tende a desenvolver capacidades humanas que o conduzem ao bem viver. Momento valioso na formação do sujeito, ato em que ele passa a compreender seu espaço enquanto sujeito social, cultural e político.

Ainda, nesse primeiro princípio, o caminho é o da importância dos primeiros cuidados em termos de amorosidade e construção de limites, os quais têm o potencial de levar o sujeito a compreender seu espaço na família e na sociedade. Em termos práticos, esse princípio nos põe no caminho da compreensão referente à constituição singular de cada indivíduo ao longo de suas experiências. Isso exige a postura de vigilância para que nossas experiências e o modo como formamos nosso espírito não se sobreponha ou se constitua em parâmetro para avaliar a constituição do outro. Em segundo lugar, destacamos, além desse elemento existencial, a condição epistêmica: fazer do contato com as matrizes teóricas, tempo e espaço de construir

experiências formativas, ou seja, elevar o espírito filosófico de modo a guiar duradouramente as ações no mundo.

Segundo princípio: o experienciar é único em cada sujeito. É a partir dele que se constrói elementos significativos, os quais se manifestam singularmente. Assim, cada sujeito atribui um significado ao que lhe é apresentado e nessa dimensionalidade está a riqueza nas construções manifestas. Isso me leva a crer, por exemplo, que todos são capazes de se apropriar de determinado conhecimento a partir do significado que este constrói sobre o objeto de ensino. Dentro disso, desenvolve-se a capacidade de pensar e não aceitar verdades únicas.

Essa perspectiva me orientará na matriz teórica de Kant quanto à construção da autonomia de cada sujeito como processo autoformativo. Na teoria de Adorno propiciará a leitura das experiências e a riqueza dessas construções para o desenvolvimento da identidade do sujeito, aspecto que evidencia reflexões para além das situações apresentadas pela sociedade.

O experienciar é único em cada sujeito. É a partir dele que se constrói elementos significativos, os quais se manifestam singularmente. Assim, cada sujeito atribui um significado ao que lhe é apresentado e nessa dimensionalidade está a riqueza nas construções manifestas. Isso me leva a crer, por exemplo, que todos são capazes de se apropriar de determinado conhecimento a partir do significado que este constrói sobre o objeto de ensino. Dentro disso, desenvolve-se a capacidade de pensar e não aceitar verdades únicas. Nesse princípio estamos no âmbito específico da escrita. Com base na formação do espírito resultante do primeiro princípio, a construção textual precisa inaugurar caminhos para o *logos*. Ou seja, em posse dos conceitos e/ou elementos das realidades, é necessário abrir perspectivas de pensamento e conseguir traduzi-las em um texto com sentido (rico e claro em conteúdo) e significativo (com relevâncias).

A relevância dos acontecimentos em consonância com o experienciar traz possibilidades de construir novas significações. Estas somente são possíveis em virtude do movimento autoformativo que o sujeito faz ao inclinar-se sobre si em busca do experienciar, pois é nesta construção que novos conceitos são formados e podem ser compartilhados com relevância a construir novos significares. Esse movimento somente é possível quando o sujeito se volta para si em uma experiência formativa.

Terceiro princípio: analisar reflexivamente sem sobrepor o meu experienciar perante a realidade de estudo. Sendo assim, para compreender as particularidades e a importância destas

na construção da identidade formativa, o pesquisador precisa estar atento a todas as manifestações.

Durante a pesquisa se faz necessário que o pesquisador seja vigilante no sentido do cuidado para que suas concepções prévias impeçam formulações quanto às suas próprias experiências para assim construir reflexões aprofundadas em relação ao objeto de estudo. Quando se propõe uma pesquisa, o pesquisador adentra um universo desconhecido, o qual vai construindo significados a partir dos encontros e dos achados das leituras. Esse fator pode ser evidenciado nesta pesquisa, pois ao iniciá-la não fazia ideia de quais eram os constituintes da identidade formativa. Estes foram se desenhando a cada leitura e na reflexão de cada autor em consonância com a realidade em análise.

Analisar reflexivamente sem sobrepor o meu experienciar diante da realidade de estudo. Sendo assim, para compreender as particularidades e a importância destas na construção da identidade formativa, o pesquisador precisa estar atento a todas as manifestações. Consequente do primeiro e segundo princípios, é o momento de demorar-se sobre si mesmo de modo a dar atenção às apropriações conceituais e construções textuais, a fim de não falsear o autor/texto ou as realidades empíricas a partir das minhas vivências e experiências com o texto ou realidades.

Quando o pesquisador está atento ao que ocorre durante sua pesquisa, pode encontrar um universo rico em manifestações formativas. O encontro com o outro está em perceber a particularidade deste sujeito e as significações que ele construiu ao longo de seus caminhos. Então, ao demorar-se sobre mim compreendo as manifestações formativas que resultam deste processo e abro espaço para ouvir, compreender e entender outras realidades que vêm acompanhadas de manifestações formativas num convite a vir-a-ser.

Quarto princípio: a partir do momento em que dimensiono uma perspectiva analítica para a coletividade, anulo as construções individuais de cada sujeito/grupo. Portanto, por mais que seja aconselhável analisar o todo, dimensionando-o como unidade, vale perceber o sujeito e sua construção individual em contato com o mundo comum em um processo social, para então constituir o conhecimento, pois o conhecimento ocorre no estudo das singularidades e sua união complexa.

O quarto princípio traz a formação humana como unidade complexa e que para tanto precisa ser entendida na sua singularidade. Este parecer norteará as reflexões em relação ao ser sujeito e suas capacidades autoformativas. Dimensionar uma perspectiva para a coletividade, sem anular as construções individuais de cada sujeito/grupo. Portanto, por mais que seja

aconselhável analisar o todo, dimensionando-o como unidade, vale perceber o sujeito e sua construção individual, para então constituir o conhecimento, pois o conhecimento ocorre no estudo das singularidades e sua união complexa. Esse é o momento da relação ético-política com as realidades sociais, a qual acompanha ou é derivada da formação do espírito. É o momento de nos perguntarmos sobre nossa prática resultante do processo de pesquisa ou resultante de um encontro com alguma tradição teórica. O que visualizamos é a qualidade política do sujeito em esclarecimento, o qual, em suas construções individuais, atua em coletividade, como membro comum de um espaço comum.

O estudo desenvolvido levou como parâmetro os quatro princípios metodológicos, compreendendo que ao analisar as matrizes teóricas entendo que as experiências humanas definem a identidade formativa de cada sujeito, sendo assim uma construção única e que torna o sujeito singular em sua constituição humana.

Assim, o método me guiou para entender o que significa se constituir humanamente e o que de fato nos torna sujeitos. Nessa constituição, fatores, como o bem viver, a autonomia, emancipação e autoformação são primordiais na constituição da identidade formativa e a consequente condição de sujeito em cada ser humano. Tornando único, portanto, singular, sua construção humana, quando tais fatores são experienciados, colaboram significativamente no processo de desenvolvimento humano. Para tanto, o pesquisador precisa estar ciente das manifestações da pesquisa e manter-se atento à construção individual de cada sujeito/realidade/grupo social, pois estes são organismos vivos e nesta vivacidade reconstituem-se mutuamente na constituição da identidade formativa.

Os princípios do método me orientaram na dimensão investigativa referente às condições para, a partir do contato com o mundo, ser possível desenvolver experiências que definem a identidade. As leituras me levaram a reconhecer as potencialidades individuais e autoformativas de cada sujeito e o papel da educação em tais singularidades. Como pesquisadora busquei ler as realidades à minha volta e o que se apresentava nas bibliografias para o enriquecimento da pesquisa. Nesse processo precisei entender que as minhas experiências preexistentes não poderiam se sobrepor às construídas durante o desenvolvimento da pesquisa.

O campo conceitual orienta o método quanto à reflexão investigativa e os conceitos em análise. Torna-se possível entender quais são os aspectos formativos de cada indivíduo e como estes guiam o olhar do pesquisador rumos aos constituintes da identidade formativa.

Nessa dinâmica, a pesquisa iniciará com a compreensão de formação humana na Paideia em Aristóteles, perpassando pela *Bildung* iluminista em Kant, entendendo aspectos de

emancipação e liberdade em Adorno. Em seguida proponho estudos sobre a BNCC com base nos aspectos levantados pelos autores e investigando qual é a relação ou contraposição entre a matriz filosófica e os pressupostos encontrados no documento.

1 FORMAÇÃO HUMANA COM VISTAS AO CUIDADO DE SI

A formação humana voltada ao bem viver tem como objetivo construir as condições para desenvolver uma forma virtuosa de vida, a qual não é momentânea e sim um estado permanente. O sujeito que mantém seus princípios formativos orientados para o bem viver carrega consigo manifestações, como: o equilíbrio, a coragem, a virtude e a justiça. O equilíbrio ocorre por meio de ações que têm por base elementos éticos que se sobrepõem ao ego, proporcionando momentos de ensino-aprendizagem em que prevalece o saber. O sujeito que é digno de coragem se mostra orientador de suas próprias ações e usa do equilíbrio e da coragem para construir seu pensamento. Para tanto, esse pensar é orientado pela virtude e a justiça, no qual cabem ações que têm por princípio o bem viver.

Este capítulo visa refletir sobre o bem viver principiado pela formação humana. O que se defende é esse ideal originado em Aristóteles como projeto de cuidado de si. Assim, serão apresentados alguns conceitos que dão suporte à formação humana, quais sejam: a virtude moral, a deliberação, a sabedoria prática, o cuidado de si e a educação perante esses pressupostos. Sendo que estes denominadores foram desenvolvidos a partir da leitura e reflexões intuitivas que dialogaram com o objeto de investigação. O cuidado de si é um ato pressuposto pela autoformação, momento em que o indivíduo se inclina para si em um movimento solidário e amoroso¹ no qual ressignifica sua condição de sujeito. Tais conceitos buscarão sustentar o objetivo de refletir sobre os processos formativos enquanto movimento de cuidado de si que ocorre em contextos de virtude, deliberação e sabedoria prática na construção da identidade formativa. Esse movimento tem por princípio o cuidado de si que leva o sujeito a tomar consciência do eu e viver uma vida bela.

Assim como se trata de formação humana, também se entende que o cuidado de si é um processo histórico que envolve aspectos sociais, culturais e ideológicos, os quais trazem arraigados em si valores que constituem sua forma de perceber, entender e compreender o mundo à sua volta.

¹ O termo amoroso representa o olhar do observador em relação ao objeto de análise. Quando o olhar tem uma dimensão amorosa cria possibilidades de aprendizagem através de vínculos humanos formativos. Para maiores entendimentos sobre esse conceito, é importante ler Humberto Maturana e Yanez Ximona, na obra *Habitar humano* (2009, p. 86): “O amar é a única emoção que expande o olhar em todas as dimensões relacionais e amplia o ver, o ouvir, o tocar. De fato, como o amar consiste precisamente no abandono das certezas, das expectativas, das exigências, dos juízos e dos preceitos, é a emoção que consiste na realização do caminho do desapego em todas as dimensões do viver como um resultado espontâneo de seu mero ocorrer na aceitação unidirecional da legitimidade de tudo no viver.”

Quando abordo o termo bem viver, ressalto a ligação com a autoformação, momento em que o sujeito se volta para si em movimentos reflexivos que constituem seu processo humano formativo. Nessa manifestação cabe ao sujeito perceber-se como agente construtor de sua identidade formativa e reconstruir-se enquanto sujeito. O ato de inclinar-se para si é um processo em que o indivíduo se compreende sujeito, que é capaz de movimentar-se a partir do seu próprio pensamento. Então utiliza as circunstâncias à sua volta como construção ativa do processo de formação humana. Sendo ele sujeito agente de sua realidade que não permite que outras circunstâncias o levem ao empresariamento de si, pois admite que o mesmo desenvolva a reflexão crítica e a partir desta movimente-se como cuidado de si. O sujeito que estrutura sua forma de ver e entender o mundo à sua volta é orientado por virtudes éticas que constituem sua maneira de observar o objeto. Já o sujeito que é conduzido ao empresariamento de si não estruturou capacidades críticas reflexivas perante o objeto, e por não ter posicionamento ético e moral, aceita sem reflexão o que lhe é imposto, levando-o ao empresariamento de si, ou seja, à destruição do sujeito.

Assim, surgem algumas questões: Como se constitui a formação voltada à ética e à sabedoria prática enquanto condição para o ser sujeito? Quais são os princípios humanos que diferenciam a formação, os quais irão nutrir a identidade formativa com vistas ao cuidado de si? Ao tratar de um assunto ao mesmo tempo complexo e instigante, vale aqui se perceber como ser humano histórico, social, cultural e político. Também, compreender como ocorre essa formação e quais são os princípios formativos que o levam a se constituir como criatura humana.

A formação humana perpassa por alguns pontos, nos quais se desenvolvem a virtude moral e a sabedoria prática, ambos discutidos por Aristóteles com a finalidade de estabelecer condições para que o ser humano se desenvolva, via formação, e que o conduzam ao bem viver, sendo as virtudes uma escolha em que o indivíduo se apresenta disposto e não de maneira indeliberada.

Sentimos a cólera ou o medo de modo indeliberado, enquanto as virtudes são certas escolhas, ou ao menos não ocorrem sem uma escolha. Além disso, é em razão das paixões que se diz que somos movidos, mas no que diz respeito às virtudes e aos vícios não somos movidos, mas de certa maneira, dispostos². (ARISTÓTELES, 2016, L 1106a, p. 45).

² O debate sobre o papel da escolha no desenvolvimento da virtude e da ocorrência de atos virtuosos, o que demanda o processo deliberativo, isso será desenvolvido mais adiante.

O desenvolvimento da virtude encontra-se na capacidade do sujeito em voltar-se para si e construir a autoformação. Isso envolve o querer, a escolha tomada a partir das circunstâncias que marcam cada indivíduo, portanto, em sua contingência. Esse movimento é compreendido como sabedoria prática. Aqui se destaca a formação humana voltada ao bem, a qual ocorre na perspectiva do desenvolvimento da virtude.

Sendo a virtude o caminho para o ser humano se tornar bom, o que é ser um sujeito virtuoso e com que preponderância há a compreensão do que é bom para então agir por meio da virtude? As ações norteadas pela virtude edificam relações e têm a capacidade de construir uma sociedade baseada em princípios éticos. Onde tornar-se um ser humano digno de pensamentos e atitudes genuínas equivale a este fazer escolhas que conduzam seu caminhar de forma equilibrada na construção de ações morais. Assim, as atitudes genuínas se definem por meio do pensar, escolher e agir com base na sabedoria prática.

Por conseguinte, para obter uma postura sem ocorrer a determinação originada pelas orientações dos outros, é preciso constituir-se como sujeito, agente do seu próprio pensar, não sendo, em si mesmo, a manifestação da ideia de terceiros ou da influência de grupos. A preocupação está na capacidade de sermos construtores de nós mesmos. Acompanhamos as indagações de Nussbaum (2009, p. 231): “até que ponto e de que maneira o mundo se impõe (e deve se impor) sobre nós à medida que tentamos viver de modo valioso”?

Na construção da formação humana, pensar e agir de modo valioso é estar disposto a ir além dos discursos expostos pelas plateias calorosas envoltas por discursos vazios. Então olhar o que está sendo apresentado, dispor de pensamento crítico e não seguir ideias prontas. Aqui me refiro a imposições que têm por finalidade construir no indivíduo a necessidade de pertencimento a um objeto ou produto; ideológico, cultural ou mercadológico, coisificando, sua condição de sujeito humano. Assim, questionar e refletir sobre a sua condição humana baseando-se em princípios éticos, possibilita pensar sobre a conduta humana e abre espaço para entender a condição de ser sujeito e agir com sabedoria prática.

A formação humana voltada à sabedoria prática é um movimento baseado em condutas propensas ao entendimento das características culturais, sociais, políticas e relacionais como experiências. Condição em que o sujeito consegue apropriar-se dos conceitos apresentados e constituir uma postura baseada em observação reflexiva, entendimento da realidade, bem como a percepção das características subjacentes para agir de modo valioso.

Nessa perspectiva está a virtude moral como fundamento para o ser sujeito, onde viver de modo valioso se compraz em princípios morais e éticos.

1.1 O BEM VIVER EM SUA RELAÇÃO COM A VIRTUDE MORAL

O sujeito moral constrói com autonomia uma forma de vida virtuosa e permanente, na qual busca equilíbrio na ação visando ao cuidado de si. Em Aristóteles está claro que esse equilíbrio na ação marca a presença da virtude moral e do ato deliberativo. O sujeito moral apresentado por Aristóteles é condicionado pelas suas ações: “Em primeiro lugar, ele deve saber o que ele faz e, em seguida, escolher livremente a ação em questão e escolhê-la em vista da própria ação; por fim, sua ação deve partir de uma disposição moral firme.” (ARISTÓTELES, 2016, L1105a, p. 44).

Ao definir o agente moral considerando esses três princípios, o autor descreve as ações que constituem de maneira firme e deliberada o sujeito moral que age conscientemente na disposição de ações construtivas e valoradas. Ao escolher de maneira livre, edifica a quão valiosa é sua ação, pois direcionado pela capacidade de pensar estrutura sua ação e esta se sustenta por meio de uma condição moral firme. Processo que atende à condição de ações permanentes em consonância com elementos formativos, um processo de desenvolvimento que dispõe da virtude moral para que a formação humana aconteça.

Porém, entender o processo humano formativo na sua singularidade³ é uma forma de atender uma questão prática que somente é possível pela reconstrução do olhar, onde podemos observar a mesma situação de diferentes ângulos, pois cada ser humano constrói seu significado perante o que lhe é apresentado. Proponho pensar sobre o que constitui o olhar, qual é o ponto de observação do sujeito, pois cada sujeito lê a realidade à sua volta a partir dos elementos que ampliam ou diminuem a qualidade do olhar.

A circunstância social, cultural, ideológica, econômica, moral e ética amplia ou diminui a expansão da ótica, pois essas características assumem a condição de análise do objeto e assim deliberam sobre ele. Então, possui virtude moral o sujeito capaz de olhar para as experiências humanas e construir significados construtivos em cada experienciar. Nessa dinâmica está a constituição da identidade formativa do sujeito que é um espaço composto pelo vir-a-ser, em que a sabedoria prática é uma constante manifestação formativa.

A identidade formativa é a constituição humana de cada sujeito, marcada por valores (ou vícios) morais e intelectuais, os quais vão reger suas ações. A identidade é própria a cada indivíduo e está condicionada ao seu experienciar, o qual se constitui mediante as articulações entre os pensamentos e percepções, possibilitando decisões e posicionamentos geradores de

³ Entender o processo humano formativo por meio de sua singularidade é dar ciência aos aspectos sociais, culturais, ideológicos, econômicos e políticos, os quais caracterizam cada indivíduo, tornando-o singular em sua formação.

ações singulares perante as situações que se apresentam. Também as ações caracterizam o sujeito, dando a ele um universo singular por meio do qual é possível entender se as suas atitudes se aproximam ou não do bem viver.

Assim, compreender o ser humano como sujeito exige a manifestação reflexiva em que o indivíduo assume a consciência de si e permite perceber-se com olhar formativo, reconhecendo os processos de ensino-aprendizagem como possibilidade de formação humana. Os processos de ensino-aprendizagem são constituídos pela movimentação do docente e do discente. Enfatizo a importância de perceber quem é o sujeito discente, quais são as características sociais, culturais, econômicas, neurológicas, ideológicas e econômicas para então planejar o ensino que contemple o sujeito na sua integridade humana. Ressalto que este é o caminho para que ocorra a aprendizagem. Um caminhar investigativo que não nega o sujeito e possibilita encontros aprendizes.

Nessa dinâmica está a constituição humana que permite e instiga a compreensão do sujeito em processo de aprendizagem e, para tanto, cada pessoa tem capacidade de desenvolver-se nas dimensões intelectual, moral, ética e política. Nessa questão, vou ilustrar um caso de um aluno autista. Irei falar de questões de aprendizagem sem a exposição ou esclarecimento do que é o autismo. Quando um professor se depara com o desafio de ensinar um aluno com a especificidade autista está diante de uma manifestação investigativa de ensino, na qual também se coloca como aprendiz. Vou relatar aqui um fato em que fui surpreendida em dois momentos, em específico.

Na explicação sobre o conteúdo literário Barroco, falava da organização da sociedade da época e enfatizava questões religiosas. O aluno autista me interrompeu e descreveu toda a Reforma Protestante e sua relevância para o entendimento do que eu estava explicando. Quando questionei onde ele havia buscado essa informação, ele relatou que havia lido um livro de história intitulado *A Reforma Protestante*. Em outro momento, em uma aula de leitura, o aluno retira o livro *O diário de Anne Frank* e me relata toda a história, dizendo que já realizou várias pesquisas sobre o tema Holocausto. Esses fatos ilustram o campo investigativo que permeia uma sala de aula, no qual o professor se encontra em constante percepção/reconstrução das manifestações que ocorrem nesse espaço de ensino-aprendizagem. Tal fato ilustra questões subjetivas presentes na formação humana e enfatiza a importância de que o processo formativo ocorre em contato com o outro, quando se possibilita ouvir outras vozes.

Diante disso, questiona-se: o que nos torna capazes de perceber e dar atenção à voz ou à presença do outro e, assim, construir significados orientados que desenvolvam os princípios que valorizem a vida? Essa capacidade é desenvolvida por meio de atitudes que consideram a

educação como manifestação humana. Então, o que é formativo e como esse fator influencia na constituição da identidade do sujeito? A formação humana ocorre em um parâmetro temporal, tendo ela se reconstruído no decorrer da história e da movimentação da sociedade.

A ação do indivíduo ante as questões sociais e relacionais caracteriza a partir do modo como se construirá determinado espaço formativo, o qual necessita ser guiado pela virtude moral para que construa momentos formativos que valorizem a vida. “A virtude moral resulta do hábito, de onde lhe vem também seu nome, formado por uma pequena e sutil alteração de ‘ethos’.” (ARISTÓTELES, 2016, L 1103a, p. 39). A virtude moral se desenvolve por intermédio do hábito, ou seja, o cultivo diário em consonância com as manifestações sociais, culturais, econômicas e ideológicas em seu movimento formativo de si para si e do outro para o outro. Espaço em que a sociedade também assume a tarefa de construir espaços nos quais constituem hábitos no sujeito em desenvolvimento.

A partir da concepção de que o ser humano é constituído a partir de valores construídos socialmente, torna-se imprescindível agir humanamente e olhar o outro com solidariedade e, neste ínterim, construir concepções formativas que priorizem o desenvolvimento das virtudes. Sendo assim, considera-se que o ser humano está em processo formativo e nessa condição permite elementos constitutivos do seu experienciar por intermédio da educação. A educação precisa ter em seus princípios a virtude moral, ciência, verdade, percepção, a sensibilidade e a compreensão do outro como sujeito humano, para assim construir situações formativas que constituam experiências primordiais para a condição humana desse sujeito.

A condição humana do sujeito são as atribuições da virtude moral aprimoradas pelo indivíduo por meio do seu experienciar. A condição humana é o resultado do encontro do sujeito consigo mesmo que ocorre por meio das ações que se acercam do bem viver como tarefa de autoformação e cuidado de si, as quais se estabelecem por intermédio da virtude moral. Quando o indivíduo não se aproxima de ações que levam ao bem viver, manifesta-se nele uma condição que não atende a uma característica humana se, por humano, entendermos um adjetivo. Afinal, como desenvolver a virtude moral? O desenvolvimento moral e o caráter de cada sujeito são constituídos pelas manifestações que ocorreram durante o seu desenvolvimento humano. O sujeito que teve em sua infância manifestações de cuidado, construção de limites, entendimento de sua constituição humana e social, tudo isso orientado por princípios éticos, desenvolve a condição humana que acompanha seu modo de ver, entender e relacionar-se com o mundo à sua volta.

É importante pensarmos sobre as questões que nutrem nossa condição moral, ou seja, o conjunto de valores que definem nosso caráter. Aqui se desenvolve o pensar e o perceber-se

enquanto ser humano em formação, no cuidado sobre quais são os fundamentos morais e intelectuais de seu construir humano, bem como desenvolver capacidades que envolvam a valoração de suas escolhas, atitudes e experiências. Ao perceber-se enquanto sujeito comprometido com o cuidado de si, o mesmo tem a possibilidade de promover momentos reflexivos e autoformativos. Aqui está uma singularidade, a qual se intensifica com o desenvolvimento intelectual e ético do sujeito.

Nessa singularidade está em voga o experienciar moral individual que influencia diretamente nas suas capacidades autoformativas e tomadas de decisão. O ser humano bom se compraz de realidades justas, a agir com bondade e sabedoria por meio do desenvolvimento dos hábitos e da virtude moral.

Por isso, é evidente que nenhuma das virtudes morais é gerada em nós por natureza, pois nenhuma das coisas que existe por natureza torna-se diferente pelo hábito, como a pedra, por exemplo, que se move por natureza para baixo, não se habituaria a mover-se para cima, nem se pode habituar a mover o fogo para baixo, e nem qualquer coisa, que de modo geral é por natureza, poderia habituar-se de modo diferente. Assim, nem é por natureza, nem contrariedade à natureza que as virtudes são geradas em nós, mas é natural para nós recebe-las, e nos aperfeiçoamos pelo hábito. (ARISTÓTELES, 2016, L11 03a, p. 39).

Na noção de hábito está o entendimento de que a formação humana é uma construção constante, onde a virtude moral se aprimora mediante eventos de aperfeiçoamento. Ao ser humano bom ficam atitudes que beneficiam o bem comum e, nessa posição, permite que ele se encontre envolto de ações virtuosas que estão além de sua individualidade, a comprazer a comum união, a ação de fazer com que o outro se sinta convidado a participar e a construir relações saudáveis. Já o ser humano que age viciosamente agride por si próprio e não desenvolve momentos reflexivos, nos quais não há espaço para o crescimento humano mútuo.

Os princípios morais do sujeito podem ser observados a partir do desenvolvimento dos hábitos. Se desde a infância o ser humano tiver a formação por bons hábitos, ele se desenvolverá por meio da virtude que, em consonância com a educação, possibilita eventos formativos para o bem viver. Nesse aspecto, vale ficar atento ao fato de que a virtude é gerada e destruída pelos mesmos princípios. Esta pode ascender para boas ações, ou acovardar-se na comodidade, pois o movimento formativo ocorre quando o sujeito está disposto a realizar este encontro formativo.

Toda virtude é gerada e destruída pelos mesmos princípios e pelos mesmos meios, e semelhantemente também a arte, pois é a partir de tocar a cítara que são gerados tanto os bons quanto os maus citaristas. De modo análogo também para os construtores de casas e todas as demais artes, pois a partir do construir bem haverá bons construtores de casas, e a partir do construir mal, maus construtores. [...] E assim também em relação às virtudes, pois é pelas ações que praticamos nas relações com os homens

que nos tornamos justos ou injustos; e é pelas ações que praticamos em situações de perigo, e pelo hábito de temer ou ter coragem, que nos tornamos, uns, corajosos, outros covardes. (ARISTÓTELES, 2016, L 1103b, p. 40).

O desenvolvimento da virtude moral ocorre por meio do hábito, momento em que o indivíduo escolhe agir em benefício de sua formação. Então se entende no processo humano formativo, e nesta dimensão caracteriza-se enquanto sujeito humano. Ao cultivar o hábito, passa a educar-se por intermédio da virtude como consagrar suas ações em uma perspectiva de vida valiosa:

O hábito deve ser a principal forma para educar o indivíduo na prática da virtude porque não exigem regras predeterminadas acerca de como uma pessoa virtuosa deva atuar. As ações somente serão virtuosas se o agente as adquiriu adequadamente pelo hábito, isto é, se foi educado por e para elas. (CENCI, 2012, p. 50).

A formação de um sujeito ético tem por princípio a formação de hábitos, sendo o ser humano guiado pelos adquiridos, pois aquele que preserva bons costumes é capaz de construir princípios e ações por intermédio da virtude e desenvolver momentos reflexivos quanto à formação ética e moral em prol da vida humana. Nessa perspectiva, o bom hábito leva os sujeitos a desenvolverem capacidades morais com válidos fundamentos da ética.

Alguns pensam que nos tornamos bons por natureza, outros dizem que é pelo hábito, outros, enfim, pelo ensino. Evidentemente, os dons da natureza não dependem de nós, mas é pelo efeito de certas causas divinas que eles são o apanágio daqueles que, no sentido verdadeiro da palavra, são homens afortunados. A argumentação e o ensino, por sua vez, não são, receio, igualmente poderosos entre os homens, mas é preciso cultivar de antemão, por meio dos hábitos, a alma do ouvinte, em vista de lhe fazer amar ou detestar de maneira correta, tal como se prepara a terra para o cultivo da semente. De fato, o homem que vive sob o domínio da paixão não poderia escutar um argumento que busca desviá-lo do seu vício e, por outro lado, não o compreenderia. Mas para o homem que está em tal estado, como é possível fazê-lo mudar de sentimento? Em geral, não é, parece, pelo raciocínio que a paixão cede, mas pelo constrangimento. É preciso, então que o caráter tenha uma disposição própria à virtude, amando o que é nobre e detestando o que é vergonhoso. (ARISTÓTELES, 2016, L1179b, p. 263).

O ser humano que desenvolve bons hábitos desde a infância é capaz de fazer escolhas que o conduzam a uma vida virtuosa. Então passa a observar que a sociedade à sua volta não determina as suas ações e sim é a partir de seus hábitos que se desenvolve, pela prática, o caráter virtuoso. No transcorrer da formação humana o sujeito atribui valoração por meio de seus hábitos, estes quando bem orientados e guiados de forma equilibrada desencadeiam circunstâncias reflexivas e libérrimas, estas estão firmadas por meio do seu caráter. Está aqui algo

definitivo, pois o sujeito que não cultiva bons hábitos terá um caráter frágil, assim, suas atitudes são orientadas pela sua conduta, a fugir da ordem ética.

Nessa perspectiva, a construção da virtude moral na constituição da identidade formativa ocorre pela manifestação como ser humano a partir do bem viver, onde a vida se dinamiza e reconstrói-se constantemente em um processo em que, neste universo de viveres, a virtude moral se faz necessária.

Para tanto, a virtude é um processo em construção, onde o aprimoramento do sujeito é um processo desencadeado pela práxis. A práxis distingue-se da poiesis, por visar o aprimoramento do sujeito que age e sua mudança interna por ela gerada:

O saber prático trata daquilo que pode ser de outro modo, do contingente, ou seja, da escolha entre diferentes possibilidades presentes nas circunstâncias do agir. No caso da práxis, o que se tem em vista é o aprimoramento do próprio sujeito da ação. Nesse sentido, a práxis distingue-se da poiesis, o saber produtivo que trata dos objetos feitos pelo homem. A poiesis volta-se para o aprimoramento do objeto produzido, que é externo ao agente, ao passo que a práxis visa ao aprimoramento do sujeito que age, e a mudança por ela gerada é interna ao sujeito. (CENCI, 2012, p. 62-63).

Enquanto a poiesis volta-se para o aprimoramento do objeto produzido, sendo externo ao agente, a práxis trabalha no aprimoramento do sujeito que age. A práxis, em articulação com a virtude moral, exige a formação de hábitos e da constância como condição para ações que modifiquem o sujeito internamente. Dentro disso, no entendimento da formação humana como vir-a-ser delega que a práxis é o movimento adequado para este princípio formativo, pois a poiesis não provoca momentos reflexivos em que o sujeito se sinta construtor do seu processo de desenvolvimento humano.

O ser humano bom se desenvolve por meio dos hábitos que ocorrem no campo da práxis, levando-o a agir em equilíbrio, encontrando um meio-termo, onde suas ações se fundamentam pela virtude moral.

Eu entendo aqui a virtude moral, pois é ela que se relaciona com as afecções e as ações, nas quais existe o excesso, a deficiência e o meio-termo. Assim, no temor, na audácia, no apetite, na cólera, na piedade, e de modo geral em todo o sentimento de prazer e de dor, é possível encontrar o excesso e a deficiência, os quais não são bons, nem um nem outro; ao contrário, sentir essas emoções no momento oportuno, ao objeto e às pessoas que convém, pelas razões e da maneira necessária, isso é ao mesmo tempo meio-termo e excelência, características que pertencem precisamente à virtude. (ARISTÓTELES, 2016, L 1106b, p. 47).

O equilíbrio das ações livre dos excessos dispõe do meio-termo em que o sujeito delibera de maneira adequada por meio da razão. O poder da ação do sujeito edifica-se em princípios

que não observam como boas manifestações o excesso e a deficiência. Este age de forma a deliberar para o bem, vivenciando as características que pertencem à virtude. Dentro disso, a formação humana, que tem por princípio o bem viver, atende ao fato de que cabe ao sujeito a ação de deliberar bem para assim desenvolver bons hábitos, ou seja, a virtude moral.

1.2 O BEM VIVER E A DELIBERAÇÃO: MEIOS E FINS DA FORMAÇÃO

O ato de deliberar é uma ação formativa em que o sujeito age para uma boa ou uma má deliberação em razão das circunstâncias que o constituíram no decorrer da sua formação. Nesta perspectiva, possibilita ao ser humano conhecer as dimensões que a vida lhe apresenta, observar quais são as disposições para, então, como conhecedor da realidade, agir com sabedoria. O que é de fato o conhecer ou tornar-se conhecedor de alguma realidade? A partir do momento em que o homem sai do seu estado de ignorância e passa a conhecer determinada verdade ou princípio, ele toma atitudes e ações geridas por esse conhecer que o conduzem a ações assertivas. A esse movimento, Aristóteles chama de deliberação. O que define uma boa ou má deliberação? Recorremos novamente a Aristóteles:

A deliberação aplica-se às coisas que são realizadas pelo próprio agente, e todas as nossas ações tendem a fins que não eles mesmos. Com efeito, o fim não poderia ser um objeto de deliberação, mas somente os meios em vista do fim. [...] O objeto de deliberação e o objeto de escolha são idênticos, exceto quando o objeto da escolha já foi determinado, já que a coisa julgada como preferível segue a deliberação que é escolhida. (ARISTÓTELES, 2016, L 1112b-1113a, p. 65).

A deliberação está presente na ação do sujeito. Assim, deliberar para o bem é agir para que as ações escolhidas sejam deliberadas adequadamente. Aristóteles nos fala a respeito da deliberação correta, que tende a atingir um bem que o leva a ações assertivas.

Mas a boa deliberação é uma deliberação correta. Por isso, nós devemos, então, primeiramente, investigar o que ela é e de que se ocupa. E visto que existe mais de uma espécie de correção, é evidente que a boa deliberação não se trata de qualquer correção. De fato, o homem incontinente ou mal, se for hábil, atingirá o que ele se propõe com a ajuda do cálculo, de modo que terá deliberado corretamente, mas o que alcançará é um grande mal; ora, ter deliberado bem parece ser uma coisa boa, pois esse tipo de deliberação correta é uma boa deliberação, que tende a atingir um bem. (ARISTÓTELES, 2016, L 1142b, p. 150).

O sujeito capaz de deliberar de forma correta constitui suas ações a partir de atitudes valoradas, as quais principiam elementos que garantam atingir um bem realizável que avalize condições dignas e manifestações elevadas no que se refere ao bem viver.

A deliberação com vistas a boas ações acontece no campo da razão, em uma dimensionalidade prática, onde os princípios que regem as tomadas de decisões nutrem-se de elementos valorativos para o bem comum. O sujeito capaz de entender e vivenciar esse processo formativo apresenta uma caminhada firmada nos passos da sabedoria prática, ou seja, firmada em experiências e no constante vir-a-ser. “a virtude é uma disposição de caráter relacionada a uma escolha deliberada e ocupa uma posição central em relação a nós, a qual é determinada pela razão e determinaria o homem dotado de sabedoria prática.” (ARISTÓTELES, 2016, L 1107a, p. 48). Hermann traz a sabedoria prática como forma de deliberar corretamente e agir com prudência. “A sabedoria prática, versa sobre coisas humanas, e coisas que podem ser objetos de deliberação. Com efeito, dizemos que a função do sujeito prudente consiste, sobretudo, em deliberar corretamente.” (HERMANN, 2010, p. 79).

Agir com prudência incide em saber deliberar corretamente, pois o sujeito prudente manifesta ações assertivas e delibera conforme os aspectos justos. O saber deliberar está atrelado à decisão moral, esta se encontra arraigada no processo de aprendizagem do sujeito. “Quem toma uma decisão moral, delibera a partir de algo que aprendeu, e para agir moralmente também escolhe meios adequados a seus fins.” (HERMANN, 2010, p. 81).

Nessa perspectiva, constrói-se a ideia de que a capacidade de deliberar está atrelada à construção de experiências do sujeito e das manifestações morais que o constituem a partir da sua individualidade. Também está atrelado ao movimento de deliberar a capacidade do sujeito em se autoconstituir e formar sua maneira própria de ver e compreender o mundo à sua volta.

O sujeito que se autoconstitui, e cria seu próprio eu, necessita na ação moral de “imagens diretrizes”, de orientações normativas nas quais fomos educados e que presidem a ordem da vida social, de um saber que ultrapassa seus interesses e que só se concretiza na situação específica em que atua. Não se trata de buscar princípios morais absolutos, mas de encontrar neles as orientações que sirvam como ponto de reflexão para a aplicação prudente. Existe uma tradição ética que herdamos e que tem força para estabelecer nossas imagens de mundo que são consideradas em cada ação moral. Nesta especificidade do saber moral é que consiste a sabedoria prática da *phronesis*. (HERMANN, 2010, p. 82).

A ação moral ocorre em um contexto deliberativo, em que o sujeito tem a percepção de valores e normas que lhe são apresentados. Tomo a noção de tradição ética, conforme apontada por Hermann, articulada com as nossas imagens de mundo e as ações morais, como sendo a representação do caráter ético de cada sujeito, o qual se constitui a partir das experiências que compõem as características de cada indivíduo. Ao mesmo tempo, o movimento de deliberação no qual compreendemos o assunto em questão, esse processo é, ele mesmo, uma ação moral que leva à construção do nosso caráter, pois exige o expor razões, ouvir razões e decidir em

comum sobre as ações que serão tomadas em comum – eis o elemento político da deliberação e da ação moral. Para tanto, o conhecimento do bem não é algo arbitrário, mas que nos permite participar da universalidade, ao deliberar e agir. “Compreensão e ação moral têm a mesma estrutura de aplicação. O conhecimento humano do bem não é algo arbitrário, violador da tradição, mas algo que nos permite participar da universalidade, ao proceder uma deliberação e agir. (HERMANN, 2010, p. 82).”

O processo autoformativo manifesto por meio do cuidado de si, desenvolve no sujeito a capacidade de agir e deliberar a partir de concepções que o permitem participar da universalidade, acima referido enquanto *comum*. Esse movimento encontra equilíbrio mediante a sabedoria prática.

1.3 A SABEDORIA PRÁTICA COMO MANIFESTAÇÃO DO SER SUJEITO

A tarefa de autoformação exige que o indivíduo assuma sua condição de sujeito e, nessa dimensão compreenda a necessidade de movimentação interna – práxis, ação. Defendo ser próprio desse movimento a articulação entre as virtudes e os conhecimentos adquiridos, sendo assim, específica em cada sujeito. Aqui se articula a tarefa de autoformação, orientada por capacidades reflexivas e geradoras de consequências. Por exemplo, em contexto escolar, a consideração pelo particular em articulação com o universal/comum, constitui a sabedoria que deve caracterizar o ser professor em sua constante tarefa autoformativa, levando-o a ressignificar sua condição de agente-transformador no processo de formação humana. Ainda o convida à resistência e, em processos reflexivos, (re)existir.

Nesse aspecto, o indivíduo necessita compreender sua condição de sujeito moral, observar suas ações e quais são os princípios e valores que as conduzem, perceber reflexivamente os constituintes e os efeitos de sua conduta. Desse modo, é função da práxis pedagógica dinamizar momentos em que se torna possível desenvolver a criticidade, a necessidade de reconstrução e basear-se em fundamentos científicos que preservem a vida e a liberdade, consciente das escolhas dos sujeitos.

Como sujeitos, somos capazes de perceber e discernir valorativamente, permitindo-nos agir a partir da verdade? A resposta para essa questão está na condição do sujeito de agir com sabedoria prática e dispor das faculdades da alma.

Agir com sabedoria é a predisposição de desenvolver as capacidades que são nutridas pelos princípios da ética, os quais fundamentam as ações morais. O sujeito que age com

sabedoria tem a percepção das circunstâncias, do outro e dos elementos constitutivos de cada experiência humana, para assim agir com equidade.

Ações equânimes manifestam-se por meio de atitudes e valores na construção da formação ética, sendo a *phronesis* um dos aspectos decisivos. “A *phronesis* é um dos elementos decisivos na formação ética, como contraponto a um eu que se inventa a si mesmo, como sugerem as éticas estetizadas.” (HERMANN, 2010, p. 83). Está aqui a manifestação formativa do sujeito. O desenvolvimento autoformativo é o movimento de inclinar-se para si e construir movimentos aprendizes, onde o encontro consigo seja a oportunidade de (re)conhecer-se enquanto sujeito em constante formação, para assim esclarecer manifestações que desempenha de forma original a aplicação correta do saber em consonância ao que é para todos.

É nessa tensão que se pode compreender o papel da *phronesis* como aquela sabedoria responsável que esclarece, para o próprio eu, o limite de uma autocriação puramente original e solicita a aplicação justa de um saber que requer o reconhecimento de “fins comuns que são válidos para todos”. (HERMANN, 2010, p. 84).

A sabedoria prática dispõe de ações equilibradas em que o sujeito se constitui e se relaciona com os demais. Este, ao dispor-se de movimento autocriativo, desenvolve aspectos até então ocultos em uma aplicação justa do saber que dispõe de ações comuns, pois o sujeito que age por meio da sabedoria prática entende seu processo formativo e delibera para o bem comum.

A educação que tem por base a sabedoria prática age em prol da formação que valoriza a relação recíproca entre o universal e o particular. Então, desenvolve aspectos reflexivos e criativos, em que ocorre a interpretação da posição de ser sujeito e sua relação com a comunidade à sua volta.

A formação ética requer então a superação do interesse privado, pois a própria singularidade do eu não é possível sem ingressar num mundo compartilhado de significados comuns. O saber da *phronesis*, sempre exposto à revisão, permite àqueles que se educam o esclarecimento para si mesmo (enquanto um saber de si) das condições de seu próprio agir e a consideração do outro que está implicado na decisão. (HERMANN, 2010, p. 88).

A educação como sabedoria prática é a manifestação do particular ao universal, superando o interesse privado e percebendo que a singularidade do eu não é possível sem ingressar em um mundo compartilhado de significados comuns.

Nessa perspectiva, a educação, em exercício da pedagogia, envolve-se na construção do conhecimento racional constituído pela consciência moral.

A educação, em especial a pedagogia, viu-se sempre atraída por aquilo que constitui a idealidade – a formação do ser racional e da mais alta consciência moral – e, para enfatizar tal demanda, de modo geral, adotou duas posições; numa interpretação quase dogmática dos ideais, baseou a ação pedagógica em distintas formas de repressão que garantissem a interiorização da consciência moral, adotando um modo não refletido de regras e princípios universais, que não se articulam com a sensibilidade. Num movimento de oposição, na tentativa de se livrar do peso da idealidade e das obrigações, muitas vezes adotou os perigos da não intervenção, o que resultou em desresponsabilização. Sem compreender a genealogia e a historicidade desses fundamentos, a educação corre o risco, seja por adesão ou por oposição, de cair em armadilhas acionadas pelo caráter devastador de uma interpretação equivocada da exigência ética. (HERMANN, 2010, p. 89).

A educação manifesta a ideia de idealidade de um ser racional que se apropria das características morais próprias do *éthos* em que vive. Assim, adotou uma posição educativa em que os mentores seguiram posturas nas quais aspectos racionais do ensino-aprendizagem perdem seu espaço para atender às manifestações educativas retraídas e sem posicionamento crítico. Vínhamos de uma pedagogia tradicional, na qual pais e professores defendiam uma educação pautada da rigidez em formas de repressão. E na contemporaneidade há várias pedagogias que defendem uma educação para o empoderamento do indivíduo em formação. Este passa a ser visto em uma manifestação criativa, onde se zela pela liberdade de expressão. Esse movimento pedagógico precisa estar fundamentado por princípios éticos, pois corre-se o risco de uma pedagogia equivocada quanto à exigência ética.

Educar é um ato formativo que se manifesta na construção da identidade formativa enquanto vir-a-ser. Então, compreende-se que a manifestação da aprendizagem ocorre constantemente e, para tanto, é importante que aconteçam intervenções quando necessário para que os indivíduos construam a sua condição de sujeito. E, assim, desenvolver atitudes pedagógicas que movimentem a formação racional na constituição da consciência moral para uma vida virtuosa.

Sendo que uma vida virtuosa nos leva a reconstruirmos formas de ação, considerando o quanto já somos experimentados em situações práticas (o que nos dá certas regras de como proceder), mas na abertura de recriação, de novos aprendizados vindos das novas situações experienciadas, as quais não se adequam totalmente às regras procedimentais já construídas.

Quando falamos em singularidades, também destacamos que o sujeito tem o poder de escolher fazer ou não fazer. A esse fator, Aristóteles chama de perspicácia: “A sabedoria prática é, de fato, diretiva (pois ela tem por fim determinar o que é nosso dever fazer ou não fazer), enquanto que a inteligência é somente judicativa. De fato, existe identidade entre inteligência e perspicácia, e entre um homem inteligente e um perspicaz.” (ARISTÓTELES, 2016, 1143a, p. 151).

O sujeito perspicaz é aquele que perante os acontecimentos faz uma análise reflexiva e se utiliza da sabedoria prática para compreender a situação e agir racionalmente.

Assim, agir com sabedoria prática a partir dos seus próprios princípios, conhecer suas verdades, medos, fraquezas e fortalezas e, então, compreender o outro na sua magnitude humana. Em Aristóteles encontramos uma relação entre o ato de deliberar e a sabedoria prática, sempre no compromisso com o bem realizável pelo sujeito.

[...] a sabedoria prática relaciona-se às coisas humanas e às coisas que admitem deliberação, pois o homem dotado de sabedoria prática, dizemos, tem por obra principal o bem deliberar; mas ninguém delibera sobre coisas que não podem ser de outro modo do que elas realmente são, nem sobre aquelas que não possuem qualquer fim que consista em um bem realizável. O bom deliberante num sentido absoluto, é o homem que se esforça, racionalmente, para atingir o melhor dos bens realizáveis pelo homem. (ARISTÓTELES, 2016, L 1141b, p. 147).

Agir por meio da sabedoria prática exige que o ser humano desenvolva em si aspectos que o levem a tomar decisões voltadas ao bem realizável. Tal condição exige uma formação rica em virtudes morais e intelectuais que o conduzam a agir humanamente mediante seus próprios princípios, pois estes, quando bem fundamentados, tornam possível a formação de seres humanos capazes de perceber o outro como um sujeito diferente, sendo este um sujeito de bom caráter que internalizou princípios e valores éticos que fundamentam suas ações.

A pessoa da sabedoria prática é uma pessoa de bom caráter, quer dizer, uma pessoa que internalizou através da educação infantil certos valores éticos e uma certa concepção da boa vida humana como a busca mais ou menos harmônica desses valores. Ela se ocupará da amizade, justiça, coragem, moderação, generosidade; seus desejos serão formados de acordo com essas preocupações, e ela derivará dessa concepção de valor internalizada muitas diretrizes permanentes para a ação, indícios do que procurar em uma situação particular. (NUSSBAUM, 2009, p. 267).

O sujeito que age a partir da sabedoria prática é um sujeito valoroso que desde a infância desenvolveu valores e princípios éticos que regem seus pensamentos e ações. Dessa forma, desenvolve o respeito da formação do ser humano e sua conduta ética, política e moral. Amplia o princípio da virtude, sendo esta constituinte dos processos formativos, e retrata como a virtude se desenvolve.

O homem sábio sabe fazer as escolhas necessárias e agir com continência, sendo que, em alguns momentos, cabe ao sujeito avaliar o que está exposto e compreender a maneira em que são postas as circunstâncias que levam o sujeito a agir.

Esta ação em determinadas situações exige que o sujeito manifeste coragem e desprendimento. A coragem exige força, determinação e colocar-se em posição de enfrentamento, pois a atitude corajosa condiciona o sujeito a interpor-se.

Assim, a sabedoria prática é uma arte capaz de transformar e criar condutas formativas que garantam ao sujeito agir com preponderância que preserve e condicione suas atitudes e escolhas. Os aspectos que envolvem a formação humana de cada sujeito carregam consigo o seu experienciar, mas ao sujeito fica a tarefa de fazer suas próprias escolhas valoradas pela condição moral e intelectual, as quais compreendem agir com sabedoria, percebendo-se como sujeito construtor de sua autoformação. Capacidade que movimenta reflexões que acontecem no seu momento humano, sem seguir instruções manifestas, mas atento ao que ocorre, está preparada para ver e é engenhosa na improvisação.

A sabedoria prática, pois, utiliza-se das regras apenas como sumários e orientações; cumpre que ela própria seja flexível, pronta para surpresas, preparada para ver, engenhosa na improvisação. Sendo assim, Aristóteles acentua que o pré-requisito crucial para a sabedoria prática é uma longa experiência de vida que produz uma capacidade de entender e apreender os traços significativos, o significado prático, dos particulares concretos. Esse tipo de compreensão é inteiramente diferente de um conhecimento científico dedutivo, e é, como ele novamente nos lembra, mais aparentada à percepção sensível. (NUSSBAUM, 2009, p. 266).

O caminho das experiências desperta no sujeito a capacidade de compreender e relacionar-se com o mundo à sua volta. Tais ações são povoadas de pensamentos dedutivos que, construídos pelo experienciar, dimensionam relações significativas. Então, como agir com sabedoria prática em relações conflituosas? Uma vez que as relações humanas são um campo povoado de intercorrências conflituosas. Pode, nesse cenário, o ser humano ser bom e agir com sabedoria? Seus interesses particulares se comprazem de ações e regras que o conduzem por caminhos evolutivos? Estas são algumas questões levantadas aqui com a intenção de refletir sobre a ação humana em seu estado formativo e o caminhar constitutivo de cada sujeito, para assim perceber que a sabedoria prática é um estado de ação que envolve percepção sensível.

Dentro disso, a pessoa sábia desenvolve, no decorrer de sua vida, experiências que conduzem suas tomadas de decisões regidas por valores e princípios adquiridos desde a infância que, em consonância com o desenvolvimento dos hábitos, aprimora sua virtude moral. E o sujeito passa a agir com sabedoria prática com vistas ao cuidado de si em um constante vir-a-ser.

1.4 O CUIDADO DE SI COMO DESENVOLVIMENTO HUMANO-FORMATIVO

A noção de cuidado de si é fundamental dentro desta pesquisa, pois destacamos que o bem viver é resultado e acompanha o projeto de cuidado de si. E faremos isso entendendo o ato de cuidar de si genuinamente como conceito da práxis educativa. A práxis é o ato político-educacional de cuidar de si e também do outro. Quando ocorre essa transformação interna, o mundo fora de si também poderá ser transformado.

Abordaremos este ato formativo por meio de três pontos: a) O cuidado de si como ato corajoso; b) O ato do cuidado de si como um ato na verdade; c) A prática do cuidado de si como estética da existência.

O cuidado de si como ato corajoso é a ação do sujeito perante os acontecimentos do seu experienciar. Este age com prudência e em uma manifestação reflexiva observa cuidadosamente a necessidade de curvar-se sobre si em um movimento corajoso. “Com efeito, aquele não se perturba em meio aos perigos, e que se comporta diante dele como é preciso, é mais verdadeiramente corajoso do que aquele que se comporta assim em situações que lhe inspiram confiança.” (ARISTÓTELES, 2016, L1116b, p. 77).

O ato corajoso é um movimento característico do sujeito que, independente da situação que está exposto, age com base em princípios sem esperar pelo aplauso dos ouvintes. Age pela verdade como característica formativa e constitutiva.

Assim, a ação de cuidado de si como ato de verdade. Aristóteles (2016) traz reflexões sobre o homem magnânimo que age com magnanimidade (que tem relação com a honra elevada):

Ele tem a necessidade de ser franco e um amigo fiel (pois dissimular, ou seja, preocupar-se mais com a verdade do que com a opinião, é próprio daquele que teme). Ele fala e age abertamente, pois o pouco caso que ele faz dos outros lhe permite que se expresse com franqueza. É por isso também que ele ama dizer a verdade. (ARISTÓTELES, 2016, L11 24b, p. 98).

Dizer a verdade é uma ação acolhedora, na qual o sujeito age com base em pressupostos firmes e reais. Essa ação é aberta e franca, pois agir com veracidade é uma ação fiel e sem a necessidade de esforços, sendo assim, o cuidado de si como ato de verdade e a inclinação do sujeito para a transformação e aperfeiçoamento de si.

Dessa forma, o cuidado de si também é visto como estética da existência, sendo uma ação contínua de um vir-a-ser. Momento em que se faz necessário agir conforme a verdade, (re)inventar-se como um ato corajoso e constantemente construir momentos formativos.

Alguns pensam que nos tornamos bons por natureza, outros dizem que é pelo hábito, outros, enfim, pelo ensino. Evidentemente, os donos da natureza não dependem de nós, mas é pelo efeito de certas causas divinas que eles são o apanágio daqueles que, no sentido verdadeiro da palavra, são homens afortunados. (ARISTÓTELES, 2016, L1179b, p. 263).

O cuidar de si é uma tarefa humana formativa que decorre das experiências e o que foi feito delas. Nesse aspecto, o ensino constitui-se por meio da articulação aprendente e o desenvolvimento do hábito em uma constância. Onde o que se faz relevante é a postura do sujeito perante a obra da *bíos* como construção bela da existência. Esta, por sua vez, encontra raízes firmes a partir do desenvolvimento da autonomia, no qual o constituir de uma vida verdadeira é baseado em ações constantes de um vir-a-ser. Quando o sujeito se entende agente construtivo de sua formação ele busca manifestações que o levam ao encontro consigo mesmo para a (re)significação de sua identidade formativa.

O movimento autoformativo do cuidado de si constrói no sujeito um processo aprendente, que envolve o conhecimento de si. Foucault (2010) escreve a respeito do cuidado de si, dizendo que é obrigação de todo indivíduo preocupar-se e conhecer a si mesmo. Segundo o autor, ninguém pode cuidar de si sem se conhecer e, nesse movimento, é possível ocorrer a autoformação e o reconhecimento do indivíduo enquanto sujeito. Nesse sentido, é que o cuidado de si pode ser compreendido como uma práxis formativa do indivíduo sobre si, momento em que o indivíduo se identifica em sua condição humana, entendida aqui como o ato de assumir sua posição de sujeito em estado formativo para o bem viver. Reafirmo isso, pois é possível que a formação não leve para o bem viver, mas, sim, construa uma identidade formativa nociva para o mundo no qual está inserido. A tomada de consciência ao reconhecer-se como sujeito em formação possibilita o movimento como um vir-a-ser, fundamental para o que Foucault define como estética da existência. Em ocorrendo a tomada de consciência de si, da identidade formativa e, com isso, gerando o movimento do cultivo próprio, então há possibilidade de construção da existência, de um projeto de vida (*bíos*) em constante ato formativo no sentido de vida como obra.

[...] A existência (o *bíos*) foi constituída no pensamento grego como um objeto estético, como objeto de elaboração e de percepção da estética: o *bíos* como uma obra bela. Temos aí a abertura de um campo histórico de grande riqueza. Há que fazer também – o que [constitui] até certo ponto o outro lado e também a alternativa – uma história de estilística da existência, uma história da vida como beleza possível. (FOUCAULT, 2010, p. 141).

A vida como beleza possível é a manifestação do sujeito em um processo emancipatório. O cuidado de si em uma compreensão do sujeito, enquanto estado formativo, assume uma

postura amorosa, no sentido de inclinar-se sobre si e desenvolver capacidades construtivas, em que a vida e o experienciar passam a ser a arte da existência.

Aqui está um projeto da *verdadeira vida*, onde o sujeito predispõe de capacidades criativas para transformar sua existência por meio do cuidado de si. Para tanto, é necessário coragem, como apresentado por Foucault: “a coragem da verdade”. Essa manifestação não vem destituída de esforços, pois o sujeito necessita, primeiramente, inclinar-se sobre si enquanto tomada de consciência e compreender-se em seu estado formativo. Em seguida inclinar-se sobre si em um *convite* reflexivo/construtivo. No entanto, entender a verdade sobre si é um movimento corajoso, pois conhecer-se exige que o sujeito desenvolva capacidades críticas reflexivas com base em racionalidades. Assim, vale questionar sobre a disposição do ser humano à verdade de si – somos capazes desse movimento e corajosos para aceitar as descobertas? Nessa indagação, fica evidente que o sujeito em estado de desenvolvimento humano para a autoformação necessita dispor de uma análise interna que compete questões sociais, psicológicas, organizacionais, econômicas, políticas e educacionais. Discute-se aqui a amplitude desse movimento e a construção reflexiva que o sujeito necessita realizar para circular as informações recebidas na construção de um novo conceito. Esse movimento exige percepção e observação, assim como interpretação e entendimento. Assim, munido do conhecimento de si, busca estados formativos em um processo de emancipação.

[um] modo de existência que se trata de examinar e pôr à prova ao longo dessa própria existência. Por quê? Para poder lhe dar, graças a um discurso verdadeiro, uma certa forma. Esse discurso de *prestação de contas de si mesmo* deve definir a figura visível que os humanos devem dar à sua vida. Esse dizer-a-verdade defronta não ao risco metafísico de situar acima ou fora do corpo essa realidade que é a alma; esse dizer-a-verdade defronta não o risco e o perigo de dizer aos outros homens o que precisam de coragem e o que lhes custará para dar à sua vida um certo estilo. Coragem do dizer-a-verdade quando se trata de descobrir a alma. Coragem do dizer-a-verdade também quando se trata de *dar à sua vida um certo estilo*. (FOUCAULT, 2010, p. 140, grifo nosso).

O projeto de cuidado de si está ligado à coragem de dizer-a-verdade, pois o indivíduo se reconhece enquanto sujeito e toma consciência de seu processo formativo. Aqui está o caminho para uma existência bela. Nesse caminhar formativo está um percurso envolto por circunstâncias que exigem tomadas de decisão, enfrentamentos de realidade e reconstrução de trajetórias.

A educação entendida como processo emancipatório está ligada à ideia de formação humana para a arte de viver. O sujeito que, educacionalmente, faz uso dos processos autoformativos e constitui-se a partir de suas vivências como manifestação formativa. Nesse

percurso estão presentes valores e crenças construídos ao longo da existência, para tanto cabe ao sujeito reconhecê-los e tomar rumos possíveis na construção de sua identidade formativa.

Uma educação ética-estética apoiada em estratégias da arte de viver, como atenção aos casos particulares, às emoções e à sabedoria prática [...] a educação pressupõe um processo de inserção num mundo compartilhado de valores e crenças, sem o qual qualquer dialética entre individualização e socialização estaria condenada ao fracasso; e atua como limite a uma estética de si mesmo que, centrada apenas em critérios individuais, pode estimular a indiferença, o egoísmo e a frivolidade. A exigência ética da educação pode, então, se efetivar enquanto uma arte de viver, capaz de enfrentar a tensão entre a criação de si e os princípios universais, tensão esta permeada pela complexa relação entre intelecto e emoções. [...] O compartilhamento de valores e regras comuns permite projetar um mundo sob o qual se dá a base de nossas conversações. O reconhecimento dessa condição sob a qual se dá a experiência educativa não exclui, contudo, a necessária, vigilante e às vezes, até impiedosa crítica, à qual devemos submeter todo tipo de normatividade e as crenças em que se apoiam. (HERMANN, 2010, p. 104-105).

A capacidade crítica que o sujeito desenvolve perante as situações que lhe ocorrem é um passo para o empoderamento de si mediante o pensamento e a fala, não necessitando mais da tutoria de outrem para tomar as suas decisões.

Contudo, uma educação que não respeita as construções individuais, no sentido de perceber o sujeito como manifestação social, econômica, biológica e cultural está fadada a construir espaços educativos nos quais prevalece a indiferença.

No entanto, o cuidado de si transita em um universo composto por emoções e aspectos racionais, para tanto, o sujeito necessita desenvolver um equilíbrio entre ambos para que o processo emancipatório formativo se desenvolva.

Assim, a educação é um processo humano-formativo construído no decorrer de sua existência. Processo que exige atenção, vigilância e está exposto às críticas, pois toda norma ou conduta está diante de um processo construtivo no qual o indivíduo precisa questionar-se em uma construção constante do seu caminhar formativo, o qual inicia na família, onde a criança tem os primeiros contatos com o agir humano. É nesse espaço que se manifestam os princípios formativos. Esse processo acontece por meio das experiências que o indivíduo vivencia, sendo que elas podem acontecer por intermédio de exemplos práticos, conceituais ou subjetivos, como cuidado, carinho, amorosidade, sensibilidade. Essa manifestação formativa pode estar acompanhada de conduta moral e ética, aproximando-se do bem viver ou afastando-se dele.

Na infância, o sujeito passa a ter contato com a sociedade que se organiza perante conceitos morais, culturais, sociais, éticos, políticos e econômicos. Esse aspecto influencia na construção da identidade formativa do sujeito, estabelecendo valores e princípios que moldam sua conduta, sendo o sujeito um ser social que não vive à margem da sociedade, pois o meio

social favorece a construção de elementos formativos que edificam este espaço de maneira singular.

Desse modo, o indivíduo se constitui na família, caracteriza-se em sociedade e aprimora-se por meio da escola, a qual possibilita que o sujeito em formação se encontre diante de manifestações de aprendizagem, nas quais desenvolve o senso crítico e científico. Promover o saber científico é uma das funções da escola. A ela também pertence o movimentar humano reflexivo, tratado aqui como autoformação. Mas é necessário entender de que escola estamos falando, para tanto torna-se importante investigar quais são os princípios que conduzem suas ações formativas.

A educação enquanto cuidado de si é um movimento singular que se manifesta mediante a tomada de consciência de si. Compreender é um ato racional do sujeito que ao perceber a manifestação do mundo interpreta com sensibilidade os fatos. Nessa questão, podemos trazer um princípio educativo que deveria pautar as ações de ensino-aprendizagem, onde o educador assume a capacidade de compreender e interpretar a realidade a despertar encontros educativos. A sensibilidade pode ser descrita como a tomada de decisão que o sujeito necessita para se perceber como agente político e social, o qual vincula a prática humana e formativa às suas vivências. Nesse dinamismo, desprendem-se energias que levam o sujeito a compreender-se com capacidade de refletir e criar coletivamente ambientes colaborativos de formação, que intitulamos aqui como a autoformação do sujeito; o momento em que se propõe a finalidade do viver em contato com o outro. Essa finalidade pode ser compreendida com o encontrar-se em experiências diferentes da sua e compreendê-las como possibilidades formativas para o cuidado de si.

Quando as experiências são baseadas em eventos que são diferentes àqueles que o sujeito estava habituado, então esta manifestação lhe causa estranhamento e também o convida a refletir sobre questões que até então não eram perceptíveis. Sendo assim, há um campo rico em experiências formativas quando o sujeito se dispõe a inclinar-se sobre si. A essa atitude pode principiar a coragem e a tomada de decisão que possibilita a compreensão como ser humano. O ato de humanização dá ao sujeito a capacidade de mover-se de si para o outro, pois seu estado formativo também se manifesta em sociedade e pode modificar o espaço à sua volta.

Assim, está com o sujeito a coragem de analisar determinada situação e tomar uma atitude que dê norte e fundamente seus princípios e não uma aparência básica. A tomada de decisão promove uma ação baseada na construção ética e política em que o sujeito não se constrói a partir de modelos prontos e reflexões irresolutas, mas disponha de conhecimento e ética para dialogar e desenvolver sua própria forma de pensar e ver a vida. Vale ressaltar que

essa atitude precisa ser norteada pela educação, a qual deve desenvolver situações que levam o sujeito a fazer escolhas baseadas em princípios e virtudes formativas, encaminhando-o para a autoformação e o cuidado de si.

Assim, a educação acontece quando ocorrem transformações internas decorrentes do cuidado de si e esse movimento capacita o sujeito a desenvolver atitudes emancipatórias. Nussbaum nos fala a respeito dos aspectos externos e sua influência (e por que elas ocorrem) no modo de agir do sujeito:

Nossa questão central foi: até que ponto e de que maneira o mundo se impõe (e deve se impor) sobre nós à medida que tentamos viver de modo valioso? Até que ponto somos criaturas que, como plantas, dependemos passivamente do que está fora de nós no mundo da natureza? [...] E qual é, para um ser humano, a melhor maneira de ser (a mais digna de louvor?) Uma das coisas que um tal questionamento exige é, claramente, uma reflexão sobre a ação humana. (NUSSBAUM, 2009, p. 231).

O viver de modo valioso requer algumas reflexões a respeito do que fundamenta nossas ações, até que ponto o ambiente e as circunstâncias às quais somos expostos podem interferir no nosso modo de pensar e agir. Como a educação pode promover momentos reflexivos em que o sujeito desenvolva capacidades de ação? Em que medida o sujeito permite-se olhar para si e perceber-se como sujeito capaz de promover sua autoformação?

Essas questões nos conduzem à reflexão e ao construir de um caminho que tenha como princípio o viver de modo valioso. Nesse modo de vida o sujeito tem a capacidade de discernir e levantar questões que o conduzam a momentos autoformativos. Estes são constituídos de manifestações que, no seu acontecer, despontam um campo rico de experiências potencializadas pela virtude moral, constroem a formação humana para o bem viver. A possibilidade desse movimento viabiliza ao sujeito constituir-se enquanto manifestação emancipatória. Conforme apresentado por Hermann, na seção anterior, a pedagogia sempre teve uma questão de idealidade na qual acaba ferindo os processos de formação humana, pois cada ser humano é único e constitui-se na sua individualidade em um aspecto temporal e não imediato.

Foucault traz uma discussão interessante quando manifesta os aspectos do saber em três dimensões, nas quais culminam manifestações próprias de cada sujeito. O autor trata essas três questões como um saber possível que desencadeia o foco de experiência.

[...] primeiro, as formas de um saber possível; segundo as matrizes normativas de comportamento para os indivíduos; e enfim os modos de existência virtuais para os sujeitos possíveis. Esses três elementos – formas de um saber possível, matrizes normativas de comportamento, modos de existência virtuais para sujeitos possíveis – são essas três coisas, ou antes, é a articulação dessas três coisas que podemos chamar, creio, de “foco de experiência”. (FOUCAULT, 2010, p. 4).

A educação é um processo constitutivo de um vir-a-ser, a reflexão de Foucault apresenta o foco de experiência no qual, segundo ele, baseiam-se algumas matrizes de comportamento dos indivíduos para a formação de sujeitos possíveis.

Portanto, educar é um caminhar formativo que tem a possibilidade de desenvolver no sujeito manifestações que contribuem para o viver de modo valioso. Talvez este seja o principal elemento presente na educação, pois quando cria possibilidades para que o indivíduo se desenvolva enquanto ser humano e aprenda a deliberar para o bem, este contribui para que a sociedade à sua volta tenha experiências formativas que conduzem ao viver de modo valioso.

Esse caminhar formativo precisa estar orientado pelo cuidado de si, o qual busca por intermédio do equilíbrio desenvolver uma formação caracterizada por ações que prevaleçam o senso de justiça e de bem comum. Momento formativo que acolhe o outro e possibilita que este se constitua por meio de ações solidárias, em que o experimentar torne-se um convite à autoformação como cuidado de si.

2 AUTONOMIA: UM PROCESSO FORMATIVO

No primeiro capítulo foram aprofundadas questões que se voltam à formação humana como princípio do bem viver, bem como quais são os constituintes que tornam possível o cuidado de si como vir-a-ser, movimento em que o sujeito está convidado a fazer a experiência do inclinar-se sobre si em uma manifestação constitutiva do processo autoformativo.

Há aqui uma relação intrínseca entre o sujeito moral, apresentado por Aristóteles, e a autonomia, discutida por Kant, pois ao ser sujeito livre, portanto, agindo conscientemente, deliberadamente e com decisão firme para escolher sua ação, torna-se capaz de constituir sua fala e seu pensamento. Sendo a autonomia um movimento formativo, desenvolve ações que conduzem à dignidade humana. Por defender que o sujeito moral em Aristóteles se aproxima do sujeito autônomo de Kant, dedico este capítulo à noção de autonomia e de educação para a autonomia no filósofo iluminista.

Este capítulo aborda a formação humana como filiação a um projeto de cuidado de si. Atende ao objetivo de compreender o conceito de autonomia como base dos processos educativos na construção da identidade formativa. Kant traz contribuições quanto à autonomia, maioridade e esclarecimento. O entendimento sobre esses conceitos contribui para o processo de desenvolvimento humano enquanto atitude de inclinar-se sobre si na construção efetiva da sua autonomia. Ao perceber-se e entender-se em seu estado de menoridade é possível o movimento interno de (re)inventar-se com base em princípios, como a verdade, a coragem para uma estética da existência.

A autonomia, assim como o bem viver anteriormente desenvolvido, são elementos fundamentais na tomada de consciência do indivíduo como sujeito de sua formação e construção da sua identidade formativa. O que se está defendendo, no todo deste trabalho, é a sabedoria prática, o bem viver, a autonomia e emancipação como elementos constitutivos da identidade formativa, bem como analisar como esses conceitos estão presentes na BNCC.

Dessa forma, constitui sua identidade formativa baseada em preceitos éticos e morais que passam a fazer parte da maneira como conduz a sua vida, sendo que a capacidade do agente em formação experienciar a partir da sabedoria prática desperta em si uma leitura de mundo guiada pelo conhecimento científico. Trago um exemplo prático, em que o aluno aprende com o professor de química a organização do componente H₂O e sua importância para a vida. Isso é conhecimento científico. Mas a sabedoria prática age de maneira em que o sujeito leve esse conhecimento para a sua vida diária e passe a ingerir mais H₂O, pois compreende a importância deste componente para a sua vida. Esse é um exemplo em que o sujeito desenvolve ações que

levam à autonomia. Este passa a dominar as manifestações da fala e do pensamento e reconhece-se como agente moral.

Nessa condição analisa com criticidade ao que lhe é apresentado e busca elementos reflexivos para constituir conceitos e modos de vida. Ou seja, não necessita ser guiado por outrem e desenvolve sua maneira de ver, sentir e entender o mundo, o que exige a necessidade de ouvir outrem e levá-lo a sério dentro das diversas relações políticas. Essa ação, também caracterizada aqui como cuidado de si, é um processo essencial na construção da identidade formativa voltada ao bem viver.

2.1 A EDUCAÇÃO COMO PRINCÍPIO HUMANO

Cada indivíduo, desde os primórdios de sua existência, passa por experiências formativas. No decorrer desse processo adquirem-se conhecimentos éticos, morais, aprendizados da fala, da escrita, bem como comportamentos que definem o caráter de cada sujeito. A esse fator, conforme apresentado no primeiro capítulo, caracteriza-se como constituidor da identidade formativa.

Então se questiona: Por quais caminhos trilham os princípios da formação humana? Quem é responsável por essa formação? O sujeito em sua condição formativa traz experiências que farão parte do seu caráter e serão as bases para as tomadas de decisão. Nas reflexões que Kant desenvolve no livro *Sobre a pedagogia*, são apresentados alguns norteadores para esse caminho próprio dos processos educativos. São eles: o cuidado, a disciplina, a instrução e a formação.

O cuidado é uma manifestação constitutiva da identidade do sujeito, pois ao receber cuidado ele passa a construir com autonomia seu pensamento e sua fala. Segundo Kant (2019), os pais deveriam educar para que um futuro melhor pudesse ser construído. Nessa manifestação, observa-se a ligação com o primeiro capítulo, quando defendemos a formação humana como um vir-a-ser. “O homem necessita de cuidados” (KANT, 2019, p. 11) e, na concepção de Kant, constitui o processo formativo que aproxima o sujeito da humanização. Kant (2019) entende por cuidado a previdência para que os pais garantam que os filhos não façam mau uso de suas forças. Nessa noção de cuidar, compreende-se que é uma tarefa em que possibilita o desenvolvimento dos indivíduos e conduz-se para que façam uso correto da razão, pois na sua imaturidade não compreendem as características apresentadas pela vida e assim necessitam dos pais como educadores.

O ser humano que é desprovido de cuidados sociais, filosóficos, culturais e éticos na infância e na juventude apresenta na idade adulta caracterizações dessa negligência que se estendem às ações e aos seus posicionamentos. Assim, age de forma rude, pois a falta de cuidado o leva a agir com imprudência e deliberar para o mal.

O cuidado é a constituição humana por meio do desenvolvimento dos hábitos, pois o sujeito que cultiva bons hábitos tende a ter mais condições para o bem viver. Aqui se destaca a relevância de compreender cada processo formativo dentro das fases da vida. Inicia-se na infância, onde a criança tem os primeiros contatos para a constituição da sua formação humana. Nesse momento da vida, faz-se importante o cuidado físico, biológico, amoroso e intelectual que ocorre por meio da manifestação de seus educadores.

A criança que recebe os cuidados essenciais para seu desenvolvimento humano caracteriza sua identidade formativa com base em princípios éticos. Assim, desde muito cedo apreende a deliberar para o bem. Já a criança que é negligenciada quanto ao cuidado na sua infância, pode acumular experiências que negam a vida, ou internalizar essa experiência como movimento aprendente e constituidor de um olhar formativo que o conduz para novas significações da realidade. Vou ilustrar aqui, com base na minha própria realidade profissional, o fato de uma criança que na sua infância não recebe cuidados básicos e é exposta ao frio, falta de higiene, precariedade de alimentos, abuso moral e ético. Esta pode desenvolver habituações negativas em relação a si, ao outro e à sociedade em que está inserida, uma vez que ao não receber o cuidado, tem dificuldade em desenvolver o cuidar. Também é relevante destacar que esta não é uma condição única, pois ao entrar em contato com esses aspectos formativos a criança pode desenvolver a empatia e a solidariedade. Vou ilustrar os fatos que descrevi acima com base em situações que vivenciei em um espaço escolar em que atuo. Vi crianças pequenas entre 4, 5 e 6 anos passarem por negligência alimentícia, moral, amorosa e de higiene. O que me chamava à atenção nestas crianças era a forma como elas reagiam diante ao que estavam expostas. Algumas eram extremamente agressivas umas com as outras e comigo também. Esse fato me levou a concluir que eles tinham raiva do mundo e não de alguém em particular. Foi um aprendizado inestimável, pois na prática aprendi o que nenhum currículo ensina e que descrevo em algumas perguntas o que passei a fazer: O que é a vida? O que nos torna humanos? Essas questões foram mais tarde debatidas em uma disciplina de mestrado com o professor Roque Strieder, que me levou a entender que nos tornamos humanos, ou não, a partir das experiências que temos ao longo da nossa existência. Também nessa disciplina debatíamos que a contemporaneidade é rica em experiências e que o ser humano pode vivenciar situações que em outros tempos levaria anos para atender. No entanto é necessário que o mesmo apreenda a

experienciar, esse fator é defendido aqui nesta tese como experiências que constituem a identidade formativa.

Assim, passei a refletir que algumas crianças deste mesmo espaço, embora também fossem expostas a vivências, como as descritas anteriormente, desenvolviam um senso de humanidade e solidariedade que eu não havia visto em nenhum espaço anteriormente. Esse fato me levou a concluir que as vivências têm influências sobre o indivíduo, mas a forma como este decide experienciar faz toda a diferença no seu processo de formação humana.

O sujeito constitui-se a partir dos princípios educacionais que teve acesso e como construiu sua identidade formativa. Portanto, educar torna-se uma arte e, nessa condição, requer que os educadores desenvolvam com atenção seu papel.

O homem só se pode tornar homem através da educação. Nada mais é do que aquilo em que a educação o torna. É de notar que o homem só pode ser educado por homens, por homens que foram igualmente educados. Daí que a falta de disciplina e instrução em alguns homens os torne maus educadores de seu educandos. [...] Quem não é cultivado é rude, Quem não é disciplinado é selvagem. O descuido da disciplina é um mal maior que o descuido da cultura, pois esta pode ser recuperada posteriormente; o elemento selvagem, porém, não pode ser removido, e um engano na disciplina nunca pode ser reparado. (KANT, 2019, p. 12).

O educador é aquele que conduz o sujeito por caminhos enaltecidos por suas vivências e experiências e também se constitui a partir dos elementos formativos que ocorrem nos encontros com o outro. Aqui fica pressuposto que àquele que lhe faltou disciplina e instrução passe a ser um mau educador, pois não lhe foram despertadas manifestações humanas formativas. Assim, conduzirá mal os educandos que lhe serão confiados. A educação para a saída da minoridade está firmada em alicerces sólidos e guiada pelo cuidado, disciplina, instrução e formação, os quais precisam, se não já desenvolvidos, ao menos em bom estágio de desenvolvimento no próprio educador.

A disciplina apresentada por Kant tem por fundamento impedir que a animalidade prejudique a humanidade, sendo esta uma forma de domar a condição selvagem do sujeito⁴. Kant traz a educação e descreve a disciplina: “Na educação, o homem tem de ser *disciplinado*. Disciplinar significa procurar impedir que animalidade prejudique a humanidade, tanto no homem individual como no social. A disciplina é, pois, a mera doma da condição selvagem. (KANT, 2019, p. 19).”

⁴ Este conceito também é defendido por Comenius, na obra *A Didática Magna*, na qual expõe que o ser humano necessita de disciplina, pois sem ela não há aprendizagem.

Quando Kant aborda a disciplina como um caminho constitutivo do ser humano, sendo este um guia para que o sujeito se aproxime da humanidade e afaste-se de aspectos selvagens, aproxima sua discussão do que retratamos aqui como desenvolvimento humano. O sujeito que tem uma educação guiada pela disciplina constitui-se humanamente. Em Kant, pela educação o ser humano consegue realizar em si os fins da humanidade: ser ilustrado, capaz de pensar autônomo, em maioridade e, também, estar em constante progresso e, assim, distancia-se da sua condição selvagem. É possível afirmar que faz parte, ou até mesmo o ponto central que envolve a noção de *fins da humanidade*, é ser capaz de tomar atitudes baseadas em princípios éticos que o levam ao cultivo de si ou ao cuidado de si: essa condição de, sendo fiel a Kant e ao já apresentado acima, impedir que façamos o mau uso das nossas forças. Nesse caminhar, as vivências vão aprimorando sua condição humana que o conduzem à prudência e à tomada de decisões como sujeito autônomo do seu pensamento, da sua fala e das suas ações. Se as vivências forem acompanhadas pelo processo de amadurecimento, reflexão e constituição de sentidos, então se torna possível que o ser humano as converta em experiências na sua condição formativa.

Partindo desse princípio vale perceber que a instrução também é importante nesse processo de desenvolvimento, uma vez que a instrução não é mero adestramento, ou conhecimento mecanizado, e sim uma educação que ensine as crianças a *pensar*. Kant defende uma educação genuína que desenvolve no sujeito a moral e a sabedoria. Em aproximação, para Aristóteles, a sabedoria prática é a representação de uma boa instrução, essa que desenvolve no sujeito capacidades de (re)construir o pensamento e criar novas possibilidades de existência. Os autores escrevem em espaços temporais e realidades diversas, mas se encontram em uma simetria filosófica da formação humana. A *phronesis* aristotélica tem ligação (mas cabe destacar, não identidade) com a noção de *progresso* para o melhor em Kant. Aristóteles edifica a ideia da ação virtuosa do homem no mundo. Esta trabalha a ideia de que o ser humano pode alcançar a plenitude do bem viver quando age por meio da *phronesis*. Para Kant, o gênero humano encontra-se em um constante progresso para o melhor. Então, o ser humano pode aprender com os mais velhos, ouvindo-lhes a experiência e constituindo no momento presente as significações a partir destas. Este é um campo rico em aprendizados edificantes no desenvolvimento humano formativo.

Assim, o processo de desenvolvimento formativo perpassa pelo cuidado, momento em que o indivíduo tem a experiência do amor, carinho, alimentação, moral e higiene. Então, vai amadurecendo e desenvolve vivências por meio da disciplina que introduz momentos de

aprendizado que o aproxima de sua condição humana. Nesse processo, a instrução vinda de seus educadores edifica e conduz o sujeito à formação.

Para tanto, a formação é um processo evolutivo em que o sujeito é convidado à autoformação como manifestação constitutiva do seu experienciar. Ao tratar do termo *formação*, é importante recorrer à formação humana na infância, na juventude, na idade adulta e na velhice como um constante vir-a-ser.

No desenvolvimento das capacidades humanas, faz-se importante refletir sobre cuidado e disciplina, que, conforme apresentado por Kant, são movimento, essenciais à formação do sujeito. O ser humano desde a infância necessita de cuidados para que se humanize e viva a intensidade de experienciar consigo mesmo e com o outro. A disciplina também se faz necessária no processo humano formativo, a fim de orientar e conduzir à racionalidade e distanciar-se de sua condição selvagem.

Nessa dinâmica, a instrução apresenta faculdades formativas que conduzem à autonomia dos sujeitos. Ações norteadas por pensamentos que constituem momentos reflexivos e aprendentes que se distanciam da mera mecanização. Assim, conduz uma formação sustentada por alicerces firmes que valorizam a historicidade, a eloquência dos acontecimentos presentes e dinamizam aspectos futuros guiados pelo próprio pensamento, pois o sujeito provido de liberdade tem a capacidade de criar a realidade.

O ser humano que principia sua formação e a conduz com sabedoria prática busca a instrução como meio racional. Esse caminhar é acompanhado de transformações internas provocadas pelo experienciar na construção autônoma em processo de esclarecimento.

2.2 A CONDIÇÃO EDUCATIVA PARA A AUTONOMIA – UM PROJETO DE ESCLARECIMENTO

Educar para a autonomia é a disposição dos sujeitos de transformar em experiências as manifestações ao longo do seu percurso formativo. Nesse ínterim, observa-se a importância dos educadores como agentes construtores de suas próprias experiências educativas e, do mesmo modo, orientadores no processo de os educandos construírem suas próprias experiências. Com isso, em última instância, todos somos educandos em constante vir-a-ser. Assim, a formação dos educadores, ao ser entendida na sua essência, compreende que a constituição da identidade formativa destes influencia na capacidade de educar, esses que provêm de experiências norteadas por valores éticos ou não e atuam como formadores dos sujeitos em estado formativo. Vale dizer que a Educação aprofundou questões filosóficas sobre o pensamento humano e

também atende a esses fatores, no entanto, sendo os sujeitos condutores constituintes de um estado formativo, podem desenvolver experiências que ferem seus princípios básicos: cuidado, disciplina, instrução e formação. Então se conduzem hábitos que, segundo Kant, privam o sujeito da liberdade e da maioridade. Nega-se o desenvolvimento humano em que o sujeito permanece em seu estado rude, afastando-se de elementos éticos. Sendo que o sujeito livre constitui sua maneira de ver e entender o mundo à sua volta sem precisar ser conduzido por outrem.

Conforme apresentado por Kant, é necessário limitar a alguns hábitos e concebê-los como suficiente, pois desvirtuam uma boa formação ética e moral.

Quanto mais hábitos um homem tem, menos livre e independente é. Sucede ao homem o mesmo que a todos os outros animais: acaba por lhe ficar um certo pendor para aquilo a que cedo se habituou. Deve-se impedir, por isso, que a criança contraia habituações; não se pode permitir que nasça nela uma habituação. (KANT, 2019, p. 37).

Os hábitos introduzem certa acomodação quando se trata de ações habituais e não lhes permite observar todas as características que lhe são apresentadas sem a liberdade de refletir sobre elas. O sujeito passa a viver conforme o que lhe é imposto como norma ou dispositivo, em detrimento dos fatores que o conduzem a ser um bom cidadão e conviver em sociedade. Afinal, o que é viver em sociedade? Em que princípios se organizam ações formativas adequadas que desenvolvam o caráter e a identidade formativa? Como as habituações adquiridas durante a vida constroem elementos que afastam o sujeito do bem viver?

Kant escreve que podemos considerar a nós mesmos como agentes livres e autônomos e de refletir sobre suas escolhas e tomadas de decisão, a ponto de mudar sua conduta se julgar adequado. Esse é o momento em que as condutas manifestas pressupõem ações conduzidas pela liberdade, de modo que o ser humano se constitui como agente livre e autônomo.

[...] podemos considerar a nós mesmos como agentes livres e autônomos, dotados de livre arbítrio e capazes de realizar escolhas sobre como, quando e de que modo tomaremos nossas ações. À diferença das demais criaturas vivas, irremediavelmente determinadas a obedecer seus instintos, impulsos, tropismos, etc., o ser humano é capaz não apenas de criar suas próprias máximas, como também de refletir sobre elas, avaliando-se moralmente e, se assim desejar, mudar sua conduta conforme considere mais adequado. (KANT, 2018, p. 15).

A capacidade humana de reflexão é um processo racional que conduz as ações do ser humano perante as situações que lhe são apresentadas, essa condição o leva a olhar de maneira crítica para a realidade, possibilitando que ele avalie e construa momentos reflexivos e possíveis

mudanças de conduta. Momento em que se possibilita a liberdade sem a composição das habituações, sendo possível criar concepções e condutas autônomas e livres. Podemos defender que, aqui, reencontramos o conceito de bem viver, agora em outra matriz teórica.

O conceito de esclarecimento indica um movimento histórico e social – não individual – de saída e chegada, cujo resultado ou ponto culminante é a noção de maioridade e autonomia. Kant escreve que o homem é culpado por sua menoridade, em que a falta de coragem o leva a ser dirigido por outrem.

Esclarecimento [Aufklärung] é à saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. Sapare aude! Tem a coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento. (KANT, 2009, p. 63).

O esclarecimento permite ao sujeito compreender seu estado de menoridade e protagonizar sua história. O movimento de esclarecimento precisa partir das atitudes e escolhas que o conduzam à elucidação. Estas iniciam no particular, momento e condição em que o sujeito usa o seu experienciar e, a partir deste, delibera. Essa ação acontece primeiramente em um contexto individual para depois atingir proporções sociais. Contudo, a questão envolve uma movimentação interna em que o sujeito precisa enfrentar realidades e experienciar como elemento formativo enquanto processo de esclarecimento. Acredito que o processo de letramento é um exemplo rico a ser indicado, pois o indivíduo que apreende e passa a ter noção da fala e da escrita desenvolve em si manifestações individuais que, ao serem transformadas em conhecimento, passam a influenciar sua vida diária por meio do movimento de si. Quando habituado a condições de menoridade, o indivíduo nega em si as capacidades criadoras e acomoda-se na condição que lhe é familiar.

Dentro disso, podem-se observar acontecimentos cotidianos em que a condição humana de sujeito foge a questões de proximidade e reconhecimento de si, quando se admite ouvir e não se posicionar, ou até mesmo não se condicionar a ter uma posição firme a respeito do que lhe é apresentado. Vale reconhecer que o ser humano tem a capacidade de desenvolver condições reflexivas e construtoras do pensamento voltado à maioridade.

Kant traz reflexões sobre a menoridade, momento em que o sujeito guiado pela preguiça e a covardia prefere ficar sob o controle dos seus tutores.

A preguiça e a covardia são as causas pelas quais uma tão grande parte dos homens, depois que a natureza de há muito os libertou de uma direção estranha (naturaliter maiorenses), continuam no estado de bom grado menores durante toda a vida. São também as causas que explicam por que é tão fácil que os outros se constituam em tutores deles. É tão cômodo ser menor. (KANT, 2009, p. 64).

A ação humana que permite ao sujeito pensar, refletir, posicionar-se e mudar sua conduta exige uma carga de energia que nem sempre é prazerosa. Nessa condição, o indivíduo prefere continuar no seu estado de menoridade, o qual permite estar confortável em uma condição que já conhece e não precisa desprender energia para encontrar equilíbrio em algo novo. Em alguns casos já se libertou de uma condição a que estava exposto e ainda vive o estado de aprisionamento, isso acontece em razão da falta de consciência, pois necessita se libertar e construir novos caminhos. Aprender um caminho desconhecido o induz a emoções de insegurança e medo, as quais inibem suas ações quanto ao processo de passagem à maioridade. Kant fala da passagem à maioridade como difícil e perigosa, pois por meio do medo lhe foram impostas condições de aprisionamento que o impedem de tentar andar sozinho.

A imensa maioria da humanidade considera a passagem à maioridade difícil e além do mais perigosa, porque aqueles tutores de bom grado tomaram a seu cargo a supervisão dela. Depois de terem primeiramente embrutecido seu gado doméstico e preservado cuidadosamente estas tranquilas criaturas a fim de não ousarem dar um passo fora do carrinho para aprender a andar, no qual as encerram, mostrando-lhes em seguida o perigo que as ameaça se tentarem andar sozinhas. (KANT, 2009, p. 64).

Aprender a andar, tomar suas próprias decisões, torna-se uma condição difícil quando lhe foram impostas experiências de medo diante das possíveis ameaças. Cabe ao ser humano tornar-se sujeito de si e passar a pensar e agir conforme seus posicionamentos e condutas. Este toma seu próprio posicionamento e passa a ter atitudes guiadas pelo seu pensamento, mas é um processo doloroso, ao qual o sujeito faz uma transformação interna que envolve valores culturais e morais.

É difícil, portanto, para um homem em particular desvencilhar-se da menoridade que para ele se tornou quase uma natureza. Chegou mesmo a criar amor por ela, sendo por ora realmente incapaz de utilizar seu próprio entendimento, porque nunca o deixaram fazer a tentativa de assim proceder. (KANT, 2009, p. 64).

A partir do momento que o indivíduo passa a ser sujeito de si, quebra padrões a que estava exposto. Mas a educação tem seus princípios voltados ora para o esclarecimento, ora para a educação mecânica. Essa argumentação ocorre devido aos movimentos políticos e econômicos que têm a educação como elemento base para o desenvolvimento econômico,

quando os princípios da educação tendem a elementos formativos e o desenvolvimento do sujeito nas suas capacidades críticas conduz-se ao esclarecimento. Porém, quando forças econômicas e políticas adentram o currículo e o conduzem à formação voltada ao *aprender fazer e a mão de obra para o trabalho*, desenvolve-se assim a chamada educação mecânica. Há uma diferença entre os conceitos, pois educar para o esclarecimento é permitir que o sujeito se desenvolva para a autonomia e a maioridade, assim desenvolva aspectos de entendimento e interação com o mundo à sua volta.

O homem pode ser ou meramente adestrado, amestrado, instruído mecanicamente, ou ser realmente esclarecido. Adestra-se cães, cavalos, e também se pode adestrar homens. Como o adestramento, porém, ainda não se esgota a educação, o importante é principalmente que as crianças aprendam a pensar. Isso leva-nos aos princípios que brotam todas as acções. (KANT, 2019, p. 20).

A educação para o pensar é o caminho do esclarecimento, pois a partir do momento que há movimentação do pensamento articulado às ações, criam-se estratégias reflexivas perante as circunstâncias que se apresentam. O pensar se institui pelo movimento reflexivo em consonância com os dados da realidade que o cerca, pois o sujeito atribui significados à realidade mediante o exercício do pensamento, mas estes estão atrelados às valorações que o sujeito constrói ao longo de sua existência.

Essas valorações também estão baseadas na percepção do que é apresentado pela sociedade e em como o sujeito as compreende, com base nas características educacionais que o *cercam*, onde o indivíduo apresenta capacidades críticas reflexivas ou aceita o que lhe é apresentado. Para tanto, faz-se necessário construir pensamentos orientados pela educação enquanto processo de esclarecimento e não de adestramento. O segundo baseia-se em princípios orientados pelo capitalismo ou orientação tutelante, de controle social que visam construir capital em detrimento da formação humana.

Contudo, a saída da menoridade apresentada por Kant movimenta uma educação voltada a princípios que desenvolvam capacidades reflexivas desde a infância, onde se construam faculdades críticas que levem a criança a perceber, refletir e pensar sobre os aspectos que estão à sua volta, seja de ordem familiar ou social. “Na criança, porém deve-se procurar combinar gradualmente, no ensino, o saber e o poder. [...] Mas a criança tem também de aprender a distinguir muito bem o saber do mero opinar e crer.” (KANT, 2019, p. 50).

Conforme apresentado por Kant, é essencial que a criança desenvolva faculdades que tenham como critério o ensino, o saber e o poder. Estes são os três princípios do ensino e aprendizagem, onde por intermédio do ensino se desenvolve o saber que liberta e conduz à

maioridade, despertando no sujeito a capacidade e o poder de construir, de ler, compreender e interpretar o mundo à sua volta. Nessa movimentação é necessário que o sujeito se encontre com o saber e perceba a distância que há entre o opinar e o crer sem embasamento e conhecimento. Então, desenvolve um movimento educacional que prima pelo conhecimento. A partir do momento que o sujeito desenvolve *domínios do saber*, ele evidencia em si aspectos contrapostos pela educação que conduz ao *poder de entendimento* das coisas que o cercam. O conhecimento somente atende à sua função quando há a articulação do saber com o entendimento. Um aluno de graduação em pedagogia, por exemplo, discute nas aulas de Filosofia da Educação sobre o que é educação e os princípios filosóficos que a fundamentam. Mas apenas consegue fazer uso deste conhecimento quando se depara com seus alunos e percebe-se investigando o que e como educá-los nos princípios de formação humana – ato de maioridade. Esse movimento interno também pode ser apresentado como cuidado de si, em que o sujeito se volta para si munido de conhecimento, sai da menoridade, age com autonomia e faz o bom uso de si ou das suas forças. A saída da menoridade é uma atitude que exige disposição de envolver-se com o despertar do entendimento de si. Essa atitude dispõe ao sujeito encontrar-se consigo por meio desse despertar, o qual desenvolve aspectos humanos que constroem o experienciar que constitui a identidade formativa. Essa movimentação é o processo de esclarecimento, movimento de saída da menoridade em uma ação humana constitutiva.

A formação humana é a ação formativa que conduz o sujeito à sua condição de *ser humano*. Já o desenvolvimento humano são as manifestações que o sujeito vivencia durante a sua trajetória. Nesse princípio reflete-se sobre questões que giram em torno do processo de desenvolvimento alinhado a princípios éticos, morais, estéticos, emocionais, culturais, profissionais, instrumentais e econômicos. O ato de educar é um fundamento complexo pela sua notoriedade, no intuito de fazer com que os educadores tenham a compreensão desse processo na sua dinamicidade humana formativa.

Nessa perspectiva, o entendimento é essencial na construção desse caminhar, mas ainda se faz necessária a movimentação das sensibilidades, pois não há entendimento sem a percepção sensível dos objetos.

O entendimento, como faculdade de pensar (de representar algo por meio de conceitos) [...] Portanto, o entendimento é, sem dúvida, mais nobre que a sensibilidade, da qual os animais desprovidos de entendimento podem se valer em caso necessário, seguindo os instintos neles implantados, assim como um povo sem governante, ao passo que um governante sem povo (o entendimento sem a sensibilidade) não é capaz de absolutamente nada. (KANT, 2006, p. 87).

Kant retrata que o entendimento é mais nobre que a sensibilidade de ver e perceber os objetos. Ainda, que não há entendimento sem o olhar sensível, a compreensão somente é possível a partir do momento em que se dispõe de faculdades reflexivas. Para tanto, é importante perceber que o entendimento precisa do material provindo da percepção e faz referência à faculdade de pensar, o que envolve outras capacidades, como reflexão e entendimento. A essa condição denomino como alma bela. Que, na sua percepção sensível, estabelece sentimentos de grandeza e força. O movimento formativo que se guia pelo pensar estabelece alicerces firmes baseados em momentos reflexivos perante os objetos e fatos que lhe são apresentados. Então firma-se uma postura orientada pelo movimento reflexivo presente no ato de experienciar. O experienciar precisa ser visto como estímulo formativo, pois nessa dinamicidade desenvolvem-se as faculdades humanas que até então estavam em seu estado cômodo de aceitação, para que passem a pensar e refletir sobre sua condição humana. Já o sujeito que permanece em seu estado rude e não aproveita as experiências como manifestação formativa, em vez disso utiliza a experiência para vitimizar-se e diminuir-se, não atribuirá elementos que sejam capazes de elucidar e superar sua condição.

Conforme apresentado anteriormente por Kant, “é cômodo ser menor”. Esse estado de menoridade alimenta condições em que o indivíduo não age como sujeito principiado por atitudes valorativas. Nessa condição, faz-se necessário compreender a autoformação como elemento formativo que conduz ao viver de modo valioso.

Portanto, o cuidado de si é uma atitude que exige coragem e valor, pois ela desprende elementos de enfrentamento aos quais o sujeito precisa tomar posse e, assim, pensar e agir para construir-se enquanto sujeito humano formativo conduzido pela razão, com faculdades para compreender os ditames da natureza intuitiva e mecânica e a projeção de uma qualificação ética em direção ao outro.

Antes, é o ser humano apto a se conduzir sob os critérios da razão e não em subordinação cega aos ditames da natureza instintiva e mecânica. Essa dimensão pragmática, no sentido de uma capacidade de decisão e ação do ser humano partindo de si e incidindo sobre si mesmo, sob os critérios racionais, se apresenta como o grande desafio educacional. Ou seja, essa ação do ser humano sobre si mesmo projeta uma qualificação ética em direção ao outro, pelo fato primário de toda ação gerar consequências no contexto em que o agente está inserido. (LAGO; FARINON, 2015, p. 57).

Lago e Farinon tratam em sua apresentação a atitude humana de conduzir-se baseado em princípios norteados pela razão. Assim, olhar para si é a condição para que o sujeito possa

emancipar-se e, munido de esclarecimento, cuidar de si e projetar eticamente sua ação em direção ao outro.

O caminho para o esclarecimento perpassa por uma movimentação interna que necessita de um olhar autoformativo. Já tratamos desse tema, destaca-se que aspectos formativos voltados ao bem viver acontecem a partir do momento em que o indivíduo se encontra consigo. Então, afasta-se de critérios e pareceres induzidos pelo capitalismo ou por formas de tutela diversas que aprisionam e induzem a posições individualistas, afastando o sujeito da maioria.

A ação de voltar-se para si não é um movimento fácil, desprende ações internas movidas pela razão que atribuem aspectos reflexivos, levando o sujeito ao estado de compreender o lugar que ocupa e a capacidade de conduzir suas próprias ações sem precisar ser guiado por outrem.

Superar tudo aquilo que o aprisiona converter-se no ideal do pensamento em constante progresso. Essa emancipação perpassa pelo desenvolvimento da maioria [...]. Esta seria a grande marca da maioria: um sujeito consciente do lugar que ocupa e responsável pela cultura que desenvolve, sempre com o pressuposto ético como a maior condição humana. (LAGO; FARINON, 2015, p. 63).

Nessa perspectiva, arisca-se a formulação do pensamento: de quem é a tarefa formativa? A tarefa formativa é de responsabilidade do sujeito que, munido das experiências que constituíram sua identidade formativa, busca desvencilhar-se de pensamentos e condutas que o aprisionam e desenvolve seus próprios princípios, em um processo de maioria, consciente de sua responsabilidade formativa enquanto condição humana.

2.3 CONCEITO DE AUTONOMIA E SUA CONEXÃO COM O CUIDADO DE SI

A formação como cuidado de si no seu processo formativo, como apresentado nas seções anteriores, é o processo histórico e social no qual o ser humano se constitui, iniciando na infância, a partir dos estímulos recebidos pelos pais, perpassando pela escola e pela sociedade de modo geral. A partir de tal processo, o sujeito tende a se aproximar ou se afastar dos princípios éticos. A aproximação de uma conduta ética está arraigada a um experimentar que carrega consigo valores fundamentados e guiados pela razão prática, onde o sujeito tem a liberdade de inclinar-se sobre si e desenvolver com autonomia seu processo formativo.

Então, o ser humano é capaz de construir seus próprios pensamentos e desenvolver sua formação por meio da movimentação interna, a qual abre possibilidades para refletir e transformar as situações diversas em processos constitutivos. Para isso, a curiosidade é um universo criador, em que a imaginação é capaz de inventar caminhos até então encobertos

pela ignorância, mas que, para isso, segundo Kant (2006, p. 67, 169), precisa buscar nos sentidos a matéria para as criações: “[...] Ainda que seja uma tão grande artista, e mesmo mágica, a imaginação não é criadora, mas precisa *retirar dos sentidos a matéria* para as suas criações.” (KANT, 2006, p. 67, grifo nosso). Pensando na criação enquanto um movimento emancipador e na dinâmica do cuidado de si, observa-se a importância do ato de percepção do mundo, em que a concepção de si e do mundo vem a gerar movimento de constituição de si. A capacidade criadora está no ato do sujeito tomar ciência das possibilidades que se encontram para além daquelas que são apresentadas pela sociedade. A imaginação como criadora possibilita desenvolver aspectos que me levam a compreender a realidade para além do que está sendo posto, pois ao imaginar dou ciência ao movimento constitutivo do objeto em análise e não me baseio em percepções não fundamentadas. Aqui se faz possível uma dinamização, quando observo uma realidade marcada pela violência posso generalizar que todos os que pertencem àquele grupo social agem da mesma maneira, ou posso construir significado a cada experiência singular que se apresenta.

Então, garantir a possibilidade de ver, perceber, construir um novo caminhar, observar seus sentidos e estabelecer novas formas de pensar sua formação, sem arraigar-se a modelos prontos, parte da curiosidade em buscar novas construções a partir do inclinar-se sobre si. E assim, fazer de cada momento uma construção valorativa, sentir-se capaz de ver além do que lhe é apresentado. Esse processo gera percepções e construções históricas que regem sua formação; a ação reflexiva como possibilidade criadora manifesta percepções e construções de espaços que reestruturam o pensar, o agir e o olhar humano formativo.

A partir do movimento reflexivo em que o pensar e o agir modificaram a forma de olhar, o sujeito passa a ser capaz de fazer uma leitura do que se apresenta como possibilidade criadora de novos universos aprendizes, no qual tornam possíveis construções humanas. São laços estabelecidos entre a realidade apresentada e o que o sujeito é capaz de *ver*. Nessa posição está o olhar movido pela experiência interna, que é singular em cada sujeito, povoada por significações estabelecidas e construídas temporalmente. E também externa, quando acontece o contato com o outro e este encontro desperta ramificações significativas e aprendentes. Assim, torna possível a construção de novas realidades que apresentam dinâmicas baseadas em processos vivos. Mas vale dizer que esse movimento autoformativo se inicia no interior de cada sujeito, quando desenvolve o cuidado de si. O movimento de inclinar-se sobre si é um aspecto marcado pelas vivências que garante que as ramificações formativas ocorram em constante constituição de si. Essa ação edificadora ocorre em uma articulação entre os processos vivos e

suas significações, para tanto é importante que o sujeito se perceba e ressignifique-se como estado humano formativo.

Nesta dinâmica, o sujeito constrói significado ao que lhe é apresentado e percebe sua formação interna e valorativa. Kant escreve que a formação física do espírito se distingue da moral, “por esta visar apenas à liberdade e aquela apenas a natureza. Uma pessoa pode ser fisicamente muito cultivada; pode ter um espírito muito formado, mas ser um simultâneo mal cultivada moralmente, ser uma criatura má.” (KANT, 2019, p. 45).

O autor discute aspectos formativos que merecem atenção, ao tratar do espírito e sua natureza e liberdade: a formação para o cultivo de si. O sujeito que se preocupa apenas com o desenvolver da natureza e deixa de lado a liberdade de curvar a si e promover momentos de autoformação e reflexão. Considerando que o ato de se curvar para si movimenta uma série de aspectos, como condição cultural, social e econômica, os quais influenciam na capacidade reflexiva e na tomada de decisão do sujeito. A constituição de cada aspecto moral é a razão de cada sujeito e cabe a este tomar consciência do movimento ético, ou afastar-se das caracterizações benevolentes. Conforme Kant, algumas almas espalham o bem à sua volta e são felizes com a satisfação dos outros:

Ser benevolente sempre que possível é um dever, e existem algumas almas tão sintonizadas com isso que sentem um grande prazer interior em fazer o bem, mesmo sem outro motivo como a vaidade ou o interesse próprio; elas espalham alegria à sua volta e conseguem se sentir felizes com a satisfação dos outros, na medida em que foram causadoras desta satisfação. (KANT, 2018, p. 38).

É possível articular a noção kantiana de *benevolência* com a noção aristotélica de *bem* como finalidade. Para Aristóteles (2016, L 1169a, p. 230), “[...] o homem bom faz o que deve fazer, já que o intelecto sempre escolhe o que existe de mais excelente para si mesmo, e o homem bom obedece ao comando do seu intelecto.” Vale considerar que, para Aristóteles, um homem dotado de sabedoria prática é capaz de agir e fazer o que é bom em um âmbito geral, onde contemple a todos, essas atitudes, segundo o autor conduzem a uma vida feliz. Esse é um princípio moral que desenvolve capacidades, como o cultivo de si, pois o sujeito possui elementos morais e éticos para desenvolver, os quais envolvem o cuidado de si. Algumas almas, segundo Kant, sentem um grande prazer em fazer o bem, mesmo sem motivo, estas conseguem se sentir felizes em espalhar a alegria às pessoas à sua volta. Aqui está uma possibilidade criadora, quando, ao projetar a felicidade na perspectiva de bem comum, manifesta o bem como finalidade.

Ainda Kant fala a respeito da promoção da própria felicidade, pois o sujeito que busca ser feliz olha para si como possibilidade de transformação.

Assegurar a própria felicidade é um dever (ao menos indiretamente), pois a falta de satisfação com a própria situação, num emaranhado de muitas preocupações e no meio de necessidades insatisfeitas, poderia facilmente levar à tentação de transgredir os deveres. [...] Sem dúvida, é assim também que devem ser entendidas as escrituras em que se manda amar o próximo, mesmo que ele seja nosso maior inimigo. Pois como inclinação, o amor não pode ser um mandamento, mas a bondade por amor, mesmo sem ser produzida por nenhuma inclinação e até mesmo provida de uma certa aversão natural e intransponível, é um amor prático e não patológico, contido na vontade e não na inclinação à sensibilidade, nos princípios da ação e não na empatia sentimental; mas só ele pode ser um mandamento. (KANT, 2018, p. 39).

O encontro reflexivo que ocorre por meio do amor é a tomada de atitude, ao observar certo movimento formativo que se encaminhe para o bem viver, mesmo que seja necessário despertar a atenção que até então estava encoberta pela ignorância. O sujeito que olha para si e busca sua felicidade traz consigo o poder de reflexão sobre sua própria existência e prolonga seu estado de felicidade, quando se encontra com o experienciar do outro e o convida a participar dos processos vivos. Ao perceber-se como sujeito em formação, procura encontrar meios que o levem a progredir. Essa vontade parte do interior do indivíduo e envolve suas ações perante si e a sociedade, pois a vontade do indivíduo parte do que é bom para si, mas considerando o que é bom para o todo. A atitude formativa é um ato solidário, pois para desenvolver capacidades humanas formativas é necessário inclinar-se sobre si e, para tal, o altruísmo é o sentimento que rege essa ação.

Afinal, qual é a nossa condição humana? Bem, no primeiro capítulo defini a condição humana como sendo o conjunto de experiências que o sujeito vivenciou e o significado que atribuiu a elas ao longo de sua existência. Agora, a resposta pode ser ampliada a partir do reconhecimento de si em estado de incompletude, onde se faz necessária a reflexão formativa que equivale a ir além da tomada de consciência e ressignificar seus atos com base nas construções que desenvolveu por meio do movimento reflexivo.

Ao compreender-se como sujeito e dotado de experiências que compunham a sua identidade formativa, perceber que sua formação humana está para além dos moldes impostos pela sociedade. E como ser humano reflexivo é dotado de capacidades criadoras em prol da autoformação. Nesse processo formativo, agir na construção de elementos que conduzam ao desenvolvimento humano como possibilidade de um vir-a-ser. Ensinar a outrem conceitos, atitudes, ética, disciplina, moral é uma tarefa que exige arte, cuidado, disciplina, instrução e formação, os quais envolvem atos de reflexões, fundamentações e construção de

posicionamentos que repercutem em ações humanas onde se desenvolva o apreender. Quando a educação ocorre em constância dos acontecimentos diários sem planejamento, esta tende ao fracasso, pois aí se tem, na perspectiva kantiana (KANT, 2019), a educação mecânica e não racionalizada.

A formação dos sujeitos também é tarefa da escola, a qual precisa estar preparada para desenvolver ações que promovam a formação integral por meio de movimentações significativas, em que o aluno se sinta parte do processo educativo. Nessa condição, possa se perceber como sujeito social e sua relação com o desenvolvimento formativo do outro.

O ser humano tem necessidade de uma formação *escolástica* ou de instrução, a fim de se tornar apto à prossecução de todos os seus fins. Esta confere-lhe um valor em retenção a si próprio enquanto indivíduo. Através da formação para a *prudência*, porém, é formado para cidadão, adquire então um valor público. Aprende então tanto a dirigir a sociedade civil para as suas intenções como adaptar-se à sociedade civil. (KANT, 2019, p. 27).

Ao formar-se um cidadão confere-lhe competências éticas e morais para conviver em sociedade, tanto para dirigi-la quanto adaptar-se a ela. Esse processo ocorre com base em sua individualidade constituída a partir de um processo singular de constituição da identidade formativa. Espaço em que o indivíduo (caráter) e público (cidadão) conferem-lhe a noção de sujeito. A sociedade é um espaço de desenvolvimento humano, no qual o indivíduo carrega consigo aspectos que o constituíram e entra em contato com o espaço social que na interação com os demais indivíduos o constitui como cidadão. Nessa interação desenvolve-se o sujeito que, ao pertencer ao meio público, passa a desenvolver experiências que somente se adquire em contato com o outro. No entanto, faz-se importante as atitudes, escolhas e tomadas de decisão que envolvam os demais cidadãos de maneira ética e justa, pois o ser humano precisa ser olhado com humanidade e compreender que no seu processo constitutivo está o vir a ser.

O desenvolvimento da formação humana é um cenário convidativo a reflexões, uma vez que em razão de sua organicidade complexa, o experienciar de cada sujeito age notoriamente nas capacidades cognitivas, racionais e intuitivas. Então, é possível afirmar que a identidade formativa se constitui por intermédio das experiências significativas que cada sujeito teve no decorrer de sua existência.

O experienciar promove instâncias formativas que delineiam a condição humana de cada sujeito. Assim, o cuidado de si é o reconhecimento das experiências em consonância com o esclarecimento no desenvolvimento de capacidades reflexivas e autônomas sobre o entendimento do mundo. Assim, quando o esclarecimento é o processo de construção de novos

valores e princípios, estes abrem um leque de informações que até então não eram perceptivas. Há assim uma reforma do pensamento e um convite à liberdade de conduzir-se em novos caminhos à luz do esclarecimento. Kant denomina esse esclarecimento como liberdade de fazer uso público da razão. “Para este esclarecimento, porém, nada mais se exige senão liberdade. E a mais inofensiva entre tudo aquilo que se possa chamar de liberdade, a saber: a de fazer um uso público de sua razão em todas as questões.” (KANT, 2009, p. 65).

O esclarecimento precisa ser acompanhado pela razão, pois é a partir dela que se criam momentos de entendimento e conhecimento. Esse é o caminho para o esclarecimento, o saber caminhar e construir seu experienciar baseado em atitudes valorativas compostas de significados. Para Kant, vivemos em uma época de esclarecimento, mas não em uma sociedade esclarecida.

Se for feita então a pergunta: “vivemos agora em uma época esclarecida [aufgeklarten]”? A resposta será: “não, vivemos em uma época de esclarecimento [Aufklärung]”. Falta ainda muito para que os homens, nas condições atuais, tomados em conjunto, estejam já numa situação, ou possam ser colocados nela, na qual em matéria religiosa sejam capazes de fazer uso seguro e bom de seu próprio entendimento sem serem dirigidos por outrem. (KANT, 2009, p. 69).

Kant traz para debate o esclarecimento e discute o movimento de *aufgeklarten* enquanto época esclarecida. E desenvolve seu pensamento, argumentando que não vivemos em uma época de esclarecimento, pois os homens ainda não estão prontos para fazer uso seguro do entendimento e necessitam da direção de outrem.

O autor faz uso da palavra em outro momento histórico, mas vale dizer que a posição do autor continua sendo válida nos contextos contemporâneos. Vivemos ainda em uma época em que se faz necessário pensar no esclarecimento em momentos que o homem não toma conhecimento de si e busca significados na instantaneidade tecnológica, no consumismo exacerbado, da governabilidade neoliberal, do empresariamento de si, fugindo assim do reconhecimento de si. É possível afirmar que o homem tem se afastado do esclarecimento e buscado respostas exteriores para complementar a falta de entendimento de si.

Os autores contemporâneos Lago e Farinon (2015) trazem uma contribuição importante à obra kantiana e o esclarecimento em tempos contemporâneos.

Retomando a tradição iluminista, somos postos diante do ideal formativo que torna o ser humano apto ao uso público da razão. Por uso público da razão entende-se, em Kant, a capacidade de análise da condição vivida, independente de uma autoridade externa. É o uso de argumentos enquanto atividade de todo cidadão do mundo. Tal ação exige coragem de agir pelo próprio entendimento e com postura crítica diante do meio no qual vive. Postura essa que se define enquanto questionamento desse meio.

Assim, a noção de esclarecimento continua encontrando, na obra kantiana, uma possível conexão com a educação. Visualiza-se o problema da possibilidade de termos sujeitos aptos a qualificarem seu estar no mundo a partir da capacidade de servir-se de si mesmo nas orientações teóricas e nas decisões práticas. Ser possuidor de tal capacidade exige que seu pré-requisito esteja consolidado, a saber, a bom desenvolvimento do entendimento, enquanto postura crítica diante do real. (LAGO; FARINON, 2015, p. 12).

A postura do sujeito ao conferir-lhe o uso público da razão intensifica-se ao olhar de argumentos que o coloquem como cidadão do mundo e nessa condição verifica-se estar consciente de sua condição humana crítica e reflexiva, na qual faz uso dos conhecimentos populares e científicos e promove reflexões constantes na elaboração do pensamento crítico. Aqui está a vertente de saída da menoridade na busca do pensamento reflexivo em consonância a elementos sociais, culturais e científicos. Ao tornar-se sujeito de si, reconhece o estar no mundo como possibilidade criativa diante do real que lhe é apresentado.

Trazemos aqui um questionamento: como é possível o esclarecimento em uma sociedade que tem como norte valores capitalistas econômicos em detrimento de questões humanas? Nessa condição, o sujeito se limita a não precisar se posicionar perante as situações que se apresentam, pois se desenvolve a capacidade de aceitação em uma sociedade baseada em princípios que servem ao poder e desenvolvimento econômico que buscam prioritariamente capital em detrimento dos aspectos humanos.

Aqui vale retomar os conceitos de autonomia e autoformação. Ambos estão ligados ao esclarecimento quanto às formas de pensar, agir e posicionar-se diante das situações que são apresentadas. O sujeito que atinge a maioria carrega conceitos e posturas que permitem agir com autonomia e refletir a respeito de sua autoformação. Ao perceber-se enquanto sujeito, manifesta condições de entender situações que conduzam ao pensar, questionar, elaborar novos pensamentos, refletir sobre questões sociais que lhe são apresentadas, posicionar-se conforme seus preceitos, sem precisar ser direcionado por alguém.

A essa atitude livre pode se dar o nome de autonomia, pois o sujeito tomado de esclarecimento tem a capacidade de compreender e tomar decisões com autonomia, orientado pela razão prática, o que traz a noção de racionalidade: “[...] Só um ser racional tem a capacidade de agir de acordo com uma das leis, isto é, de princípios, ou de acordo com uma vontade. Como precisamos de uma razão para derivarmos as ações das leis, a vontade nada é além da razão prática.” (KANT, 2018, p. 53).

O sujeito que age com autonomia guia-se pela razão e desenvolve a capacidade de observar criticamente as realidades que se apresentam. Essa observação vai além dos seus princípios e atinge o campo da sabedoria, no qual se observa o contexto livre de preceitos

próprios e sim construções significativas. Essa construção liga-se à ideia apresentada por Kant (2018, p. 71), de que “[...] O ser humano não é uma coisa, portanto, não é algo que pode ser usado apenas como um meio; em todas as suas ações, ele precisa sempre ser considerado uma finalidade em si.” A afirmação de Kant movimenta reflexões importantes a respeito do que é humano, afinal, o que constitui ações conduzidas pelo princípio racional? A permissão da espontaneidade da razão como perspectiva humana manifesta. Nessa perspectiva, perceber a necessidade de agir com razão, pois segundo Kant, a razão está acima do entendimento.

Então o ser humano encontra de fato dentro dele uma capacidade pela qual se diferencia de todas as outras coisas e até de si mesmo, na medida em que é afetado pelos objetos, e essa capacidade é a razão, que, como pura atividade espontânea, ainda está acima do entendimento. (KANT, 2018, p. 95).

Conforme apresentado por Kant, o esclarecimento é a conquista da sua maioridade e como tal desenvolve a autonomia que o induz a criar novos caminhos guiados pela razão prática. Esse movimento faz com que o sujeito realize uma movimentação interna com o uso público da razão. Nessa movimentação desprende energias que o conduzem a agir guiado pela sabedoria prática. Então, a manifestação do sujeito ante as articulações da vida cotidiana passa a ser manifesta por intermédio da racionalidade, sendo esta uma atividade espontânea que rege as tomadas de decisões.

O esclarecimento e a sabedoria prática desenvolvem no sujeito condições de despertar para a autonomia e agir pela razão humana. “A razão humana, antes de conseguir encontrar o único caminho verdadeiro, em sua utilização pura, tenta trilhar todos os possíveis caminhos errados, tanto aqui quanto em outros – enquanto lhe faltarem às devidas críticas.” (KANT, 2018, p. 84).

Na fala de Kant podemos observar a formação humana como uma construção a partir da razão na busca das faculdades críticas. Esse parecer pode apresentar situações cotidianas nas quais os sujeitos agem trilhando caminhos que fogem às faculdades do pensamento crítico e deixam-se guiar facilmente por discursos povoados pelo senso comum. Nesse contexto, é importante falar em autonomia e o uso da liberdade, em sociedade o ser humano constrói valores sociais e culturais para o seu desenvolvimento moral. Vale ressaltar que a moralidade se diferencia da ética, pois moral todos têm baseado em seus princípios e sua construção social e cultural. Quando abordamos o tema liberdade, abrimos um leque de questionamentos a respeito do tema: Afinal, o que é liberdade? Todo ser humano é livre para pensar seu próprio pensamento? Tenho liberdade para decidir e construir meu caminho baseado em escolhas

conscientes sem ser direcionado por outrem? É possível construir um pensamento crítico a partir do modelo educacional apresentado pela escola? Que papel tem a escola na formação do sujeito? A escola forma para a autonomia e o cuidado de si?

Todas as pessoas imaginam-se livres em relação à vontade. Por isso todos os julgamentos sobre as ações são realizados considerando-as tal como elas deveriam ocorrer, apesar de não terem ocorrido. Contudo essa liberdade também não é um conceito da experiência e nem pode ser, porque ele permanece sempre, apesar da experiência mostrar o contrário daquelas exigências que, sob o pressuposto dessa liberdade, apresentam-se como necessárias. [...] Por isso a liberdade é apenas uma ideia da razão, cuja realidade objetiva em si é duvidosa; porém a natureza é um conceito do entendimento que atesta sua realidade em exemplos da experiência, e precisa necessariamente atestá-la. (KANT, 2018, p. 99).

A liberdade somente é possível a partir do uso da razão, pois é por intermédio desse movimento que o sujeito se compreende enquanto ser social, político e cultural. Ao perceber a sua liberdade é tomado pela consciência crítica que o reloca em direção aos fatos apresentados, guiando o olhar pela ideia da razão.

Nesse contexto, trabalha-se o desenvolvimento da autonomia, o pensamento guiado pelo esclarecimento e a busca pelo cuidado de si. Ser sujeito passa a ser um compromisso formativo em que o indivíduo se permite olhar para além do que lhe é apresentado. Assim, usa a liberdade baseada na razão e estabelece momentos reflexivos de entendimento de si, do outro e do mundo à sua volta. Essa construção permite agir com sabedoria prática em uma movimentação interna e externa na construção da identidade formativa voltada ao bem viver.

3 EDUCAR PARA A EMANCIPAÇÃO

A educação como formação é um processo de desenvolvimento humano para o bem viver no qual se faz presente a deliberação, a sabedoria prática, a autonomia, o esclarecimento, a emancipação e o cuidado de si. Para tanto, o inclinar-se sobre si exige um movimento de autoformação que ocorre enquanto saída da menoridade. Ação em que o sujeito usa sua força como guia perante as manifestações do mundo em uma perspectiva emancipatória.

No transcorrer deste texto vem se desenvolvendo o tema *identidade formativa* e os seus constituintes. Nessa perspectiva, educar, assume uma visão humana onde seus movimentos podem dignificar e criar a vida, como em outros aspectos podem enaltecer a negação dos viveres, ocultando o que é vivo. Esse é um dos principais eixos debatidos nesta tese, sua função é fazer com que os responsáveis pela formação compreendam a sua dimensão humana e passem a dimensionar suas ações para um desenvolvimento humano pautado nas liberdades reais, sem aprisionamentos.

O cuidado de si é o elemento estruturante dos processos educativos e sobre essa base é construída a identidade formativa e a condição de autonomia, fundamentais para o bem viver. Quando entendemos que o sujeito em formação pode desenvolver características de autoformação, abre-se uma dinâmica que foge aos moldes econômicos de produção em série. Sim, passa-se a entender o sujeito a partir da sua singularidade⁵ e, nessa dimensão, aprofunda-se o tema: o que nos torna humanos capazes de inclinar-se sobre si em um movimento autônomo e emancipatório.

Assim, o primeiro capítulo estudou e aprofundou aspectos constituintes da identidade formativa. Foi possível perceber que o indivíduo está inserido em um meio social/cultural/político/econômico e no transcorrer de sua formação pode agir com bases nos princípios do sujeito moral defendido por Aristóteles. O *sujeito moral* vive de tal modo que suas valorações e ações passam por uma autorreflexão. A esta atitude defendemos nesta tese o conceito de autoformação, onde o *eu* determina a si mesmo.

Considerando as manifestações autoformativas tornou-se essencial entender a autonomia em Kant como processo humano, o qual desenvolve no indivíduo capacidades que fundamentem as ações por meio da moralidade. Ou seja, a razão para si de uma lei moral que é válida para a vontade de todos os seres racionais.

⁵ A expressão singularidade atende ao quesito de compreender os aspectos individuais do experienciar de cada sujeito.

Nessa percepção, enquanto pesquisadora, percebi a necessidade de aprofundar como se desenvolve a identidade formativa do indivíduo em contextos de uma sociedade patriarcal. Então Adorno contribui calorosamente, quando trata da emancipação do sujeito, tal conceito dialoga com o esclarecimento em Kant. Na visão de Adorno, emancipar é criar condições para que cada sujeito possa viver livremente, essa liberdade se estende à tomada de decisão quanto à sua condição de sujeito e desenvolver todas as suas potencialidades.

Neste capítulo, com base em Theodor Adorno, desenvolverei reflexões sobre o que é educar. Uma das manifestações apresentadas por Adorno é que Auschwitz não se repita. Então, educar em uma perspectiva emancipatória nos leva a refletir sobre os mecanismos de controle e sua influência nos processos formativos.

Ao entender a educação como movimento construtivo, em que o indivíduo tem a liberdade formativa de desenvolver-se enquanto sujeito, abre-se a possibilidade de atender ao *objetivo* específico deste capítulo: Entender a autoformação como processo emancipatório na construção da identidade formativa. Aqui está a função primordial da educação: alargar os constituintes da identidade formativa mediante movimentos reflexivos com vistas ao cuidado de si.

Uma educação que mantenha o princípio onde educar seja uma tomada de (re)-existência para evitar as barbáries, possibilita que a escola e os espaços formativos estejam abertos para desenvolver/fazer ciência cumprindo a sua função sem interesses exteriores marcados por ideologias dominantes, pois quando a educação for entendida na sua completude desenvolver-se-á momentos ricos de ensino-aprendizagem. Arisco em dizer que o sistema educacional não compreende esse aspecto na sua completude, pois um sujeito esclarecido é capaz de situar-se no mundo e assim construir perspectivas valoradas que ampliem sua capacidade de relacionar-se com o mundo. O sistema educacional preocupa-se em preparar o sujeito para o mercado de trabalho sem entender que é possível educar em uma perspectiva humana, na qual o sujeito tenha a capacidade de interpretar e criar formas e viveres que ainda não foram explorados. É um movimento que alarga as possibilidades e desenvolve no sujeito sua capacidade crítica. Nessa perspectiva, o desenvolvimento econômico é visto de um parâmetro humano, no qual há a manifestação de interesse do indivíduo a partir das construções que desenvolveu por meio do seu percurso formativo. Há a possibilidade de constituir um desenvolvimento econômico que considere o indivíduo na sua condição de sujeito, mas para tanto é necessário respeitar sua singularidade.

Adorno traz reflexões sobre Auschwitz e as atrocidades cometidas na Segunda Guerra Mundial. O Holocausto é um exemplo grotesco da ação humana. Talvez seja necessário

questionar o que se apresenta de humano nessa atitude bárbara. Como pode um indivíduo e grupos serem capazes de arquitetar tamanha atrocidade? Ainda, como tantos outros indivíduos, sabedores desse movimento insano, foram capazes de compactuar ou silenciar frente à negação da vida? Será que na sociedade contemporânea ainda existem movimentos bárbaros que destituem tudo o que é humano? Sim, ainda vivemos hoje os horrores promovidos pela Segunda Guerra Mundial, sendo o Holocausto uma representação fiel das atrocidades que o ser humano é capaz de desenvolver.

Porém, torna-se cego aquele que acredita que as barbáries se limitam às representações como o Holocausto. Na sociedade contemporânea existem formas de opressão e desvalorização da vida que agem na subjetividade e, assim, destroem, silenciam e não permitem que a emancipação ocorra como movimento vivo. A emancipação tem como fundamentação a liberdade, pois o conhecimento tem o poder de abrir caminhos que possibilitem à educação, enquanto emancipação, transformar os indivíduos em sujeitos agentes de sua formação por meio do esclarecimento.

Desse modo, dispomo-nos a dialogar e construir princípios que levem ao entendimento da autoformação como processo emancipatório na construção da identidade formativa.

3.1 EDUCAÇÃO COMO PROCESSO AUTOFORMATIVO

O esclarecimento é um processo autoformativo que possibilita ao sujeito agir na construção da sua formação e sua identidade formativa voltada ao bem viver. Quando se usa a liberdade de abordar e defender um tema como identidade formativa, observa-se a dimensão cultural, social, política, ética e moral que ele atinge. Cabe destacar que todo sujeito possui sua identidade formativa, mas poucos conseguem inclinar-se sobre si na construção de uma identidade voltada ao bem viver.

No entanto, o sujeito coisificou-se após a eliminação da consciência, fator que representa a falta de experiência de si, momento em que o sujeito se torna uma peça da aparelhagem econômica. Adorno e Horkheimer se voltam ao tema do esclarecimento e às condições econômicas relacionadas a ele.

O processo técnico, no qual o sujeito se coisificou após sua eliminação da consciência, está livre da plurivocidade do pensamento mítico bem como de toda significação em geral, porque a própria razão se tornou um mero adminículo da aparelhagem econômica que a tudo engloba. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 37).

A fala de Adorno e Horkheimer traz em si a projeção econômica voltada ao indivíduo, o qual deixa a condição de sujeito e passa a ser apenas indivíduo comandado pelo tecnicismo. Os autores refletem sobre a coisificação do sujeito após a eliminação da consciência, movimento em que o sujeito é sequestrado de sua realidade e impedido de experienciar e desenvolver a consciência. As aparelhagens do sistema cultural e econômico fazem com que a instantaneidade dos acontecimentos elimine a possibilidade de vivenciar/experenciar com mais demora as situacionalidades dos viveres. Assim, transforma os sujeitos em meros objetos maleáveis nas mãos do sistema. A aparelhagem econômica consegue englobar vários aspectos da vida do indivíduo sem que ele perceba racionalmente as determinações mercadológicas presentes em posturas aparentemente despreziosas, as quais acabam por constituir a subjetividade de cada indivíduo. Poder-se-ia dizer que aqui se origina, em cada indivíduo, a subjetivação de tais determinações.

A tarefa de pensar conforme sua própria consciência tem sido ocultada pela maquinaria mercadológica, que busca incessantemente a uniformização, a anulação do indivíduo e a falência da cultura. “No trajeto da mitologia à logística, o pensamento perdeu o elemento da reflexão sobre si mesmo, e hoje a maquinaria mutila os homens mesmo quando os alimenta.” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 42). Os autores instigam a reflexão de que o ato de se voltar sobre si tem se tornado distante, pois a ação carece de reflexão e entendimento ante os aspectos mercadológicos em que o sujeito é apenas uma ferramenta de trabalho à disposição dos donos da sociedade. O sujeito é convidado a uma captura momentânea da realidade, que o impede de experienciar com *con* (encontro) *scire* (capacidade de saber), ou seja, ter a consciência da realidade que lhe é apresentada.

Agora que uma parte mínima do tempo de trabalho à disposição dos donos da sociedade é suficiente para assegurar a subsistência daqueles que ainda se fazem necessários para o manejo de máquinas, o resto supérfluo, a massa imensa da população, é adestrado como uma guarda suplementar do sistema, a serviço de seus planos grandiosos para o presente e o futuro. Eles são sustentados como um exército dos desempregados. Rebaixados ao nível de simples objetos do sistema administrativo, que preforma todos os setores da vida moderna, inclusive a linguagem e a percepção, sua degradação reflete para eles a necessidade objetiva contra a qual se creem impotentes. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 43).

A condição humana coloca-se a serviço do sistema capitalista, onde manifestações formativas direcionam-se para a produção e desenvolvimento do capital em que os viveres são apontados pelo sistema que visa ao lucro e aos interesses econômicos. Há um parecer objetivo econômico no sistema capitalista, o qual age subjetivamente por meio de materiais didáticos precarizados, formação docente que atende ao mínimo da matriz filosófica e teórica,

implementação de avaliações em larga escala que culpabilizam o professor pelos dados desfavoráveis. Esses fatores adentram e esvaziam os currículos escolares, ainda se faz presente por meio das mídias vendendo uma imagem na qual o indivíduo assume a posição de falsa pertença, denegrindo sua condição de sujeito. Tais ações ocorrem de maneira envolvente a partir dos seus instrumentais: escola, universidade, meios de comunicação e propagandas, sem a percepção real de sua condição opressora. A grande massa é direcionada a permanecer na subalternidade, ou seja, sequestram-lhe a capacidade de reflexão e entendimento da realidade e lhe introduzem a falsa ideia de pertença a um sistema que usa a sua subjetividade para aliená-lo.

Esse sujeito é convidado ao manejo de máquinas para a construção de impérios de poucos que detêm o poder e a manipulação do sistema trabalhista, configura-se como opressor e desenvolve nos sujeitos a impotência de pensamento, impedindo a reflexão e a emancipação.

O sujeito é facilmente comedido pelo sistema capitalista que, na sua eficiência manipuladora, invade os espaços de lazer com os produtos oferecidos pela indústria cultural. O povo é conduzido a adquirir produtos, desenvolver pensamentos de pertença ao sistema no qual ele é o alvo como reproduzidor de pensamentos que aprisionam e o impedem de agir no mundo. Um exemplo deste contexto se faz presente em alguns meios culturais, como: filmes, literatura e música. Estes são preparados para envolver o sujeito no seu discurso solene, vazio e instantâneo, tornando-se prazeroso e impedindo que o sujeito faça um movimento reflexivo a partir do que lhe é apresentado. Ele apenas consome e é levado a identificar-se com o contexto; tão simples... claro e aparentemente inocente.

Para ilustrar esta questão trago aqui um recorte de uma aula de literatura onde eu trabalhava o Romantismo no Brasil e discutia a obra *Iracema*, de José de Alencar. Era tão perceptível a falta de entendimento dos alunos a respeito da metáfora presente na obra. Então, levei-os a entender que o autor escreve o romance para ilustrar e caracterizar o encontro entre os índios e os portugueses. Tal reflexão teve o intuito de perceber o que ocorreu com o Brasil quanto ao choque cultural e econômico sofrido na época, o qual evidencia a distância entre os colonizadores e colonizados. Situações como esta são percebidas com clareza em sala de aula, pois esta é um recorte da sociedade contemporânea guiada pela objetivação e alienação cultural e econômica.

Nesse contexto, a vida humana passa a orientar-se a partir de concepções de produção. A indústria cultural age de forma a aprisionar o pensamento crítico. Como desenvolver a autoformação e a emancipação em terrenos povoados por discursos que prezam o consumismo, a indiferença, o afastamento do conhecimento em benefício da informação fragmentada (e, por

vezes, falsa), a insensibilidade diante das dores, dos sofrimentos, em detrimento do desenvolvimento humano voltado ao bem viver? Esse movimento de aprisionar o pensamento crítico é silencioso e imperceptível aos olhares desatentos, reproduzindo pensamentos alienados pelo sistema. “A violência da sociedade industrial instalou-se nos homens de uma vez por todas. Os produtos da indústria cultural podem ter certeza de que até mesmo os distraídos vão consumi-los alertamente.” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 105). O consumismo é o motor que move o capitalismo, sendo que a massa cultural é seu principal alvo. Há no consumismo um sentimento falso de pertença, em que o sujeito consegue se visualizar como movimento principal do processo, sem a percepção que está sendo direcionado ou conduzido a essa ação.

O mestre não diz mais: você pensará como eu ou morrerá. Ele diz: você é livre de não pensar como eu: sua vida, seus bens, tudo você há de conservar, mas de hoje em diante você será um estrangeiro entre nós. Quem não se conforma é punido com uma impotência econômica que se prolonga na impotência espiritual do individualista. Excluído da atividade industrial, ele terá sua insuficiência facilmente comprovada. Atualmente em fase de desagregação na esfera da produção material, o mecanismo da oferta e da procura continua atuante na superestrutura como mecanismo de controle em favor dos dominantes. [...] A produção capitalista os mantém tão bem presos em corpo e alma que eles sucumbem sem resistência ao que lhes é oferecido. Assim como os dominados sempre levaram mais a sério que os dominadores a moral que deles recebiam, hoje as massas logradas sucumbem mais facilmente ao mito do sucesso do que os bem-sucedidos. Elas têm os desejos deles. Obstinadamente, insistem na ideologia que as escraviza. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 110).

O autor traz para discussão um princípio de verdade subjetiva que está implantado na sociedade. O capitalismo, intensificado pela ótica neoliberal, traja uma versão em que todos têm os mesmos direitos políticos e econômicos. O funcionário da fábrica veste a camisa da empresa e não é mais denominado como funcionário, agora é colaborador. Nesse exemplo, percebemos, subjetivamente, o contexto opressor do capitalismo, em que a massa sucumbe facilmente ao mito do sucesso e insiste na ideologia que a escraviza.

A violência está presente na sociedade de forma opressora e assume uma naturalidade assustadora, pois fazer parte do contexto social e cultural passa a ser tarefa de *todos*, sendo que em contextos de neoliberalismo os que não pensam igual, continuarão vivos, porém, excluídos da sociedade industrial. Os que resistem se tornam impotentes economicamente e, portanto, não somente insuficientes, mas desnecessários.

Vivemos um momento em que há uma falsa liberdade de escolha, pois os meios culturais lhe condicionam aos pareceres que o sistema capitalista defende e o sujeito tem o direito de não seguir ao que lhe é imposto, mas quando o faz se torna um estrangeiro entre os demais. Os

mecanismos capitalistas utilizam artifícios de controle por meio das mídias, e o indivíduo que não estiver atento à minúcia envolve-se facilmente pelo discurso. Este tem um papel decisivo na construção da identidade do sujeito e implica diretamente nas relações sociais. Nesse ponto percebemos claramente a falsa liberdade de escolha, acreditamos que há uma profundidade violenta quando se trata da objetividade oculta. Essa postura também adentra os currículos escolares que subjetivamente participa da construção de uma identidade formativa voltada a atender os moldes do mercado, seja como mão de obra ou como consumidor cego. Aqui se desenvolve a falsa ideia de pertencimento, isso acontece quando o indivíduo é desprovido do entendimento e pertença a uma cultura, economia ou grupo elitizado, assim representa apenas o papel de passivo e não de agente construtivo de um sistema. Aqui denota a expressão “falta de consciência de classe”, defendida por Althusser⁶.

Nessa perspectiva, podemos trazer o contexto escolar: a escola educa para quê? Qual são os ideais presentes nos discursos escolares? Quem pensa e condiciona os materiais didáticos? O professor tem condições de trabalhar o conhecimento científico a desenvolver a cientificidade com os estudantes? Quando trazemos à plenária a dimensão escolar, temos como propósito refletir sobre a identidade formativa e os responsáveis pela sua constituição enquanto caminhada construtiva. Se quisermos uma identidade formativa voltada ao viver de modo valioso, devemos observar quem são os responsáveis pela trajetória formativa. Afinal, como acontece esse caminhar em direção à sua condição humana? Dalbosco escreve a respeito da capacidade de exercer a liberdade. Também traz uma reflexão importante a respeito da formação, dizendo que a sociedade contemporânea assume uma fase de deformação.

[...] O empobrecimento de sua condição humana, ocasionada pela perda crescente da possibilidade de exercer sua própria liberdade. Quando o ser humano, por pressões externas ou internas, vê-se privado de fazer uso de sua liberdade, não consegue desenvolver suas capacidades e, com isso, embrutece sua própria condição. A sociedade contemporânea tende a assumir um modo cada vez mais estreito de formação, a ponto de ingressar na fase da deformação (*unbildung*), a qual supera de longe, em poder destrutivo, a própria semiformação (*habbildung*). Ou seja, segundo Liessmann, a situação atual é ainda mais catastrófica do que aquela diagnosticada por Adorno, pois entramos na era da deformação. (DALBOSCO, 2021, p. 35-36).

A condição humana vista como liberdade de compreender-se sujeito de direitos, de escolhas e fazer uso de si mesmo, ao qual dispõe de faculdades humanas que se aproximam do bem viver, tem sofrido pressões internas e externas que embrutecem sua condição. Com o avanço tecnológico e a aproximação do capital cultural, há o afastamento da condição humana.

⁶ Louis Althusser retoma a consciência de classe como um modo necessário de se enxergar dentro de um sistema como o Capitalismo.

Posso evidenciar aqui um termo que define a sociedade contemporânea: *o perigo da cegueira social e tecnológica*. Esse é o momento em que o indivíduo se deixa guiar sem o movimento do pensamento crítico, este desenvolve capacidades que o distancia de sua condição humana e o aproximam do estado de *deformação*, apresentado por Dalbosco. Nessa luta desenfreada e irreflexiva, o ser humano tem deixado de lado fatores primordiais para sua formação que lhe aproximam do bem viver, dando espaço a relações sem compromisso com a verdade, as quais o sequestram de sua relação com a vida e o colocam em um mundo de interesses econômicos havendo o sequestro da subjetividade do eu, condicionando-o a ser mero reprodutor do sistema.

Dentro disso, que espaço se destina à autoformação e ao cuidado de si? O sujeito possui capacidades reflexivas para compreender-se dono de si e articulador de sua verdade em vez de apenas mero reprodutor do sistema econômico. Nesse caminhar formativo, o ser humano encontra-se com experiências que constituem sua identidade formativa, redimensionando-o como reprodutor do sistema, ou construtor autônomo do seu caminhar.

É o caminhante que faz o caminho, aprendendo com o que acontece no trajeto percorrido. [...] Por fim, o “tornar-se o que se é, contém, como risco, a possibilidade iminente do fracasso.” O caminhante não sabe o que encontrará pela frente, não tem certeza que chegará ao destino almejado, nem mesmo que encontrará coisas boas ao fim do trajeto. Mas, apesar dos riscos e da incerteza, precisa tocar em frente, buscando encontrar nas pequenas coisas o sentido da própria caminhada. (DALBOSCO, 2021, p. 38).

O movimento de olhar para si é condicionado pela coragem de continuar seu percurso formativo apesar das incertezas que se fazem presentes durante o trajeto. A capacidade de encontrar-se nas experiências, significar os percalços dos erros e encantar-se com as vitórias é o trajeto da vida em que o cuidado de si é uma ação que carrega consigo a coragem da verdade, no intuito de ressignificar sua condição humana, momento em que o sujeito usa a sensibilidade e a amorosidade no desenvolvimento de suas faculdades humanas.

Quando o sujeito é conduzido pelo sistema, sem reflexão, abandona-se a capacidade de perceber-se enquanto sujeito construtor do seu caminhar. É importante valorizar a singularidade e entender que cada ser humano desenvolve sua própria identidade formativa e ela se aproximará do bem viver se o sujeito se guiar pela sabedoria prática.

Resgatando o capítulo 1, a sabedoria prática traz a lucidez da ideia de liberdade criadora, momento em que o sujeito dispõe de reflexões perspicazes acerca da realidade que o cerca, desenvolvendo ideias e pensamentos que elucidem a realidade na busca por caminhos sustentados pela razão prática apresentada por Kant, sendo esta livre de qualquer ignorância ou

pretensão de controle. O sujeito desenvolve o autogoverno, pois sem ele não consegue olhar para si.

[...] a objetividade e o peso das leis econômicas tendem a esmagar a dimensão criadora da liberdade humana, fazendo com que o ser humano seja engolido pelas engrenagens massacrantes da estrutura social. [...] o déficit maior da teleologia fixa é a ausência da perspectiva de autogoverno e, com ele, da capacidade humana de pensar por si mesmo. (DALBOSCO, 2021, p. 44-45).

Agir com sabedoria é observar o que é imposto pelo desejo econômico e refletir sobre os aspectos criadores que desenvolvem o autogoverno como forma de orientar o olhar e curvar-se sobre si. O movimento reflexivo do pensamento como análise crítica faz com que o sujeito desenvolva manifestações internas que promovam o autogoverno, momento em que move suas capacidades criativas e autoformativas.

3.2 VIVÊNCIAS: UM CAMINHO PARA EXPERIENCIAR

A experiência está ligada a vivências que o indivíduo tem ao longo de sua existência, estas são próximas em conceito, mas distintas em significado. Todo o ser humano tem vivências, as quais fundamentam seus processos humanos em uma dimensão constante de fatos em viveres. Portanto, há uma diferença entre vivências e experiências, sendo elas processos humanos que se alternam quanto ao sentido e o significado.

Proponho, pois, considerar o que designamos comumente por “experiências” como vivências particulares. Nos meus cursos tentei estabelecer esta distinção que acabou por fazer mais ou menos o seguinte percurso: vivemos uma infinidade de transações, de vivências; estas vivências atingem o status de experiências a partir do momento que fazemos um certo trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido. (JOSSO, 2004, p. 48).

Sendo as vivências um universo particular de cada indivíduo, está imersa em questões sociais e culturais que atingem a globalidade individual, onde vivemos uma infinidade de situações, mas não experienciamos todas elas na sua plenitude. A experiência somente é tomada quando o indivíduo faz uma reflexão sobre o que vivenciou. A partir do momento em que experiencia determinada vivência o sujeito passa a constituir elementos de experiências formadoras que se articulam entre si e promovem um encontro consigo mesmo. “O conceito de experiência formadora implica uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação. Articulação que se objetiva numa representação e numa competência.” (JOSSO, 2004, p. 48).

A experiência formadora é um ponto articulado de pressupostos formativos que se articulam entre sensibilidades e capacidade de experienciar perante os fatos que lhe são apresentados. A capacidade de desenvolver esses aspectos está ligada diretamente a percepções e construções humanas que se entrelaçam em significados. Para tanto, o desenvolvimento por meio da experiência leva ao encontro de possibilidades formativas que se redesenham em uma imensidão de significados. Cabe ao sujeito experienciar em busca de elementos que constituam sua identidade formativa. “O tema da busca de identidade, que perpassa as narrativas de formação, leva-nos a pensar que um dos desafios da formação é, pôr em prática a criatividade em todas estas dimensões ao longo de um processo de individuação?” (JOSSO, 2004, p. 46).

Sendo a individuação um processo de tornar-se único e, portanto, singular, evidencia-se a importância de compreender os processos formativos como elementos norteadores em busca da identidade formativa que se transforma ao entrar em contato com outras subjetividades, sendo o processo de educação um encontro possível entre as subjetividades que se apresentam dia a dia no indivíduo e no universo à sua volta. Esse processo formativo é capaz de desenvolver aspectos humanos que até então eram negligenciados pelo indivíduo.

Pensar a formação do ponto de vista aprendente é, evidentemente, não ignorar o que dizem as disciplinas das ciências do humano. Contudo, é, também, virar do avesso a sua perspectiva ao interrogarmo-nos sobre os processos de formação psicológica, sociológica, econômica, política e cultural, que tais histórias de vida, tão singulares, nos contam. Em outras palavras, procurara ouvir o lugar desses processos e sua articulação na dinâmica dessas vidas. (JOSSO, 2004, p. 38).

A articulação entre as subjetividades é uma oportunidade de criação onde olhar para além do que está posto traz ao indivíduo a oportunidade de reviver histórias, conhecer aspectos humanos, sociais, políticos e econômicos presentes nelas. É a possibilidade de vivenciar por intermédio da experiência momentos já vividos e contemplados por outros com o poder da aprendizagem mediante outras subjetividades.

A sociedade contemporânea é um universo rico para se aprender a partir das experiências. Pela instantaneidade dos acontecimentos abrem-se para momentos aprendentes onde se formar é possível através do saber – sentir e ler o mundo experiencial de vivências à sua volta. Sendo um processo onde o educar é redescoberto como oportunidade criativa em que se faça presente a vida num universo de experiências.

3.3 A EDUCAÇÃO EM PRINCÍPIOS ADORNIANOS

A educação é um processo humano formativo e nesta condição necessita ser pensada com base em princípios em que a valoração da vida e o desenvolvimento ético, principiem a construção da identidade formativa voltada ao bem viver. Quando a educação se volta à condição humana, contrapõe-se a constituições seletivas e mercadológicas que inibem o pensar e o colocar-se como sujeito formativo. Já a educação que principia condições mercadológicas em prol do capital e desvaloriza o desenvolvimento humano, educa para a barbárie. Aqui se abre um questionamento que se encontra nas reflexões apresentadas por Adorno: Como educar para que Auschwitz não se repita? (ADORNO, 1995). O autor traz calorosos debates a respeito de um dos maiores atentados contra a humanidade e sobre este ainda não se encontra explicação que possa descrever tamanha barbárie, resta-nos apenas promover uma educação baseada em princípios éticos para que Auschwitz não se repita. Como pensar uma educação que mantenha princípios que edifiquem a vida? Quem são os responsáveis por essa educação?

Como apresentado no capítulo anterior, a formação humana ocorre desde a infância. Nesse caminhar formativo edificam-se valores que contribuem para a formação da identidade de cada sujeito, inicia-se na família, amplifica-se na escola e perpetua-se em sociedade. Assim, é necessário repensar como desenvolver elementos autoformativos que deem ao sujeito capacidades de inclinar-se para si e perceber sua responsabilidade crítica de mudar os pressupostos sociais e políticos, na tentativa de impedir a repetição de Auschwitz.

Como hoje em dia é extremamente limitada a possibilidade de mudar os pressupostos objetivos, isto é, sociais e políticos que geram tais acontecimentos, as tentativas de se contrapor à repetição de Auschwitz são impelidas necessariamente para o lado subjetivo. Com isto refiro-me, sobretudo também à psicologia das pessoas que fazem coisas desse tipo. [...] É preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos. [...] Culpados são unicamente os que, desprovidos de consciência, voltaram contra aqueles seu ódio e sua fúria agressiva. É necessário contrapor-se a tal ausência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica. (ADORNO, 1995, p. 121).

A educação para a reflexão crítica é um desafio que se instaura nos dias de hoje, pois é necessário empenhar-se contra a influência dos mecanismos que se utilizam de seu domínio para perpetuar mecanismos de controle que impelem a autoformação.

Desse modo, educação é amorosidade e, sendo assim, os processos educativos não golpeiam o indivíduo de modo a manipulá-lo, modelá-lo, maquiná-lo friamente. Essa educação tem o potencial de, acompanhando Adorno, evitar que o indivíduo golpeie para os lados sem reflexão. Educar com amorosidade é permitir-se ver além do que se apresenta e entender as subjetividades, desenvolvendo atitudes, como o colocar-se no lugar do outro. Perceba que o educador está educando o outro e, ao educar também se educa, pois a experiência do outro tem o potencial de tocá-lo e, movido por este experienciar, amplia a sua forma de ver, sentir e perceber os contextos à sua volta, também faz com que o educando desenvolva sua aprendizagem de forma significativa. É um movimento reflexivo para além de interpretações romantizadas, é de fato uma atitude envolta pela tomada de *consciência do eu*, em que o sujeito reflete criticamente sobre o que se apresenta e desenvolve capacidades críticas na construção de pensamentos edificantes, os quais evitam a ausência de si em atitudes seletivas e contraditórias ao que permite a vida.

Nesse contexto, é preciso pensar uma educação que construa valores humanos edificadas pela consciência humana que negue o ódio e sua fúria agressiva, pois uma educação que permite pensamentos destrutivos não pode ser avaliada como elemento formativo. Educar para a condição humana é transformar o pensamento crítico em ações que permitam a vida e o desenvolvimento humano formativo. Um contexto educativo que preserve a vida, o respeito pelo outro como transformação do universo capitalista em ações que movimentem o sujeito a pensar sua emancipação como processo autoformativo. É preciso olhar para Auschwitz e garantir uma educação para que tamanha agressividade não se repita. Embora, seja necessário levantar que Auschwitz é figura retórica, pois estamos às voltas com o problema do golpear, do ferir, da criação de estruturas de morte, da aceitação irrefletida, sendo que isso ocorre de modo intenso na sociedade contemporânea. Isso ocorre frequentemente em termos que anulam e destroem o humano. Um fato recorrente é o caso que foi retratado, em 2023, com o povo indígena Ianomâmi no Brasil. A repercussão desse fato trouxe para discussão o quanto a visão genocida que ocorreu em Auschwitz está presente na sociedade contemporânea, gerando novas formas de Auschwitz. Só que agora com um agravante, pois alguns cidadãos não percebem esse fato com o valor catastrófico que ele tem. Fica evidente o fato de que a sociedade contemporânea vem anulando a subjetividade do sujeito, talvez melhor definido como ausência, em que o mundo não me atinge mais. Essas manifestações anulam o sentimento de pertença como sujeito histórico. Assim, agem com indiferença perante a vida, sim, é a vida do outro, mas da mesma espécie humana. Como é possível tamanha frieza perante estes fatos e tantos

outros que ocorrem diariamente? Vou ilustrar essa questão com um poema do autor Manuel Bandeira (*O bicho*):

Vi ontem um bicho
 Na imundície do pátio
 Catando comida entre os detritos.
 Quando achava alguma coisa,
 Não examinava nem cheirava:
 Engolia com voracidade.
 O bicho não era um cão,
 Não era um gato,
 Não era um rato,
 O bicho, meu Deus, era um homem.

Há tanta verdade neste poema que a dor é imensurável, sim, existe um flagelo tão profundo nesta questão que ultrapassa a condição da fome física e adentra questões de humanidade. Situações como esta relatada pelo autor contemporâneo refletem claramente que a contemporaneidade tem reproduzido fielmente, ou até com maior violência, o que ocorreu no Holocausto, pois agora se naturalizou a desigualdade social, a fome, a dor... São misérias humanas que ocorrem com frequência, mas até que forem com o outro, não existe problema, pois este deve ser em algum momento da sua vida responsabilizado por sua condição. Perceba que o que acabei de escrever é, sem sombras de dúvidas, uma das maiores atrocidades cometidas pela humanidade.

Agora se enaltece a fragmentação da sensibilidade, o indivíduo não se sente mais parte do mundo, não há uma pertença, e sem esse sentimento ele se sente livre para não ver, não sentir e não se envolver com o que ocorre com o outro. Trago um fato prático para ilustrar essa questão: Como professora de literatura estava trabalhando o Romantismo no Brasil, quando abordando a terceira geração que atende ao condoreirismo apresentei a obra *O Navio Negreiro*, de Castro Alves. Na didática trouxe um vídeo que apresenta o poema e na sua composição traz imagens fortes sobre a captura e o transporte dos negros. Vendo a importância de entender o debate, trarei um pequeno fragmento da obra:

V
 Senhor Deus dos desgraçados!
 Dizei-me vós, Senhor Deus!
 Se é loucura... se é verdade
 Tanto horror perante os céus?!
 Ó mar, por que não apagas
 Co'a esponja de tuas vagas
 De teu manto este borrão?...
 Astros! noites! tempestades!
 Rolai das imensidades!
 Varrei os mares, tufão!

Quem são estes desgraçados
 Que não encontram em vós
 Mais que o rir calmo da turba
 Que excita a fúria do algoz?
 Quem são? Se a estrela se cala,
 Se a vaga à pressa resvala
 Como um cúmplice fugaz,
 Perante a noite confusa...
 Dize-o tu, severa Musa,
 Musa libérrima, audaz!...
 São os filhos do deserto,
 Onde a terra esposa a luz.
 Onde vive em campo aberto
 A tribo dos homens nus...
 São os guerreiros ousados
 Que com os tigres mosqueados
 Combatem na solidão.
 Ontem simples, fortes, bravos.
 Hoje míseros escravos,
 Sem luz, sem ar, sem razão. . .
 São mulheres desgraçadas,
 Como Agar o foi também.
 Que sedentas, alquebradas,
 De longe... bem longe vêm...
 Trazendo com túbios passos,
 Filhos e algemas nos braços,
 N'alma — lágrimas e fel...
 Como Agar sofrendo tanto,
 Que nem o leite de pranto
 Têm que dar para Ismael.
 Lá nas areias infindas,
 Das palmeiras no país,
 Nasceram crianças lindas,
 Viveram moças gentis...
 Passa um dia a caravana,
 Quando a virgem na cabana
 Cisma da noite nos véus ...
 ... Adeus, ó choça do monte,
 ... Adeus, palmeiras da fonte!...
 Adeus, amores... adeus!... [...]

O texto acima, juntamente com as imagens apresentadas em sala, teve o intuito de desencadear a sensibilidade nos alunos por meio da capacidade de colocar-se no lugar do outro. Mas ao debater com eles, percebi que suas manifestações retratavam que estávamos falando apenas de história... Portanto, não consegui perceber manifestações sensíveis na proporção que esperava. Aí entendi consternada a frieza com que tal fato foi tratado. Claro, vi em alguns pequenos lampejos de entendimento, mas que se dissiparam rapidamente quando iniciamos o debate. Então, retrato que o problema não é o fato em si, mas a ausência de sensibilidade (sentir-se tocado pelo mundo) e, como consequências, há o problema das emoções. Esta é uma manifestação que nos retrata que Auschwitz ainda está fortemente presente, somente assume outras roupagens.

Assim, ver a educação das crianças como estado formativo e criar condições para que se desenvolvam valores para a condição humana que evite horrores culturais, sociais e intelectuais. É na primeira infância que a criança tem os primeiros contatos com a experiência da vida humana, onde os indivíduos podem encontrar condições que o conduzam às ações humanas e emancipatórias. Este desenvolvimento ocorre em aspectos envoltos pelo cuidado, carinho, amorosidade, movimentos fundamentais para o esclarecimento geral.

Quando falo de educação após Auschwitz, refiro-me a duas questões: primeiro, à educação infantil, sobretudo na primeira infância; e, além disto, ao esclarecimento geral, que produz um clima intelectual, cultural e social que não permite tal repetição: portanto, um clima em que os motivos que conduziram ao horror tornem-se de algum modo conscientes. (ADORNO, 1995, p. 123).

A educação para o esclarecimento possibilita que os sujeitos sejam agentes na criação de manifestações que valorizem a vida. Essa é a condução para pensamentos emancipatórios que desde a primeira infância produzam um clima cultural, intelectual e social que levem os sujeitos à autorreflexão e consciência de que valor tem a vida humana. Uma educação voltada à resistência e ao esclarecimento, em que não sejam mais permitidas ações subjetivas que violentem o direito à vida. É necessário reconhecer a vida como direito humano de cada sujeito. Esclarecer que a raça e a condição social, econômica ou cultural não podem definir viveres e promover uma educação para a resistência. “Considero que o mais importante para enfrentar o perigo de que tudo se repita é contrapor-se ao poder cego de todos os coletivos, fortalecendo a resistência frente aos mesmos por meio do esclarecimento do problema da coletivização.” (ADORNO, 1995, p. 127). A formação humana voltada à construção de uma identidade formativa para o bem viver precisa valorizar as singularidades, bem como a sua valoração humana, para assim desenvolver mecanismos que se contraponham ao poder cego dos coletivos.

O ser humano passou a ser considerado uma coisa, um mero objeto que o capitalismo faz uso como meio para alcançar seus objetivos mercadológicos. O capital cultural, quando direcionado a interesses particulares e econômicos, é o principal aliado do capitalismo nessa luta de interesses, pois é por meio da produção da captura da subjetividade e eliminação da consciência que atinge seus objetivos.

O que outrora era exemplificado apenas por alguns monstros nazistas pode ser constatado hoje a partir de casos numerosos, como delinquentes juvenis, líderes de quadrilhas e tipos semelhantes, diariamente presentes no noticiário. Se fosse obrigado a resumir em uma fórmula esse tipo de caráter manipulador [...] eu o denominaria de o tipo de consciência coisificada. (ADORNO, 1995, p. 129-130).

Acreditamos que a violência simbólica que mutila, amedronta e não permite pensamentos livres e críticos é uma espécie de reprodução de Auschwitz, que hoje veste uma opressão simbólica e mais violenta, uma vez que aprisiona o pensamento livre e a criticidade. Reproduz a consciência coisificada que oprime e gera pensamentos alienantes.

Mencionei o conceito de consciência coisificada. Esta é sobretudo uma consciência que se defende em relação a qualquer vir a ser, frente a qualquer apreensão do próprio condicionamento, impondo como sendo absoluto o que existe de um determinado modo. Acredito que o rompimento desse mecanismo impositivo seria recompensador. (ADORNO, 1995, p. 132).

O poder de consciência dá ao sujeito ferramentas para que desenvolva ações pautadas na sabedoria prática defendida por Aristóteles, momento em que o indivíduo é capaz de fazer uma leitura de mundo guiada por uma educação ilustrada para o pensar. Kant desenvolve este conceito firmado na ideia que o sujeito munido de autonomia e esclarecimento torna-se um ser humano que vê para além do que é lhe apresentado e encontra-se em um constante vir-a-ser.

Entretanto, a violência presente no termo consciência coisificada impede que o sujeito reflita perante o que lhe é apresentado pelos meios culturais, sociais, econômicos e políticos. Tal atitude impede o vir a ser e nessa dimensão não permite agir com sabedoria prática na construção de uma identidade formativa voltada ao bem viver. A preocupação maior vem com o desenvolvimento da técnica que em meio ao desenvolvimento tecnológico reproduz pensamentos alienantes que negam a vida e a condição humana.

Um mundo em que a técnica ocupa uma posição tão decisiva como acontece atualmente gera pessoas tecnológicas, afinadas com a técnica. Os meios e a técnica é um conceito de meios dirigidos à autoconservação da espécie humana – são fetichizados, porque os fins – uma vida humana digna – encontra-se encobertos e desconectados da consciência das pessoas. [...] trata-se simplesmente de pessoas incapazes de amar. [...] Elas são inteiramente frias e precisam negar também em seu íntimo a possibilidade de amor, recusando de antemão nas outras pessoas o seu amor antes que o mesmo se instale. (ADORNO, 1995, p. 132-133).

O desenvolvimento humano voltado a pensamentos norteados por questões tecnológicas é um movimento que nega a vida e a possibilidade de encontrar-se por meio do experienciar humano, pois não se permite consciência crítica em que a sabedoria prática desenvolva valores humanos formativos com a possibilidade de um vir a ser. O tecnicismo condiciona a vida humana a relações frias e sem envolvimento com o acontecer dos viveres, sendo a vida e as relações humanas um movimentar diário, em que o experienciar se manifesta constantemente por meio da sabedoria prática.

Portanto, o tema da eliminação do conhecimento em nome da ânsia pelo procedimento (ADORNO, 1995) e a noção de Nussbaum (2009), de que estamos tornando o ser humano mecanizado – não apenas precisamos dominar procedimentos técnicos, instrumentais, agora, nós somos instrumentos a serem manipulados. Aqui temos a ilustração fiel do que vem ocorrendo na educação e nos meios de trabalho. Quando se elimina o conhecimento em nome da instrumentalização, abre-se uma lacuna conceitual que atinge o desenvolvimento humano. Tal ação tem consequências mais profundas do que aparenta, pois sendo a escola um movimento de formação que proporciona ao sujeito valores sociais, econômicos, políticos e culturais, precisa pautar-se em valorações firmes que principiêm a vida e não o detrimento humano.

Dentro disso é necessário pensar sobre o desenvolvimento humano e sua trajetória formativa. Como se constitui a identidade formativa de cada sujeito em espaços povoados pelo tecnicismo? O que será da vida humana se pensamentos alienantes condicionarão aspectos formativos? Em que consistirá o sujeito irreflexivo e comandado pelo tecnicismo? Como a escola conduzirá as experiências formativas voltadas à técnica? Ainda, enquanto sociedade, será possível conviver e ampliar viveres regidos pelo saber técnico? Estes são alguns questionamentos que se fazem pertinentes no desenvolver das reflexões, pois se pensarmos em uma sociedade na qual os sujeitos desenvolvem uma identidade formativa, o seu desenvolvimento terá como base a técnica e o produtivismo e, a passos largos, se afastará da autoformação, não sobrando espaço para o inclinar-se para si.

Assim, é importante pensar na formação humana desde a infância, conforme já apresentado no capítulo anterior, à luz dos posicionamentos de Kant, uma vez que é na primeira infância que se desenvolve a personalidade e a formação inicial da criança, pois elas não suspeitam da crueldade da vida. Cabe aos pais observar os princípios formativos a que seus filhos estão expostos, entender a função da indústria cultural e desenvolver momentos de crítica e reflexão, em que a criança se compreenda como sujeito autoformativo com a capacidade de pensar, criar e desenvolver seus pensamentos baseados no cuidado de si. “Crianças que não suspeitam nada da crueldade e da dureza da vida acabam por ser particularmente expostas à barbárie depois que deixam de ser protegidas.” (ADORNO, 1995, p. 135).

A formação para o cuidado de si desde a infância é baseada em uma educação voltada à reflexão crítica. As crianças precisam compreender-se enquanto sujeitos de sua autoformação, encontrarem-se consigo mesmas, entenderem cada fase de desenvolvimento e serem respeitadas no seu experienciar. O respeito consiste em educar para a vida, valorando os viveres como

momento autoformativo. Desenvolver a amorosidade em uma condição humana reflexiva, na qual não se permita insensibilidades técnicas e se aprecie os viveres.

3.4 EMANCIPAÇÃO FRENTE AOS PODERES EXTERNOS: EDUCAR PARA A LIBERDADE

Educar para a liberdade é um desafio frente aos poderes políticos econômicos e culturais. Nessa discussão acaloram-se valores e condutas temporais em que a sociedade é perpetuada por meio da família e da escola. Vamos pensar primeiramente o que é e como se condiciona a formação de cada sujeito. A pergunta de Adorno “Educar para quê?” é de grande valor nessa discussão. Afinal, a serviço de quem ou do que caminha a educação? “No instante em que indagamos: Educação para quê? Onde este ‘para que’ não é mais compreensível por si mesmo, ingenuamente presente, tudo se torna inseguro e requer reflexões complicadas.” (ADORNO, 1995, p. 140).

Educar para quê? A serviço de quem? Com quais objetivos? Essas questões abrem um leque de discussões frente a elementos econômicos, políticos e sociais. Nesse contexto, a família está preparada para fazer tal reflexão? Condicionam-se a ela valores capazes de refletir sobre tais questionamentos? A escola educa para quê? Baseada em quais princípios? Educar para emancipação em prol de uma consciência verdadeira?

É de se perguntar de onde alguém se considera no direito de decidir a respeito da orientação da educação dos outros. [...] gostaria de apresentar a minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. (ADORNO, 1995, p. 141).

Conforme apresentado por Adorno é importante pensar uma educação para a consciência verdadeira. Ou seja, educar para emancipação, em que a identidade formativa de cada sujeito seja baseada em princípios éticos, os quais preparam o sujeito para pensar, refletir, questionar e formar sua visão perante a vida, onde possa fazer suas escolhas baseadas em aspectos firmes e condicionados pela sua forma de ver e entender a realidade à sua volta. Essa relação de pertencimento descreve o sujeito moral defendido por Aristóteles que está em constante exame de consciência para entender seu comportamento quanto à valoração autorreflexiva do eu em consonância com a autonomia em Kant como ação moral que dá norte às ações humanas. Esse sujeito pode emancipar-se e viver livremente com a liberdade de

desenvolver suas potencialidades, condicionado a reflexões baseadas na emancipação na qual sua identidade formativa volta-se ao bem viver. A consequência de pessoas emancipadas é a solidificação da democracia, pois conforme o próprio Adorno nos alerta, “Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado.” (ADORNO, 1995, p. 142).

Uma sociedade democrática é o sonho de muitos, pois se fala tanto em democracia. Afinal, vivemos em tempos democráticos? A educação perpassa por condicionamentos políticos e econômicos, nos quais a valoração da vida está em segundo plano, antecedida por valores políticos que conduzem uma educação para os fins econômicos e mercadológicos. A identidade formativa resultante é constituída por meio de conceitos mercadológicos a exercer uma pressão tão imensa que supera a educação, pois se educação for mecânica, instrumentalizadora, eliminadora da consciência, ela estará de acordo com possíveis ideologias.

Em primeiro lugar, a própria organização do mundo em que vivemos e a ideologia dominante – hoje muito pouco parecida com uma determinada visão de mundo ou teoria, ou seja, a organização do mundo converteu-se a si mesma imediatamente em sua própria ideologia. Ela exerce uma pressão tão imensa sobre as pessoas, que supera toda educação. Seria efetivamente idealista no sentido ideológico se quiséssemos combater o conceito de emancipação sem levar em conta o peso imensurável do obscurecimento da consciência pelo existente. (ADORNO, 1995, p. 143).

A ideologia dominante está presente em todos os aspectos da vida humana e desde pequenas as crianças são bombardeadas por informações. Considerando o que já falamos sobre identidade formativa, a formação de cada sujeito é condicionada a aspectos políticos e econômicos em detrimento dos humanos, afastando assim o sujeito da formação humana voltada ao bem viver. Nessa perspectiva, é possível observar a importância de o sujeito voltar-se para si e para a sua autoformação e desenvolver uma identidade formativa voltada ao bem viver. A percepção como sujeito é fundamental para que o indivíduo faça essa movimentação, portanto, alguns espaços educativos reproduzem ideologias dominantes e não corroboram para movimentos autoformativos.

Quando se pensa na construção da identidade formativa voltada ao bem viver, compreende-se que é um processo formativo que exige elementos reflexivos para se entender como sujeito em meio a uma sociedade regrada por ideologias dominantes. Nessa caminhada vem a educação escolar e sua função formativa. A escola está a serviço de quem? Em que se baseiam as questões educacionais? Educa-se para quê? O aluno consegue se perceber enquanto sujeito em formação?

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. (ADORNO, 1995, p. 143).

O que se apresenta na fala de Adorno é uma questão relevante, pois enquanto educação é importante preparar o aluno para orientar-se no mundo. Mas vale questionarmos uma educação que se volta apenas à instrumentalização do pensamento, ou seja, somente ensinar a fazer não contribui para uma identidade formativa voltada ao bem viver. O problema de não se adaptar às exigências mercadológicas, econômicas denotam ao indivíduo uma captura de sua subjetividade e, não se adaptando, será excluído, uma vez que ao não se identificar com os demais, seus ideais não são aceitos pela grande massa. Portanto, qual o limite de uma adaptação saudável? O sujeito precisa observar o mundo à sua volta e compreender-se enquanto sujeito transformador das manifestações sociais, culturais e econômicas que ocorrem ao seu redor. A manifestação de uma educação voltada ao ajuste dos valores da elite dominante não prepara seres humanos para conviver em sociedade, pois pessoas bem ajustadas ao sistema são irreflexivas e afastam-se de sua condição humana. Esse movimento leva à formação voltada à heteronomia em oposição à autonomia. Os espaços educativos, as escolas, defendem uma educação voltada ao desenvolvimento de um sujeito autônomo, mas há uma diferença grotesca no que se prega e no que é feito disso, sendo a prática destinada à reprodução de pensamentos na formação de seres humanos que se manifestam por meio da heteronomia em oposição à edificação da autonomia. Então, se constrói uma educação mecânica.

Assim, é necessário pensar uma educação que se volta à emancipação, na qual os sujeitos possam se compreender enquanto agentes de sua formação, possibilitando inclinar-se sobre si e visualizar possibilidades de uma educação que dialogue criativa e construtivamente com a técnica. “Penso aqui, sobretudo também no papel desempenhado na consciência e no inconsciente pela técnica, possivelmente muito além de sua função real.” (ADORNO, 1995, p. 149). Pensar uma educação para além da técnica, que possibilite elementos formativos, momentos de aprendizagem e construção do conhecimento, não um conhecimento voltado apenas para o fazer, mas um conhecimento que emancipa, cria e possibilita ver o que ainda não foi visto com um olhar investigativo e reflexivo. Uma educação que apaixone, envolva e construa significados. Sim, é necessário ressignificar a educação para que os alunos se encontrem como sujeitos em processo formativo.

O processo humano formativo é uma tarefa em que a escola tem grande potencial de desenvolver. Mas, vale ressaltarmos, como já dito anteriormente, “educar para quê?” É

necessário educar para emancipação, possibilitar ver, criar e educar-se para a reflexão crítica e emancipatória. Nesse interim, destacamos que os jovens estão adaptados a um sistema seletivo e excludente, que os afasta da formação humana para o bem viver. Para eles, o conhecimento crítico e reflexivo é algo abstrato e desnecessário, pois desde a formação inicial vêm lhes sendo apresentadas experiências, nas quais não há necessidade de pensar, refletir e compreender-se como sujeito de sua formação. No entanto, por serem excluídos do sistema são apenas moldados a aceitar sem reflexão o que lhes é imposto; sendo a sala de aula um espaço de reflexão, é importante que educandos e educadores façam parte deste movimento. Porém, na contemporaneidade, há o anestesiamento não medicamentoso, mas tecnológico. Onde os educandos não fazem mais algazarra em sala, há hoje um silenciamento tecnológico. É possível que o indivíduo esteja fisicamente em sala de aula, mas a sua atenção está voltada ao celular em uma frequência constante, que sua presença parece imperceptível.

Aqui está uma questão a ser debatida: nesse contexto político e econômico, quais são os princípios de educar para a emancipação? Pensar em uma emancipação, inclusive, tecnológica – o que significa tal emancipação? Necessidade de fazer parar o efeito da anestesia tecnológica e resgatar a sobriedade (educação). Aqui se faz necessário lembrar-se de um pressuposto apresentado por Kant, onde é cômodo ser menor. É mais fácil fazer com que outros sejam seus tutores do que agir com coragem na busca pelo esclarecimento. Os jovens são capazes de refletir ao que lhes é imposto e privado pelo sistema? “Não se trata, portanto, apenas da ausência de formação, mas da hostilidade frente à mesma, do rancor frente àquilo de que são privadas.” (ADORNO, 1995, p. 150).

A formação humana é um processo contínuo e constante, há nela uma violência quando infringe os direitos do sujeito de pertencimento, de encontrar-se consigo mesmo e então inclinar-se para si em processo autoformativo. Mas, para que isso ocorra, é importante abrir as cortinas do entendimento enquanto sujeito formativo em constante estado crítico e emancipatório no estado das experiências, uma vez que está no experimentar a possibilidade de encontrar-se enquanto sujeito de sua formação.

Quando a educação não permite o experimentar, viola os direitos do sujeito de manifestar-se como construtor de sua formação, impedindo, assim, o desenvolver-se enquanto agente social na construção de sua identidade formativa. É importante pensar uma educação que seja capaz de emancipar para além da mecanização “Uma educação sem indivíduos é opressiva, repressiva. Mas quando procuramos cultivar indivíduos da mesma maneira que cultivamos plantas que regamos com água, então isto tem algo de quimérico e de ideológico.” (ADORNO, 1995, p. 154). Na educação está o reconhecimento da condição humana dos

sujeitos e a construção valorativa presente no contexto educativo, pois é necessário pensar a educação como parte da formação humana, não como algo estático e tecnicista, educar vai além de lições e exercícios, ela está presente no currículo oculto e no manifestar humano que se apresenta em sala de aula.

3.5 EDUCAÇÃO PARA EMANCIPAÇÃO

A educação como possibilidade de autoformação para que o sujeito compreenda a importância do cuidado de si e, nesta ação, torna-se um sujeito emancipado. Uma emancipação para desbarbarizar e construir momentos formativos, em que o sujeito compreende sua condição de forma reflexiva.

A tese que gostaria de discutir é a de que desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia. O problema que se impõe nesta medida é saber se por meio da educação pode-se transformar algo de decisivo em relação à barbárie. Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a própria civilização e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir [...] Considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade. (ADORNO, 1995, p. 155).

O termo desbarbarizar apresentado por Adorno faz uma movimentação reflexiva no que diz respeito à questão já apresentada anteriormente pelo autor: educar para quê? Em resposta, podemos afirmar que a educação que faz o movimento da desbarbarização é o caminho para aproximar o indivíduo de sua condição humana, pois no andar em que caminha a sociedade, amparada por questões tecnicistas e imediatistas, distancia-se a passos largos do que é humano. Faz-se necessário discutir educação em momentos escurecidos pelo véu tecnológico que condiciona os sujeitos a obedecerem e acompanharem padrões estabelecidos pelo consumismo e as leis capitalistas.

Quando Adorno aponta o perigo que a educação corre, ao negligenciar o impulso de destruição que a civilização tem acompanhado a passos largos, sem reflexão, defende-se uma educação que tenha como prioridade o esclarecimento e a emancipação. Nessa dinâmica, os alunos precisam refletir criticamente sobre as manifestações que modificam seu experienciar, que os distanciam de sua condição humana e se voltam à barbárie. “Eu começaria dizendo algo

terrivelmente simples: que a tentativa de superar a barbárie é decisiva para a sobrevivência da humanidade.” (ADORNO, 1995, p. 156).

A superação da barbárie se complementa com a ideia de esclarecimento apresentada por Kant. Podemos aqui pensar em dois conceitos: o esclarecimento em Kant e a emancipação em Adorno. As duas teorias se complementam na busca por uma educação pautada na desbarbarização, na qual se pense em seres humanos emancipados capazes de refletir a respeito de sua condição de cidadão político, social e cultural, para assim construir sua identidade formativa voltada ao bem viver. Mas, para que isso ocorra, é necessário fazer uma movimentação reflexiva sobre o contexto educacional, pois se tem chegado a extremos que se afastam do que é humano, aproximando-se da violência primitiva. “Suspeito que a barbárie existe em toda parte em que há uma regressão à violência física primitiva, sem que haja uma vinculação transparente com objetivos racionais na sociedade, onde existia, portanto, a identificação com erupção da violência física. (ADORNO, 1995, p. 159).”

Quando se retrata a questão da barbárie, é necessário pensarmos em que contexto se trabalha a formação humana. A educação tem se voltado para quê? Como identificar os caminhos que conduzem à barbárie? Há uma subjetividade perigosa nessas questões, pois se olha fixamente para a escola sem demorar o olhar. Quando se observa o que tem sido feito da escola e o que ela vem *produzindo*, é questionável pensar em uma educação para a formação humana, pois o que se entende é a reprodução de um sistema capitalista que não valoriza a vida e faz do contexto educacional um espaço voltado a disputas econômicas e sociais. Assim, torna-se necessário pensar em uma educação para a desbarbarização.

O processo educativo acalenta experiências que vão estabelecendo momentos de frustração, nos quais o indivíduo não encontra seu espaço na sociedade em razão de questões culturais, sociais e econômicas e experimenta fracassos que se convertem em culpa subjacente e se manifestam por intermédio da agressão. Vale discutir essa questão levantada por Adorno. O indivíduo que não se reconhece enquanto sujeito social e cultural tem a propensão a conduzir suas experiências à culpabilização, condição que individualiza elementos internos à falta de pertencimento ao ambiente social. Ações que enaltecem o ódio primitivo, levando o sujeito a golpear para os lados sem direcionamentos. Para tanto, faz-se urgente uma educação para o esclarecimento:

A exigência de emancipação parece evidente numa democracia. Para precisar a questão, gostaria de remeter ao início do breve ensaio de Kant intitulado “Respostas a pergunta: O que é esclarecimento?” [...] “Esclarecimento é a saída dos homens de sua auto-inculpável menoridade”. (ADORNO, 1995, p. 169).

A emancipação pode ser entendida como um processo de autoformação, em que o sujeito se compreende enquanto sujeito social, cultural e econômico e fundamenta seus posicionamentos em construções éticas e morais sem a condução de outrem. Ou seja, o sujeito emancipado tem a capacidade de compreender o mundo à sua volta com um olhar reflexivo. Nessa perspectiva, constrói elementos formativos que fundamentam a democracia. Então, torna-se necessário pensar qual é a posição da escola no processo emancipatório dos sujeitos. Para pensar em educação à emancipação é preciso reestruturar os valores que permeiam o contexto educacional.

Evidentemente a isto corresponde uma instituição escolar em cuja estruturação não se perpetue as desigualdades específicas das classes, mas que, partindo cedo de uma superação de barreiras classistas das crianças, torna praticamente possível o desenvolvimento em direção à emancipação mediante uma motivação do aprendizado baseada numa oferta diversificada ao extremo. (ADORNO, 1995, p. 170).

Cabe à escola uma posição assustadoramente nova, na qual não haja divisão de classes e se perpetue o desenvolvimento à emancipação mediante uma aprendizagem que valorize a formação humana com vistas ao bem viver. Quando afirmamos que a escola precisa mudar sua posição, estamos falando de uma escola que, durante sua trajetória educacional, serviu às classes dominantes, reproduzindo mão de obra para o trabalho em detrimento da formação humana.

Então quando abordamos o tema emancipação e pensamos em uma escola que trabalhe para que este seja de fato efetivado, pensamos claramente em uma reforma educacional, não apenas de currículo. Acreditamos que o problema maior esteja presente nas subjetividades, quando é garantida educação de qualidade para todos é necessário pensarmos em que princípios sociais, políticos e econômicos se baseia essa garantia e quais e como tais princípios constituirão a subjetividade de cada pessoa. O que de fato está presente na formação dos professores? Como está garantida a qualidade dos materiais didáticos? Está sendo garantida a valorização profissional e humana dos profissionais docentes? Ariscamos dizer que não há emancipação em uma escola que preserva a desvalorização humana. A emancipação somente pode ser pensada quando se abre espaço para discussões e reflexões sobre o tema, mas quando o material didático não evidencia uma discussão tão relevante é de fato preocupante e assustadoramente evidente o descaso com o tema emancipação.

Uma sociedade somente pode ser pensada democraticamente por cidadãos emancipados. *Essa é uma questão que oprime o sistema capitalista*, pois este sabe a dimensão educativa de um professor bem preparado. Uma escola que conta com educadores engajados e

comprometidos com a sua profissão é ponto de sucesso na construção de uma educação para a emancipação. Assim, o sistema capitalista compreende o perigo exposto nesta tese e vem trabalhando fielmente com a ideia de afastar o sujeito de sua emancipação, a qual permite voltar-se para si e construir momentos de autoformação.

[...] Não ser emancipado. Quero atentar expressamente para este risco. E isto simplesmente porque não só a sociedade, tal como ela existe, mantém o homem não-emancipado, mas porque qualquer tentativa séria de conduzir a sociedade à emancipação evita de propósito a palavra “educar”, é subentendida a resistências enormes, e porque tudo o que há de ruim no mundo imediatamente encontra seus advogados loquazes, que procurarão demonstrar que, justamente o que pretendemos encontra-se de há muito superado ou então está desatualizado ou é utópico. (ADORNO, 1995, p. 185).

Aqui fica evidente a questão da emancipação e o papel da escola nessa construção. Como já dito anteriormente, há uma subjetividade presente na afirmação *garantir educação de qualidade para todos*. Que educação é possível em um sistema educacional que desfavorece o desenvolvimento humano? Os profissionais docentes têm o poder de desconstruir algo tão sólido e evidentemente opressor? A escola possui mecanismos reflexivos e epistêmicos para a compreensão de questões tão bem pensadas pelas ideologias dominantes? Há um caminho além da utopia?

Talvez a resposta para essa questão esteja na movimentação interna de cada sujeito, pois estamos falando de identidade formativa, em que o movimento de autoformação é um convite à emancipação e ao esclarecimento.

4 A BNCC À LUZ DE REFLEXÕES FILOSÓFICAS

A presente pesquisa vem, no decorrer dos capítulos anteriores, discutindo questões que envolvem a formação humana, localizando-se na tese de que o conceito de formação e as práticas formativas possuem filiação a um projeto de cuidado de si, aqui defendido como desencadeador da identidade formativa voltada ao bem viver. Ao longo desta pesquisa investiguei como os constituintes da identidade levam o sujeito a ter a experiência da autoformação voltada ao bem viver. O bem viver é o núcleo desta pesquisa, o qual encontra na formação humana sua possibilidade, a qual que constitui e se orienta por princípios éticos, nos quais o sujeito está em constante autoformação.

Vale retomar o método construído nesta pesquisa, o qual já foi apresentado na introdução. O método foi dividido em quatro princípios que regem esta investigação. Pensando na complexidade que gira em torno do tema desta tese buscou-se firmar a pesquisa em: Primeiro princípio: Estudar e valorizar as experiências humanas em contato com o mundo. Segundo princípio: Entender que o experimentar é único em cada sujeito, o qual pode através da capacidade de pensar não aceitar verdades únicas. Terceiro princípio: Analisar reflexivamente sem sobrepor o meu experimentar perante a realidade em estudo, sendo vigilante. Quarto princípio: A partir do momento em que dimensiono uma perspectiva analítica para a coletividade, anulo as construções individuais de cada sujeito/grupo.

O método me guiou durante a pesquisa valorizando as primeiras experiências e os primeiros cuidados em diálogo com Aristóteles e Kant. Observando a importância da autoformação enquanto cuidado de si, o qual desenvolve a capacidade de pensar e não aceitar verdades prontas, inclinando-se sobre si num movimento formativo. Assim, durante a pesquisa me fiz uma pesquisadora vigilante para que a minha experiência não se sobreponha ao objeto de investigação. Nesta perspectiva busquei olhar as individualidades valorizando as construções individuais de cada sujeito/grupo. Sendo que a formação humana ocorre num processo de construção de experiências que vão se entrelaçando e construindo significados na constituição da identidade formativa.

A constituição humana ocorre num processo de desenvolvimento aonde as experiências do sujeito são fundamentais neste processo. Para tanto vale entender que a identidade formativa é desenvolvida em todos os indivíduos. Porém, o que se defende nesta tese é a identidade formativa voltada ao bem viver. Esta ocorre quando o sujeito desenvolve capacidades de experimentar com base na virtude moral, na sabedoria prática, em princípios que o levem ao bem viver, vive a autonomia e torna-se livre através da emancipação. Este sujeito age através da

ética e busca constantemente sua autoformação, aqui defendida como o movimento em que o sujeito desenvolve o cuidado de si.

O processo autoformativo ocorre quando o indivíduo desenvolve capacidades que o levam a agir, pensar e constituir sua formação. Fazendo-se sujeito através da autonomia, movimento que o tira da minoridade e o conduz à maioridade. Este caminhar formativo firma-se em conceitos como a emancipação para elucidação dos acontecimentos à sua volta. O sujeito capaz de emancipar-se se torna agente reflexivo de sua formação e, conseqüentemente, do modo como pensa e age.

Assim, viu-se a necessidade de estudar a BNCC e perceber se o documento atende a esses aspectos formativos. Dentro disso, o quarto capítulo tem como objetivo específico compreender o que é educar nesse contexto de ação política e instrumentalizadora considerando os princípios orientadores da BNCC e os seus pressupostos epistemológicos. Assim, as discussões deste capítulo caminham para o entendimento do processo político, econômico, social e cultural que permeiam o espaço escolar e a sociedade, e como esses fatores influenciam na formação humana do sujeito.

O processo de desenvolvimento humano é rico, pois traz manifestações formativas que se caracterizam pela sua singularidade. Há neste processo uma caracterização única que se observa através do experimentar de cada indivíduo. O movimento de experimentar traz elementos autoformativos que constituem as capacidades interpretativas de cada experiência. Defendo um experimentar guiado por princípios como: a sabedoria prática, a virtude moral, o bem viver, a autonomia e a emancipação.

A experiência está ligada a vivências que o indivíduo tem ao longo de sua existência, estas são próximas em conceito, mas distintas em significado. Todo o ser humano tem vivências, as quais fundamentam seus processos humanos numa dimensão constante de fatos em viveres. Portanto, há uma diferença entre vivências e experiências, sendo elas processos humanos que se alternam quanto ao sentido e o significado.

Proponho, pois, considerar o que designamos comumente por “experiências” como vivências particulares. Nos meus cursos tentei estabelecer esta distinção que acabou por fazer mais ou menos o seguinte percurso: vivemos uma infinidade de transações, de vivências; estas vivências atingem o status de experiências a partir do momento que fazemos um certo trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido. (JOSSO, 2004, p. 48).

Sendo as vivências um universo particular de cada indivíduo está imersa em questões sociais e culturais que atingem a globalidade individual. Onde vivemos uma infinidade de

situações, mas não experienciamos todas elas na sua plenitude. A experiência só é tomada quando o indivíduo faz uma reflexão sobre o que vivenciou. A partir do momento em que experencia determinada vivência o sujeito passa a constituir elementos de experiências formadoras que se articulam entre si e promovem um encontro consigo mesmo. “O conceito de experiência formadora implica uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação. Articulação que se objetiva numa representação e numa competência.” (JOSSO, 2004, p. 48)

Para tanto o desenvolvimento através da experiência leva ao encontro de possibilidades formativas que se redesenham numa imensidão de significados. Cabe ao sujeito experienciar em busca de elementos que constituam sua identidade formativa. “O tema da busca de identidade, que perpassa as narrativas de formação, leva-nos a pensar que um dos desafios da formação é, pôr em prática a criatividade em todas estas dimensões ao longo de um processo de individuação?” (JOSSO, 2004, p. 46).

Sendo a individuação um processo de tornar-se único e, portanto, singular, evidencia-se a importância de compreender os processos formativos como elementos norteadores em busca da identidade formativa que se transforma ao entrar em contato com outras subjetividades. Sendo o processo de educação um encontro possível entre as subjetividades que se apresentam dia a dia no indivíduo e no universo à sua volta. Este processo formativo é capaz de desenvolver aspectos humanos que até então eram negligenciados pelo indivíduo.

Pensar a formação do ponto de vista aprendente é, evidentemente, não ignorar o que dizem as disciplinas das ciências do humano. Contudo, é, também, virar do avesso a sua perspectiva ao interrogarmo-nos sobre os processos de formação psicológica, sociológica, econômica, política e cultural, que tais histórias de vida, tão singulares, nos contam. Em outras palavras, procurara ouvir o lugar desses processos e sua articulação na dinâmica dessas vidas. (JOSSO, 2004, p. 38).

A articulação entre as subjetividades é uma oportunidade de criação onde olhar para além do que está posto traz ao indivíduo a oportunidade de reviver histórias, conhecer aspectos humanos, sociais, políticos e econômicos presentes nelas. É a possibilidade de vivenciar através da experiência momentos já vividos e contemplados por outros com o poder da aprendizagem através de outras subjetividades.

A sociedade contemporânea é um universo rico para se aprender a partir das experiências. Pela instantaneidade dos acontecimentos abre-se para momentos aprendentes onde formar-se é possível através do saber, sentir e ler o mundo experiencial de vivências à sua

volta. Sendo um processo onde o educar é redescoberto como oportunidade criativa em que se faça presente a vida num universo de experienciar.

A sabedoria prática predispõe ao sujeito construções reflexivas que o conduzem a tomadas de decisões norteadas pela carga de sentidos já construídos, mas em renovação a partir dos desafios e características dados nas novas realidades. Podemos afirmar que esse é o princípio ético próprio da sabedoria em que o já feito e o ainda por fazer se articulam em um processo de desenvolvimento humano em que ocorrem manifestações que corroboram com a constituição da identidade formativa. Momento em que o sujeito é capaz de ter discernimento, inteligência, razão intuitiva e capacidade emocional para julgar as particularidades que lhe são apresentadas. Estas ações podem ser imediatas e particulares onde o sujeito atende as particularidades dos fatos que se apresentam através da razão intuitiva precedidos de inteligência, capacidade emocional e discernimento.

Quando a sabedoria prática é a base orientadora diante dos fatos, se torna possível o modo justo de ação. Neste aspecto a virtude moral é um constituinte do sujeito da sabedoria prática que se assegura de uma decisão nobre em que a habilidade de se conduzir torna-se digna de elogio a fim de constituir vivências com pareceres compostos por uma decisão moral firme. Esta sustentação evidencia elementos formativos que se complementam na disposição do que é justo e agir com base na ética.

Um sujeito capaz de deliberar através da sabedoria prática entende a moralidade como aspecto constitutivo do ato de pensar, agir e articular maneiras e condições que o levem a tomada de decisões valoradas que o conduzem para uma vida feliz. Quando tratamos aqui de uma vida feliz estamos a discutir aspectos presentes na sociedade que evidenciam ou desvalorizam a vida e os viveres. É a partir dos aspectos formativos constituidores da nossa condição de sujeito que se torna possível a vida voltada para o bem viver ou uma vida a serviço de agentes externos que evidenciam a desvalorização da vida e a desconstrução da identidade formativa.

A autonomia proposta por Kant é um elemento fundante em que localiza o ser humano não como uma coisa e sim como um organismo vivo. Nesta vivacidade traz elementos formativos capazes de articular elementos valorativos em relação ao objeto. Sendo possível pensar numa educação genuína e não uma educação mecânica, gera-se a liberdade de transformar momentos de aprendizagem em momentos formativos em que o sujeito foge às condições de adestramento. Está predisposto nesta condição um elemento que ultrapassa questões de aprendizagem e proporciona ao sujeito uma condição de liberdade, a qual é defendida por Adorno como a emancipação.

Uma educação capaz de evitar as barbáries está fundamentada em princípios que valorizam a vida, pois só é possível imaginar a verdadeira democracia, e acompanhando Adorno (1985) com uma sociedade de emancipados. Onde a educação possa contestar e resistir em busca da efetiva emancipação para desenvolver seres humanos livres, capazes de constituir suas próprias histórias sem ser conduzidos por outrem. A escola é um espaço de formação em que o sujeito pode retomar sua energia para livremente agir em prol da sua formação. Nesta dinâmica cabe à escola e os envolvidos neste processo criar condições para que estes momentos formativos ocorram.

4.1 BNCC: OS PRINCÍPIOS NORTEADORES E O CONCEITO DE EDUCAR

As identidades formativas constituídas pelos princípios defendidos nesta pesquisa servirão para investigar se a BNCC atende ou não ao desenvolvimento deste conceito. Quando observamos os princípios norteadores é possível denotar alguns conceitos como equidade, justiça, democracia e cultura que indicam envolvimento e participação do indivíduo.

Esses direitos fundamentais, que a escola deve contribuir para promover, serão de fato garantidos quando os sujeitos da educação básica- estudantes, seus professores e demais partícipes da vida escolar- dispuserem de condições para: o desenvolvimento de múltiplas linguagens como recursos próprios; o uso criativo dos recursos de informação e comunicação; a vivência da cultura como realização prazerosa; a percepção e o encantamento com as ciências como permanente convite à dúvida; a compreensão da democracia, da justiça e da equidade como resultados de contínuo envolvimento e participação. (BRASIL, 2018, p. 8-9).

Quando o documento dá a possibilidade de garantia dos conceitos citados acima, na contramão ele responsabiliza os sujeitos da educação básica (estudantes e professores) da disposição de condições para o desenvolvimento destas capacidades formativas. Um dos problemas é o fato de a escola ser posta como único responsável pelo desenvolvimento de tais condições e, nesse sentido, abre-se a via da responsabilização da instituição em detrimento dos demais espaços no qual o ser humano vive e dos poderes sob o qual está submetido. Vejamos que este movimento responsabiliza os sujeitos envolvidos se caso não alcançarem a proposição e a realização desses conceitos. Esse fator negligencia a responsabilidade do Estado como mantenedor destes direitos. Aqui temos em evidência uma ação de desresponsabilização e a conotação de direitos, pois estes deixam de serem garantidos pelo Estado e tornam-se uma responsabilidade dos sujeitos da educação básica. Então, se esses direitos não forem atendidos

os responsabilizados serão os estudantes e os professores por não se encontrarem aptos quanto à garantia destes direitos.

Cabe ao Estado garantir o desenvolvimento integral do sujeito, e neste conceito estão presentes fatores sociais, culturais, econômicos. No entanto, o que me incomoda é, também a desvalorização do conhecimento científico, pois, a partir dele, mas não somente a ele restrito, o sujeito desenvolve sua autonomia e emancipação. Ou seja, ser emancipado e autônomo não é possível em uma sociedade desigual (fator social), tampouco quando não conseguimos entender o mundo e nos orientar no mundo (fator cultural), também quando os recursos econômicos significam pobreza material. Somado a isso se tem o conhecimento científico que nos coloca em contato com a riqueza dos saberes historicamente construídos e em necessidade de contínua construção. Porém, este está sendo substituído por outros pareceres conceituais que o deixam em segundo plano. O documento evidencia atividades lúdicas como parâmetro para o desenvolvimento da aprendizagem, as quais se sobrepõem ao espaço destinado ao conhecimento científico. Vale ressaltar que não estou questionando a ludicidade e sim o fato desta se sobrepor ao conhecimento científico.

Nos primeiros anos do Ensino Fundamental em continuidade à Educação Infantil, ao lado do acolhimento integral à criança e do apoio a sua socialização, a alfabetização e a introdução aos conhecimentos sistematizados pelas diferentes áreas do conhecimento devem se dar em articulação com atividades lúdicas, como brincadeiras e jogos, artísticas, como o desenho e o canto, e científicas, como a exploração e compreensão de processos naturais e sociais. (BRASIL, 2018, p. 9).

Sendo o conhecimento científico a base para o desenvolvimento da aprendizagem, este necessita ser evidenciado pelo documento e não aparecer como um aparato para o desenvolvimento da criança. A centralidade do ensino e aprendizagem baseada no conhecimento científico propõe uma educação que abarca as questões sociais, culturais e econômicas. Porém, ao negar esse direito, ou sobrepor outros conceitos a cientificidade é negligenciada, e assim nega ao sujeito seu direito a uma educação com rigor científico que o prepare para conviver numa sociedade que o reconheça e um Estado mantenedor de seus direitos quanto a educar integralmente.

Neste sentido é importante perceber que a ludicidade, conforme apresentada na BNCC e citada acima, se sobrepõe a cientificidade em nome de dinâmicas ou atividades que podem ser desprovidas da tarefa formativa, e este fator não se aplica somente a Educação Infantil, mas estende-se também ao Ensino Fundamental anos finais.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, a dimensão lúdica das práticas adquire outras características, em consonância com as mudanças de interesse próprias à faixa etária dos estudantes. [...] Por isso, demanda-se uma articulação interdisciplinar consistente, considerando a convergência entre temáticas pertinentes às diferentes áreas do conhecimento: literárias, históricas, geográficas, científicas, assim como diferentes componentes podem requerer vários recursos matemáticos em diversos contextos. (BRASIL, 2018, p. 9).

A transdisciplinaridade é uma prática que tem adentrado os espaços escolares, mas é importante entender qual é o conceito para compreender se a BNCC trabalha com rigor e o atende. Morin (2003 p. 136) afirma que “A ciência nunca teria sido ciência se não tivesse sido transdisciplinar.” O trabalho transdisciplinar reforça a concretude da proposta pedagógica ao visar uma colaboração interativa nos processos de ensino e aprendizagem, pois na separação das disciplinas fragmentam-se os conhecimentos. Na posição de Morin (2003, p.119), “todos os conceitos molares que abrangem várias disciplinas estão esmagados ou lacerados entre disciplinas e não são reconstituídos pelas tentativas interdisciplinares.” A proposta transdisciplinar atende a criação de contextos de aprendizagem como construção significativa de ir além dos fragmentos instaurados pelas disciplinas.

No entanto, o conceito de transdisciplinaridade tratado na BNCC sobrepõe a ludicidade ao conhecimento científico, quando, e por outro lado, o conhecimento científico pode ser desenvolvido de modo lúdico enquanto espaço de construção humana em elevação de si na perspectiva de melhoramento, o que nos coloca novamente ao encontro do bem viver. Quando se pensa numa atividade transdisciplinar há uma projeção do objeto do conhecimento através do olhar das áreas do conhecimento, fazendo com que este seja explorado através de leituras, debates e pesquisas, momento em que os docentes dialogam entre si e constroem ligações que se articulam e observam o objeto do conhecimento na sua dimensionalidade. Não se pode deixar de lado o conhecimento científico, este tem que ser o ponto de partida e de chegada do desenvolvimento de uma pesquisa, pois fazer ciência é permitir que o aluno construa pontes com o objeto de ensino. Neste processo evidencia-se a importância de compreender o conhecimento científico como centralidade e não como movimento adjacente no desenvolvimento da ludicidade.

Ao longo do Ensino Médio, dado o número ainda maior de componentes curriculares, a articulação interdisciplinar é igualmente importante, no interior de cada área do conhecimento ou entre as áreas, como ao tratar questões econômicas e sociais, a obtenção de distribuição da energia ou a sustentabilidade socioambiental, envolvendo por exemplo, história, sociologia, geografia e ciências naturais. (BRASIL, 2018, p. 9).

Ao tratar do conceito transdisciplinar no Ensino Médio observa-se a fragmentação do conceito e a falta de entendimento quanto à sua dimensionalidade. Não basta apenas propor que seja realizada uma abordagem transdisciplinar, é relevante entender em que contexto ela tem sido aplicada e como os docentes envolvem-se neste processo de construção. Qual é o espaço destinado para a discussão de ideias e planejamento das aulas? É permitido ao docente planejar em concomitância com os seus colegas? Quando um documento garante tal benefício cabe a ele também gerar oportunidades para que essas construções ocorram. E em se tratando de espaço de planejamento as escolas estão preocupadas em atender a carga horária prevista para o curso e à burocracia que se subentende nos espaços escolares. Do mesmo modo, as escolas estão preocupadas em atender às avaliações externas organizadas à luz da estrutura (im)posta pela BNCC. Portanto, os espaços de criação são impossibilitados ou minimizados. Ou seja, como podemos ser transdisciplinares se ainda nem somos disciplinares. Os próprios professores trabalham disciplinas e conteúdos que não fazem parte da sua formação/titulação e, nesse contexto, fala-se em construir a transdisciplinaridade – como é possível?

Ainda é relevante pensar em qual material didático atende aos objetivos transdisciplinares. Tem o docente ferramentas para desenvolver o conhecimento científico na sua plenitude atendendo a uma perspectiva transdisciplinar? O contexto da sala de aula é totalmente complexo, sou professora de Ensino Médio há quinze anos e vejo a deterioração do material didático, a cada ano subsequente observa-se que o conhecimento científico tem ganhado menos espaço no chão da sala de aula. Usa-se de forma errônea ou com tamanha subjetividade conceitos como a transdisciplinaridade para adentrar os currículos e suprimir os conteúdos em troca de discursos como este presente no documento que defende sustentabilidade numa dimensão transdisciplinar. Esse é um exemplo de muitos conceitos que adentram o espaço escolar e ao invés de dialogar entre as áreas do conhecimento há uma supressão do conhecimento científico e uma direção a discussões vazias que não atendem a aspectos de rigor científico.

Assim questiono-me: que identidade formativa está se desenvolvendo na escola? Sendo a escola um espaço formativo e, como já discutido aqui, este espaço nem sempre cumpre sua função quanto ao desenvolvimento humano e, por vezes, abraça questões políticas, econômicas e instrumentalizadoras. O conceito educar significa dar a alguém todos os cuidados necessários ao pleno desenvolvimento de sua personalidade. Este clama por um olhar amplo e significativo que ressignifique o papel da escola neste desenvolvimento.

A Educação Infantil em nosso país, nas últimas décadas, vem construindo uma nova concepção sobre como educar e como cuidar de crianças de zero a cinco anos em instituições educacionais. Essa concepção deve buscar romper com dois modos de atendimento fortemente marcados na história da Educação Infantil: assistencialista, que desconsidera a especificidade educativa das crianças dessa faixa etária, e também o escolarizante, que se orienta, equivocadamente, por práticas de Ensino Fundamental. (BRASIL, 2018, p. 18).

O conceito de educar na Educação Infantil teve abordagens diferentes quanto a questões assistencialistas e escolarizantes. Observa-se neste quesito que educar está para além de conceitos que precisam ser sustentados pelo Estado. À escola estabelece-se aos alunos o direito ao conhecimento científico, o qual o prepara para viver em sociedade, pois a partir do momento que o sujeito se encontra apto para dialogar e construir conhecimentos, também está preparado para viver e conviver em sociedade, a qual se evidencie pela escola a garantia o direito ao conhecimento científico.

O conhecimento científico é capaz de desenvolver no sujeito a autonomia e a emancipação. Sendo que a partir do momento em que o aluno se apropria de conceitos científicos, sai da visão simplista e começa a agir dentro de parâmetros que construam e constituam sua autonomia. Processo essencial para tornar-se cidadão e encontrar seu espaço na sociedade como agente construtor de sua identidade formativa. Assim, a emancipação ocorre quando o sujeito se encontra livre para pensar, construir e agir em sociedade, buscando seu espaço e construindo seus princípios com base na liberdade de uma escolha fundamentada por valores firmados pela ética. Os quais constituem espaços formativos que evidenciem uma identidade formativa firmada na autonomia e na emancipação.

A BNCC traz como um dos três princípios que devem guiar o projeto pedagógico da unidade de Educação Infantil. Vamos entender qual é o contexto deste conceito defendido no documento.

[...] Três princípios que devem guiar o projeto pedagógico da unidade de Educação Infantil propostas nas DCNEI (Resolução CNE/CEB 05/09, artigo 6º):

- Éticos (autonomia, responsabilidade, solidariedade, respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades);
- Políticos (direitos de cidadania, exercício de criticidade, respeito à ordem democrática);
- Estéticos (sensibilidade, criatividade, ludicidade, liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais). (BRASIL, 2018, p. 19).

Quando o documento traz conceitos como: ética, política e estética é importante entender como se apresentam e qual é sua base teórica. Em que se fundamentam estes aspectos guias da unidade de Educação Infantil? O texto da BNCC não apresenta uma matriz teórica na

qual tais conceitos podem ser sustentados, indicando não somente a fragilidade dos termos, mas um espaço em aberto na qual tudo é possível, inclusive a distorção frente às tradições de pensamento que tratam dos conceitos. Vale destacar, por exemplo, uma única referência teórica no documento, mas ao tratar do componente de História no Ensino Fundamental: Hannah Arendt é citada indiretamente e não com objetivo de esclarecer conceitos, mas para ilustrar a dinâmica permanente na vida humana de aprender e saber lidar com o mundo. Chamamos a atenção para a concepção de Aristóteles já desenvolvida no primeiro capítulo, para o qual a ética é a condução do homem à felicidade. O sujeito moral que age através da ética torna sua obra boa pela virtude.

Assim, as ações são ditas justas e temperantes quando é o homem justo e temperante que as praticaria, mas aquele que as pratica não é justo e temperante por praticá-las, mas porque as pratica do mesmo modo que os justos e temperantes praticam. Tem razão então de dizer que é pela prática das ações justas que o homem se torna justo, e pela prática das ações temperantes que se torna temperante, enquanto que, por não praticá-las de maneira alguma, jamais estaria em condições de tornar-se bom. Mas a maioria dos homens não pratica estas ações; eles se refugiam no domínio da discussão, e pensam que agem assim como se fossem filósofos e que isso bastará para que se tornem bons, e, desse modo, eles assemelham-se aos doentes que escutam seus médicos atentamente, mas não seguem nenhuma das prescrições. (ARISTÓTELES, L 1105b, 2016, p. 44-45).

Uma educação que prescreve ações fundamentadas em discursos vazios, promove a desigualdade social e deixa de garantir aos sujeitos as capacidades básicas que deveria prover. Esta atende a concepção aristotélica de ideias que ficam no contexto da discussão, mas não atingem a prática. Esse fator apresenta a discordância presente no documento BNCC, pois o mesmo prega e discute alguns valores que são desvirtuados pelo contexto de sua prática. Aqui temos a questão central do documento que é a distância que há entre a teoria e a prática. Esta ação deixa um vazio que pode ser entendido como os sentidos subjacentes presentes no documento e o valor significativo que se estende quanto a sua prática no que tange o crescimento do Estado a partir das misérias dos homens.

Vivemos na época da disciplinização, da cultura e da civilização, mas estamos muito longe de viver na época da moralização. No estado actual do homem, pode dizer-se que a felicidade dos Estados cresce em simultâneo com a miséria dos homens. E há ainda a questão de saber se nós no estado rude, dado que não se encontraria em nós toda essa cultura, não seríamos mais felizes que no nosso estado actual. Pois como podemos fazer o homem feliz, se não o tornamos moral e sábio? Em caso contrário, a quantidade do mal não se reduzirá. (KANT, 2019, p. 20).

Não vivemos uma época de moralização, vivemos um tempo em que prevalece os interesses do capital. Para o Estado que cresce a partir da miséria dos homens é valoroso ter o

sistema educacional a seu favor na construção de uma sociedade desigual em que o principal beneficiado é o capital. Um sistema político e econômico que fere os direitos de cidadania e direito à ordem democrática está longe de garantir educação de qualidade para todos, pois um sujeito político é aquele que participa das decisões e construções de maneira democrática. Sendo a política um meio mantenedor deste processo e não um afastamento real que predis põe de uma vida principiada por elementos destoantes da realidade social.

Um sujeito social e político é aquele que tem seus direitos garantidos e pode pensar e agir por vontade própria, sem a condução de outrem. É tarefa da educação garantir que o desenvolvimento ético, social e político seja um dos fundamentos que regem o educar, pois uma sociedade livre é uma sociedade que se sustenta em sujeitos emancipados. Para tanto é importante que os documentos que regem a educação estejam baseados em questões éticas, políticas e estéticas que se fundamentem pela representatividade social enquanto formação humana. A não garantia desses direitos é um ataque à educação, ao termo educar e o direito a viver e agir conforme sua autonomia e emancipação.

No âmbito formativo a BNCC traz o campo das experiências: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; escuta, fala, pensamento e imaginação. Estes aspectos são evidenciados pelo documento, mas é importante primeiramente perceber sob qual ótica estão sendo pensados estes conceitos.

As crianças vão se constituindo como alguém com um modo próprio de agir, de sentir e de pensar na interação com outras crianças e adultos. Conforme vivem suas primeiras experiências na coletividade, elaboram perguntas sobre si e os demais, aprendendo a se perceberem e a se colocarem no ponto de vista do outro, a se oporem ou concordarem com seus pares, entendendo os sentimentos, os motivos, as ideias e o cotidiano dos demais parceiros. (BRASIL, 2018, p.22)

A constituição humana ocorre a partir das experiências de cada indivíduo no decorrer de sua existência. O contato social e cultural vai constituindo espaços de formação que se aproximam ou se afastam do bem viver. Assim, é importante que haja momentos autoformativos em que o sujeito tenha a liberdade de inclinar-se sobre si num movimento emancipatório. Não pode ser um movimento passivo e sim interativo, pois as experiências ocorrem a partir da troca como manifestação social, cultural e política.

O esclarecimento é a saída da menoridade, movimento em que o sujeito formula seus próprios pensamentos e é capaz de constituir momentos formativos onde a experiência o torna um sujeito crítico e reflexivo.

Costuma-se pensar a educação do ponto de vista da relação entre ciência e técnica ou, às vezes, do ponto de vista da relação entre teoria e prática. Se o par ciência/técnica remete a uma perspectiva positiva e retificadora, o par teoria/ prática remete sobretudo a uma perspectiva política e crítica. De fato, somente nesta última perspectiva tem sentido a palavra “reflexão” e expressões como reflexão crítica, reflexão prática ou não prática”, “reflexão emancipadora” etc. Se na primeira alternativa as pessoas que trabalham em educação são concebidas como sujeitos técnicos que aplicam com maior eficácia as diversas tecnologias pedagógicas produzidas pelos cientistas, pelos técnicos e pelos especialistas, na segunda alternativa estas mesmas pessoas aparecem como sujeitos críticos que, armados de distintas estratégias reflexivas, se comprometem, com maior ou menor êxito, com práticas educativas concebidas na maioria das vezes sob uma perspectiva política. Tudo isso é suficientemente conhecido, posto que nas últimas décadas o campo pedagógico tem estado separado entre os chamados técnicos e os chamados críticos. (BONDÍA, 2002, p. 20).

A BNCC traz uma perspectiva técnica e prática em detrimento da teoria e da ciência. A teoria e a ciência adquirem uma postura política e crítica que leva a uma reflexão emancipadora. Porém, ao se pensar uma educação que valorize a técnica e a prática corre-se o perigo de negligenciar as experiências. As quais perdem o campo de discussão e formulação crítica do pensamento. Um exemplo desta questão é o esvaziamento dos conteúdos das disciplinas da base e a ampliação das disciplinas técnicas. A segunda série do Novo Ensino Médio no curso técnico em informática tem nove aulas de prática em informática e uma aula da disciplina de química. Considerando esses aspectos percebe-se que a prática e a técnica se sobrepõem à reflexão emancipadora. Este aluno tende a concluir o Novo Ensino Médio e estar capacitado tecnicamente, mas não terá conhecimento para explorar outras áreas do conhecimento porque foi lhe tirado o conhecimento de base. A base faz com que o aluno tenha capacidades de reflexão para constituir em experiências de forma significativa.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. (BONDÍA, 2002, p. 21).

O conhecimento escolar precisa estar alicerçado ao campo das experiências, movimento que torna significativo o processo de ensino e aprendizagem. O aluno precisa ser tocado pelo que lhe é ensinado e assim aprender na construção significativa elementos que o levem a emancipação. Este é caracterizado como espaço formativo que possibilita que o sujeito se encontre consigo ao inclinar-se sobre si. A formação humana que permite essa articulação é uma movimentação que conduz o sujeito pelo processo autoformativo na construção da identidade formativa voltada para o bem viver.

Agora, se a escola entender o campo das experiências como um encontro entre a prática e a técnica desvinculado da reflexão teremos uma formação técnica que se distancia do movimento humano formativo do bem viver. “Na pequena infância, a aquisição e o domínio da linguagem verbal estão vinculados à constituição do pensamento, à fruição literária, sendo também instrumento de apropriação dos demais conhecimentos. (BRASIL, 2018, p.24)”. O conhecimento se dá através da movimentação entre o ensino e a aprendizagem, o aluno entra em contato com o conhecimento e cria, articula e estabelece construções sobre o objeto. Mas vale entender que para que a aprendizagem ocorra é fundamental que o aluno encontre significado e estabeleça relações entre o objeto de ensino e sua construção individual. O conhecimento precisa estabelecer laços com a consciência formulando significados em que a experiência ocorra quando o aluno é tocado e questiona-se sobre o objeto de ensino. Se esse movimento não ocorrer o ensino desvincula-se na aprendizagem e ocorre a mecanização, pois informação é diferente de experiência.

A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituirmos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de sabedoria, mas no sentido de estar informado), o que consegue é que nada lhe aconteça. (BONDÍA, 2002, p. 21-22).

O conhecimento se torna sabedoria quando for experienciado, pois uma informação vazia dá ao sujeito informações sobre determinado objeto, o que o leva a saber sobre ele, mas não é um conhecimento que o toca no sentido de transformar o saber em sabedoria, a informação em experiência. Para que ocorra o ensino e aprendizagem é necessário que o objeto do conhecimento desenvolva no sujeito um estado de experiência, sob a ótica de que algo lhe aconteça como estado significativo modificando seu estado de saber que o leva a conhecer e interagir com o objeto do conhecimento.

O trabalho em cada um dos componentes curriculares que compõe a área deve, portanto, possibilitar a compreensão do mundo em que vivemos com vistas a acolher a pluralidade e dinamicidade das práticas linguísticas, artísticas e culturais. Determinadas problemáticas do mundo contemporâneo e alguns temas são particularmente relevantes, para construir a relação dos conhecimentos, na área de linguagens, com a participação cidadã, tais como: identidades e interculturalidades, modos e processos de subjetivação, tecnologias de informação e comunicação, ciências, culturas e patrimônio, relações étnico-raciais, ambiente e sustentabilidade, lazer e trabalho. (BRASIL, 2018, p. 30).

O indivíduo ao compreender-se enquanto sujeito desenvolve a capacidade de entender o mundo à sua volta e a influência deste no seu processo de desenvolvimento humano. Para tanto é importante a experiência do cuidado de si, onde o sujeito inclina-se sobre si num conceito de formação que desencadeia a identidade formativa. A BNCC apresenta ao indivíduo a sua compreensão de mundo, mas é necessário fazer-se compreender-se primeiramente enquanto sujeito para então observar a os processos interculturais que se apresentam. As práticas formativas precisam oferecer ao sujeito elementos que ao constituir a autonomia o leve a emancipação. Sendo que o experimentar esteja acompanhado do bem deliberar num movimento que a experiência do cuidado de si esteja fundamentada pela sabedoria prática, o bem viver, a virtude moral, a autonomia e o esclarecimento num movimento emancipatório.

Assim, se faz importante visitar as dez competências gerais da BNCC (2018): Conhecimento, Pensamento científico, crítico e criativo, Senso estético, Comunicação, Argumentação, Cultura digital, Autogestão, Autoconhecimento e autocuidado, Empatia e cooperação, Autonomia. Estes conceitos são utilizados com o pretexto de desenvolver sujeitos com capacidades críticas, criativas, participativas capazes de lidar com suas próprias emoções e atender com proatividade a problemas e desafios. Neste contexto de discussão se faz importante refletir sobre a responsabilização do sujeito pelos problemas e desafios que se apresentam na sociedade. Esta é uma forma de responsabilizar o sujeito pelas adversidades que venham a ocorrer, desresponsabilizando outros órgãos como o Estado. Sendo este garantidor dos direitos. O Estado abre espaço e a burguesia ao se consolidar como classe dominante passa a agir nos espaços educacionais de ensino e defender a escolarização para todos. Isso ocorre num espaço social em que a concepção de homens livres se transforma, o homem deixa de ser servo e passa a ser cidadão, e agora pode vender sua força de trabalho, processo no qual ele é *livre* para escolher a quem vender.

Os homens são essencialmente livres: essa liberdade funda-se na igualdade natural, ou melhor, essencial dos homens, e se eles são livres, então podem dispor de sua liberdade, e na relação com outros homens, mediante contrato, fazer ou não concessões. É sobre essa base da sociedade contratual que as relações de produção vão se alterar: do trabalhador servo, vinculado à terra, para o trabalhador não mais vinculado à terra, mas livre para vender a força de trabalho e ele a vende mediante contrato. Então, quem possui os meios de produção é livre para aceitar ou não a oferta de mão-de-obra, e vice-versa, quem possui a força de trabalho é livre para vendê-la ou não, para vendê-la a este ou aquele, para vender a quem quiser. Esse é o fundamento jurídico da sociedade burguesa. Fundamento, como veremos, formalista, de uma igualdade formal. No entanto, é sobre essa base de igualdade que vai se estruturar a pedagogia da essência e, assim que a burguesia se torna a classe dominante, ela vai, a partir de meados do século XIX, estruturar os sistemas nacionais de ensino e vai advogar a escolarização de todos. Escolarizar todos os homens era condição para converter os servos em cidadão, era condição para que esses cidadãos

participassem do processo político, e, participando do processo político, eles consolidaram a ordem democrática, democrática burguesa, é óbvio, mas o papel político da escola estava aí muito claro. A escola era proposta como condição para a consolidação da ordem democrática. (SAVIANI, 2008, p. 32-33).

O Estado faz articulações políticas e abre espaço para que a sociedade burguesa adentre os espaços de ensino e formação através da escolarização para todos. Esse processo inicia a partir do século XIX e vem ganhando força e espaço nos currículos e nas práticas docentes. Vivemos hoje um processo implantado pela BNCC que desenha uma educação servil, movimento que vem destruindo a capacidade crítica e reflexiva do aluno e o prepara condicionalmente de maneira técnica para o mercado de trabalho. Vale ressaltar que a partir do momento que a escola deixa de se preocupar com a formação para o pensar com criticidade, esta desvincula-se do seu ideário que é a formação humana de um sujeito pensante e autônomo que emancipado possa agir em prol da sua autoformação na construção de sua identidade formativa voltada ao bem viver.

Como a escola pode desenvolver uma formação humana voltada ao bem viver? Essa é uma questão crucial que deveria ser debatida pelos responsáveis pela educação, pois está presente neste questionamento propriedades que podem conduzir à movimentos emancipatórios. Pois uma escola que tem por prioridade a formação humana para o bem viver traz consigo fundamentos que prezam o conhecimento científico que quando é traduzido em conhecimento escolar leva o aluno a percorrer caminhos autoformativos onde o inclinar-se sobre si ocorre como um processo de vir a ser, e este sujeito passa a ser autor do seu processo formativo. Vale ressaltar que as disciplinas trabalhem conteúdos relevantes, e estes sejam significativos ao aluno para que o mesmo possa ser autor do movimento emancipatório numa escola que valoriza a experiência, a vida e os viveres. A escola precisa ser um espaço de construção emancipatória, onde os sujeitos envolvidos sejam convidados a pensar, a construir novos caminhos e olhares.

Então, eu acho que nós conseguiríamos fazer uma profunda reforma na escola, a partir do seu interior, se passássemos a atuar segundo esses pressupostos e mantivéssemos uma preocupação constante com o conteúdo e desenvolvéssemos aquelas fórmulas disciplinares, aqueles procedimentos que garantissem que esses conteúdos fossem realmente assimilados. (SAVIANI, 2008, p. 45).

A escola pode ser resistência, pois está intrínseco nela um movimento pedagógico, ao qual vou chamar aqui de movimento interno, no qual os professores são protagonistas neste processo. Quando falo em conhecimento científico me reporto ao conhecimento escolar que pode ser construído a ponto de romper barreiras e destruir as geleiras catedráticas. É esse

movimento que todos os dias se faz presente nas unidades escolares e promove o encontro entre o ensino e a aprendizagem. Quando se possibilita que os conteúdos sejam assimilados e a partir dos quais se construa significado se forma uma corrente a qual podemos chamar de movimentação política, esta ação é capaz de promover encontros em que o sujeito possa sentir-se parte desta ação política e constituir-se enquanto movimento emancipatório na constituição da sua identidade formativa voltada ao bem viver.

Vale ressaltar que a BNCC defende um bem viver onde o sujeito precisa moldar-se ao processo político e econômico instituído a atender os objetivos do capital. Já o bem viver defendido nesta tese traz uma formação humana que desenvolva a sabedoria prática, onde o bem deliberar esteja acompanhado pela virtude moral num processo autoformativo, sendo o cuidado de si um movimento de inclinar-se sobre si com autonomia e esclarecimento para que o sujeito possa emancipar-se a agir livremente. Está presente neste contexto a capacidade do sujeito analisar reflexivamente ao que lhe é imposto e construir sua forma de olhar e interpretar ao que lhe é apresentado.

Portanto, a BNCC (2018) traz um olhar mecanizado e instrumentalista, a primeira competência aborda o *conhecimento* dando a ele a denotação de reconhecer os conhecimentos construídos sobre o mundo físico, social e cultural com a capacidade de intervir na sociedade numa ordem democrática e inclusiva.

Ao tratarmos de conhecimento entende-se pelo conceito vale entender que é um verbo transitivo direto que atende *a tomar consciência de* ao reconhecer sua própria força. Partindo deste princípio a BNCC fere o conceito quando o transforma em constatação de aspectos sociais, culturais e físicos. O Conhecimento precisa ser entendido como ato de consciência, ou seja, fazer ciência, construir conhecimento nas mais diversas áreas, estou tratando aqui do conhecimento escolar, onde o sujeito apropria-se de conceitos matemáticos, linguísticos, geográficos, históricos, biológicos e culturais que a partir da tomada de consciência o sujeito é capaz de emancipar-se e criar suas próprias máximas com a capacidade de agir livremente sem ser conduzido por outrem.

Sendo que na segunda competência ao tratar do *pensamento científico, crítico e criativo* fica subentendido que o conhecimento científico tem a potência de articular conhecimentos, mas vale entender que ele é a base para que as demais relações de ensino e aprendizagem aconteçam. A capacidade de articular os conhecimentos precisa estar firmada por uma base sólida, onde o conhecimento científico seja desenvolvido para então construir relações multidisciplinares.

O sujeito é um ser cultural, biológico e social, nesta dimensão constrói-se o significado de pertencimento num movimento da identidade formativa. Ao constituir-se sujeito se fazem presentes aspectos que foram desenvolvidos na família, na escola e na sociedade. Sendo que a escola tem a capacidade de articular o conhecimento num movimento constituidor da identidade formativa. Movimento em que o sujeito se inclina sobre si num processo autoformativo.

Porém, para constituir-se um sujeito cultural este precisa reconhecer-se e desenvolver a sabedoria prática, a virtude moral, o esclarecimento, a autonomia e a emancipação. Assim, conhecedor de sua realidade social e cultural vê-se capaz de constituir relações humanas através das manifestações artísticas.

O sujeito está inserido na sociedade na qual pode constituir relações e desenvolver a sua identidade formativa. A quarta competência da BNCC é a *comunicação* como capacidade sócio- emocional que leva os estudantes a equilibrar suas atitudes e sentimentos. Comunicar vem do latim *comunicare* que significa tornar comum, compartilhar, trocar opiniões, associar e conferenciar. É o ato de trocar mensagens que envolve o emissor e o receptor das mensagens.

O processo de comunicação precisa ser entendido em sua dimensionalidade comunicativa para que possa se criar eventos comunicativos que prezam a diversidade da linguagem e a troca de experiências que se constrói a partir das relações sociais e culturais. Então é papel da escola desenvolver o conhecimento científico do conceito de comunicação, bem como promover momentos que ocorram construção do conhecimento.

A BNCC traz elementos que fundamentam práticas políticas que atendem a hegemonia presente na sociedade burguesa.

Em outros termos: a prática política apoia-se na verdade do poder; a prática educativa, no poder da verdade. Ora, a verdade (o conhecimento), nós sabemos, não é desinteressada. Mas nós sabemos também que, numa sociedade dividida em classes, a classe dominante não tem interesse na manifestação da verdade já que isto colocaria em evidência a dominação que exerce sobre as outras classes. Já a classe dominada tem todo interesse em que a verdade se manifeste porque isso só viria a patentear a exploração a que é submetida, instando-a a engajar-se na luta de libertação. (SAVIANI, 2008, p. 70).

A prática política que se apoia na verdade do poder e utiliza a dominância para oprimir e fazer valer seus valores firma a divisão de classes e interesses burgueses. Estes valores se fazem presentes na BNCC. Portanto, a experiência da BNCC pode potencializar práticas educativas que visam promover a verdade através do conhecimento. Isso se torna possível quando a reflexão crítica é feita ao analisar a BNCC. Podemos fazer um movimento de libertação que prese a prática educativa como fonte de verdade e conhecimento.

4.2 A BNCC COMO FORTALECIMENTO DO MERCADO E DAS FORÇAS NEOLIBERAIS

A BNCC desde a sua elaboração vem prometendo uma transformação educacional. Aos mais desatentos ela veste uma roupagem inocente, equânime e revolucionária, pois foram estas as qualidades atribuídas a ela durante a sua formulação. O documento faz referência a uma educação que atenda a todos com igualdade de direitos, os quais lhes garantiriam as mesmas oportunidades numa sociedade que preze a justiça. Um olhar grosso modo faz um leitor desatento crer que o material atende aos princípios fundamentais para um bom desenvolvimento humano, mas é necessário estar atento às perspectivas subjacentes presentes no documento e na efetivação das ações.

Ao trazer proposições para uma educação que contemple a todos, o documento infere que ao basearem-se no material, as instituições de ensino terão a garantia de que a educação irá primar por todos de forma justa. Vale ressaltar, acompanhando Fávero, Centenaro e Bukowski (2021) que o documento institui aos estados, municípios, gestores locais e professores a tarefa de colocar em ação e construir suas propostas a partir das orientações. Aqui fica a premissa que qualquer menção ao fracasso recai sobre gestores, professores e redes de ensino. Este é um pressuposto que ao invés de apoiar e oferecer subsídios, cria elementos que responsabilizam os atores pelo não andamento do processo. Cabe entender que uma proposta como a BNCC está para além das meras discussões em sala de aula e nas instituições escolares, pois dela provém elementos subjacentes que põe em desordem os movimentos de ensino e aprendizagem ao esvaziar os conteúdos e primar por espaços curriculares que visem à formação para o trabalho.

A formação que é proposta pela BNCC institui um discurso equânime, mas se desresponsabiliza na extensão das discussões para efetivação e construção no andamento do processo. Quando responsabiliza as escolas e seus professores para o andamento e efetivação do projeto, se coloca de lado e deixa de ser parte do protagonismo (enquanto agentes públicos) se caso o andamento não ocorrer como o previsto. Um exemplo disso é a escolha do livro didático, este que evidencia a preparação para o mercado de trabalho, esvazia os conteúdos básicos, os quais são descontextualizados e o próprio desenvolvimento da habilidade leitora em treinamento por palavras isoladas e sem significado impedem a educação a partir das características locais e próprias do indivíduo.

Vale fazermos referência aos treinos e aferimentos da fluência de leitura no início do Ensino Fundamental a partir da Plataforma PARC (Programa de Alfabetização em Regime de Colaboração) em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd).

Nesse treinamento a partir de textos estandardizados, as crianças precisam ser capazes de ler em 20 segundos de modo fluente (sem erros). A dúvida é se tal técnica pode comprovar a fluência em um idioma, inclusive considerando a importante tarefa de ser capaz de ler em apropriação de sentido, o que exige a leitura pausada e atenta ao que se lê. Em outras palavras, a fluência corre o risco de ser reduzida ao *voe panorâmico* nas formulações frasais. Vejamos dois exemplos de tais textos:

(a) BIA

BIA GOSTA DE ESTUDAR
ELA ESTUDA NA ESCOLA DO PARQUE
BIA NÃO FOI À ESCOLA HOJE
ELA ACORDOU COM FEBRE E DOR DE CABEÇA

(b) ANA MARIA

ANA MARIA É AMIGA DE BETO
ELA USA FITA NO CABELO
O CABELO DE ANA MARIA É PRETO E A BOTA É AZUL (A AUTORA).⁷

Voltemos ao livro didático:

No que tange ao “livro didático” as matérias abordam a audiência pública para o novo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para o Ensino Médio- que deve estar ancorado “nas competências e habilidades”. (MEC, 2018) - e as publicações para a inscrição das editoras interessadas (MEC 2019). O site do MPB (2020) conta com a publicação que apresenta o alinhamento que será realizado pelo PNLD, considerando competências, conhecimentos e habilidades definidas pela Base. A tendência analítica da BNCC como “pauta política é divulgada no site do TPE (2018), que aponta que um terço dos candidatos a governador dos estados mencionam a BNCC em suas promessas de campanha. A partir da investigação, constatamos que as publicações das três organizações apresentam um discurso de alinhamento e de complementação, indicando sempre um caráter positivo em relação a BNCC e aos seus desdobramentos (FÁVERO; CENTENARO; BUKOWSKI, 2021, p. 8).

Quando a escolha do livro didático caminha pela mesma discussão e afinidade das competências e habilidades exclusivamente instrumentais e, poderíamos dizer, para instrumentalizar e não formar o ser humano, uma vez que a mecanicidade com que ocorre, e por exemplo, a preparação para a leitura fluída expressa a não a preocupação com a formação do leitor, mas a capacidade de decodificar os signos de modo rápido.

Diante dessa crítica, vale pensarmos o que significa efetivamente enquanto capacidade de leitura os resultados apresentados pelo MEC referente à alfabetização no Brasil, e divulgados nos meios de comunicação neste ano de 2023⁸. A reportagem aborda a alfabetização e traz que

⁷ Esses são exemplos de materiais utilizados para a aferição da leitura em crianças do Rio Grande do Sul.

⁸ CNN. <[Só um estado brasileiro pode ser considerado alfabetizado ao fim do segundo ano do fundamental, diz MEC \(cnnbrasil.com.br\)](https://www.cnnbrasil.com.br)>. Acesso em: 12 jun. 2023.

só um estado brasileiro pode ser considerado alfabetizado. A pesquisa Alfabetiza Brasil, elaborada pelo Ministério da educação (MEC) constata que dentre as 27 unidades da federação, apenas Santa Catarina alcançou o nível mínimo de alfabetização do 2º ano do ensino fundamental. Vale questionar quais são os métodos de ensino e aprendizagem e a avaliação que leva a estes dados. O que ocorre durante o processo de alfabetização é um ponto importante a ser debatido.

O acompanhamento e a preparação para o movimento intelectual e cognitivo têm seus primeiros passos nos anos iniciais do ensino fundamental com elementos que exploram, além dos aspectos sensoriais dos estudantes, os elementos cotidianos e científicos. O profissional da educação – professor alfabetizador – necessita utilizar de recursos didáticos-metodológicos que reconheçam as condições de aprendizagens dos estudantes, para que inclua letras e palavras, na alfabetização, do convívio estudantil.

Com as sistematizações do ensino, recursos de alfabetização se tornaram emergentes, uma vez que os atrasos escolares, principalmente das classes menos favorecidas são evidenciadas diariamente no Brasil. Segundo uma pesquisa realizada pelo Ministério da Educação (MEC) no mês de maio de 2023, “das 27 unidades da federação, apenas um estado alcançou o nível mínimo de alfabetização do 2º ano do fundamental [...]” (INOUE, 2023, p. 1).

A condição de aceleração do tempo de alfabetização, apresenta-se como requisito no documento da Base Nacional. Nessa, apresenta-se a seguinte redação:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (BRASIL, 2017, p. 59).

Desse modo, há que se destacar que conforme informações apresentadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o processo da decodificação de palavras deve ocorrer ao final do segundo ano. Porém, observou-se que em 2021, segundo dados do MEC, “56,4% das crianças terminaram o 2º ano do ensino fundamental não alfabetizadas [...]” O que vemos é um número expressivo de crianças que, ainda, não conseguem decodificar palavras, “condenando-as” aos possíveis atrasos escolares. A evidência desses dados trouxe a necessidade de se pensar estratégias que cooperem para alteração dos índices, uma vez que segundo as informações do MEC, somente o estado de Santa Catarina atingiu o nível mínimo de alfabetização.

Há fartos elementos que instigam a necessidade de a federação criar políticas públicas de alfabetização, para atender em especial as regiões menos favorecidas como “Tocantins, Acre

e Amapá que tiveram as piores notas entre os Estados.” (INOUE, 2023, p. 1). Neste sentido, deve-se reconhecer a necessidade de criar políticas de alfabetização para alcançar a todos. Saber ler, escrever, realizar operações entre outras possibilidades é imperativo aos primeiros anos do ensino fundamental, e explorar, nesta tenra idade, habilidades é, talvez, priorizar o elementar no ensino e aprendizagem. A aprendizagem ocorre nas complexas relação entre sujeito e objeto e a criança, ao início da escolarização e em processo de alfabetização, necessita aprender os principais aspectos da fala e da escrita. A BNCC não tem apresentado com clareza o processo de alfabetização que considere as representações dos grafemas e fonemas. Tais evidências quanto a fragilidade do desenvolvimento desses elementos no documento é a mostra de o processo de alfabetização estar apoiado nas convenções da fala sem reconhecimento dos traços das letras. Ainda, dos primeiros anos do ensino fundamental, solicita-se o “desenvolvimento de uma consciência fonológica [...] e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos [...] além do estabelecimento de relações grafo fônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua (BRASIL, 2017 p. 90).

Entre os inúmeros elementos que fragilizam a alfabetização no Brasil, a BNCC tem-se apresentado como um dos discursos principais que determinam sentidos e objetivos da educação poucos centrados na formação humana, mas, principalmente, no capital humano e desenvolvimento econômico. Para Popkewitz (1997, p. 295 apud DOURADO, 2019, p. 21), “as reformas do ensino são vistas como um mecanismo para alcançar o ressurgimento econômico, a transformação de cultura e a solidariedade nacional.”

Isso se deve, talvez, por que o Brasil chegou ao estágio do capitalismo escolar e a mercantilização do ensino em todos os níveis. Por outro lado, não se pode esquecer que essa problemática não é nacional, mas mundial. o espaço da escola está perdendo a simbologia do desenvolvimento das relações educacionais, das transformações sociais, culturais para reproduções diretas dentro dos ofícios familiares e educacionais. Progressivamente, observa-se a transmutação dos valores humanos e educacionais para valores econômicos, desse modo as desigualdades sociais alargam-se a partir de logicas novas.

Logo, as mudanças no sistema de ensino promovem impiedosos papeis, a mescla de “aspectos específicos do mercado [...] e a ordem e o comando característicos dos sistemas burocráticos mais restritivos” (LAVAL, 2019, p. 24), responsabilizando professores pelo sucesso ou fracasso da educação escolar.

É notável esse direcionamento quando, adentra-se as análises de alfabetização no documento BNCC. As competências e habilidades, que quando convertidas em conteúdos, assumem, implicitamente, papel de currículo e os conhecimentos, implícitos, assumem a

posição de concepções, convergindo-se em discursos, negando impactos operativos e particularizados.

Continuando com a exemplificação à luz da reportagem acima referenciada: crianças precisam ler palavras soltas ou textos sem sentidos de modo cronometrado a fim de, e se conseguir fazer a leitura no tempo estabelecido, é considerado fluente. O que dizer do ritmo de leitura pausado, que permita entender o que se está lendo? Esse não é o critério, mas a rapidez com que se pronunciam as palavras. Neste contexto podemos observar que o processo de avaliação não leva em conta a condição social, biológica, cultural e emocional dos alunos. Apenas infere que é necessário cumprir as regras estabelecidas no prazo indicado pelos avaliadores. Nesta captura da realidade há uma supressão das subjetividades do sujeito condicionando a mero objeto de estudo a ser examinado. Percebe-se que a escola se tornou um campo de forças políticas e econômicas, é a partir dela que se traçam as metas de eficiência em educação. Perde-se assim a sua identidade de formação e direciona-se para campos de discussão neoliberais que prezam a produção da mão de obra para o trabalho ou, anteriormente, prezam para habilidades instrumentais que, sim, fazem do ser humano um instrumento, uma vez que não são acompanhadas pelo desenvolvimento da capacidade de pensar e entender o mundo – algo óbvio diante de textos ou fragmentos descontextualizados. Os currículos são esvaziados quanto à discussão política e de conhecimento científico. A educação é tratada como meio de produção e seu processo se compara ao de uma indústria. Esse movimento compromete o desenvolvimento humano.

Ocorre, então, uma separação entre o plano de concepção política curricular pelos especialistas e o plano de execução pela ação controlada dos professores. Dessa forma, o sistema escolar é definido por standards de performance, e, por meio de um plano detalhado e minucioso, a educação é comparada a uma indústria, a uma linha de produção. A eficiência em educação dependeria, então, da centralização da autoridade para definir a direção dos supervisores, diretores e professores em todo o processo de escolarização. (FÁVERO; CENTENARO; BUKOWSKI, 2021, p. 10).

Quando a escola atende as ordens do mercado e deixa de lado à formação humana o foco passa a ser a mão de obra e não os elementos formativos. Neste contexto fica uma ruptura quanto ao desenvolvimento cognitivo dos alunos, pois a partir do momento que o conhecimento científico é suprimido o aluno não apresenta capacidades cognitivas para desenvolver-se e fazer suas próprias escolhas, ou seja, não atinge a autonomia e a emancipação e fica à mercê de uma sociedade capitalista que normativa as condutas e, infelizmente, torna normalizadas nas escolas. “A lógica de Estado das políticas curriculares baseia-se no desejo de uma adaptação da ordem escolar à ordem social vigente. O currículo ocupa-se tão somente de prescrever a melhor forma

de organização do conhecimento na escola que atenda a esse desígnio.” (FÁVERO; CENTENARO; BUKOWSKI, 2021, p. 11). A escola está quase totalmente a serviço do Estado e do capital ao mesmo tempo em que prega um discurso de autonomia.

Não adianta nada eu ficar sempre repetindo o refrão de que a sociedade é dividida em duas classes fundamentais, burguesia e proletariado, que a burguesia explora o proletariado e que quem é proletário está sendo explorado, se o que está sendo explorado não assimila os instrumentos pelos quais ele possa se organizar para se libertar dessa exploração. Associada a essa prioridade de conteúdo, que eu já antecipei, parece-me fundamental que se esteja atento para a importância da disciplina, quer dizer, sem disciplina esses conteúdos relevantes não são assimilados. Então, eu acho que nós conseguiríamos fazer uma profunda reforma na escola, a partir do seu interior, se passássemos a atuar segundo esses pressupostos e mantivéssemos uma preocupação constante com o conteúdo e desenvolvéssemos aquelas fórmulas disciplinares, aqueles procedimentos que garantissem que esses conteúdos fossem realmente assimilados. Por exemplo, o problema dos alunos das camadas populares nas salas de aula implica redobrados esforços por parte dos responsáveis pelo ensino, por parte dos professores, mais diretamente. O que ocorre, geralmente, é que, as condições de trabalho, o próprio modelo que impregna a atividade de ensino, as exigências e expectativas a que são submetidos professores e alunos. [...] E é assim que nós acabamos, como professores, no interior da sala de aula, reforçando a discriminação e sendo politicamente reacionários. (SAVIANI, 2008, p. 45-46).

Nesta perspectiva, entende-se que o currículo está presente como centralidade da desigualdade social, pois a partir dele promovem-se ações em que os alunos têm acesso ao mínimo de conhecimento científico que o priva de fazer reflexões críticas que o conduzam a caminhos livres e emancipatórios. Ao não ter acesso aos conteúdos mínimos o aluno fica à margem da sociedade, pois não tem o conhecimento para desenvolver capacidades reflexivas. Portanto, decidir sobre a funcionalidade do currículo é uma tarefa importante que está ligada as formas de ensino e aprendizagem que resultarão desta metodologia.

As decisões sobre o currículo estavam reservadas ao conjunto de modos pelo poder do Estado, responsável pela expansão da escolarização desde a Revolução Industrial. Essa lógica inclui timidamente o papel do contexto da escola e dos sujeitos envolvidos nela (professores e alunos) no desenvolvimento do currículo, além disso, compreende o currículo elaborado pelo Estado como algo a ser aplicado na escola, de modo espelhado, sem resistências. (FÁVERO; CENTENARO; BUKOWSKI, 2021, p. 11).

A aplicabilidade do currículo ocorre de forma súbita na escola sem resistências, chega como uma lei a ser cumprida, os professores têm um breve conhecimento a respeito do conteúdo e entendem de maneira verticalizada que o currículo precisa ser aplicado sem resistências. Como professora de escola pública vi a BNCC ser elaborada e chegar às escolas como um universo imaculado, ouviu-se poucos questionamentos, pois o conhecimento a respeito do

documento era irrisório. A cobrança aos professores quanto à aplicabilidade é intensa, pois os planejamentos devem abarcar as competências e as habilidades.

Dentro disso, a prática docente passa a ser entendida como parte de um processo mercantil, e como tal precisa adequar-se aos movimentos de mercado. As disciplinas são esvaziadas e abre-se espaço para discussões que ilustram um modelo de mercado. A cobrança quanto a excelência adentra a sala de aula e os planejamentos dos professores. Estes precisam atender aos serviços com qualidade em tempo real levando em consideração o modelo do currículo e o de mercado.

A produtividade escolar na engenharia mercantil, é entendida a partir da conquista da excelência, outro conceito do ideário neoliberal. Conquistar a excelência nos resultados significa aderir ao modelo de mercado, caracterizar a educação como “um dos pilares do edifício econômico, sobretudo se for entendida como mercadoria, produto, bem de consumo e não propriamente como serviço público. (FÁVERO; CENTENARO; BUKOWSKI, 2021, p. 13).

A escola é descaracterizada pelo currículo ao denominar-se como um dos pilares do edifício econômico perde a sua essência pública. Aqui está um retrocesso ao que diz respeito às questões educacionais de desenvolvimento humano. Deixa-se de atender as necessidades intelectuais e prima-se por elementos que enaltecem a mão de obra para o trabalho. Esse movimento está para além dos currículos, pois atinge uma dimensão profissional que induz a uma padronização.

A base se apresenta como uma engenhosa normatização homologada pelo Estado nacional para a reestruturação dos currículos em torno das chamadas “aprendizagens essenciais”, como é possível verificar tanto no texto da política quanto nas publicações abordadas anteriormente. Um dos grandes passa a ser a igualdade daquilo que se aprende, independentemente da região, do país, ou de a escola ser pública ou privada. Parte-se do pressuposto de que a desigualdade educacional é gerada por defasagem nos currículos e de que um currículo comum sanaria os principais problemas da educação básica. (FÁVERO; CENTENARO; BUKOWSKI, 2021, p. 16).

As aprendizagens essenciais ganham espaço no currículo e as disciplinas perdem carga horária. Esse é um movimento para a preparação à mão de obra para o trabalho em indivíduos desprovidos de subjetividade forte, ou seja, incapazes de entender a si e ao mundo, frágeis emocionalmente e intelectualmente, individuais a ponto de não conseguir perceber adequadamente a intensidade das dores dos outros – é a descaracterização da escola como espaço de conhecimento. A escola passa a servir ao capital e perde significativamente seu espaço no mundo do conhecimento. Pois um aluno que tem acesso ao conhecimento científico de qualidade tem maiores possibilidades de desenvolver o pensamento reflexivo. Este talvez

seja o principal ponto de ataque à escola, pois um sujeito reflexivo é capaz de construir suas próprias máximas e não se restringe aos requisitos para o desenvolvimento da mão de obra para o trabalho ou para ser dirigido cegamente pelos poderes desumanizadores.

Assim, a educação se reduziu a uma lista de competências que são estabelecidas e num movimento vertical e atingem os planejamentos dos professores que precisam adequar-se ao currículo. Então, vejo que é necessário questionar qual é o espaço destinado ao conhecimento? Como o professor consegue adequar-se a esse sistema mecanicista? É possível ainda trabalhar o conhecimento científico? Estas são questões que precisam ser colocadas ao debatermos e construirmos o currículo, as quais não são vistas pelo olhar desatento, mas são vivenciadas na prática docente.

Farei um recorte das aulas que atuo no novo Ensino Médio onde foi suprimida uma aula por turma, isso indica que passei a ter uma aula semanal a menos com cada turma. Os conteúdos continuaram os mesmos, mas precisei mudar as estratégias e suprimir alguns conceitos, pois não tive mais tempo hábil para desenvolver as atividades que desenvolvia anteriormente. Um agravante é o material didático que, como dito anteriormente, atende às competências e habilidades e não traz o conteúdo científico. Ou seja, as aulas se transformam em momento de repasse de informações ao mesmo tempo em que se exige documentalmente o exercício da curiosidade intelectual. Então o professor precisa estar atento ao planejar suas aulas para que as mesmas atendam ao mínimo de conteúdos.

Neste movimento silencioso o aluno passa pela escola e não entra em contato com os conteúdos mínimos. Assim, atinge a proposta do Estado neoliberal exemplificado pela “pressão exercida pelo setor empresarial para a adoção da abordagem das competências é o papel que as fundações empresariais vêm exercendo na produção de materiais e conteúdo.” (FÁVERO; CENTENARO; BUKOWSKI, 2021, p. 21).

A escola passou a ser um espaço de silenciamento e o currículo adentrou os materiais e conteúdos juntamente com a carga horária da disciplina. O professor se vê refém do movimento neoliberal e trabalha incansavelmente em meio às tensões e forças que são atribuídas a estes movimentos. Vejo aqui a necessidade de salientar que o professor não possui força para dismantelar um processo tão bem pensado como a BNCC, este se torna refém do sistema capitalista e é desprofissionalizado.

Outro aspecto é o fato das humanidades e das linguagens estarem desaparecendo dos currículos, estas abrem espaço para disciplinas que trabalham a preparação do jovem ao mercado de trabalho, o que “não é exclusividade do caso brasileiro, mas integra um conjunto de políticas influenciadas por organismo multilaterais.” (FÁVERO; CENTENARO; SANTOS, 2020, p. 5).

O movimento neoliberal que ocorre na educação vê o setor como um espaço de potencializar o capital. Assim, destitui a ideia de que a escola é um espaço de formação humana e pensa-se um modelo que vise à produtividade. A noção de *capital* não é mais dirigida somente ao *humano* (capital humano), mas à própria escola e à educação. Com isso, “a ideia de capital foi se consolidando como uma forma de investimento para que a produtividade e a concentração de capital pudessem ser potencializadas.” (FÁVERO; CENTENARO; SANTOS, 2020, p. 8). A ideia de capital foi ganhando espaço e adentrando os espaços escolares, sendo este um investimento em potencial. Onde o mercado de trabalho é o ideário que potencializa os currículos e invade os espaços formativos. Um exemplo desta questão é a reforma do ensino médio, embora estejamos falando da BNCC é importante também entender o que ocorre na reforma e perceber a articulação entre os documentos, onde ambos vinculam o mesmo ideal de esvaziamento de conteúdos.

A verdadeira intenção da reforma do ensino médio a promoção de uma educação que; realize uma administração da questão social; adapte os estudantes às supostas e generalizáveis necessidades do mercado de trabalho; não gere revoltas populares, com a mistificação de que o sistema econômico neoliberal fornece igualdade de oportunidades para todos. Sendo assim, pode-se afirmar que há um conjunto de elementos que indicam o ataque ao pensamento reflexivo na escola. [...] Defender a permanência da filosofia no currículo da educação básica significa enfrentar barreiras impostas ao pensamento reflexivo por meio das reformas curriculares de inspiração neoliberal. (FÁVERO; CENTENARO; SANTOS, 2020, p. 8).

O pensamento reflexivo na escola é uma barreira já vencida pela política neoliberal, esta que adentra os planejamentos e a prática do profissional docente. A sala de aula é um campo de forças que está voltado a atender o currículo e a professores que tentam incansavelmente realizar o seu trabalho, mas são barrados por forças que são regidas por questões neoliberais.

O ensino técnico acaba por ocupar o espaço que corresponderia as humanidades, sendo uma área cada vez mais valorizada. [...] essa forma de ensino voltado ao mercado de trabalho, financeiro, econômico e dedicado aos lucros, fomenta uma geração de indivíduos que não mais entendem uns aos outros enquanto pessoas, mas como objetos que podem ou não renderem lucros. (FÁVERO; CENTENARO, 2019, p. 659).

Quando o ensino técnico ocupa os espaços das humanidades temos uma ruptura quanto ao desenvolvimento do pensamento reflexivo. Essa forma de ensino volta-se a somatória de lucros e deixa de lado a formação humana. Este não pode ser um denominador comum e adentrar os espaços de desenvolvimento humano, pois não se mede a formação humana a partir de lucros paralelos.

A soma do PIB não pode representar o desenvolvimento pleno de uma nação, pois a arrecadação de riqueza não significa que esses valores sejam distribuídos de forma justa entre os cidadãos. Essa forma de medir o desenvolvimento negligencia inúmeras outras questões que afetam diretamente o bem viver, como a luta contra a desigualdade de classe, gênero e raça; o acesso de toda população à educação e assistência à saúde de qualidade, entre outros. (FÁVERO; CENTENARO, 2019, p. 659).

O mercado não pode definir aspectos de desenvolvimento humano, pois uma nação não se mede pelo seu PIB, este que representa em partes a arrecadação de riqueza, esta que não é distribuída na íntegra entre a população. Este fator promove a desigualdade social, econômica e cultural, separando os mais aptos dos menos aptos, enaltecendo a distância entre o bem viver e a desigualdade em todos os aspectos sociais.

Uma visão tecnicista não pode ser aplicada a uma sociedade em desenvolvimento, o mercado não pode ditar regras ao campo educacional. Sendo que a educação é um campo em formação evidencia-se a assessoria de um Estado que garanta condições políticas, sociais e econômicas em que o sujeito possa se desenvolver.

A profissionalização possui um papel importante para o desenvolvimento da sociedade e do indivíduo. No entanto, a educação não pode ser restringida a isso. É preciso considerar que existem outros aspectos humanos a serem formados além da instrução técnica de uma saber manual. (FÁVERO; CENTENARO, 2019, p. 660).

A tarefa de educar está para além da profissionalização, pois é um movimento de desenvolvimento humano que visa à autonomia e a emancipação dos sujeitos para que os mesmos possam desenvolver-se com liberdade. Este fato é possível a partir do conhecimento científico, movimento que o indivíduo se torna sujeito.

A pequena elite que tem acesso à educação pode saber e refletir sobre a disparidade salarial entre homens e mulheres, a violência de gênero que leva a morte de muitos homossexuais e mulheres todos os dias, dos sistemas de exploração de uma classe que vive do trabalho; porém um trabalhador comum que possui as condições de pensar sobre estes assuntos pode tornar-se perigoso e colocar em risco a elite que detém o poder econômico. (FÁVERO; CENTENARO, 2019, p. 661).

O acesso à educação tem sido privilégio de uma pequena elite, pois se tornou um campo de disputa de forças econômicas. O mercado vê a escola como um movimento fabril que atende as questões burocráticas e econômicas.

Sendo a escola um espaço de formação, espera-se dela movimentos emancipatórios que desenvolvam as capacidades humanas formativas. Quando este espaço é visto pelo mercado uma um universo para atender os moldes econômicos restringe-se a educação ao ensino tecnicista e tira-se dela sua função primordial que é o desenvolvimento humano.

Quando estudadas as questões epistemológicas presentes na BNCC é possível afirmar que estamos vivendo formas de aprisionamento. Uma delas é o silenciamento dos envolvidos no processo educativo, estes se encontram abarcados pelas subjetividades presentes no documento, as quais impedem que o professor realize o seu trabalho com rigor científico e o aluno apreenda com o mesmo rigor.

Talvez a maior violência esteja na falta de consciência dos indivíduos quanto ao processo mercantilizado ao qual estão expostos. Esta ignorância os leva a agir movidos pelo silenciamento que se instaura neste campo. A partir deste iniciam-se uma série de fatores que representam o campo de forças num frágil cenário idealista. A falta de consciência dos sujeitos (professores e alunos) é a força que move o sistema mercantil por traz da idealização deste documento, pois ao tornarem-se frágeis não apresentam capacidades autoformativas para refletir sobre os mecanismos de controle, e assim tornam-se vulneráveis perante o sistema capitalista. Quando os sujeitos envolvidos no processo educacional não são capazes de visualizar o cenário e às forças as quais estão expostos cria-se uma dependência de fragilidade que é capaz de cegar e criar paralelos da realidade que os tornam fracos e suscetíveis a políticas mercantilistas que desvalorizam a vida. A tarefa da escola é garantir que o desenvolvimento humano ocorra sem a interferência de organismos exteriores, permitindo que o sujeito tenha liberdade de desenvolver-se com autonomia num processo de autoformação.

4.3 A FORMAÇÃO HUMANA NUMA CONCEPÇÃO CONTEMPORÂNEA

O processo de formação humana é abarcado por diversos fatores sociais, culturais, éticos, geográficos e políticos. Para tanto, é necessário perceber como estes contribuem no desenvolvimento da formação humana. Em aspectos pós-modernos torna-se importante compreender as questões que dão norte a estes fatores.

Estamos viviendo un momento en el cual se suscita la necesidad de cuestionar conceptos e interpretaciones. Las nociones de estado, nación, soberanía, cultura, democracia, ciudadanía, política, economía, tradición, ética, costumbres, idiomas, comunicación, educación, sociedad, e incluso sobre “qué es el hombre”, pasan a tener nuevos significados. (FÁVERO; ROMAN; SANTOS LÓPEZ, 2015, p. 187).

A perspectiva levantada pelos autores apresenta um parâmetro das dimensões humanas em contextos contemporâneos, em que questões, como cidadania, democracia, educação, cultura, política e sociedade vêm tomando novas posturas e vestimentas. Os princípios fundantes e a essência sofreram grande transformação que hoje se questiona: Quem é o homem?

Concepção humana em um contexto educativo passou a ter novos significados, outros encontros e, nessa dinâmica formativa, modificou-se o sentido da palavra educação. Então, a fragmentação adentra os espaços formativos trazendo outras roupagens e significados para os processos educacionais, sociais e humanos.

Se consensamos que mente y cuerpo no están fragmentados, y que en el marco del cotidiano es que las subjetividades son construidas, se puede, entonces, decir de igual forma, que también es en el cotidiano que están las voluntades del hombre. Por lo tanto, todas las instituciones que hacen parte de este cotidiano, tales como familia, instituciones educativas, organizaciones laborales, espacios de entretenimiento, grupos de convivio, ideologías políticas, religiosas etc., necesitan asumir voluntades menos egocéntricas e individuales y dibujar pedagogías de producción de una formación para la vida, lo que corresponde a la indagación “qué puede el hombre ser”. (FÁVERO; ROMAN; SANTOS LOPEZ, 2015, p. 187).

A concepção de formação é construída pela família, sociedade, escola e outros espaços de convivência. É importante refletir sobre a concepção formativa e qual é o papel desses espaços neste movimento humano. Afinal, que ser humano queremos formar? É possível formar apenas para o mundo do trabalho sem considerar os aspectos sociais, emocionais e humanos? O ser humano necessita conviver em sociedade, para tanto é necessário pensar na essência da palavra conviver, primeiramente questionar o que tornam os espaços baseados em viveres e, nessa dinâmica, entender o viver com o outro. Afinal, o que se espera do homem? Para responder essa questão é importante pensar em uma sociedade que valorize princípios éticos e trabalhe uma formação voltada ao bem viver.

Nessa perspectiva, a sociedade contemporânea no seu auge de globalização atinge dimensões econômicas que enaltecem o individualismo. Esse modelo econômico adentra os espaços escolares, dando outra configuração aos currículos e aos conceitos formativos. É um movimento que agia com certa subjetividade, mas em contextos contemporâneos exaltados pela potencialização econômica vem ganhando força e adentrando questões teóricas e formativas.

O veículo foi a ampliação e transformação do sistema educacional segundo as diretrizes da OECD (Organization for Economic Co-operation and Development). De modo rígido essa transformação foi imposta pela OECD mediante a formação de planejadores nacionais de educação à base de programas de instrução, nos quais os participantes deveriam ajustar-se a uma só estratégia. Essa via de influenciar indiretamente o desenvolvimento nacional no campo educativo mostrou seus frutos não apenas nas reformas do sistema educacional dos anos 1970 na República Federativa Alemã, se não, e antes de tudo, na transformação do campo educativo em nosso tempo, iniciada pelo choque de PISA. (STEDEROTH, 2019, p. 113).

Quando o campo educacional passa a ser visto como meio para o desenvolvimento econômico e perde a movimentação para a formação humana, evidencia-se a

instrumentalização. Movimento carregado de significados econômicos que alargam as diferenças sociais e políticas, destacando que o que está em pauta é o desenvolvimento econômico e que os espaços escolares passam a ser vistos como mecanismos de acesso e contribuição para o mercado do trabalho. Documentos, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) passam a desenvolver ideologias formativas que têm a roupagem de servir à economia, onde se desenvolvem as habilidades e a formação para o trabalho. Tal concepção passa a ser evidenciada pela ordem econômica por ser altamente vantajosa. Assim, o currículo modifica-se e no Novo Ensino Médio (NEM) disciplina, como Língua Portuguesa, deixa de ter três aulas semanais e passa a ter apenas duas, sendo que o professor desta matéria precisa trabalhar: gramática, produção de texto e literatura. Convenhamos que tal processo educativo sofre alteração significativa em aspectos de ensino-aprendizagem voltados aos conteúdos. Para tanto são introduzidas trilhas de aprofundamento que passam a trabalhar o desenvolvimento das habilidades para a formação ao trabalho.

Em concordância com os princípios da teoria do capital humano, o “capital intelectual” vê-se equiparado ao “capital real” (portanto, a auto estradas, mercearias et.) e revestindo de cálculo econômico. Diante desse fundo de equiparação, não são apenas os educadores que aparecem numa luz diferente ao se falar de sua categoria como “professor fator produtivo” e dos alunos como “material bruto”. (STEDEROTH, 2019, p. 117).

A teoria do capital humano ganha força e adentra os espaços educativos remodelando a forma de ensino-aprendizagem. Isso inicia subjetivamente nas discussões e proposições de currículo, que valorizam a formação para o trabalho em detrimento do desenvolvimento humano formativo. O ensino perde espaço no que diz respeito ao conhecimento e o mesmo passa a ser secundário. Valoriza-se o conhecimento “básico”, que atenda as habilidades a serem desenvolvidas no mundo do trabalho em detrimento da interpretação e da construção do conhecimento crítico. Então, o professor é visto como “fator produtivo” e o aluno “material bruto”. Vale discorrer que essa movimentação se inicia nas instâncias da subjetividade e ganha forma e força na prática diária. Os materiais didáticos pedagógicos, que já vêm engessados e fragmentados no que diz respeito ao conhecimento científico, restringindo assim algumas possibilidades docentes. Ainda vale destacar que a formação docente também vem sofrendo retaliações quanto ao conhecimento científico, sendo que a maioria das licenciaturas estão sendo ministradas no ensino a distância.

Nessa perspectiva, observa-se com clareza que a educação nos espaços escolares tem como fator condutor o ensino para o desenvolvimento das competências.

[...] a orientação pragmática do conceito de competência não é o único fator que comprova a atualidade desses primeiros documentos da OECD. Outro elemento importante da capitalização do homem pela formação está no levantamento estatístico dos parâmetros calculáveis do capital formativo, possibilitando, assim, a inclusão completa do campo educativo num balanço econômico geral. (STEDEROTH, 2019, p. 117).

Quando o campo educativo é visto como balanço econômico fere a autenticidade dos fatores humanos formativos. Há nesta proposição um perigo velado no desenvolvimento humano, pois a formação do sujeito é um processo em constante construção, onde devem permear fatores éticos e morais para que o sujeito se aproxime de uma formação voltada ao bem viver. Vale salientar que quando os processos educativos são vistos como caminho para o desenvolvimento econômico e não humano fere-se os princípios humanos básicos e corre-se o risco de atendermos a uma geração que careça intensamente de fatores reflexivos e críticos. Arisco em dizer que se retrocede em formação, isso não é demagogia, mas as consequências presentes neste modelo educacional podem apresentar sérias rupturas no que se refere à formação humana. Vale aqui questionar se o sujeito é capaz de perceber-se nesse processo político e econômico ajustável.

É exatamente aqui que se observa também a contradição básica dos desenvolvimentos atuais. Por um lado, aspira-se ao ser humano ajustado segundo as demandas econômicas; um ser cujas competências enquanto capital humano são diretamente aproveitáveis e que foi ajustado desde o início a essas demandas e diretrizes. Por outro, porém, são exatamente as motivações e paixões autônomas, rebeldes e criativas que tornam essas competências vivas, podendo dar a elas a feição produtiva. Os desenvolvimentos atuais têm, exatamente, na criatividade, emocionalidade e motivação a sua marcha negra, desde que não se leve em consideração que também esses aspectos precisam de desafio e apoio, sem os quais eles passam a atrofiar-se. (STEDEROTH, 2019, p. 135).

O movimento econômico considera o humano como desenvolvimento do capital, sendo este massa de manobra na engrenagem neoliberal que adentrou os espaços de formação para desenvolver o sentimento de pertença ao modelo de desenvolvimento que visa ao lucro. Reside nesse modelo certa contradição, o mesmo ser humano ajustado segundo as demandas econômicas, por meio das competências, por outro lado elas são desenvolvidas baseadas na emocionalidade, criatividade e motivação que, se não forem instigadas, passam a atrofiar-se.

Quando a educação passa a ser vista sob a ótica do desenvolvimento econômico, sem a preocupação com a formação humana, é necessário começar a questionar onde fica o espaço para questões, como humanidade, ética e formação do caráter.

Entendemos a civilização e a moralidade como o desenvolvimento e a herança técnico-científica, cultural, de hábitos e costumes que, em seu conjunto, nos define

enquanto nação ou enquanto local geográfico no globo terrestre. Humanidade e ética, por sua vez, referem-se ao aperfeiçoamento do caráter e das interações que se estabelecem, assentadas sobre os critérios, por exemplo, da dignidade, do viver bem, da qualidade de vida. (LAGO; FARINON, 2015, p. 58).

A formação humana é um movimento encadeado por princípios básicos, como a ética e a humanidade. Essa movimentação inicia na família e, conseqüentemente, a escola desempenha um papel importante neste processo formativo, pois juntamente com o conhecimento científico é na escola que desenvolvemos capacidades, como: o colocar-se no lugar do outro, noção de pertencimento, ética e construção do movimento social e cultural.

É por intermédio da educação que se desenvolvem as humanidades. O entrelaçamento das sensibilidades e das relações humanas por meio dos eventos cotidianos formais e informais presentes nos espaços escolares. Todavia é necessário pensar que o progresso tem adentrado os currículos e a educação assume posturas mercantilistas e desenvolve posturas de isolamento e instrumentalidade, em que o sujeito passa a ser valorizado como meio para atingir fins econômicos.

O entrelaçamento de esclarecimento, progresso e humanidade indica um dos tópicos a partir do qual é possível defender a atualidade do esclarecimento. [...] Tal força se torna visível quando observamos os efeitos colaterais do desenvolvimento, como a poluição, a destruição dos recursos naturais, a era nuclear e sua nuvem atômica, a indiferença que perpassa pelas relações humanas, etc. Ou seja, os processos de modernização se tornam insensíveis aos seus próprios efeitos e ameaças e, se por um lado, promoveu a emancipação do sujeito da esfera mítica, natural e sagrada, em um processo de esclarecimento que marca esse despertar, por outro lado assumiu a promoção de uma funcionalidade e instrumentalidade, na qual o ser humano é valorizado enquanto função e meio para fins, perdendo aquela dignidade intrínseca defendida por Kant. (LAGO; FARINON, 2015, p. 62).

Tratando-se de aspectos formativos é necessário refletir sobre o esclarecimento considerando o progresso e a humanidade. É importante destacar que o desenvolvimento do capitalismo é um fator decisivo na economia, para tanto, torna-se relevante considerar se o ser humano tem acompanhado esse desenvolvimento no que diz respeito ao esclarecimento.

A formação humana é um processo contínuo que ocorre ao longo de sua existência e que os fatores exteriores contribuem positiva ou negativamente nesse processo. Torna-se relevante destacar que a formação humana não pode estar atrelada aos valores capitalistas e econômicos, pois são valores e princípios distintos, se não houver esta distinção corre-se o risco de desenvolvermos uma geração que tem como princípio a funcionalidade e a instrumentalidade, afastando-se assim da dignidade defendida por Kant.

A sociedade pós-moderna está atrelada à globalização, valores políticos e econômicos, mas esta geração também é criadora de percepções que a conduzem à criticidade em um mundo imerso por possibilidades que até então servem puramente ao capital. É possível desenvolvermos enquanto educação um desenvolvimento crítico e criador que amplie possibilidades por meio do ensino na busca da emancipação que advém do desenvolvimento da maioria. “Superar tudo aquilo que o aprisiona converte-se no ideal do pensamento em constante progresso. Essa emancipação perpassa pelo desenvolvimento da maioria.” (LAGO; FARINON, 2015, p. 63).

O movimento da emancipação é um processo autoformativo que estabelece relações críticas reflexivas na construção do pensamento. O pensamento construído mediante as manifestações internas é um processo emancipatório que permite que o sujeito desenvolva construções significativas em torno do que lhe é apresentado. Esse processo também pode ser chamado de esclarecimento, manifestação, que permite que o sujeito tenha consciência de elementos impostos pelo poder econômico.

Toda crítica feita ao esclarecimento na sua estagnação diante do progresso na sociedade administrada pelo capitalismo tardio e indústria da cultura, não visa a desfazer a confiança na possibilidade de o próprio esclarecimento se efetivar. Pretende que, mediante a consciência de tais elementos destrutivos, seja possível que ele se liberte das amarras de uma ciência positivista que estende “seus braços” à análise social, numa preocupação com a mera facticidade e objetividade dos fatos, e passe a estabelecer com o mundo natural e social uma relação livre da ânsia de dominação cega. (LAGO; FARINON, 2015, p. 76).

O progresso econômico busca incessantemente medidas cada vez mais invasivas para atingir seu objetivo. Para tanto, é necessário olhar com atenção os processos formativos e perguntar-se sobre a necessidade de refletir sobre a ânsia cega pelo desenvolvimento na obtenção do lucro. O esclarecimento se faz necessário em um contexto de estagnação diante do progresso em uma sociedade administrada pelo capitalismo tardio e a indústria cultural. Junto ao esclarecimento vem a necessidade de questionar: Educar para quê? Em contextos de progresso em detrimento de questões e valores humanos.

4.4 EDUCAR PARA QUÊ? CONTEXTOS DE PROGRESSO E HUMANIDADE

A educação como formação humana é um convite a pensar no sujeito histórico, social e cultural. Reflexão que tenha como dinamicidade fatores construtivos que ampliem e ressignifiquem caminhos formativos. Nessa perspectiva, vem o questionamento: Educar para

quê? Afinal, quais são os princípios que enaltecem o percurso formativo escolar? Como educar nossas crianças e jovens em um contexto onde há uma contradição visível entre progresso e humanidade? “Questionar o sujeito ou o ser humano como essência ou substância e concebê-lo ao invés disso como construção histórica, cultural, social, significa precisamente ampliar o âmbito daquilo que significa fazer política e não estreitá-lo.” (GANDIN; PARASKEVA; HYPOLITO, 2002, p. 11).

Quando a política é pensada a partir da concepção que o desenvolvimento humano é um processo sério e de responsabilidade social, em que planejar politicamente precisa considerar razões sociais, culturais e humanas para que assim se desenvolva uma sociedade que principie a valoração humana em detrimento da técnica vazia de sentido se não estiver atrelada à essência formativa.

Nessa dinamicidade, a educação precisa basear-se em concepções que valorizem o desenvolvimento crítico do pensamento, onde o sujeito compreenda-se parte de uma manifestação social e cultural na qual ele também é construtor de pensamentos e não apenas um mero fantoche perante concepções econômicas.

Afinal, no centro da “teoria crítica” está a figura (o personagem filosófico, diria Deleuze) do sujeito crítico, ele próprio inspirado na figura do sociólogo crítico da educação, um sujeito não apenas capaz de ver e analisar a sociedade de uma forma transparente, desde que apropriadamente equipado com as armas da “crítica”, mas também de transformá-la radicalmente. É possível que com o descrédito de sua figura crítica, a teoria crítica da educação tenha perdido sua razão de ser e de existir. (GANDIN; PARASKEVA; HYPOLITO, 2002, p. 9).

O desenvolvimento do pensamento crítico é um processo de emancipação do sujeito como construtor agente do seu caminhar formativo. Deixa de ser apenas um dado, ou uma matrícula a mais no sistema escolar e passa a fazer parte dos momentos formativos com o encontro entre o ensino e a aprendizagem. Contudo, como ressaltado pelos autores, a criticidade tem perdido espaço em âmbitos filosóficos e sociológicos, assim a educação perde sua razão de ser e existir.

Os conteúdos vêm engessados em suas cátedras fechadas, nos quais há pouco espaço para o desenvolvimento crítico. Ainda, o conhecimento vem sendo substituído em razão da diminuição da carga horária das disciplinas oficiais, como língua portuguesa, química, matemática e contempla-se as disciplinas que se voltam ao mundo do trabalho e o desenvolvimento das habilidades. Estou me referindo ao Novo Ensino Médio (NEM) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que trazem consigo o detrimento do conhecimento científico crítico em prol do desenvolvimento das habilidades.

[...] um novo documento oficial sobre currículo – Base Nacional Curricular Comum (BNCC) não é necessário, pois o Brasil já possui inúmeros documentos oficiais com a função de orientar um currículo comum para as escolas das redes de ensino, esparramadas no território nacional. (FERREIRA, 2015, p. 300).

É possível destacar que a BNCC está baseada na construção e desenvolvimento das habilidades e nessa dinâmica adentra o currículo a fim de redirecionar o conhecimento para fins de progresso econômico e não do desenvolvimento humano. Como expresso por Ferreira, não havia a necessidade de um novo documento oficial sobre currículo, pois o Brasil já possui outros documentos oficiais que orientam as redes de ensino. Sendo assim, é possível destacar que há uma subjetividade de interesses econômicos presente na construção e implementação da BNCC. Esse movimento econômico é concreto e fere o desenvolvimento das humanidades em prol do desenvolvimento das habilidades.

O processo de globalização da economia, impulsionado pela revolução tecnológica que se iniciou no século passado, ganha força no século XXI com a realização de grandes eventos mundiais, em cujos encontros as comunidades política, econômica e acadêmica internacionais com poder se reúnem para definir movimentos de incorporação de grandes massas humanas – as “minorias” sem poder – em suas agendas econômica, política e também educacional, porque as massas devem ser preparadas para responder às demandas geradas pela era da informação da globalização e da sociedade do conhecimento. (FERREIRA, 2015, p. 301).

O movimento da globalização envolve questões políticas, econômicas, as quais adentram os espaços educacionais com o zelo pelo desenvolvimento econômico em detrimento da formação humana. Esse movimento é silencioso e subjetivo, imposto pelas grandes organizações políticas e econômicas que detêm o poder que concentra ações políticas em prol da minoria sem poder. Tal movimentação carece de apreço, atenção e entendimento para ser compreendida, muitas vezes passa despercebida, pois veste uma roupagem inofensiva enquanto adentra espaços educacionais como o currículo, ditando normas e redirecionando processos humanos formativos para obtenção de lucro e mão de obra barata.

A área educacional virou um campo de forças, ora direcionada por discursos neoliberais em prol de uma educação mercantilizada, ora direcionada por neoconservadores, que defendem um ensino baseado na pedagogia tradicional.

Enquanto os neoliberais controlam o mercado de trabalho e concebem uma educação mercantilizada, os neoconservadores defendem um currículo oficial centralizado em conhecimento oficial e no status do professor, que agora é visto como “a” autoridade na sala de aula em termos dos conhecimentos conteudistas. (FERREIRA, 2015, p. 303).

Afinal, o que se espera da educação? A educação escolar faz parte do processo humano formativo, o qual tem como ideal a formação humana e nesse processo abre-se lugar para: o conhecimento científico, a construção do pensamento filosófico e sociológico e o sentimento de pertencimento social. Não pode se pensar educação sem valorizar esses princípios, pois se fere sumamente o processo humano formativo. Então, aonde fica o espaço para o sujeito ser inserido no mercado de trabalho? Vamos responder a esta pergunta baseando-se em três princípios básicos: conhecimento científico, criticidade e emancipação. Quando a educação escolar garante estes princípios ela permite que o sujeito encontre seu espaço no mercado de trabalho sem ser direcionado por outrem, ou por um sistema educacional.

Essa aliança político ideológica e educacional é liderada pelo grupo neoliberal – os modernizadores econômicos –, cujos objetivos alinham-se às agendas do Fórum de Davos. Portanto, esse grupo concebe as escolas como um setor que deve estar a serviço do mercado capitalista global e dos processos e necessidades do mercado, ou seja, querem uma política educativa centrada em torno da economia. [...] Então, como pode ser constatado, longe de ser uma política social comprometida com a educação básica que conduz à emancipação e assegura os direitos humanos de grupos vulneráveis, a emergência e consolidação do termo diversidade na educação está diretamente relacionada às relações de poder, interesses das classes dominantes e, principalmente, de manutenção de privilégios sociais dessas classes em detrimento das classes subalternas. (FERREIRA, 2015, p. 304).

A educação passa a ser vista como moeda de troca a serviço do capital neoliberal que conduz com mãos de ferro o sistema educacional, sendo este um meio para garantir que o mercado permaneça em alta em detrimento de fatores formativos e humanos. Essa atitude alarga as diferenças e a distância entre classes subalternas e dominantes. A influência no sistema educacional é tão gritante que fere aspectos formativos que impedem a emancipação do sujeito. Talvez a violência maior esteja na subjetividade do movimento, pois o sujeito não se percebe como classe subalterna a serviço da classe dominante, este fica à margem da construção do pensamento crítico, habilitando assim que outrem aja em sua tutoria.

Nessa perspectiva, torna-se necessário pensar sobre a implementação da BNCC, como já dito, não havia necessidade de um novo currículo que desse norte às redes de ensino. Então, qual é a sua finalidade? Que fins políticos e econômicos estão imbricados na subjetividade desse documento? O que é defendido pela BNCC é contemplar para que tenham acesso à educação que contemple a “todos”.

Considerando-se assim a complexidade social, política, econômica e cultural que atravessa a definição do conceito diversidade, passo a refletir sobre o sentido de um “novo currículo” nacional de base comum em um país como o Brasil, cuja história é

caracterizada por uma diversidade humana, marcada por relações historicamente desiguais, entre colonizadores e colonizados. (FERREIRA, 2015, p. 309).

O termo diversidade, apresentado por Ferreira, exemplifica a complexidade que está em torno desse termo, pois o Brasil é historicamente marcado por relações conflituosas, humanas, sociais, políticas, culturais e econômicas, às quais definem a sociedade brasileira. Acredito que um novo currículo, como a BNCC, vem para alargar ainda mais as distâncias entre as classes sociais, com uma perda profunda no que diz respeito ao conhecimento e à emancipação dos sujeitos, uma vez que estes estão à mercê do sistema capitalista neoliberal. Afirmo que esta movimentação educacional é um retrocesso perante os avanços até então conquistados.

Faz sentido um “novo” currículo de base comum no Brasil? Para mim não, NÃO, não faz sentido político, social e muito menos educacional o propósito de “criar” um “novo currículo” de base comum para o Brasil, porque já existem inúmeros documentos oficiais brasileiros que tinham/têm o mesmo propósito e, pela falta de uma política de formação, implantação e monitoramento do imenso sistema educacional. Esses documentos viraram apenas papel impresso! Não acredito que dessa vez será diferente [...] (FERREIRA, 2015, p. 309).

Acredito que o deveria estar em pauta nesta discussão é a educação como formação humana. O desenvolvimento de um sujeito crítico com habilidades políticas, filosóficas, sociológicas e humanas de construir seu pensamento perante o que lhe é apresentado. Conforme apresentado por Ferreira, as redes de ensino não precisam de mais um documento oficial que garanta ou condicione a prática docente, mas de garantia de condições, para que o trabalho possa ser desenvolvido com qualidade e não um jogo de interesses entre forças econômicas.

Uma vez compreendido que o “currículo escolar” constitui um campo de interesses entre forças econômicas, políticas, internacionais e nacionais, cujo cerne sempre está nas relações de poder, não podemos deixar de enfatizar que no mundo o “novo bloco hegemônico” assume como tarefa prioritária empurrar políticas educativas em direção a práticas conservadoras fundamentadas na centralização do poder docente. Isso significa que essas forças poderosas concebem a educação e a escola a partir de pressupostos distintos daqueles (aparentemente) ora em curso no Brasil e que fundamentam na Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) e na LDBEN (BRASIL), com vistas ao desenvolvimento do estudante e preparo para o exercício da cidadania. (FERREIRA, 2015, p. 311).

A educação e o desenvolvimento crítico não são pauta para discussão, estes perdem espaço para discussões políticas e planejamentos econômicos. Cabe aqui questionar o que está instituído em lei e o que é realizado na prática. A discussão atravessa a margem real do conhecimento, adentrando questões ideológicas e políticas. Nesse espaço há onde localizar a formação humana? Quando se pensa em educação como meio de atingir aspectos econômicos

sem valorizar os princípios básicos do desenvolvimento humano. Há nesta questão problemas que ferem e comprometem gerações inteiras no que diz respeito aos processos humanos formativos.

Não é possível pensar educação em um viés ideológico político baseado em interesses econômicos sem ferir princípios básicos de desenvolvimento dos educandos.

[...] a lógica da economia capitalista permeia a área da educação com uma dinâmica assustadora. A racionalidade dita instrumental (Horkheimer/Adorno) daquela economia não rege apenas a esfera econômica e o mercado de trabalho. Ela desrespeita, no caso particular da educação, o ideal de formação, segundo o qual o critério último de legitimação à práxis pedagógica deveria ser a ativação do potencial particular dos educandos. (FLICKINGER, 2015, p. 137).

A economia capitalista vem adentrando os espaços formativos em uma dinâmica assustadora. Esta assume uma dimensão política que fere questões básicas de desenvolvimento humano. Aspectos econômicos têm mais valor do que a formação humana. A racionalidade instrumental tem ganhado força e espaço, desrespeitando princípios básicos da educação. Vivemos um momento em que a educação tem sido disputa para obtenção de lucro, onde tem se focado aspectos que conduzem o ser humano para a menoridade. “O conceito de educação aponta a uma direção dupla: levar o jovem do estado atual considerado insuficiente, para o estágio novo melhor. I. Kant compreendeu esse movimento como a tarefa de levar o aluno do estado da menoridade para a maioridade.” (FLICKINGER, 2015, p. 138). É necessário que a educação faça o processo de desenvolvimento humano, em que o sujeito atinja seu estado de maioridade para que assim se desenvolva a criticidade e a emancipação como movimento natural e humano. Onde a criticidade possa abrir processos reflexivos na construção do pensamento que orienta sua caminhada formativa.

O caminho à primeira vista mais cômodo para alcançar esse objetivo é aquele que ensina os educandos a adequar-se às novas diretrizes de comportamento. Por menos complicado que pareça esse caminho, seu déficit, contudo salta aos olhos: ele perde de vista o objetivo por excelência da educação, que é o de levar os educandos a conquistar sua autonomia e autoestima. Porque é óbvio que, levados a adaptarem-se às normas e pressupostos de comportamento, os educandos não questionarão a legitimidade das mesmas, nem buscarão para si caminhos próprios de orientação. (FLICKINGER, 2015, p. 139).

A educação para a formação humana é um caminho possível quando é garantido o respeito pelo conhecimento em uma perspectiva emancipatória, pois o conhecimento científico tem a capacidade de desenvolver humanamente caminhos aprendizes em um reconhecimento humano formativo. Mas, para que isso ocorra, é necessário romper com as barreiras impostas

pela mecanização e encontrar caminhos que evidenciem a autonomia num processo emancipatório.

4.5 EDUCAR PARA O ESCLARECIMENTO EM CONTEXTO DE POLÍTICAS E AÇÕES INSTRUMENTALIZADORAS

Educar é uma tarefa formativa a qual faz parte do processo de formação humana. Movimento que exige uma manifestação interna do sujeito, onde o cuidado de si permita ao sujeito inclinar-se sobre si num espaço autoformativo.

Como já abordado nos capítulos anteriores, a formação humana é compreendida como um vir-a-ser. Assim, o sujeito está em constantes manifestações formativas e uma delas é a compreensão enquanto cidadão político, o qual lhe permite desenvolver pensamentos, ideias e atitudes guiados pela sabedoria prática, autonomia e a emancipação. No entanto, essa caracterização vem sendo comprometida em vista de interesses econômicos e ideais neoliberais. Essa discussão vem adentrando os espaços formativos e a escola sofre com o detrimento e a padronização dos currículos, a desvalorização profissional, formação de professores, a avaliação em larga escala e o mercantilismo dos espaços formativos.

No Brasil, além dos parâmetros curriculares nacionais, em 1997, foram construídas matrizes de referência para a avaliação iniciada no começo da década. Viviam-se, em meados da década de 1990, o auge da definição de políticas educacionais nacionais marcadas por intervenções centralizadas no currículo, na avaliação e na formação de professores. [...] Os blocos econômicos que se desenhavam em regiões da América Latina (e que já davam resultado na Europa) também produziam demandas por padronizações curriculares com vistas a facilitar o trânsito entre os diferentes países. O plano trienal para o setor educação do Mercosul, datado de 1992, explicitava, entre seus objetivos, “a compatibilização e harmonização dos sistemas educativos” dos países participantes. Nos planos posteriores, as ações se concentraram nos níveis técnico, de graduação e pós-graduação de modo a criar mecanismos para facilitar o exercício profissional nos diferentes países. (MACEDO, 2014, p. 1533).

A organização dos parâmetros curriculares nacionais, a avaliação como medida e controle e a formação de professores são alguns movimentos que se iniciam como frente organizativa de um sistema que tem a educação como plano de trabalho. Esses três fatores foram evidenciados para tornar o espaço educativo um movimento de controle. Isto acontece de diferentes formas em cada campo. Os parâmetros curriculares são pensados para que se direcione o fazer em detrimento do pensar. A Educação passa a ser medida, orientada e articulada a partir dos olhos do capital, o qual busca atender ao mercado e estas ações são evidenciadas para pôr em prática e atender à demanda capitalista.

Para que se efetive esta ação torna-se necessário agir na formação profissional dos professores, a qual passa a ser remodelada em busca da redução dos conteúdos filosóficos e das ciências humanas e evidenciar a profissionalização e o ensino técnico. Os docentes formam-se em cursos que não os preparam na integralidade para atuar em sala de aula. Estes tornam-se reféns do sistema e trabalham evidenciando o ensino profissionalizante. No cenário docente também se evidencia a desvalorização profissional e o excesso de carga horária, alienando-os e restringindo sua capacidade de força e resistência perante o cenário.

Passo ao largo do ataque desqualificador à Universidade e à formação inicial de professores, uma constante no debate, que explicita menos o repúdio ao discurso acadêmico como um todo do que o desrespeito aos argumentos contrários à centralização curricular. [...] A insegurança que paralisa o professor não é dessa natureza, mas aquela que as hegemonias criam para tentar conter o imponderável. Refiro-me aqui à produção da incompetência que instala no professor o medo do fracasso para o qual a cultura da avaliação se apresenta como porto seguro. Se o imponderável tem sempre que ser expelido para que a hegemonia da cultura da avaliação seja mantida e se não se pode [ainda] eliminar o professor desse processo, é preciso torná-lo cúmplice. (MACEDO, 2014, p. 1551).

A qualificação docente é um dos primeiros ataques ao professor, pois se tira dele o movimento, a força e a liberdade de pensamento. A organização curricular atende ao desenvolvimento mínimo das competências exigidas em sala de aula. Com isso, o professor percebe-se pequeno perante a hegemonia econômica e desenvolve um sentimento de impotência e insegurança. Para tanto, o sistema prevê que ainda não pode eliminar o professor do processo educativo e lança artifícios para mantê-lo fraco e sem consciência da sua força, tornando-o cúmplice do sistema.

Alguns organismos internacionais agem no setor educacional com a finalidade de manter o controle econômico, pois a educação passa a ser vista como um plano de negócios para atender à demanda política e ideológica.

No epicentro das reformas empreendidas com esse intuito estão alguns Organismos Internacionais (OI), grandes mentores teóricos-políticos e ideológicos das mudanças educacionais, especialmente em países subdesenvolvidos ou de capitalismo tardio, tais como o Brasil. Considerados necessários para garantir a continuidade da política de ajuste estrutural e os efeitos da revolução tecnológica e econômica que caracterizam a globalização, os OI indicam a esses países áreas tidas por eles como prioritárias, ao alinhamento entre políticas e programas que, supostamente, ofereciam sustentação à qualidade educacional. Com essa finalidade, especialmente o Banco Mundial (BM) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) estão a atuar, atualmente, em três dimensões que consideram estratégicas nos combates aos problemas educacionais dos países: formação e atuação dos docentes; avaliação dos estudantes; e aprendizagens essenciais aos estudantes. (SCHNEIDER; NARDI, 2018, p. 46).

Os Organismos Internacionais (OI) visualizam em países, como o Brasil, uma área frutífera para o desenvolvimento econômico. Assim, garantem a efetivação de políticas e programas com a ideia de oferecer auxílio no progresso educacional. Mas a verdade está em que estes programas garantem fiscalizar e gerir a educação para mantê-la sob o controle do capital, sendo que a educação é vista como recurso para garantir a manipulação da massa e promover a mão de obra barata.

Quando organismos, como Banco Mundial (BM) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) implantam políticas educacionais, estas são bem recebidas pelas instituições educativas, pois enaltecem um discurso voltado à qualidade educacional, mas subjetivamente agem em detrimento ideológico, conceitual e humano a favorecer as leis do mercado. Ao agir estrategicamente para combater os problemas educacionais, esses organismos têm acesso aos dados avaliativos e à progressão do campo educativo. Isso lhe fornece mecanismos de controle para desenvolver estratégias que conduzam harmonicamente seus objetivos, promovendo o mercantilismo dos espaços educativos.

A influência de organismos internacionais é mais facilmente perceptível em reformas endereçadas à melhoria da qualidade na educação básica. Tomadas como foco do BM e da OCDE, essas reformas estão estruturadas basicamente em torno de três dimensões articuladas entre si: formação e atuação docentes, avaliação dos estudantes e aprendizagens essenciais. A nosso ver, essas dimensões confluem para a necessidade de aperfeiçoamento no uso articulado de ferramentas de avaliação, prestação de contas e responsabilização *accountability* na educação básica. Tarefa que, conforme avaliação do BM, o Brasil vem realizando com bastante sucesso. (SCHNEIDER; NARDI, 2018, p. 48).

Quando se fala em melhoria da qualidade na educação, os discursos são enalticados por falas, ações e documentos que colocam a educação como prioridade. Mas essas manifestações estão marcadas pela subjetividade, ao conservar nas entrelinhas as verdadeiras intenções presentes nesses planejamentos.

Vejo como fundamental descrever como essas ações chegam ao chão das salas de aula. Os gestores e professores, na sua maioria, não conseguem perceber o que está subjacente nesses documentos e seguem à risca o que lhes é imposto. É um movimento tão grave que existem falas como: “É lei, temos que seguir sem questionar.” Isso gera um desconforto no espaço docente, pois há um direcionamento oculto que invade os planejamentos e, conseqüentemente, o trabalho em sala de aula. A BNCC é um documento que chegou para abalar as estruturas conceituais no que diz respeito ao conhecimento científico e evidenciar a formação por habilidades para o mundo laboral.

Homologada em 20 de dezembro de 2017, a BNCC é fruto de um processo longo, controverso e contestado por segmentos tão confusos quanto aqueles que o aprovaram. Apesar das oposições contrárias foi homologada no formato de um documento que delimita o conjunto de aprendizagens consideradas essenciais a todos os alunos e que, portanto, devem ser desenvolvidas ao longo da educação básica. (SCHNEIDER; NARDI, 2018, p. 53).

A BNCC traz consigo o ideal de uma educação com qualidade para todos, promovendo a equidade e o conhecimento como desenvolvimento de habilidades. A organização e a homologação desse documento geram discussões diversas, pois esta foi debatida e questionada por vários pesquisadores. Mas a sua implementação instaurava os envolvidos no seu processo de efetivação e se estendia às escolas, onde professores recebiam de forma fragmentada e confusa as informações a respeito do documento.

Esse cenário confirma que o documento implementa uma educação que visa ao fazer em detrimento do saber, atendendo aos indicadores, como BM e OCDE, que veem na educação uma forma de investimento do capital. Sendo que o Brasil é um país subdesenvolvido e fica à mercê das grandes organizações econômicas que visualizam a educação como um campo de negócios.

As mediações das políticas reformadoras indicam que o fenômeno da globalização coaduna forças por organizações internacionais, tais como BM e a OCDE, com o feito de consolidar uma agenda educacional global, ainda que tensionada por forças e interesses nacionais e locais. [...] O Brasil segue acrescentando à subalternidade econômica internacional a subordinação educacional. (SCHNEIDER; NARDI, 2018, p. 57).

Fatos como esse deveriam ganhar espaço nos campos de discussão nas escolas, condicionando ao fator de quem e a serviço de quem caminha a educação. Por que se observa questões como esta com certa ignorância? Aonde estão os educadores e seus posicionamentos? Por que há tanto silenciamento? Falo sobre questões como estas porque vivencio na prática a falta de movimento/pensamento que atinge os espaços educativos.

Por que atendemos a essas imposições sem manifestações críticas? Faz-se necessário falar, usar esse verbo na sua plenitude de tornar público o que vem acontecendo no cenário educacional. Levanto ainda a questão em que o Estado tem servido aos OI e deixado de lado a função básica dessa instituição, que é *servir e cuidar do povo*. Ainda, questiono: Qual é a função da escola e dos espaços formativos? Sua função é a formação humana na sua integralidade, pois o sujeito que teve um bom embasamento científico conseguirá fazer suas escolhas com liberdade sem ser conduzido por outrem ou um sistema capitalista que massacra o povo em nome do capital.

Assim, quando se fala que os espaços educativos, como a escola, têm agido na defensiva, é importante destacar que organismos, como BM e OCDE, têm agido subjetivamente para que isso ocorra. Um exemplo é quando nas avaliações em larga escala *as medições* são aferidas para evidenciar se o trabalho do professor atende aos critérios de excelência ou não, sem considerar aspectos subjetivos que envolvem a qualidade de trabalho nesses espaços educativos, como a organização do tempo/planejamento/aula desses docentes, o ambiente de trabalho e o material didático. Esses são alguns fatores que evidenciam a fragilidade do trabalho docente. Muitas vezes, o professor está carregado de atividades para corrigir, planejamentos para postar no sistema e uma carga excessiva de aulas para ministrar, que não consegue observar e entender o que está ocorrendo ao seu redor. Isso causa o seu silenciamento, a fadiga e abre espaços para que o Brasil atenda à agenda educacional global e mantenha-se na subalternidade econômica internacional e, conseqüentemente, a uma subordinação educacional.

Afinal, a BNCC atende a quais fatores econômicos? O que está subjetivamente implantado nesses documentos a ponto de ser necessário tanto planejamento? O que é este poder?

A dispersão de poder conecta-se com o pressuposto gerencialista de que as instituições não-estatais proveriam os serviços de bem-estar com maior eficiência e qualidade do que o âmbito estatal. Tal pressuposto foi fortemente articulado pela Nova Direita – aqui entendida como aliança entre neoliberais e neoconservadores – na Inglaterra que, quando da crise dos anos de 1970, realizou duras críticas ao Estado de Bem-estar social, principalmente ao afirmar que o Estado gastava muito com as políticas sociais e provia serviços de má qualidade. Para a Nova Direita, era necessário que a agenda de negócios passasse a ser articulada em nome do mercado, do cliente, da nação e do espírito empresarial. (LIMA; GANDIN, 2017, p. 734).

Essa movimentação política que atende à centralidade do poder e às ramificações do Estado, influencia diretamente no meio educacional, uma vez que a Nova direita busca meios para atingir sua hegemonia de mercado e, para tanto, necessita fazer articulações para que se garanta sua agenda de negócios. E neste cenário a educação passou a ser vista como um campo de investimento. Deixa-se de lado fatores que favorecem a formação humana e evidencia-se o aprender a fazer e, por que não dizer, aprender *a servir o mercado*. Há um conjunto de ações implantadas na educação, dentre elas, a reestruturação curricular:

Esse conjunto de ações, no âmbito do processo de reforma educacional teve suas justificativas anunciadas como sendo decorrente da necessidade às mudanças ocorridas no cenário mundial e local. Em muitos dos dispositivos legais, em particular no que se refere às proposições curriculares para o ensino médio, constata-se às exigências postas pelo mundo do trabalho. (SILVA, 2014, p. 8).

O currículo educacional passa a atender as exigências do mercado e esse fator adentra os planejamentos e os espaços educativos. Quando retrato a importância de o currículo escolar valorizar o conhecimento científico evidencio o compromisso da educação com a formação do ser humano. O sujeito que desenvolve de maneira crítica sua posição social, cultural e econômica, tem a capacidade de deliberar de forma assertiva na sociedade. Assim, a escola estaria contribuindo para um vir-a-ser.

O currículo precisa ser interpretado como uma ferramenta que auxilia na construção de fazeres pedagógicos que evidenciam o desenvolvimento humano.

Dois discursos pedagógicos que circulam amplamente nos debates recentes defendem o conhecimento pragmático e o conhecimento de si como núcleo central do currículo. Apresentados como antagônicos na academia, disputam espaço na significação de base comum nacional. Minha reflexão é que essa disputa naturaliza a ideia de currículo como controle, contribuindo para a hegemonização dessa significação. [...] Minha argumentação segue o sentido de recuperar uma significação que se vem tentando expulsar do debate: a centralidade da escola como locus privilegiado do fazer curricular – um lugar “sujo” pelo imprevisível. (MACEDO, 2016, p. 49).

Quando se entende a BNCC na integralidade de desenvolver uma habilidade para cada ação realizada em sala de aula, centraliza-se a ideia de que o campo educacional atende com destreza e eloquência hábil aos aspectos de desenvolvimento humano. Vamos refletir um pouco sobre a significação que vem sendo desenvolvida com a centralidade do currículo. A escola é um espaço no qual ocorrem manifestações humanas caracterizadas pelo envolvimento dos fazeres pedagógicos, o conhecimento científico e as construções humanas, não podendo ser marcado pela imprevisibilidade e a demanda do mercado, mas pela seriedade que a posição docente exige em respeito aos educandos em formação, proporcionando a eles momentos aprendizes que tenham como foco o desenvolvimento humano. Em suma, não se pode tirar do currículo o espaço destinado ao conhecimento científico.

Esse pequeno quadro visa explicitar meu entendimento de que a teoria curricular e política, ou seja, é parte da luta por significar sentidos para entre outros, currículo escolar. Isso implica rejeitar a ideia de que ela é constituída por corpos epistemologicamente consistentes e mutáveis. [...] Pensando assim assumo que há hoje (no Brasil) uma luta para hegemonizar o sentido do currículo escolar que se estabelece em torno do termo conhecimento. (MACEDO, 2016, p. 55).

O currículo como ferramenta hegemônica é uma forma de negligenciar as capacidades humanas formativas, pois um currículo traz em si ideologias formativas que influenciam diretamente no desenvolvimento humano. Tendo ciência desta realidade é necessário pensar o

que se busca do currículo em aspectos construtivos, pois o ser humano está em constante desenvolvimento e não pode ser visto ou tratado como uma ferramenta que atende ao sistema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa de tese buscamos situar a formação enquanto constituinte da identidade formativa. Vale ressaltar que ao iniciar esta pesquisa eu não fazia ideia dos constituintes da identidade formativa. Foi somente no decorrer da pesquisa que eles foram sendo identificados e postos não somente como algo inédito para mim, mas como caminho para o sentido de formação.

Assim, Aristóteles contribuiu significativamente trazendo conceitos como sabedoria prática, deliberação, virtude moral, o sujeito moral e o bem viver. Fundamentamo-nos nestes princípios formadores para compreender como ocorre o desenvolvimento humano e a constituição da identidade formativa.

Em Kant fomos postos diante de conceitos como o esclarecimento, saída da menoridade e autonomia. Estes nortearam o meu olhar da pesquisadora quanto à formação humana enquanto autorformação. Sendo esta uma capacidade desenvolvida pelo sujeito quando tem por base princípios como o cuidado de si, o qual dá a ele capacidades de inclinar-se sobre si num movimento autorformativo. Ao perceber quais são os constituintes de sua identidade formativa desenvolve a capacidade de conhecer-se a si mesmo e deliberar para o bem construindo conceitos que o levem ao esclarecimento. Este movimento não vem sozinho, ele fundamenta-se em questões filosóficas que sustentam eticamente cada construção humana.

Nesta perspectiva o sujeito caminha para a emancipação defendida por Adorno, um movimento que faz com que o sujeito tenha liberdade para pensar, agir e construir movimentos autoformativos que constituam a identidade formativa também num processo de cuidado de si.

Os espaços de formação humana são a família, a escola e a sociedade. O indivíduo constitui-se no decorrer de seu desenvolvimento humano através de ações que o levem a deliberar para o bem, agindo com sabedoria prática, tendo esclarecimento para compreender as ações que ocorrem à sua volta e como estes constituintes os levam ao esclarecimento com autonomia e emancipação.

Sendo a escola um espaço de formação esta precisa estar alicerçada em fundamentos como: a virtude moral, o bem viver, a autonomia e a emancipação. Como vimos no capítulo quatro entendemos que a escola tem servido a forças capitalistas e instrumentalizadoras. A BNCC é um exemplo clássico que muitas barbáries ainda ocorrem nos espaços formativos e a escola proporciona e fundamenta a desvalorização do conhecimento científico em prol de uma educação mecanizada, instrumentalizadora que propulsiona à barbárie afasta-se de uma educação que proporciona a autorformação e o cuidado de si.

A formação humana leva em conta aspectos sociais, culturais e econômicos que influenciam na construção da identidade formativa do sujeito. O sujeito que age com sabedoria prática, vivencia suas experiências, constrói suas próprias máximas e delibera para o bem.

Nesta construção humana onde se valoriza a virtude moral que pensará suas ações com autonomia e buscará caminhos que o conduzam ao bem viver. Assim, a construção da identidade formativa voltada ao bem viver é um processo de formação que leva em conta o movimento de autoformação, um convite a inclinar-se sobre si num movimento autoformativo.

Quando a escola for pensada como um movimento humano formativo onde se promovem encontros de ensino e aprendizagem que tem a possibilidade de atravessar os muros gélidos das cátedras e adentrar o universo do conhecimento construindo movimentos vivos que constituam viveres.

O conhecimento científico escolar tem disputado espaço com conhecimentos prévios como a preparação da mão de obra para o trabalho. Quando disciplinas como português, química, matemática, filosofia, física entre outras perdem espaço para disciplinas técnicas, esvazia-se também aspectos de formação humana.

Um ensino que preza o técnico e desvaloriza o conhecimento científico/escolar promove uma educação decadente que fere os princípios éticos quanto a formação humana. Se faz necessário ir além dos muros construídos pelo capitalismo emergente, senão corre-se o risco de gerações serem afetadas pela falta de entendimento e compromisso com a formação humana.

Busca-se a formação da identidade formativa voltada ao bem viver, movimento autoformativo que o sujeito está em constante processo de formação. Uma formação voltada a emancipação, onde pensar seja uma arte capaz de criar movimentos de aprendizagem num processo significativo que se faz urgente na sociedade contemporânea.

Como defendido nesta Tese os constituintes que tornam possível a experiência da autoformação enquanto processo de desenvolvimento da identidade formativa (a sabedoria prática, a virtude moral, a deliberação, o bem viver, o esclarecimento, a maioridade, a autonomia e a emancipação) são fundamentos que precisam estar presentes nos espaços de desenvolvimento humano para que assim a identidade formativa seja desenvolvida na sua plenitude.

O sujeito que se torna capaz de refletir sobre seus processos de formação com vistas ao cuidado de si, desenvolve movimentos formativos que o conduzem ao bem viver numa construção formativa ao longo de sua existência. Desfrutando com autonomia dos movimentos formativos, onde a autoformação se faz necessária para o processo de esclarecimento rumo ao processo emancipatório na construção da identidade formativa.

Portanto se faz necessário compreender o que é educar neste contexto de ação política e instrumentalizadora desenvolvendo capacidade de esclarecimento para que o sujeito possa sair do seu estado de menoridade e caminhar rumo a uma formação que valorize o humano e evite as barbáries.

Esta pesquisa tem por base a constatação de que a formação humana é um processo singular de cada sujeito. O cuidado de si é o elemento estruturante dos processos educativos, e sobre essa base é construída a identidade formativa e a condição de autonomia fundamentais para o bem viver.

A educação é um caminho vasto e complexo, pelo qual caminhamos e exploramos nesta pesquisa, com o intuito de compreender a constituição da identidade formativa voltada ao bem viver e qual é a função da família, da sociedade e da escola nesse processo formativo.

O ser humano necessita das experiências em contato com o meio e com o outro para desenvolver aspectos de sua condição humana. Nessa trajetória, as vivências, quando experienciadas pelo sujeito, dão a ele capacidades de deliberar com sabedoria prática e o conduzem a caminhos povoados pelos princípios éticos e o bem viver. Este passa a deliberar para o bem e esta ação estende-se também aos sujeitos à sua volta.

Nessa perspectiva, há uma construção da identidade formativa firmada pela autonomia e constrói no sujeito elementos que o conduzem à saída da menoridade. Consciente de sua relação social, cultural e econômica o sujeito desenvolve características e modos de pensar que o emancipam (SEN, 2010), passando a fazer uso de sua liberdade de escolha, pois agora com consciência é capaz de deliberar de maneira adequada com a possibilidade de fazer boas escolhas quanto ao seu trabalho, ao que irá produzir e refletir sobre o que deseja consumir.

Nessa dinâmica, o sujeito faz parte de uma educação que preza pela formação humana, sendo este seu primeiro princípio, movimento que constitui a identidade formativa de cada sujeito para viver com autonomia e esclarecimento, pautando suas ações na ética e no esclarecimento, pois um sujeito emancipado é capaz de prover e usar da sua liberdade para situar-se e agir bem no mundo.

A sociedade contemporânea necessita de uma educação para o desenvolvimento da consciência. Aspectos que distanciam o sujeito da coisificação, pois educar não é modelar e sim possibilitar que a vida ocorra para que o sujeito permaneça um espaço de tempo nas suas vivências e as transforme em experiência, a fim de que tenha um maior nível de consciência. E a partir dela situar-se e decidir como conduzir sua vida, baseando-se na liberdade irrestrita que enaltece sua condição de esclarecimento.

Aqui está a lucidez para enxergar outras realidades que estão em construção em uma linguagem compreensível, sem a limitação do sistema capitalista, sendo possível criar, construir, inventar e reencontrar maneiras de (re)existência. Conforme Strieder (2004), um caminho onde educar seja visto e compreendido como caracterização da vida, sendo importante entender para ver melhor e, assim, constituir vidas e viveres enaltecidos pela fervorosidade da existência.

A escola é um espaço onde ocorrem vivências que podem ser transformadas em experiências significativas. Pois o conhecimento é libertador quando articulado com processos de ensino e aprendizagem que valorizem a verdade e a construção de novos saberes guiados pela reflexão crítica. Neste sentido podemos pensar numa escola que valorize o bem viver e constitua movimentos emancipatórios que possibilitem o inclinar-se sobre si numa dinâmica autoformativa. Vale ressaltar que esse movimento vai para além da padronização dos espaços escolares e dos currículos engessados, pois quando o movimento interno ocorre, a prática educativa alcança espaços inexplorados e colabora para a constituição da identidade formativa voltada ao bem viver.

Defendo a tese conclusiva de que é necessário rever os constituintes da identidade formativa, dando a eles a função do que é educar para que o ser humano possa ir além do que já o constituiu e estar em constante processo de esclarecimento. Onde se faz necessário semear outras sementes e nos comprometermos mais com a vida de seres humanos, em uma dinâmica de aprendizagem. Esse movimento se opõe ao dirigismo, que vem destruindo a inteligência criativa dos seres humanos.

A capacidade criativa do sujeito está na possibilidade de estar em permanente estado de busca, de encontro, de constituição, em situacionalidades de amor e desamor, aprendendo e desaprendendo, em uma manifestação constante de sua identidade formativa.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- ADORNO, Theodor W. 1903-1969. **Palavras e sinais**: modelos críticos 2/ Theodor W. Adorno; Tradução de Maria Helena Ruschel; supervisão de Álvaro Valls- Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- ARISTÓTELES, **Ética a Nicômaco**. Tradução e notas Luciano Ferreira de Souza. São Paulo: Martin Claret, 2016.
- ASSMANN, Hugo. **Competência e sensibilidade solidária**: educar para a esperança. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra-reforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Tradução de João Wanderley Geraldi. Universidade Estadual de Campinas. Departamento de Linguística. 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CARVALHO, Alexandre Filordi de. A função-educador na perspectiva da biopolítica e da governamentalidade neoliberal. **Caderno IHU Ideias**, ano 14, v. 14, n. 244, 2016. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/images/stories/cadernos/ideias/244cadernosihuideias.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022.
- CENCI, Angelo Vitório. **Aristóteles & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. (Coleção Pensadores & Educação).
- DALBOSCO, Claudio Almir. **Kant & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- DALBOSCO, Claudio Almir. **Educação e condição humana na sociedade atual**: formação humana, formas de reconhecimento e intersubjetividade de grupo. Curitiba: Appris, 2021.
- DALBOSCO, Claudio Almir; MUHL, Eldon Henrique; FLICKINGER, Hans-Georg (org.) **Formação humana (bildung)**: despedida ou renascimento? São Paulo: Cortez, 2019.
- DESCARTES, René. **Discurso do método**. Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

DEWEY, John, **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição. Nova tradução e notas de Haydée Camargo Campos. 4. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

DOURADO, Luiz Fernando. **A arte do disfarce**: BNCC como gestão e regulação do currículo. RBPAAE, v,35, n.2, p. 291-306, mai./ago. 2019.

DUARTE, Evandro Santos; FARIAS, Vanderlei Gularte; OLIVEIRA, Neiva Afonso. O método hermenêutico e a pesquisa na área das ciências humanas. *In*: JORNADA DE PESQUISA, 22, 2017, Ijuí. **Anais** [...]. Ijuí: Unijuí, 2017.

FÁVERO, Altair Alberto; ROMAN, Marisa Fátima; SANTOS LOPEZ, Aristeo. El resignificado del esclarecimiento en los tempos pos modernos. *In*: LAGO, Clenio; FARINON, Maurício João (org.). **Articulações entre esclarecimento e educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 177-191.

FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Junior Bufon; BUKOWSKI, Chaiane. Uma revolução controlada? A BNCC como política de centralização. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 4, p. 1676-1701, out./dez. 2021.

FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Junior Bufon; SANTOS, Antonio Pereira. Reformas curriculares e o ataque ao pensamento reflexivo: o sutil desaparecimento da filosofia no currículo da Educação Básica no Brasil. **REFilo**- Revista Digital de Ensino de Filosofia, Santa Maria. Periódicos. Ufsm.br/refilo. V6-2020.

FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Junior Bufon. Reforma do Ensino Médio no Brasil e crise mundial da educação: uma análise reflexiva da flexibilização das humanidades na educação básica. **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, MG, v. 26, n. 3, p. 656-676, set./dez. 2019.

FERREIRA, Winyz Brazão. O conceito de diversidade no BNCC, Relações de poder e interesses ocultos. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 299-319, jul./dez. 2015.

FLICKINGER, Hans-Georg. A contramão das atuais correntes pedagógicas. *In*: LAGO, Clenio; FARINON, Maurício João (org.) **Articulações entre esclarecimento e educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 133-158.

FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros**: curso no Collège de France (1982-1983). Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

GANDIN, Luís Armando; PARASKEVA, João; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Mapeando a (complexa) produção teórica educacional – Entrevista com Tomaz Tadeu da Silva. **Currículo sem Fronteiras**, v. 2, n. 1, p. 5-14, jan./jun. 2002.

HERMANN, Nadja. **Autocriação e horizonte comum**: ensaios sobre educação ético-estética. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**/ Marie Christine Josso; prefácio António Nóvoa; revisão científica, apresentação e notas à edição brasileira Cecília

Warschauer; tradução José Cláudio e Júlia Ferreira; adaptação à edição brasileira Maria Vianna. São Paulo: Cortez, 2004.

KANT, Immanuel. **Antropologia de um ponto de vista pragmático**. Tradução Clélia Aparecida Martins. São Paulo: Iluminuras, 2006.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Tradução Inês A. Lohbauer. São Paulo: Martin Claret, 2018.

KANT, Immanuel. **Immanuel Kant: textos seletos**. Introdução de Emmanuel Carneiro Leão. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. São Paulo: Edições 70, LDA, 2019.

LAGO, Clenio; FARINON, Maurício João. **Articulações entre esclarecimento e educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

LAVAL, Cristian. **A escola não é uma empresa**. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIMA, Iana Gomes; GANDIN, Luís Armando. Gerencialismo e dispersão de poder na relação Estado- educação: as traduções e os hibridismos do caso brasileiro. **RBP**, v. 33, n. 3, p. 729-749, set./dez. 2017.

MACEDO, Elizabeth. Base curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **E-curriculum**, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, dez. 2014.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum: A falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**, Belo Horizonte. v. 32, n. 2, p. 45-67, abr./jun. 2016.

MATURANA, Humberto Romesin; GARCIA, Francisco J. Varela. **De máquinas e seres vivos: autopoiese – a organização do vivo**. 3. ed. Trad. Juan Acunã Llorens. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MATURANA, Humberto; XINONA, Yanez. **Habitar Humano**. São Paulo: Polos Athena, 2009.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários a educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya: revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

NUSSBAUM, Martha C. **A fragilidade da bondade: fortuna e ética na tragédia e na filosofia grega**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

RAMOS, Cesar Augusto. Aristóteles e o sentido político da comunidade ante o liberalismo. **Kriterion: Journal of Philosophy**, v. 55, n. 129, p. 61-77, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**/ Dermeval Saviani. – Campinas, SO: Autores Associados, 2008.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem numa série de cartas**. Tradução; Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Editora Iluminuras Ltda., 2002.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. Pilares estruturantes da Base Nacional Comum Curricular da educação brasileira: subordinação à agenda global. **Revista de Estudos Curriculares**, n. 9, v. 1, 2018.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como Liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

STEDEROTH, Dirk. Formação ajustada sobre a capitalização do humano na formação e sua administração total. *In*: DALBOSCO, Claudio Almir; MUHL, Eldon Henrique; FLICKINGER, Hans-Georg (org.) **Formação humana (bildung): despedida ou renascimento?** São Paulo: Cortez, 2019.

STRIEDER, Roque. **Educar para a iniciativa e a solidariedade**. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. 368 p. (Coleção Educação).

SILVA, Monica Ribeiro. **Perspectiva analítica para o estudo das políticas curriculares: processos de recontextualização**. Universidade Federal do Paraná- Brasil. II Jornada Latinoamericanas de Estudios Epistemológicos em Política Educativa. Agosto 2014.

Modelo do Termo de autorização.

**Termo de Ciência e Autorização para Publicação Eletrônica na Biblioteca Digital da
Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc**

1. Identificação do material bibliográfico:

- () TCC Graduação;
 () TCC Pós-graduação Especialização;
 () Dissertação;
 (X) Tese.

2. Identificação do autor (es) Franciele Fantin
 Curso: Doutorado em Educação
 Título do Trabalho: A construção da identidade formativa - Potência filosófica e presença na BNCC
 E-mail: franciele.fantin@yahoo.com.br
 Orientador: Maurício João Farinon
 e-mail: mauricio.farinon@unoesc.edu.br
 Número de páginas: 147
 Data de defesa: 03/08/23 Data de entrega do arquivo: 11/09/23

3. Informações de acesso ao documento:

Este trabalho é confidencial?¹ () Sim (X) Não

Pode ser liberado para publicação na Biblioteca Digital (X) Total () Parcial

Em caso de publicação parcial, assinale as permissões:

- () Sumário
 () Resumo
 () Bibliografia
 () Outras permissões, quais?

Na qualidade de titular dos direitos de autor da publicação supracitada, de acordo com a Lei nº 9610/98, autorizo a Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc, a disponibilizar gratuitamente, sem ressarcimento dos direitos autorais, conforme permissões assinadas acima, do documento, em meio eletrônico, na Rede Mundial de Computadores, no formato especificado², para fins de leitura, impressão e/ou download pela Internet, a título de divulgação da produção científica gerada pela Universidade, a partir desta data.

4. Está sujeito a registro de patente?

Não

Sim. Informar o nº do processo de encaminhamento ao Escritório de Interação e Transferência de Tecnologia. _____

Declaro ser de minha responsabilidade a autoria do texto referente ao Trabalho de Conclusão de Curso.

Local e data, Concórdia, 26/09/23

Franciele Fantim
Assinatura do autor (es)

¹ Esta classificação poderá ser mantida por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à Coordenação do Curso. Todo resumo estará disponível para reprodução, conforme Regulamento do Programa de Pós-graduação da Unoesc.

² Texto (PDF); imagem (JPG OU GIF); som (WAV, MPEG, AIF, SND); vídeo (MPEG, AVI, QT), outros (específico da área).

Os dados pessoais solicitados neste formulário serão utilizados apenas no processo de publicação eletrônica da biblioteca digital da Unoesc.

A qualquer momento, o titular dos dados poderá consultar os dados pessoais tratados, bem como os prazos legais para seu armazenamento, mediante solicitação por e-mail ou por escrito remetida ao Encarregado de Proteção de dados, conforme artigo 8º, §5, da Lei nº 13.709/18 (LGPD).
Este termo de autorização deve ser digitalizado e anexado na parte final do trabalho entregue ao curso.