

**(Pseudo)Humanismo e educação: das históricas centelhas humanistas à ressignificação das práticas cotidianas contemporâneas**

*(Pseudo)Humanism and education: from the historical humanist sparks to the resignification of contemporary everyday practices*

Ana Lúcia Vieira  
**Universidade Passo Fundo (UPF)**  
Passo Fundo/RS-Brasil  
Renata Cecilia Estormovski  
**Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)**  
São Leopoldo/RS-Brasil

**Resumo**

Neste estudo objetiva-se construir uma reflexão acerca da (pseudo)humanização nos processos de escolarização. A escrita se caracteriza como qualitativa e bibliográfica, estando apoiada no método analítico-hermenêutico e se dividindo em dois momentos. No primeiro, expõem-se amostras teóricas que confirmam a presença de centelhas humanistas na formação humana em diferentes períodos da história, mesmo que em constante embate com formas menos progressistas de educação. No segundo, situado na atualidade, a educação e a humanização são postas em uma perspectiva antropológica, questionando-se também os propósitos hodiernos dos processos de escolarização. Indica-se, diante das questões levantadas, a responsabilidade com a educação como o caminho para (re)construir a humanização nos processos pedagógicos.

**Palavras-chave:** Humanização na educação; Propósitos da formação escolar; Cotidiano Escolar.

**Abstract**

This study aims to build a reflection about the (pseudo)humanization in schooling processes. The writing is characterized as qualitative and bibliographical, being supported by the analytical-hermeneutic method and being divided into two moments. In the first, theoretical samples are exposed that confirm the presence of humanist sparks in human formation in different periods of history, even if in constant conflict with less progressive forms of education. In the second, situated in the present, education and humanization are placed in an anthropological perspective, also questioning the current purposes of schooling processes. Given the issues raised, responsibility for education is indicated as the way to (re)build humanization in pedagogical processes.

**Keywords:** Humanization in education; Purposes of school training; School Life.

(Pseudo)Humanismo e educação: das históricas centelhas humanistas à ressignificação das práticas cotidianas contemporâneas

## 1. Introdução

Discursos humanistas são rotineiramente proferidos nos diferentes espaços da vida em sociedade, com agremiações (tanto laborais, quanto recreativas) sendo recorrentemente mencionadas como *famílias*. As redes sociais disseminam mensagens de apoio à saúde mental, evocando autocuidado e empatia. Nos ambientes corporativos, colaboração e parceria naturalizaram-se no léxico daqueles que, agora, não são mais citados como funcionários, mas como *colaboradores*. *Coaches* se tornam referência para a *formação* em serviço com suas mensagens de apoio e de motivação. Nas escolas, sistemas de ensino evocando valores e emoções ganham adesão e visibilidade, com os responsáveis pelos estudantes arcando com altas mensalidades em instituições particulares que argumentam se preocupar com uma formação holística.

Em contrapartida, episódios envolvendo agressões físicas e psicológicas diariamente são publicizados, incongruentes ao vocabulário humanista empregado. Discordâncias em redes sociais levam a intermináveis debates que não agregam novas percepções sobre um tema, mas distribuem ofensas e inverdades. Disputas por posições no trabalho resultam em trapaças e intrigas, que contrariam a lógica familiar e colaborativa apregoada. As mensagens motivadoras, ao invés de incentivarem o trabalho coletivo, apenas intensificam a preocupação individualizada sobre si. Em escolas e universidades, *rankings* sintetizam a educação que se almeja alcançar, colocando a concorrência como prerrogativa para as relações e para as práticas pedagógicas; pais, alunos e professores se envolvem em embates corriqueiros; e projetos educativos são avaliados como positivos somente se mostrarem sua utilidade para uma lucratividade futura.

Tais contradições esboçam apenas um recorte de um contexto em que a humanização denota um viés transmutado, se não *fake* – em alusão à perspectiva na qual tem se pautado a disseminação de boa parte das informações hodiernamente. Aproximando esse tema do campo educativo, questionamos: a que formação os espaços escolares e acadêmicos têm se dedicado? Quais propósitos têm sido constituídos na/pela escolarização? Quais teorias do conhecimento dominam e amparam as práticas? Como o rigor científico e intelectual perpetuou, em muitos contextos, vínculos impessoais, destituídos de afeto e empatia, e que não vinculam as experiências cognitivas a sensações de contentamento, solidariedade e coletividade?

Este ensaio é mobilizado por tais inquietações, mesmo não havendo a audácia de buscar alcançar respostas unívocas e indubitáveis a elas. Objetiva-se, sim, construir uma reflexão acerca da (pseudo)humanização nos processos de escolarização. Na busca por alcançá-lo, pretendemos construir ponderações que auxiliem o *repensar dos processos formativos escolares*, os quais entendemos como basilares à resignificação dos *processos formativos humanos*. A escrita se caracteriza como qualitativa e bibliográfica, estando apoiada no método analítico-hermenêutico – uma ferramenta de análise na qual se busca compreender e interpretar problemas cotidianos a partir de dois movimentos: o ôntico, em que se descreve o evento que mobiliza a pesquisa, e o ontológico, no qual se procuram por sentidos que levem à interpretação do fato (Paula et al., 2012).

Nesse processo, dois momentos marcam a construção de nossa reflexão. No primeiro, expõem-se amostras teóricas que confirmam a presença de centelhas humanistas na formação humana em diferentes períodos da história, mesmo que em constante embate com formas menos progressistas de educação. No segundo, situado na atualidade, a educação e a humanização são postas em uma perspectiva antropológica, questionando-se também os propósitos hodiernos dos processos de escolarização, que se vinculam à técnica quantificadora comprometida em atender ao mercado; indica-se, ainda nesse excerto da reflexão, a responsabilidade com a educação como o caminho para (re)construir a humanização nos processos pedagógicos.

## **2. Do passado ao presente: as frágeis centelhas da educação humanista contra cenários obscuros e bárbaros<sup>i</sup>**

Em diferentes tempos e culturas, a educação sempre aconteceu entre os humanos, sendo transmitida entre as gerações crenças, valores, ideias e *jeitos* de subsistência e sobrevivência. Nesta seção abordamos, em um entrelaçamento entre autores clássicos e alguns de seus debatedores (sem nos atermos à correntes filosóficas específicas), como o processo formativo promoveu (ou não), ao longo do tempo, a humanização, identificando suas centelhas e descrevendo indícios de sua (re)existência. Começamos apontando que o pensamento sobre os aspectos constituintes da educação teve início na Antiguidade, na cultura grega, herança que também nos serve de referência por nos aproximar, em certos aspectos, de uma formação humanista. A Paideia grega conquistou notoriedade por ter alcançado o propósito máximo da educação, quando pensou numa formação integral para o

(Pseudo)Humanismo e educação: das históricas centelhas humanistas à ressignificação das práticas cotidianas contemporâneas

homem. Essa formação contemplava a educação do corpo, pela ginástica; da mente, pela filosofia e pelas ciências; da moral e dos sentimentos, pela arte e música.

Sócrates (469-399 a.C.), filósofo e educador, é considerado o representante de maior notoriedade nesse período. Preocupava-se com a formação do ser humano a partir da postura inquiridora, que provocava incômodo, perturbação, induzia ao pensamento, levando assim os seus discípulos a fazerem descobertas. Ele não deixou escritos, mas foi eternizado por Platão, seu maior discípulo, que descreveu o modo singular socrático na tratativa das questões de sua época. Sócrates despertava e impulsionava a reflexão do aprendiz. Este, então, percebia sua fragilidade em relação ao conhecimento do qual julgava ter domínio. O filósofo pretendia, com seu método formativo, que o discípulo alcançasse a verdade, o conhecimento e o governo de si, estando apto, a partir de então, a bem governar o outro e a pólis (Goergen apud Dalbosco; Flickinger; Muhl, 2019).

Ainda na Antiguidade, os romanos também pensaram elementos constitutivos para a educação humanista e pretendiam sua universalização. O modelo de formação denominado Humanitas foi alicerçado pela sociedade romana. Nessa perspectiva, segundo Bombassaro, “o ser humano possui uma força criativa autônoma que o torna capaz de formar livremente a si e de atingir o mais alto nível de excelência” (2009, p. 199). Dentre os seus representantes, destacou-se Sêneca (por volta de 4 a.C. - 65), que prosseguiu com a ideia de educação para a vida, na qual o objetivo do homem seria aprender a viver de acordo com a palavra, dizendo o que sente e sentindo o que diz (Sêneca, 2018).

Tanto no período da Paideia, quanto no da Humanitas, o propósito era formar o homem para a vida, torná-lo *humano*, embora tenha de ser observado que cada classe social recebia um tipo de formação específica. Por essa razão, não se pensava numa educação com o objetivo de instrução para o trabalho e não se observavam concepções específicas para o período da infância. Além disso, não são identificáveis indícios de que tal concepção educativa pudesse alcançar as mulheres ou aqueles que eram escravizados, o que denota contradições mesmo diante de um pensamento considerado progressista quanto à humanização. No entanto, a ideia da capacidade humana de autoformação que se constatou nos períodos da Paideia e da Humanitas é acolhida e reconhecida por outros autores ao decorrer do tempo.

Na Idade Média, outras vertentes se destacaram, oriundas da tradição greco-romana. Sem desconsiderar totalmente as concepções do passado, a educação inclinou-se para uma

formação de cunho teológico. O cristianismo tornou-se religião oficial e a educação aparelho ideológico do Estado. Conforme Gadotti (2004), nesse contexto, surgiu um novo tipo de educação, uma visão de mundo na qual a cultura fundada pelo heroísmo, aristocratismo e existência terrena foram substituídas pelo poder de Cristo. A educação, amparada por pensadores como Santo Agostinho e São Tomás de Aquino, impôs doutrinas, dogmas, culto à disciplina e à religião. Pode-se dizer que, nesse período, as centelhas da educação humanista tenham quase se apagado.

No final da Idade Média, no entanto, a história se volta de modo efervescente para o pensamento greco-romano, em um período caracterizado por transformações importantes na sociedade. A educação, por sua vez, ainda se manteve aristocrática, permanecendo distante das classes populares e sendo promovida por meio da prática da oralidade e da vivência diária, sendo o propósito básico, fundamental, a manutenção da sobrevivência.

Mais adiante, o período da renascença lançou luz à educação humanista, com o aporte teórico de educadores que abriram as portas para o pensamento moderno. Foi um tempo marcado pela crítica à educação medieval e pela superação da rígida educação. Dentre os críticos do modelo da educação disciplinadora, destacou-se o espanhol Juan Luís Vives (1492-1540), que propôs uma educação que valorizava a experiência do aprendiz, partindo do concreto, da individualização, dos exercícios corporais e da ludicidade (Gadotti, 2004).

Montaigne (1533-1592) foi outro representante do período a criticar de forma contundente a educação da época e a pensar de modo mais humano o ato de educar. Ele desejava que a educação formasse por meio da delicadeza, da civilidade e das boas maneiras, concomitantemente com a formação do espírito, pois acreditava que “não é uma alma somente que se educa, nem um corpo, é um homem: cabe não separar as duas parcelas do todo” (Montaigne apud Gadotti, 2004, p. 68).

Em contrapartida, a sociedade, sob forte interferência religiosa, era submetida à doutrina cristã, que se mostrava alheia à educação crítica e ao cotejamento dos clássicos. A formação jesuítica, a exemplo disso, compreendia a educação em cinco momentos: a preleção (exposição), a emulação (competição), a memorização, a expressão e a imitação. Atuavam na formação da elite burguesa ao enfatizar a ciência do governo para a manutenção do poder político-cultural e no ensino catequético àqueles que deveriam servir. Segundo Gadotti (2004, p.65), “na educação jesuítica tudo estava previsto, incluindo a posição das mãos e o modo de levantar os olhos, para evitar qualquer forma de independência pessoal”.

*(Pseudo)Humanismo e educação: das históricas centelhas humanistas à ressignificação das práticas cotidianas contemporâneas*

Na contextualização construída até aqui, já podemos constatar que a educação humanista esteve em constante embate, ora se fortalecendo, ora se fragilizando, conforme o contexto histórico-social e as concepções teóricas constituídas. Se na Antiguidade era enaltecida, na Idade Média foi desprezada. E isso não cessou, com tal medição de forças sendo presentes nos diferentes períodos históricos. Além disso, mesmo quando os ideais humanistas ganhavam visibilidade, não havia a universalização da educação, mantendo-se esta restrita a homens de estratos sociais com poder, recursos e influência, outro aspecto inerente à retomada teórica realizada nesta seção.

Entre os séculos XVI e XVII, com a ascensão do pensamento pedagógico moderno, pode-se constatar a presença marcante de princípios da educação humanista. Dentre os educadores da época, destacou-se Comenius (1592-1670), por ser o primeiro a pensar e propor um sistema de ensino como direito de todos, no qual a educação deveria ser um processo permanente, a ser desenvolvido por toda a vida. É considerado o fundador da didática moderna, com um projeto educativo que impactou a educação do seu tempo. As contribuições dele são notórias; dentre elas, a percepção da infância em classes, desde a concepção até a chegada da criança na escola. Isso ocorria, cabe destacar, quase um século antes de Rousseau. Mesmo vivendo no período metafísico, Comenius conseguiu equilibrar suas concepções religiosas em detrimento de uma educação menos autoritária e preconceituosa, que era alvo de suas críticas. Vislumbrou uma sociedade democrática e defendeu a escola como instituição pública e universal (Comenius, 2011).

Locke (1632-1740), filósofo e educador, foi outro representante da época que se tornou relevante à educação humanista. Para ele, o professor tinha grande influência sobre o aprendiz, conduzindo-o para diferentes direções a partir do mundo exterior. Locke chamou a atenção para a importância da gentileza e do amor na formação do aprendiz. Segundo ele, o professor deveria acrescentar gentileza em todas as suas aulas, com ternura em suas atitudes (Gadotti, 2004).

Em luta contra o obscurantismo da igreja e a arbitrariedade do governo, o período Moderno foi marcado pelo pensamento iluminista. O movimento ganhou força e destaque na educação através de Rousseau (1712-1778), que se tornou célebre no período por lançar luzes à educação, especialmente à etapa da infância. O legado de Rousseau reverberou no tempo pelo fato de o filósofo referenciar a educação do ser humano e chamar a atenção para o viés

da formação humanista. O autor enfatizava o respeito pelo ser aprendiz considerando as aptidões de cada período, colocadas em jogo por meio dos sentidos - *naturalmente* -, o que implica cuidado para não acelerar as etapas do desenvolvimento. Cabe ressaltar que provar/experimentar “naturalmente” não significava lançar o aprendiz para que se apropriasse do conhecimento ou aprendesse fazendo sozinho e somente com o uso dos sentidos, pois isso faria dele um selvagem. O que Rousseau almejava no desenvolvimento natural é que o adulto-educador fosse capaz de conduzir a formação de modo humano, sem subtrair do aprendiz o seu direito de expressar aptidões e potencial cognitivo.

Do mesmo modo que Comenius foi referência para Rousseau e outros tantos estudiosos da educação, o ideário rousseauiano influenciou outros teóricos como Kant (1724-1804), Pestalozzi (1746-1827), Herbart (1776-1841), Humboldt (1767-1835), Froebel (1782-1852), Dewey (1859-1952), Carl Ransom Rogers (1902-1987). Estes e outros se tornaram referência especialmente por terem lançado ideias e teorias educacionais ancoradas no pensamento humanista, contrariando o modelo de educação vigente. Procuraram, cada um ao seu modo, em conformidade com seu tempo e lugar, construir um olhar diferenciado à educação, com a percepção refinada sobre o fato de o aprendiz ser ativo e capaz, com direitos de participação na própria formação. As ideias inovadoras desenvolvidas por estes autores contribuíram significativamente para romper com os dogmas da educação conservadora, que recusava a existência de capacidades do ser. O uso transmissivo livresco da matéria era o caminho dominante do percurso formativo, via única para o desenvolvimento cognitivo, mental e moral.

Aspectos da educação humanista também estiveram presentes na abordagem de Friedrich Wilhelm August Froebel, pedagogo e fundador do primeiro jardim de infância. De forma geral, o princípio primeiro froebeliano propunha que era tarefa da escola exercitar para a vivência coletiva e a ajuda mútua. Dessa forma, seria despertada a consciência da interdependência até chegar ao ponto de promover a transformação do estado de espírito e, assim, brotarem as ações concretas. O segundo princípio vem da ideia de que toda atividade educativa se encontra nas atividades e atitudes instintivas do ser; não brotam na apresentação e aplicação de material externo, como compreende a educação tradicional; por isso, a espontaneidade e a ludicidade, ignoradas por serem triviais, fúteis ou até perniciosas, passaram a constituir a base de seu método educacional. No terceiro princípio de Froebel, há

*(Pseudo)Humanismo e educação: das históricas centelhas humanistas à ressignificação das práticas cotidianas contemporâneas*

um chamamento à contemplação e ao entendimento da vida cooperativa, considerada suporte/possibilidade para vivência em sociedade (Froebel, 2002).

A Bildung alemã, outra perspectiva de formação, também se distancia da metafísica e se aproxima do pensamento humanista. Essa “teoria de formação é concebida como uma ciência que visa reunir, num todo, facetas do tornar-se humano e as possibilidades da influência e da ajuda externas na realização desse processo” (Goergen apud Dalbosco; Flickinger; Muhl, 2019, p. 22). O idealizador desse projeto, Humboldt (1767-1835), desejava que o conhecimento e os princípios fossem tratados em conjunto na formação humana e, por isso, desenvolveu aspectos para serem incluídos no programa formativo. Humboldt não obteve êxito completo porque a Bildung não era um projeto isolado. Assim, outros elementos foram acolhidos, dentre eles a ideia de progresso, que se tornou o fio condutor do movimento, fragilizando-o, já que se funda na razão e dispensa outros recursos necessários à condução da vida humana (Goergen apud Dalbosco; Flickinger; Muhl, 2019).

O que é importante para nós nesse momento é lembrar que tanto Humboldt e os demais idealizadores da Bildung, quanto outros estudiosos que formularam teorias, escreveram em determinados contextos, com características específicas e sob ótica própria. Por essa razão, o leitor-pesquisador necessita fazer um exercício hermenêutico para subtrair os elementos que atendam às suas necessidades, de acordo com o contexto em que está inserido. Além disso, devido à brevidade deste estudo, recortamos apenas parte do pensamento desses pensadores (e suas concepções de humanização), algo que reconhecemos e utilizamos para incentivar aprofundamentos.

No conceito de Bildung, dois aspectos são importantes e atuais. Em primeiro lugar, uma visão mais abrangente, que é “a concepção de formação como realização mais cabal da ideia de uma subjetividade autônoma sob o aspecto do conhecimento, da ação moral e da sensibilidade estética, envolvendo concomitantemente o conhecimento, a ética e a estética” (Dalbosco; Flickinger; Muhl, 2019, p. 8). Em segundo lugar, diz respeito à “vinculação da formação às vicissitudes da vida humana, promovendo uma reflexão crítica às falsas promessas de uma educação totalmente programada ou reduzida em seu sentido econômico ou burocrático, funcional” (Dalbosco; Flickinger; Muhl, 2019, p. 8).

A educação, anterior aos teóricos citados, renunciava ao processo de desdobramento das faculdades internas e ao refinamento das aptidões existentes no espírito, optando por



educar por meio de associações de conteúdos e instruções externas ao estudante, sendo assim mais dificultoso de tocar, de afetar o interior do aprendiz e mobilizá-lo para aprender. A educação humanista clama por um olhar mais aberto, que não seja arrastado para um único ponto, ou isto ou aquilo, ou um ou outro. É um modo de formar para além da transmissão do conhecimento acumulado às gerações, ultrapassa os padrões e as condutas morais estabelecidas e a estrutura singular que implica horários, esquemas, classificação, exames, promoção e disciplina com o objetivo de somente preparar o aprendiz para as suas futuras responsabilidades e para o sucesso na vida, sem considerá-lo como um ser de potencialidade. Representa uma crítica que tem origem no descontentamento em relação ao modo de condução da educação, denunciando a imposição de padrões, materiais e métodos elencados e inculcados de modo incisivo ao ser aprendiz.

John Dewey (1859-1952), filósofo e pedagogo norte-americano, se tornou referência para a educação por ser mentor da Escola Nova. Na Educação Nova deweyana podem-se constatar princípios humanistas em que se evidenciam o cultivo da individualidade, ao invés da imposição; atenta-se à atividade livre, ao invés da disciplina; prima-se pelo processo, ao invés da oferta de exercícios, treinos de habilidades, técnicas isoladas e saberes estáticos. Também há a preocupação com a formação para vida no momento presente, o que é muito diferente da formação com vistas ao futuro, como objetiva a escola da tradição (Dewey, 1976).

Outro ponto importante é que Dewey destaca a capacidade e a potencialidade humana. A primeira pode ser compreendida como grandeza para estimar, medir quantidade, ou seja, receptividade. A segunda pode significar estado de adormecimento ou quietude em relação a algo, a alguma coisa exterior. Para o autor, no entanto, a palavra *capacidade* indica aptidão e poder, enquanto potencialidade designa energia e força. Então, ao mencionar que o ser humano é imaturo, significa que há nele a possibilidade de crescimento, devido à força e à aptidão que todo ser tem para desenvolver. Ambos são recursos, tendências presentes desde o nascimento (Dewey, 1979b).

Quando construiu tal base teórica, Dewey vivia em um contexto marcado por mudanças estruturais expressivas devido à industrialização e à intensificação do capitalismo, que fragilizavam o papel formativo da instituição escolar ao mesmo tempo em que se expandiam os sistemas de ensino. Ainda, a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) agravava as preocupações com a formação, expondo o flagelo gerado pelo antissemitismo e as marcas

*(Pseudo)Humanismo e educação: das históricas centelhas humanistas à ressignificação das práticas cotidianas contemporâneas*

deixadas contra as instituições e os valores tradicionais nas sociedades humano-democráticas com o retorno da barbárie provocada pelos regimes totalitários. O período expôs como crenças, atitudes e valores levam o ser humano a intensificar ou inibir suas ações, colocando em jogo os ideais humanistas, e aí é o ponto central que nos interessa: a educação humana. Esse cenário complexo e desumano impulsionou Dewey a desenvolver a sua teoria educacional como uma espécie de defesa dos princípios humano-democráticos.

Por sua vez, ancorado no aporte de vertentes teóricas e de estudiosos que o antecederam, Carl Ransom Rogers (1902-1987) foi um psicólogo estadunidense que fundou a abordagem rogeriana, estruturalmente humanística, contemplando as dimensões conceitual/cognitiva; afetiva/atitudinal; psicomotora/procedimental na educação centrada no ser humano (protagonismo da pessoa no seu processo de aprendizado). Na sua concepção humanista, o aprendiz é respeitado e livre para elaborar suas hipóteses, estratégias e experiências, sem que o outro (adulto referência-mestre) interfira verticalmente, com a imposição das suas convicções. Considera-se primordialmente o aprendiz enquanto pessoa; com o direito de fazer escolhas. O ensino, por sua vez, deve desenvolver a autorregulação, o crescimento pessoal e a autorrealização (Moreira, 1999), enfatizando a necessidade de o ser aprendiz conseguir mudar a si mesmo para poder lidar com as demandas da vida em sociedade, que se transformam constantemente, exigindo ora a adaptação, ora a mudança.

Esses debates, que tiveram início em cenários passados, mantiveram-se consistentes hodiernamente, acompanhando avanços sociais quanto à inclusão de minorias nas esferas educacionais e amparando movimentos de humanização nas escolas, de maneira estrita, e na sociedade, pensando de maneira ampla. Por mais que ainda haja muito a se alcançar, como seguiremos discutindo na seção seguinte, estudos têm promovido e elevado o diálogo entre educação e humanismo com o propósito de refletir e de ultrapassar o horizonte metafísico, superando barreiras ainda existentes - como a iniquidade e a injustiça social. Destacamos aqui algumas publicações recentes que expressam concepções basilares ao debate atual para o campo, sendo elas “Sem fins lucrativos, de Martha Nussbaum (2015)”; “Para além da aprendizagem. Educação democrática para um futuro humano”, de Gert Biesta (2013); e “Em defesa da escola. Uma questão pública”, escrita em parceria por Jan Masschelein e Maarten Simons (2013), ambas disponíveis em português.

Deixando de lado as divergências entre os referidos autores, recorreremos ao que neles se aproxima e nos ajuda nesta discussão: os dilemas da educação e a preocupação com a direção educacional. Os autores atualizam, em suas construções teóricas, a questão educacional, elaborando suas críticas ao predomínio do *paradigma da aprendizagem* no cenário pedagógico contemporâneo, justamente no que se refere à vinculação da técnica quantificadora de tendência estritamente mercadológica. Outro ponto de aproximação relaciona-se com os princípios da formação humanista, reduzidos pela educação autoritária e instrumentalizadora dos discursos e dos programas escolares, atualmente ancorados em competências e habilidades.

Pode-se dizer que, nesta ótica reduzida, a escola tende a empobrecer pouco a pouco, a duros golpes, uma vez que submetida às demandas do mercado, e rompe com o tempo livre essencial para a apropriação respeitosa e paciente dos processos formativos. Não é nosso objetivo direcionar o trabalho para outro enfoque, mas podemos pensar: Que escola temos hoje? Com a necessidade de suprir a lógica do mercado, a educação tende a desconsiderar a formação problematizadora, ética, humana. Assim, torna-se incapaz de formar seres pensantes e autônomos, uma vez que não consegue dar conta dos problemas do mundo contemporâneo, tampouco lidar com a pluralidade nele presente. E, assim, se amplia a crise do humanismo, exigindo recuperação urgente.

Nussbaum (2015) elaborou uma crítica tenaz ao constatar, em suas pesquisas, a fragilidade ou o *quase* desaparecimento da abordagem humanista na educação mundial. Segundo ela, há uma *crise silenciosa* no âmbito educacional por conta do direcionamento reducionista: “Tanto no ensino fundamental e médio como no ensino superior, as humanidades e as artes estão sendo eliminadas em quase todos os países do mundo” (Nussbaum, 2015, p. 4). E a razão disso ocorre devido à busca por lucratividade a curto prazo, que provoca a modificação estrutural dos currículos, adequados rapidamente para a geração do lucro. Consideradas como elementos *inúteis* ao propósito do mercado global, arte e humanidades perdem o *valor* nas administrações públicas e “nas mentes e nos corações dos pais e dos filhos” (Nussbaum, 2015, p. 4).

Na busca desenfreada pelo lucro, líderes apostam somente na ciência e na tecnologia como se tais dimensões fossem capazes de gerar um futuro vindouro. No entanto, as competências humanas e a arte, agora desprezadas, são igualmente importantes para o cultivo do bem-estar humano-democrático e da “cultura mundial generosa, capaz de tratar,

*(Pseudo)Humanismo e educação: das históricas centelhas humanistas à ressignificação das práticas cotidianas contemporâneas*

de maneira construtiva, dos problemas mais prementes do mundo” (Nussbaum, 2015, p. 8). Segundo Nussbaum, o currículo que valoriza a ciência, a tecnologia, as humanidades e a arte tem maior chance de proporcionar o exercício do pensamento crítico ao ser aprendiz, que torna-se capaz para “transcender os compromissos locais e abordar as questões mundiais como um ‘cidadão do mundo’; e, por fim, a capacidade de imaginar, com simpatia, a situação difícil em que o outro se encontra” (Nussbaum, 2015, p. 8).

Com este breve resgate teórico, já possuímos evidências da presença da educação humanista nas sociedades de diferentes épocas. Certamente poderíamos citar outros grandes estudiosos que deixaram vigorosas contribuições, mas nossa intenção, nesta seção, foi identificar e debater a dificuldade de fortalecer o humanismo, especialmente a ideia que envolve a capacidade/aptidão para aprender em liberdade e com participação. De tempos em tempos, ele se fragiliza, deixa-se apagar, cedendo lugar para modelos de educação obscuros, que barbarizam o ser humano. Esse indicativo nos ajuda a pensar o momento atual e nos faz questionar sobre o percurso da educação nas últimas décadas, que descuidou das dimensões humanas em detrimento dos objetivos estritamente mercadológicos.

### **3. Crise antropológica, falta de propósito ou ambos? (Pseudo)Humanismo e educação**

No cotidiano das escolas e universidades, distintas casualidades denotam que esses ambientes, por mais que tenham como costume defender relações horizontais e harmoniosas em sua documentação pedagógica, perpetuam condutas de violência emocional. Mantidas por estruturas hierárquicas e que tendem a valorizar formas específicas de saber, bem como linhas e perspectivas epistemológicas rígidas, em muitos contextos naturalizam-se cenários opressivos (herança da educação tradicional, ancorada na metafísica medieval), nos quais o diálogo e a cooperação costumam se restringir aos Projetos Político-Pedagógicos arquivados, sem alcançar a esfera do cotidiano. Como abordado na seção anterior, embates assim não são exclusivos da contemporaneidade, mas se repetiram ao longo da história, o que não nos exime de elaborarmos reflexões a fim de avançarmos em sua compreensão.

Conjecturando acerca de explicações que possam vir a colaborar com o entendimento acerca das questões que inspiram esta escrita, recorreremos a Charlot (2019), que indica estarmos vivendo uma crise antropológica. Para além do progresso civilizatório e da incorporação de direitos humanos ao longo das últimas décadas, o autor argumenta que há um espectro de barbárie que permanece nas relações sociais e irrompe a partir do nazismo,

do fascismo e da intolerância, por exemplo. Ao mesmo tempo, o pesquisador argumenta que animais e robôs são humanizados, o que configura um cenário de indeterminação do humano, que reverbera em um silêncio da teoria educacional quanto à pedagogia contemporânea a ser construída.

Ao aproximar ainda mais tais questões do âmbito educativo, Charlot (2019) afirma que as pedagogias “tradicional” e “nova” continham uma definição do “humano”: enquanto a primeira entendia homens e mulheres como selvagens e corruptos por natureza (precisando da educação para discipliná-los), a segunda identificava a inocência e a pureza como intrínsecas ao sujeito (e a educação precisava se guiar pela espontaneidade infantil). Assim, a pedagogia tradicional se estabeleceu como uma pedagogia da norma contra o desejo e a pedagogia nova inverteu a lógica, estipulando o desejo contra a norma. Argumenta, então, que essas pedagogias ou perderam evidência (como é o caso da tradicional) ou se tornaram iniciativas pontuais (na pedagogia nova). Ao mesmo tempo, o autor não identifica uma pedagogia contemporânea, com um debate denso sobre o humano, mas bricolagens pedagógicas. O mercado educacional se apropriou, inclusive, do debate sobre norma e desejo, inserindo a lógica da performance e da concorrência, vazia de sentido humano.

Nessa direção, Biesta (2014) afirma que, com a globalização, avaliações em larga escala direcionadas à comparação e à responsabilização substituíram debates normativos sobre o propósito da educação. Enfatizam-se, na atualidade, dimensões técnicas e gerenciais em detrimento ao diálogo democrático e substantivo sobre a educação, a ser realizado a partir da implicação dos sujeitos interessados no processo. Biesta (2014), assim, questiona: Estamos medindo o que valorizamos ou aquilo que é fácil de medir? De acordo com ele, abandonou-se a busca pela dimensão normativa na educação (em que se valoriza o que realmente importa), com os fins justificando os meios e com os indicadores de qualidade sendo referenciados como a *qualidade em si*.

Segundo o autor, avaliações como o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), organizado pela OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico), se tornaram legítimas por reafirmarem preceitos neoliberais que orientam a sociabilidade (com relações sociais transformadas em econômicas). Com uma cultura avaliativa e com a lógica de medição comparativa estabelecida, as avaliações externas tornaram os resultados auditáveis e, com isso, as escolas gerenciáveis. Biesta (2014) indica, nesse sentido, a adoção do diálogo democrático, com o questionamento genuíno acerca do

*(Pseudo)Humanismo e educação: das históricas centelhas humanistas à ressignificação das práticas cotidianas contemporâneas*

propósito da educação não a partir de interesses individuais, mas com perguntas normativas e políticas sobre os resultados desejáveis coletivamente. Ressalta, contudo, que essa discussão pode recair em dois problemas: a falta de clareza sobre a função da educação e o uso instrumental da ideia de eficácia.

Biesta (2014), ainda, indica que há duas formas de entender a responsabilidade educativa, tema que podemos aproximar da humanização, na medida em que entendemos que só se pode promovê-la com o comprometimento com os sujeitos. Nessa direção, o autor afirma que a responsabilidade pode se voltar a um viés técnico para controlar a gestão (aos moldes das avaliações externas) ou adotar um cunho democrático, em um processo de discussão implicado com os interessados em uma boa educação – no qual achamos conveniente incluir as comunidades escolares, a academia e sujeitos vinculados ao Estado e à sociedade civil com interesse em uma educação com um propósito democrático e, por que não, humanizador. Com isso, Biesta (2014) faz um adendo: a responsabilização promovida pelas avaliações de larga escola não pode significar a condenação à responsabilidade com a educação. Ressalta que ela é um conceito composto: implica em um enfoque multidimensional que inclui a qualificação, a socialização e a subjetivação em equilíbrio, com seu propósito não podendo se restringir às avaliações padronizadas.

Ao encontro das discussões realizadas por Charlot (2019) e Biesta (2014), indicamos a humanização como um eixo central da discussão acerca da questão antropológica realizada pelo primeiro e também como basilar à tríade apontada pelo outro como fundante da ressignificação do propósito educativo. Apontamos para a humanização como o horizonte a ser buscado para a constituição de processos educativos, e também societários, que promovam relações colaborativas, afetivas, respeitosas e equitativas. Com isso, as inquietações que abrem este texto e muitas outras similares, que ocorrem diariamente nos contextos das instituições educativas, mas também para além delas, podem ser superadas.

Explicando-se essa problemática, seja pelo viés de um vazio antropológico ou por uma falta de propósito, a humanização se mostra como a resposta para as inquietações que rondam o tema, mas esse desenlace não é, de qualquer forma, original. Ao retomar os distintos embates pela humanização ao longo da história, expressados na seção anterior, agregamos Freire (1969), que pôs essa questão no centro de suas discussões, como a *centelha deste tempo*. Por mais que esse pensador pouco tenha se referido a processos de

escolarização institucionalizados, um dado ao qual quase não nos atemos nas pesquisas, sempre frisou a educação em sua dimensão humanizadora.

Freire (1969), a priori, coloca a educação como um fenômeno humano e, nesse sentido, promove uma discussão antropológica (já apontada por Charlot como basilar para se preencherem lacunas e solucionarem problemas hodiernos da educação) ao questionar o sujeito e sua posição no mundo e indicar os conceitos formados a partir disso como orientadores das teorias pedagógicas. Não havendo neutralidade na educação, Freire (1969) esclarece que, caso os homens e as mulheres sejam entendidos como coisas, sua educação será mecanizada; se forem concebidos como seres que devem se adaptar ao mundo, a educação servirá à sua domesticação; mas se, ao contrário, forem compreendidos como sujeitos de transformação do mundo, a educação se direcionará ao “ser mais”.

Esse argumento relacional de Freire já nos indica que, se a educação está resultando em situações de violência emocional e agressões intelectuais ao invés de haver uma sinergia que promova a colaboração e o respeito para se superarem fragilidades, corrigirem erros e reconstruírem conclusões, é porque nossa expectativa acerca do humano está sendo forjada em um cenário afim à desumanização, ou, então, à *pseudohumanização*. Afinal, os ambientes educacionais, tanto na educação básica, quanto superior, estão imersos em discursos que afirmam possibilitar ideais inclusivos e compreensivos, porém, na realidade concreta, não efetivam plenamente esses anseios.

O contexto neoliberal – individualista e concorrencial – traduzido nos espaços educativos (como já apontado por Biesta, 2014) em um padrão escolar pautado pelo desempenho e preocupado com uma formação que promova lucratividade futura (Laval, 2019) traz indicativos para essa concepção distorcida de humanização. Para combatê-la, precisamos retomar Freire (1969) de modo a aprimorar nosso entendimento acerca de sua construção de educação humanizadora, pensada no sentido de “ser mais”. Afinal, como Nicolay (2021, p. 115) defende, a educação, por ser uma prática social, “não está imune de cooptação por forças retrógradas”, mas “está no DNA do processo de formação a alegria do despertar para o novo, de desacomodar (e incomodar) as certezas, de navegar contra a corrente de oceanos nefastos”.

Constituindo-se como um ser da práxis, o ser humano possui como intrínseca a si a capacidade de pensar e agir, e, por isso, de transformar o mundo em um processo de reflexão e ação, sendo esta sua vocação ontológica (Freire, 1969). Isso não significa que a realização

(Pseudo)Humanismo e educação: das históricas centelhas humanistas à ressignificação das práticas cotidianas contemporâneas

disso seja automática: se fosse, a educação (e a própria humanização) não seria necessária. Se submetido a condições que o objetifiquem, não se reconhece e não age como agente de mudança, o que não consegue atingir também se estiver sozinho. Contrariando a lógica neoliberal posta acima, Freire (1969) indica que, se isolados, o homem e a mulher são incompletos. Do mesmo modo, a educação não se apresenta como um momento de formação estagnado no tempo em que se busca um saber instrumental para se obter vantagens econômicas (como empreendido no neoliberalismo e discutido por Laval): Freire (1969) indica como permanente a busca que o ser humano faz para superar sua incompletude, sendo protagonista nessa trajetória, em que não pode haver manipulação e que não se pode percorrer pelo outro.

A humanização, ainda, implica a existencialização dos homens e das mulheres a partir do movimento de desocultação, com fins de transformação, da realidade. Mas para se alcançar esse objetivo, a educação a qual são submetidos precisa respeitá-los como pessoas e não concebê-los como coisas (Freire, 1969). A educação bancária, marca da crítica de Freire à hierarquização e à imposição descontextualizada do conhecimento ao estudante (problematizada em Paulino, Araújo e Medeiros, 2020), põe em oposição educandos e educadores e, por isso, torna passiva e mecânica sua aprendizagem. Como Freire (1969) compara, de tanto depositar saberes a serem arquivados pelos alunos, arquiva-se o próprio homem – afastando-o da crítica, da criação, de sua liberdade e da própria humanização.

É uma educação problematizante que, no processo de hominização até a humanização, insere historicidade e dialogicidade, condenando a adaptação ao instituído e promovendo o questionamento e a ação sobre o mundo. Contrariando certezas e rejeitando respostas unívocas, exige a reflexão e a mobilização para a atuação na realidade constantes, conjuntas e colaborativas, num *continuum* em que a práxis se torna humanizadora e humanizante (Freire, 1969). Esse modelo formativo, contudo, ainda parece distante das práticas pedagógicas, pelo menos de boa parte delas. É por isso que a responsabilidade educativa, indicada por Biesta (2014), precisa ser desarticulada de vieses economicistas e concorrenciais e ser agregada ao viés humanizador.

Por mais que as disputas se mostrem constantes no campo educativo e, atualmente, pareçam ainda maiores devido aos efeitos da racionalidade neoliberal sobre todas as esferas da vida, impondo aos sistemas educacionais padrões empresariais, uma ressignificação



humanista precisa ser *conquistada*. Talvez o primeiro passo seja reaproximar Freire das formações pedagógicas docentes, desconstruindo preconceitos erigidos sobre ele. E, a partir disso, precisa haver o convite (também a esses professores) à constituição coletiva de Projetos Político-Pedagógicos que realmente ouçam as comunidades e estimulem modos de fazer a escola (e a sociedade) de forma mais colaborativa – havendo a intenção efetiva de concretizá-los diariamente. Ainda, e mais importante, é preciso invocar uma responsabilidade pedagógica com a *humanização*, já que, sejam quais forem as ações a serem estruturadas nas escolas, os princípios que as embasam precisam ser uníssonos na defesa do comum.

#### **4. Considerações Finais**

No recente período de pandemia de Covid-19, a humanização parecia, em certos momentos ao menos, ser invocada e praticada socialmente, seja com a sensibilização a partir das mais de cinco milhões<sup>ii</sup> de vítimas em todo o mundo ou a partir da intensificação da precariedade laboral, que aprofundou a miséria e amplificou as distâncias entre os mais ricos e os mais pobres. Esse espaço-tempo singular conformou uma crise civilizatória, como argumenta Klein (2020), já que à crise sanitária somou-se a social, a econômica e também a ambiental, forjadas através de séculos de dominação branca, cristã e masculina amparada em uma concepção de progresso violenta e excludente. E, nesse sentido, a autora canadense defende que, mobilizados pela fratura que demonstrou como o mundo estava quebrado e o consumo que o destruiu é supérfluo, deve-se construir, hoje e pelos próximos anos, a reparação.

Essa reparação consiste em ressignificar a vida e pensar em uma forma de que todos possam vivê-la bem, reformulando a ideia de progresso que, até hoje, somente destruiu e segregou, e que, com o aumento da utilização de meios tecnológicos nas indústrias, torna seres humanos inúteis, já que não são exigidos como mão de obra e, assim, também não usufruem de bens de consumo. Para Klein (2020), se algo não for feito (ou refeito), marcha-se cada vez mais rápido para a extinção. Aproveitar-se da sensibilização constituída durante a pandemia é o modo que a autora encontra para que se possa iniciar esse processo de reconstrução civilizatória, antes que seja tarde demais.

E é nesse sentido que, ao findar-se a reflexão empreendida neste estudo, frisamos a reedificação da educação em uma perspectiva humanista não só como a saída para a reestruturação de processos educacionais menos excludentes, mas como uma forma de se repensar a sociabilidade e se buscar a constituição de modos de vida mais igualitários,

(Pseudo)Humanismo e educação: das históricas centelhas humanistas à ressignificação das práticas cotidianas contemporâneas

democráticos e sustentáveis, salvando-nos. Ainda, com isso, a educação pode reconquistar seu propósito e ser mobilizada na formação de um ser humano comprometido não com sua lucratividade futura, mas com o sentido lato de sua existência. E, como Klein (2020) invoca, precisa-se começar agora, com a formação de professores sendo talvez a principal frente para essa (re)construção. Pois não podemos, reforçamos, perder o que ainda reside na memória dos sujeitos acerca do que vivemos durante a pandemia. Se o fizermos, talvez não tenhamos, tão cedo, outra oportunidade de mobilização para a humanização.

### Referências

- BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**. Educação democrática para um futuro humano. Tradução de Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- BIESTA, Gert. ¿Medir lo que valoramos o valorar lo que medimos? Globalización, responsabilidad y la noción de propósito de la educación. **Pensamiento educativo**, v. 51, n. 1, p. 46-57, 2014. Disponível em: <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25605>. Acesso em: 20 dez. 2022.
- CHARLOT, Bernard. A questão antropológica na Educação quando o tempo da barbárie está de volta. **Educar em Revista**, v. 35, n. 73, p. 161-180, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.62350>. Acesso em: 12 mai. 2023.
- COMENIUS, Iohannes Amos. **A escola da Infância**. São Paulo: Unesp, 2011.
- DALBOSCO, Cláudio A.; MÜHL, Eldon. H.; FLICKINGER, Hans. G. (org.). **Formação Humana (Bildung): Despedida ou Renascimento?** São Paulo: Cortez, 2019.
- DALBOSCO, Cláudio A.; MARASCHIN, Renata. Pensar a educação em tempos pós-metafísicos: a alternativa do Interacionismo simbólico. **Educação**, v. 42, n. 3, 2017, Setembro-Dezembro, p. 629-642. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644424140>. Acesso em: 19 abr. 2023.
- DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976. 2 ed.
- FREIRE, Paulo. Papel da educação na humanização. Tradução de Carlos Souza. **Revista Paz e Terra**, Rio de Janeiro, n.9, p. 123-132, out. 1969. Disponível em: [http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/1127/2/FPF\\_OPF\\_01\\_0003.pdf](http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/1127/2/FPF_OPF_01_0003.pdf). Acesso em: 15 dez. 2022.
- GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2004.
- KLEIN, Naomi. **Los años de reparación**. Buenos Aires: Clacso, 2020.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**. Uma questão pública. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: Epu, 1999.

NICOLAY, Deniz Alcione. A dimensão ética do currículo: o que aprendemos com os antigos? **Debates em Educação**, v. 13, n. 32, mai./ago. 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10567/9036>. Acesso em: 23 jan. 2023.

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

PAULA, Cristiane Cardoso de; SOUZA, Ívis Emília de Oliveira; CABRAL, Ivone Evangelista; PADOIN, Stela Maris de Mello. Movimento analítico-hermenêutico heideggeriano: possibilidade metodológica para a pesquisa em enfermagem. **Acta Paulista de Enfermagem**, n. 6, v. 25, 2012. p. 984-989. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ape/a/mZVcpt6B7CBxvRZd4NdNWBQ/?form> . Acesso em: 01 mar. 2023.

PAULINO, Francisco Glauber de Oliveira; ARAÚJO, Maria Núbia de; MEDEIROS, Jarles Lopes de. Humanismo, práxis educativa e didática em Paulo Freire. **Revista Cocar**, v.14, n.30, Set./Dez., 2020, p.1-16. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3661>. Acesso em: 13 jan. 2023.

SÊNECA, Lúcio Aneu. **Cartas a Lucílio**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkia, 2018.

VIEIRA, Ana Lúcia. **A condição infantil e o papel do educador em John Dewey**. 133 f. 2021. Dissertação (Mestrado Em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo, 2021. Disponível: <http://tede.upf.br:8080/jspui/handle/tede/2228> . Acesso em: 26 mai. 2023.

## Notas

---

<sup>i</sup> Neste excerto, utilizamo-nos de reflexões contidas no estudo de uma das autoras, Ana Lúcia Vieira, desenvolvido como parte de sua dissertação defendida em 2021 no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade de Passo Fundo e intitulada “A condição infantil e o papel do educador em John Dewey”, que está disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/handle/tede/2228>.

<sup>ii</sup> Este número, contudo, pode chegar a quinze milhões, como disponibilizado em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-61332581>. Acesso em: 29 mai. 2023.

## **Sobre os autores**

### **Ana Lúcia Vieira**

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo. E-mail: [analucia.vieira32@gmail.com](mailto:analucia.vieira32@gmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3076-9238>.

### **Renata Cecília Estormovski**

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo e doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. E-mail: [renataestormovski@gmail.com](mailto:renataestormovski@gmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5714-8928>.

Recebido em: 15/06/2023

Aceito para publicação em: 24/08/2023