

Fênix e o renascimento das humanidades na formação acadêmica universitária

Phoenix and the renaissance of humanities in university academic education

Fénix y el renacimiento de las humanidades en la formación académica universitaria

Arnaldo Nogaro

Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEDU e Atenção Integral à Saúde – PPGAIS da URI.

<https://orcid.org/0000-0003-0517-0511> ; E-mail: narnaldo@uricer.edu.br

Guilherme Pedro Nogaro

Médico. Mestrando em Filosofia -UFRGS.

<https://orcid.org/0000-0002-6673-7983> ; E-mail: nogaroguilherme@gmail.com

Anna Carolina Capacchi Marca

Acadêmica do Curso de Medicina da URI. Bolsista de PIBIC - CNPq

<https://orcid.org/0009-0002-2673-8436> ; E-mail: annaccmarca@gmail.com

Tânia Burin

Fisioterapeuta. Especialista em Osteopatia – CBO.

<http://lattes.cnpq.br/0848349649234486> ; E-mail: taniaburin@yahoo.com.br

RESUMO

O artigo resulta de pesquisa teórica, de natureza qualitativa e análise de conteúdo, realizada para problematizar o desaparecimento das humanidades ou componentes de formação humana dos cursos superiores, especialmente aqueles com maior ênfase tecnicista, e como consequência há o predomínio de uma formação acadêmica instrumental, pobre de experiências formativas e desidratada da possibilidade de desenvolvimento de habilidades sociais. No bojo deste ponto de vista, emergem questionamentos à Universidade considerando-a obsoleta e descontextualizada por enfrentar dificuldades para responder, de modo “rápido” e “eficiente” ao mercado e à conjuntura econômica. Parece que ela precisa realizar a metamorfose do Fênix para que emergja das cinzas um novo espírito acadêmico pautado pelas humanidades.

Palavras-chave: Formação humana; Ambiente acadêmico; Universitários.

ABSTRACT

This paper results from theoretical research of qualitative nature and content analysis, conducted to render problematic the disappearance of the humanities or of elements of human instruction from Higher Education, especially in those courses with prominent technicist emphasis. Because of this process, the educational path has become predominantly instrumental, lacking formative experiences in its fullest sense and deprived of the potential to develop social skills. Within these perspectives, questions arise about the role of the University, considering it obsolete and excessively detached from reality to answer “quickly” and “efficiently” to market requirements and economic conditions. Therefore, it seems that universities need to undergo a Phoenix-like metamorphosis so that a new academic spirit guided by the humanities can emerge from the ashes.

Keywords: Human formation; Academic environment; College students.

RESUMEN

El artículo resulta de una investigación teórica, de carácter cualitativo y de análisis de contenido, realizada para problematizar la desaparición de los componentes de humanidades o de formación humana de las carreras de educación superior, especialmente de aquellas con mayor énfasis tecnicista. Como consecuencia de ello prevalece una formación académica instrumental, pobre en experiencias formativas

y deshidratada de posibilidades de desarrollar habilidades sociales. En medio de esto punto de vista, surgen interrogantes a la Universidad, considerándola obsoleta y fuera de contexto por enfrentar dificultades para responder, de manera “rápida” y “eficiente”, al mercado y a la coyuntura económica. Parece que ella necesita llevar a cabo la metamorfosis de Fénix para que de las cenizas emerja un nuevo espíritu académico guiado por las humanidades.

Palabras-clave: Formación humana; Ambiente académico; Estudiantes universitários.

INTRODUÇÃO

Certos acontecimentos que marcaram o século XX e continuam influenciando pontos de vista no século XXI geram inquietações. Na web vamos encontrar artigos falando a respeito da universidade, da sua responsabilidade perante a sociedade, da sua função como formadora de pessoas, entre outros aspectos. O “Guia da Faculdade - 2023” (O Estadão) traz matéria ampla com os *rankings* das consideradas melhores universidades e cursos do Brasil e aborda as características dos estudantes, das tendências e da “revolução” que está ocorrendo. Segundo Novelli (2023), os alunos são mais diversos e os cursos, menos presenciais; as instituições, mais descentralizadas; as metodologias, interdisciplinares e com o desafio de desenvolver profissionais técnicos, tecnológicos, autônomos, críticos, mas também empáticos, corajosos, comunicativos, seguros, generosos, organizados e ousados. E inovadores, muito inovadores.

“Especialistas” falam de autonomia, de pensamento crítico, de empatia, de “colaboratividade”; enfatizam “aulas divertidas”, “repaginação” dos ambientes tratando tudo como processo natural decorrente do simples ato de frequentar aquele espaço, como se essa disposição estivesse no DNA do ser humano, bastando exercitá-la. A grande “novidade” são as metodologias ativas em que o estudante “põe a mão na massa”, que “antecipam dilemas do mercado de trabalho”. Trata-se de matéria jornalística, sobre a qual precisamos ter a devida compreensão dos interesses subjacentes, mas raciocinando com mais profundidade e tomando como referência o “pensamento crítico”, nos perguntamos: como este é desenvolvido? Percebemos que há exigências de trabalho duro, foco e esforço para se chegar a “pensar criticamente”, bem como elementos que são substituídos pela utilização do “lúdico” e do “jogo” como grandes aliados da aprendizagem. O que mais chama atenção é o tom de “receita”, tecnicista, em relação aos cursos que são apresentados e, em relação aos professores, a recomendação para que “façam curso preparatório para aplicar as metodologias”. Não há menção ao perfil do aluno que frequenta estas instituições, de que a maioria delas está localizada em capitais ou grandes

idades, que há grande número de doutores em tempo integral dedicados à pesquisa, sobre a qual também não há referência alguma — e no quesito formação humana é feita apenas uma breve alusão às “competências comportamentais”.

Desconfortáveis perante tais evidências, propomos a presente reflexão, cuja arquitetura contempla quatro seções: “Fênix como metáfora propositiva para a reflexão”; “A emergência e o predomínio do pensamento racionalista-instrumental na universidade”; “Humanidades e sua essência formadora”; e “Humanidades na formação superior: das cinzas a um novo espírito acadêmico”. Acreditamos que dentro delas cabe a fluência argumentativa de nossas ideias para desenvolver nossa tese de que é urgente a retomada das humanidades como requisito para a formação universitária, para que não tenhamos um quadro mais triste e desolador num futuro breve.

FÊNIX COMO METÁFORA PROPOSITIVA PARA A REFLEXÃO

A gênese e o mote da escrita deste texto estão ancorados no nosso incômodo diante das evidências demonstradas pelos comportamentos de diferentes pessoas e instituições que defendem a atual lógica de organização e formação de nossos universitários. Pactuamos com Goergen (2019) a tese de que há necessidade de repensar o processo formativo contemporâneo à luz de outras bases filosóficas, sociológicas e epistemológicas. Para o autor, o ser humano, enquanto humano em si, tornou-se vazio de sentido, visto que seu sentido é inerente ao pertencimento sistêmico e este vazio marca a nossa atualidade, a atualidade da esperança perdida, a esperança da promessa perdida. No entendimento do pensador, hoje predominam “[...] os interesses materiais, a posse, o dinheiro e a bem-sucedida integração sistêmica como fontes de realização e felicidade do humano” (Goergen, 2019, p. 27).

O título da obra na qual Goergen (2019) desenvolve seu pensamento sobre a formação humana traz o questionamento: ela está desaparecendo ou renascendo? A interrogação nos levou a pensar na formação acadêmica de nosso país e a sua conexão com a mitologia, de modo mais preciso no mito da Fênix, como metáfora para ensaiar argumentos em favor da retomada das humanidades em busca da essência peculiar da universidade.

As metáforas possuem grande poder de comunicar. São recursos que a linguagem humana possui para abrir horizontes de interpretação e construir imagens para elucidar e ampliar a compreensão a respeito de um objeto ou acontecimento. Permitem uma concentração semântica de significados que coexistem e dão concretude a uma ideia abstrata (Fiorin, 2014). Segundo Veiga-Neto (2012, p. 270), a metáfora é uma “[...] construção linguística na qual uma palavra ou frase, que comumente designa uma coisa ou estado de coisas, é deslocada para ser usada na designação de outra coisa ou um estado de coisas, estabelecendo uma comparação implícita entre ambas, entre ambos os lados”.

No entender de Garcia (1999), as metáforas são formas de verbalizar o que pensamos. Possuem força política, pois ao “emprestar” o sentido possibilitam revestir de certo poder quem não o tinha. Portanto, carregam caráter pragmático. “As metáforas estruturam o pensamento e a ação afetando as representações internas, a visão que cada um tem do mundo” (García, 1999, p.159). Como lembra Veiga-Neto (2012, p. 270), elas são revestidas de dupla dimensão: semântica e pragmática, que não podem ser dissociadas, pois “[...] tais significados e sentidos, no fundo, são inseparáveis das práticas dos quais se alimentam e a partir das quais são o que dizemos que são, isto é, a partir das quais se constituem com determinados significados e sentidos”.

A escolha da linguagem metafórica para falar da universidade, dos formadores, do seu trabalho e da educação está relacionada à riqueza de interpretações que pode proporcionar e que auxilia a conhecer os papéis desempenhados no âmbito universitário. Está associada a uma forma específica de pensar que ilustra com precisão “[...] aspectos relacionados com a tomada de decisões, com o seu trabalho, as crenças, modelos de conhecimento, etc.” (García, 1999, p. 160). Segundo Garcia (1999, p. 160-161), também permite a aproximação a noções e experiências sobre o ensino e aprendizagem. “E indicam ainda padrões de comportamento tais como a acontecimentos específicos ou a natureza das interações na classe [...] pode ajudar os professores a repensarem as suas concepções e teorias implícitas”. Na mesma linha de pensamento, Perissé (2008, p.54) destaca que: “[...] nas palavras tomamos ciência e consciência do que somos, do que pensamos, do que pensam os outros, do que os outros são, ou não são, do que são as coisas, ou do que as coisas ‘fingem’ ser”.

A Fênix é um pássaro lendário da mitologia grega, mas é possível encontrar

referências à sua veneração já entre os egípcios. De acordo com a narrativa corrente, ao morrer ela sofria um processo de autocombustão, para algum tempo depois renascer das próprias cinzas. A ave é citada em um fragmento do *cópus* hesiódico, em que se atribui a ela vida longuíssima calculada por "gerações" (Kury, 1990). Fênix apareceria, segundo contam seus informantes heliopolitanos, a cada quinhentos anos. É considerada símbolo do recomeço, marcando um novo ciclo e sinalizando a imortalidade. Possuía grande força, capaz de transportar pesadas cargas durante seu voo. Segundo a mitologia, as lágrimas da fênix possuíam características curativas. Ela também tinha o poder de se transformar em uma ave de fogo muito parecida com uma águia. Pela sua morte diferente, fênix tornou-se símbolo de força, da imortalidade e do renascimento.

O que nos interessa do mito não é sua origem e atribuições, mas sua simbologia de transformação, de ressurgimento, de força e potência como elementos essenciais para a continuidade da vida; ela ressurge das “cinzas” pois nunca morreu, renasce de si mesma, de seu vigor e potência ontológicos. É sob esta perspectiva que acreditamos possível pensar a formação humana no ambiente universitário.

No início do texto utilizamos o conceito de metáfora para demonstrar como a realidade pode ser representada, simbolizada, descrita e apropriada na questão semântica. Hoje, assistimos a um jogo semântico de conceitos utilizados pela racionalidade instrumental cuja finalidade é nos convencer a aderir aos planos e propósitos do sistema neoliberal. Berardi (2020) expressa que a linguagem foi colonizada com interesses escusos, os quais empobrecem o horizonte humano e automatizam formas de ver e sentir o mundo de modo padronizado, que virtualizam a vida e a inteligência. As coisas são transformadas em símbolos, e esse sistema, como um vírus que está em toda parte, sugando a essência humana em nome da financeirização da vida, exige seu sacrifício em troca de ideais maiores cujo objetivo final é a acumulação, pela qual vale descartar a humanidade, hipertrofiar a pessoa e vender até o ato de respirar.

Assim sendo, não propomos a dicotomia formação técnica-formação humana — até porque não as concebemos assim, mas dentro de uma ambiguidade que resulta do jogo de forças oriundo da capacidade cognitiva do homem. A técnica é produto do homem, tanto quanto a arte, a poesia, a filosofia e a música. O que queremos enfatizar é que, quando a formação é feita em um só sentido, priorizando uma delas, há desequilíbrio, dissolve-se a

consciência, a subjetividade e a substância ética que caracterizam a pessoa em sua plenitude. Por esse motivo, no próximo tópico contextualizaremos a emergência e a tomada de posição do pensamento racionalista-instrumental que age no cenário universitário, não para propor modelos universalmente válidos — que não existem —, e sim para problematizar e alertar a respeito dos efeitos e consequências nefastos que o predomínio do tecnicismo e da instrumentalidade geram quando os estudantes são guiados por esses processos formativos.

A EMERGÊNCIA E O PREDOMÍNIO DO PENSAMENTO RACIONALISTA-INSTRUMENTAL NA UNIVERSIDADE

Flickinger (2019) radiografa as atuais tendências da política educativa em vigor no mundo e observa uma consequência, como que natural, de três pilares sobre os quais se assentam: padronização, quantificação e economização, para entregar essa área à lógica do mercado. Para ele (2019, p. 161-162) “[...] é um passo apenas; um passo que, entretanto, dá conta do espírito liberal das atuais reformas. Seus primeiros sinais afetam todas as instituições educativas, sejam elas os jardins de infância, as escolas, as universidades e até mesmo os projetos no campo da pedagogia não formal”.

O cenário que mergulhamos marca o retorno, com outras roupagens, da corrente racional-tecnológica, cuja gênese remonta à década de 1970, ainda que os princípios sobre os quais se ancora pouco mudaram. Eles foram ressignificados e assumem a perspectiva que denominamos de neotecnicismo, estando a serviço da formação para o sistema produtivo. Libâneo (2010, p. 30) ressalta que esta tendência pressupõe “[...] a formulação de objetivos e conteúdos, padrões de desempenho, competências e habilidades com base em critérios científicos e técnicos”. Caracteriza-se por introdução de técnicas mais refinadas de transmissão de conhecimentos, incluindo as diferentes mídias. Em outras palavras, prioriza a centralidade do conhecimento em função da sociedade tecnológica, transformação da educação em ciência, produção do aluno como um ser tecnológico, utilização mais intensiva dos meios de comunicação e informação e do aparato tecnológico (Libâneo, 2010).

Ao discutirmos os saberes próprios das humanidades, nos deparamos com

conceitos clássicos como liberdade, autonomia, verdade, ética, virtude etc. Sabemos que alguns estão no jogo que Bauman (1999) denomina de ambivalência, ou seja, opostos que desafiam nosso raciocínio lógico. A virtude, por exemplo, desafia o lucro e o mercado, o que faz com que Platão (2001) estabeleça como princípio que onde se tem alto apreço à posse do dinheiro, diminui-se o valor da virtude. Neste embate de forças, emerge a semântica útil-inútil que induz ao pensamento de que a “inutilidade” remete à recusa de servir a algo ou a alguém. Nesse sentido, Japiassú (1997, p. 39) questiona a instrumentalidade de um saber quando reduzido à sua utilidade, pois, se assim o for, aceita-se a lógica “[...] perversa pretendendo que toda ação humana só tem valor pelo serviço que presta”.

A díade útil-não útil permeia os discursos do mundo corporativo, empresarial, societal e acadêmico. Laval e Vergne (2023, p. 145) veem a necessidade de se contrapor ao discurso e à desvalorização de tudo o que não é imediatamente eficaz, totalmente mensurável e calculável por instrumentos “científicos” com predomínio de saberes pletóricos recomendados à universidade. Como consequência, o fiel da balança pende com grande desequilíbrio a favor do “útil”. Assim ocorre porque é mais fácil perceber a “utilidade” de objetos materiais, concretos, com características pragmáticas, do que a da cultura imaterial, valores e elementos de ordem subjetiva, tidos como supérfluos em um mundo no qual os cifrões monetários são a meta a atingir.

No entendimento de Ordine (2016, p. 12), no contexto brutal em que nos encontramos, a “utilidade” dos saberes inúteis contrapõe-se radicalmente à utilidade dominante que, em nome do interesse exclusivamente econômico, “[...] está progressivamente matando a memória do passado, as disciplinas humanísticas, as línguas clássicas, a educação, a livre pesquisa, a fantasia, a arte, o pensamento crítico e o horizonte civil que deveria inspirar toda atividade humana”. Estes são desconsiderados ou pouco percebidos, uma vez que sua natureza não está voltada ao lucro, numa sociedade que dá visibilidade e existência a quem possui capacidade para consumir bens, adere ao espírito de “manada”, ouve o canto e é seduzido pela miragem criada pela sereia do mercado. Quando falamos de mercado (no singular ou plural) nossa compreensão aproxima-se do que Berardi (2020, p. 32) pensa. O teórico deixa claro que os mercados “[...] são a manifestação visível da interfuncionalidade matemática mais profunda dos algoritmos que

estão inscritos na máquina tecnolinguística”.

O conceito de mercado é uma das apropriações semânticas a qual nos referimos. À luz da complexidade do cenário contemporâneo, adquire referenciais de significação “inovadores” para sobreviver com novas roupagens, mesmo que os valores e princípios que defende pouco ou nada mudaram. A lei do mercado é a da filosofia do reconhecimento do outro enquanto potencial sobre o qual o indivíduo pode usufruir ou obter algum ganho econômico. E o mercado está no âmago do neoliberalismo que produz certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades, o que leva Dardot e Laval (2016, p. 16) a firmar que com o neoliberalismo, o que está em jogo “[...] é nada mais nada menos que a *forma de nossa existência*, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos” (grifo do autor). Constitui-se em uma racionalidade que tende a estruturar e organizar a esfera governamental e os comportamentos das pessoas, sendo a concorrência sua lei máxima, dentro da qual o individualismo assume protagonismo.

O individualismo impera e a defesa dos interesses próprios está acima de qualquer outro valor. Nesta lógica, instala-se um conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência, pilares do neoliberalismo (Dardot; Laval, 2016). Há um esvaziamento da natureza solidária, o que faz com que haja a fuga do ser humano de si mesmo, tornando-se uma ameaça para a sua vida interior. No dizer de Strieder (2002, p. 163) ela “[...] destrói, não só a autoconfiança, mas a confiança recíproca e, com ela, o pressuposto da possibilidade de viver socialmente”. O grande motor é o poder do capital que subordina o Estado e a sociedade, colocando-os a serviço de sua acumulação cega (Dardot; Laval, 2016).

Nóvoa (2018, p. 18) aponta o empreendedorismo como uma das urgências do presente demandada pelas corporações. O autor remete a seu sentido para dizer que, em tese, torna-se difícil contrapô-lo, pois a sua semântica possui carga naturalmente positiva, uma vez que se endereça à livre iniciativa, à criatividade e à inovação. O problema está na forma como o empreendedorismo gere e orienta viver o tempo universitário, trazendo como consequência, “[...] uma distorção perigosa entre as diversas áreas universitárias, com a balança a pender para as engenharias/tecnologias/saúde em detrimento das artes e humanidades”. A experiência de vida acadêmica mostra que, tanto o espaço quanto o

tempo, são pilares fundamentais, pois definem rituais, possibilidades e metodologias orientadoras da formação universitária. Para pensá-la com o sentido de “ócio”, referido por Larrosa (2019), precisamos dar atenção dobrada a estes dois a priori, como diria Kant (2001).

Não podemos nos furtar de expressar uma constatação: se os saberes e conhecimentos tidos como “inúteis” realmente o são, por que ao longo da história a fúria dos poderosos caiu sobre eles? Por que foram perseguidos para serem destruídos? Ordine (2016, p. 22) nos ajuda a entender: são “coisas inúteis e inertes, silenciosas e inofensivas, mas consideradas perigosas pelo simples fato de existir”. Isto nos desinstala e nos faz pensar que possuem um sentido mais profundo: quem está repleto de bens pode estar vazio das coisas mais essenciais da vida. O que traz sentido ao viver? O que nos escraviza e o que nos liberta? Flexner (2016, p. 191) reforça a ideia referida e roga pela libertação do ser humano das algemas que bloqueiam sua mente. Ele é eloquente ao fazer seu pedido: “Estou, na verdade, pedindo a abolição da palavra ‘utilidade’ e defendendo a liberdade do espírito humano”.

Pensamos o meio acadêmico como ambiente de formação, como um lugar que transforma os seres humanos na direção do bem, amplia suas capacidades, mas esquecemos que este olhar pode ser viciado, concebido a partir de uma visão idealizada, sem considerar os determinantes que se digladiam para se sobrepor aos demais como elementos a serem incorporados pelo estudante. Esses determinantes podem ser de natureza econômica, ideológica, de classe etc., porém, independentemente de sua essência, procuram espaço e abrigo para se manifestarem. A isto Pagni (2020, p. 59) denomina “deformação”, uma vez que o “[...]fim é formar bons funcionários e empreendedores de si, que corroboram tanto a servidão maquínica quanto a propagação de monstros incapazes de julgar”.

Diante disso, nos perguntamos: que tempo é o tempo da universidade? Este precisa ser concebido não como preparação para algo posterior, como nos alerta Dewey (2011, p. 156), como um fator acessório para alguma coisa que virá mais tarde. Trata-se de extrair “[...] do presente o grau e a espécie de crescimento que este encerra em si. É, independentemente da idade, uma função constante”. É dar as condições para que o sujeito obtenha os parâmetros que o permitam crescer e desenvolver-se como ser social.

Nóvoa (2018, p. 13) menciona que o tempo universitário passou a ser curto, apressado, “ocupado”; ele deve possibilitar resultados imediatos, o que antagonicamente gera uma universidade sem tempo, cujo resultado “[...] é uma universidade perdida, controlada pelas performances, pelas mesmas métricas das outras instituições. À força de querer ser útil, torna-se inútil”. Alguns autores falam da urgência de se resgatar o que foi deixado de lado, em um regime que colonizou o tempo para que seja “produtivo”. Rovelli (2018, p. 25) nos municia com uma pitada do que pode ser entendido por tempo, alertando que, para além da velocidade com que ele passa, há um elemento chave que se constitui a essência do tempo. “Esse deslizar que sentimos arder em nossa pele, no anseio pelo futuro, no mistério da memória; aqui se esconde o segredo do tempo: o sentido do que entendemos ao pensar o tempo”. Como se vive e sente o tempo da universidade? Contado no relógio? Como superação de etapas? Parece que nos falta ver algo subliminar, que está além do “visível”.

O tempo da universidade foi aprisionado pela obsessão do mundo das fábricas, somado à compulsividade gerada pelo mundo digital. Larrosa (2019, p. 32) é certo ao descrever esse cenário: “Atualmente existe uma obsessão pelo imediatismo, por obter resultados de qualidade com o mínimo de esforço e o mais rápido possível”. Para o autor, esquecemos um dos elementos essenciais dos ambientes de formação: “[...] um lugar que dá tempo para que as coisas que aí se realizam sejam feitas ‘devagar e com boas palavras’, como diz o ditado” (Larrosa, 2019, p. 32). A neurose por desfrutar o máximo do tempo sem nenhuma perda, próprio do mercado, entra em colisão com a gratuidade e o “desinteresse”, não recomendados e entendidos como contraproducentes. O lugar do estudo desaparece, pois, a “tarefa” toma seu lugar, o fazer adquire status de primeira grandeza. Muitos atributos são negados e, segundo Skliar (2023, p. 18), considerados suspeitos, não aventados, como a

[...] suspensão, o distanciamento, o se colocar entre parênteses, a solidão, o silêncio, a leitura inútil, a escrita criativa, a parcimônia ou a serenidade, o pensamento e o conhecimento não lucrativos, a relevância do porquê sim e a indiferença em relação ao para quê (grifo do autor).

Parece-nos que ao final desta seção chegamos a um dilema semelhante àquele que

Calvino (2004, p. 168) apresenta quando se refere ao “inferno dos vivos” em que nos encontramos. Nesse sentido, existem duas maneiras de não sofrer. A primeira diz respeito a “[...] aceitar o inferno e tornar-se parte deste até o ponto de deixar de percebê-lo. A segunda é arriscada e exige atenção e aprendizagem contínuas: tentar saber reconhecer quem e o que, no meio do inferno, não é inferno, e preservá-lo, e abrir espaço”.

Parafraseando o autor, poderíamos dizer a encruzilhada na qual estamos, aponta dois caminhos em duas direções: a primeira seria vender a consciência, fazer de conta que isso não nos diz respeito, ignorar as consequências tentando encontrar a melhor forma de usufruir de alguma vantagem que isto possa nos oferecer; a segunda seria indignar-se, manter a lucidez frente a tudo que desumaniza, superar a “cegueira branca” referida por Saramago (1999), encontrar forças e as melhores estratégias para enfrentar este cenário. E uma dessas estratégias pode residir justamente na essência formadora das humanidades que trataremos na sequência.

HUMANIDADES E SUA ESSÊNCIA FORMADORA

A nossa insistência na formação humana está sustentada por convicções que ultrapassam meras hipóteses. Ela se baseia no pensamento e em teorias de autores clássicos consagrados que, por sua lucidez, inteligência perspicaz e visão alargada transitam em diferentes cenários e são reconhecidos pela firmeza de seus propósitos e pela vanguarda de suas ideias. A título de exemplo, citamos alguns: Montaigne, Platão, Flickinger, Sennet, Freire, Larrosa e Severino. Esses teóricos nos fazem acreditar que, como afirma Libâneo (2010), a formação global do ser humano continua sendo condição de humanização e tarefa de quem atua como docente no ensino superior, no qual se inclui certamente o desenvolvimento da razão.

Ao tratar da responsabilidade pública da universidade, Nóvoa (2018, p. 24) concebe-a como lugar do estudo, da vida coletiva, do trabalho intelectual, do pensar o que não é possível pensar em outros lugares. Esta é a marca da ressignificação de sua identidade. Mas, para isso, precisamos rever nossas mentalidades eivadas de pragmatismo e tecnicismo, romper certas barreiras cognitivas e de visão de mundo para que se pense em novos ecossistemas, para “[...] criar o aparentemente ‘supérfluo’ e ‘inútil’ a fim de

antecipar e abrir novas perspectivas, pelo pensamento e pela participação, pela ciência e pela tecnologia. É esta a sua principal responsabilidade pública”. Logo, a compreensão da universidade como esta atmosfera nos conduz ao que Dewey (2011) define como o desenvolvimento do pensar, como expediente próprio de quem deseja se emancipar e obter autonomia — não como um ato fortuito, mas como ação intelectual para dar conta de situações conflituosas, problemáticas e confusas com as quais nos deparamos. Dewey (2011) recomenda que haja postura de “reconstrução da experiência”, com observação dos fatos, localização das dificuldades, definição dos problemas e convicção precisa das dificuldades a serem superadas e do lugar em que se encontram, o que aponta ao questionamento dos saberes, dos recursos e dos meios que são oferecidos ao estudante do ensino superior para que seu percurso formativo seja rico e completo.

O “manifesto” escrito por Ordine (2016, p. 19), como forma de resistência aos acontecimentos vividos no presente, no que tange à secundarização da identidade formativa das humanidades, escreve que, especialmente nos momentos de crise econômica, quando as tentações do utilitarismo e do egoísmo mais sinistros parecem ser a única estrela e a única tábua de salvação,

[...] que exatamente aquelas atividades que não servem para nada podem nos ajudar a escapar da prisão, a salvar-nos da asfixia, a transformar uma vida superficial [...] numa vida orientada pela *curiositas* em relação ao espírito e às coisas humanas (grifo do autor).

Régis (2023, p. 49) ressalva que a epistemologia moderna separa as ciências teórico-experimentais das humanas e sociais. Essa cisão dificulta o pensamento integrador e a compreensão de totalidade, pois, ao separar humanos, animais e máquinas e cultura, natureza e artifícios em compartimentos distintos “[...] o pensamento moderno abstém-se de pensar o hibridismo entre seus campos e as implicações disso para o pensamento, para os processos subjetividade e para os modos de atuação do humano no mundo”. Dentro desta paisagem, Laval e Vergne (2023) constatam que o necessário tempo de reflexão sobre o conhecimento é substituído por uma racionalização tecnicista e taylorista das formas de ensinar e avaliar. Este entendimento da realidade recai nas mentalidades docentes e discentes que frequentam a universidade.

O enfoque predominante, em vigor na universidade, versa que a característica mais

marcante que a vida acadêmica deve propiciar ao estudante é sua imersão no mundo prático, na resolutividade do cotidiano empregatício, de parâmetros quantitativos, utilitaristas, do “capital humano”. Berardi (2020, p. 15) enfatiza que a desproporção entre a taxa de novas informações e a “[...] insuficiência de tempo disponível para seu processamento consciente gera hipercomplexidades. Por conta disso, projetos que propõem a alteração racional do campo social como um todo estão fora de cogitação”. O teórico (2020, p. 74) esclarece que, quando se trata de produção de mercadorias, de objetos materiais, há critérios e formas de medir o tempo; no entanto, tentem “[...] decidir quanto tempo leva para produzir uma ideia. Tentem decidir quanto tempo é necessário para elaborar um projeto, um estilo, uma inovação”, e então a relação entre tempo de trabalho e valor se evapora. O tempo *chronos* duela com o *kairós*, e a metrificação da produtividade vê-se embaralhada como na história chinesa narrada por Calvino (2002, p. 58):

Entre as múltiplas virtudes de Chuang-Tsê estava a habilidade de desenhar. O rei pediu-lhe que desenhasse um caranguejo. Chuang-Tsê disse que para fazê-lo precisaria de cinco anos e uma casa com doze empregados. Passados cinco anos, não havia sequer começado o desenho. “Preciso de outros cinco anos”, disse Chuang-Tsê. O rei concordou. Ao completar-se o décimo ano, Chuang-Tsê pegou o pincel e, num instante, com um único gesto, desenhou um caranguejo, o mais perfeito caranguejo que jamais se viu.

Dentro da mentalidade produtiva, há pouco ou quase nada de espaço para a dimensão subjetiva, cidadã. Goergen (2020, p. 143), reverbera que as ciências humanas “[...] constroem a base de novos entendimentos, relativos ao sentido do mundo, do homem, da sociedade e da vida através do exercício constante de tentativas de formulação e reformulação”.

O reducionismo com que é compreendida a formação acadêmica é limitador, restritivo, impede que se perceba e se compreenda dimensões cruciais e constituintes do ser humano, como lembra Libâneo (2010). Em sintonia com este discernimento, Laval e Vergne (2023, p. 145) alertam que toda dimensão de gratuidade e prazer na aprendizagem da cultura, toda capacidade reflexiva, toda criatividade, “[...] toda imaginação e toda liberdade de expressão vão sendo progressivamente ameaçadas em prol de exercícios

altamente codificados que pretendem obter rendimento pedagógico elevado e permitir uma objetivação e uma avaliação de competências supostas incontestáveis”. Na perspectiva de Libâneo (2010, p. 21), é impróvel enfrentar esta questão, uma vez que a escola e a universidade existem para formar sujeitos capazes de “[...] ter uma autoimagem positiva, desenvolver capacidades cognitivas para se apropriar criticamente dos benefícios da ciência e da tecnologia em favor do seu trabalho, da sua vida cotidiana, do seu crescimento pessoal”.

O declarado pelo autor faz pensar no que envolve a dimensão formativa dos seres humanos. Dalbosco (2020) esclarece que a educação como ampla preparação vem antes da educação como aprendizagem de um ofício específico, implicando, do ponto de vista do conteúdo, que a formação ética do ser humano seja anterior à formação profissional, devendo inclusive embasá-la.

Flexner (2016) alega que quanto menos as instituições de ensino estiverem distraídas em considerações sobre aplicação imediata, tanto mais provavelmente contribuirão não só para o bem-estar da humanidade, mas também para o desenvolvimento da curiosidade especulativa. Segundo ele, do ponto de vista prático, a vida intelectual e espiritual é, aparentemente, uma atividade inútil à qual os homens se dedicam para buscar satisfação maiores do que poderiam sem ela. Com o mesmo ponto de vista, Strieder (2002) pondera que sem a mobilização pela curiosidade, sem os ímpetos das paixões, sem a sinergia dos interesses e dos desejos, inexistente a mola propulsora do conhecimento e do desenvolvimento. Ao referir-se ao estágio que estamos vivendo como a “era do antropoceno”, Laval e Vergne (2023) reconhecem que aflora a necessidade de uma nova coerência antropológica para que se retome as “humanidades da humanidade”, a fim de contrapor-se à estratificação do conhecimento, alcunhada por Comte (1978) de “especialização dispersiva”, argumento que nos impulsiona a propor o resgate, encontrar lugar e explicitar o sentido das humanidades na formação acadêmica, discussões do tópico vindouro.

HUMANIDADES NA FORMAÇÃO SUPERIOR: DAS CINZAS A UM NOVO ESPÍRITO ACADÊMICO

Chegamos a esta última parte de nosso artigo com a interrogação que nos fustigou ao longo dele: quais motivos levam a nos preocuparmos e nos ocuparmos da formação das novas gerações — em particular, da formação humana? Laval e Vergne (2023) reivindicam a busca de uma pedagogia instituinte, na qual a educação do espírito assegure concretamente a experiência de autonomia, a fim de que ela se transforme em uma dimensão subjetiva adquirida de forma duradoura. Há algum sentido nisso ou seria uma recaída saudosista de quem percebe o progressivo “esquecimento programado” das humanidades nos percursos acadêmicos? Seria uma necessidade do mundo de hoje ou um desejo que emerge do inconsciente de quem trabalha há mais de três décadas com formação de pessoas e acompanhou o regresso e o empobrecimento de áreas que se preocupam com o entendimento do que somos, de como cada um se torna humano e de como estabelecemos um tipo de cumplicidade recíproca que resulta no nosso mundo humano que compartilhamos (Boufleuer, 2020)?

Estamos cientes que o caminho mais promissor para que a “fênix-humanidades” possa acontecer está relacionado à recuperação da *bildung* como percurso e orientação a ser seguido por quem trabalha no espaço acadêmico. Ela se relaciona ao desenvolvimento humano ampliado de modo que englobe a formação para autonomia e emancipação do sujeito, cultivo de valores e conhecimentos necessários à vida em sociedade. Faz-se presente a partir do desenvolvimento das capacidades humanas, em todas as direções e contextos, e não somente no questionamento de determinadas competências e habilidades, voltadas a aprendizagens mecanicistas que se mostram cada vez mais vigentes no discurso mercadológico atual e das políticas públicas nacionais e mundiais direcionadas à educação.

A *bildung* (ou formação) guarda um ideal que orienta esforços para então alcançá-los na sua plenitude. Esse ideal continua sendo pertinente para pensar a formação humana, diante de uma conjuntura de competitividade global, no qual as pessoas recebem formação para cumprirem a demanda esperada pelo mercado de trabalho e respondem cada vez mais aos desafios, especializações e exigências técnicas.

Nesse itinerário, a *bildung* oferece uma série de elementos para se repensar o processo formativo de construção e autoconstrução dos seres humanos. Estando imbricada com a experiência enquanto manifestação *sui generis* de cada pessoa que a vive

— não como dar “forma”, “moldar”, mas como oportunidade para que o indivíduo guie sua existência diante dos determinantes históricos — envolve elementos éticos e políticos. É um exercício de autonomia, de juízo existencial crítico e reflexivo, de caráter emancipatório. A educação encontra seu sentido pleno quando caminha para a libertação, quando torna possível a reificação do homem diante da desumanização.

Ao apontarmos a necessidade de resgatar as humanidades na formação acadêmica, estamos cientes de que as proposições existentes nos modelos formativos não possuem a ressonância necessária que se espera encontrar em um egresso da universidade, *pari passu* atentamos para o que Bourdieu e Passeron (2018) concluem ao dizer que os estudantes são usuários do ensino e produto, não havendo categoria social na qual as condutas e as aptidões apresentadas levem com tanta intensidade a marca das aquisições passadas. Ao primar pela visão linear, racionalista e tecnicista, abre-se uma lacuna que muitos docentes e gestores do ensino superior não percebem. Isto porque, de acordo com Berardi (2020), as pessoas se protegem o tempo todo debaixo dos guarda-sóis de suas linguagens limitadas, em cujas paredes internas seus mundos estão inscritos. Talvez, por visão estreita ou falta de conhecimento mais acurado do que se deve esperar do ambiente universitários, acreditam que é suficiente ensinar a fazer, a cumprir tarefas, a estar em sintonia com a “onda” vigente, a estar de posse das metodologias mais recentes, e não percebem que o compromisso de quem trabalha no ensino superior transcende a oferta de certificação e diplomação. Parafraseando Montaigne (1980), não basta uma cabeça cheia: é preciso que seja bem-feita, que não se perca a visão da pessoa humana em sua inteireza. Libâneo (2010, p. 20) lembra que pensar e atuar no campo da educação, “[...] enquanto atividade social prática de humanização das pessoas, implica responsabilidade social e ética de dizer não apenas o porquê fazer, mas o que e como fazer”.

Fazemos a defesa das humanidades a partir de diferentes argumentos, mas não podemos nos furtar de pensar que, ao considerar o que vivemos hoje, a sociedade do futuro será muito mais tecnológica, e muitos trabalhos atualmente realizados por seres humanos serão substituídos por máquinas, o que propõe às humanidades novas condições e desafios. Dentre estes, Berardi (2020) cita a explosão de corpos desconectados de cérebros desencarnados, cuja saída está em encontrarmos uma nova afinação entre a mente emocional e a neuromáquina. No olhar de Goergen (2020, p. 130) a formação

humana “[...] do futuro deve enfrentar o enorme desafio de encontrar uma nova identidade na economia tecnológica que dispensa a presença e a intervenção do ser humano”. Esses prismas nos colocam diante de encruzilhadas. Precisamos decidir pelo caminho cujos pré-requisitos são encontrados na ética, na integridade de caráter e nas habilidades humanas e sociais de cada pessoa, onde a formação adquire cada vez mais proeminência.

Rancière (2013, p. 88) faz pensar que muitas vezes subestimamos a capacidade dos estudantes e de seu potencial para identificar o que é importante ou não para eles. O autor diz que “[...] o homem é um ser que sabe muito bem quando aquele que fala não sabe o que diz”. O que nossos mestres conhecem ou sabem sobre o sentido formativo da universidade? Será que não estão confundindo transmissão (reprodução) com aprendizagem, com incentivo ao pensamento próprio? O pensador (2013) questiona a respeito do que significa aprender e complementa com a condenação do comportamento repetitivo de “papagaio” e a crítica ao uso de uma só faculdade, isto é, a memória, enquanto o mais sensato é exercer a inteligência, o gosto e a imaginação. Sob seu ponto de vista “[...] pode-se ensinar o que se ignora, desde que se emancipe o aluno; isso é, que se force o aluno a usar a própria inteligência” (Rancière, 2013, p. 34, grifo do autor).

No que tange à responsabilidade do formador, Steiner (2010) é bastante pessimista, denominando-os de “gentis coveiros”, isto é, agentes responsáveis por reduzir o interesse dos estudantes a seus próprios níveis de tédio e indiferença. O autor invoca aos formadores a pensarem a respeito de sua tarefa, especialmente na seriedade que há em “[...] pôr as mãos no que há de mais vital no ser humano” (Steiner, 2010, p. 31). Identifica no mestre o potencial para libertar ou devastar o que há no cerne humano. Alerta dizendo que “[...] o ensino ruim, a rotina pedagógica, um estilo de instrução cínico – quer seja o cinismo consciente ou não – são perniciosos. Destroem a esperança pelas raízes” (Steiner, 2010, p. 31).

Steiner (2010) considera que ensinar é um exercício de poder, assumido ou não. Será que os docentes universitários possuem consciência disso? Se possuem, como o utilizam? A mente limitada de um docente, carregada de visão de mundo pautada pelo tecnicismo, impregnada de saber utilitarista, contaminada pela lógica da competitividade, desidratada de conhecimentos que são o líquido amniótico ideal no qual podem se

desenvolver “[...] vigorosamente as ideias de democracia, liberdade, justiça, laicidade, igualdade, direito à crítica, tolerância, solidariedade e bem comum” (Ordine, 2016, p. 35). Logo, que resultado pode produzir no processo pedagógico? Em ato contínuo, o autor complementa: de fato, é “[...] danoso quando uma aula pobre, uma pedagogia de rotina e um modo de educar são, conscientemente ou não, cínicos em seus objetivos meramente utilitaristas” (Ordine, 2016, p. 132), desconsiderando a crítica aos meandros do poder na sociedade.

Assim, frente à sociedade contemporânea, assolada por fenômenos que assinalam a intensificação da aproximação do mundo do trabalho-mundo do conhecimento, essa formação que prioriza a profissionalização, desconectada da formação integral, contribui para uma deseducação dos sentidos, legitimando a indispensabilidade do questionamento pelos significados da formação, compreendendo-a para além de uma qualificação técnica-profissional, que deve avançar para a formação de uma personalidade integral, para uma concepção de ser humano, de valores, de sociedade, de conhecimento, de cultura, que auxilie o discente no desenvolvimento de sua autonomia pessoal e intelectual.

Costa (2026) propõe uma nova “arquitetura da aprendizagem” na universidade, onde haja mais formação pautada pela profundidade teórica, pela crítica, pela troca dialógica. No pensamento do autor, a aula expositiva existiria não como início, meio e fim, mas como espaço de síntese, interpretação e densidade conceitual. A inteligência artificial poderia ser utilizada como um recurso da infraestrutura do conhecimento. O estudante acessaria o conhecimento de diferentes plataformas a partir do desafio dado pelo professor em forma de problema ou projeto. Primeiro o problema, depois o conceito; primeiro a experiência, depois a teoria que a ilumina (Costa, 2026). Isto demandaria uma reconfiguração curricular para abrir lugar para o envolvimento ativo do estudante, a organização de propostas de estudos dirigidos, a construção de projetos interdisciplinares, a organização de circuitos de debates, a orientação de trilhas de pesquisa, onde o professor entra como organizador dos percursos, identificador de lacunas e indicador de caminhos. O “tempo acadêmico” sofreria uma reorganização onde o percurso formativo seguiria uma perspectiva sistêmica, com maior flexibilidade curricular e tempo para o pensamento disruptivo e criativo pautado no diálogo entre pares, nas trocas de pontos de vista e na proposição de soluções aos problemas apresentados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No epílogo deste texto, cabe-nos perguntar: para que perspectiva formativa precisamos apontar? A *bildung* como proposição formativa parece ser o caminho mais promissor. A universidade precisa resgatar o sentido da formação; fazer o estudante “sentir” a universidade, sentir sua vida, o que planeja ser, ter pertencimento, e isso só é possível quando ele descobre a si e o valor da existência acadêmica. Ressignificar o tempo passado como aprendizagem de experiência vivida; utilizar o tempo presente para construir-se e pensar o futuro em um “diálogo vivo” com seus pares e professores, exercitando escuta qualificada para que emerja cargas de sentido possíveis para si e para o coletivo. Tornar o fator humano uma referência da vida acadêmica, assumindo-o como cerne das discussões na formação enquanto meta para a economia e a política.

Uma das questões que há de se pensar neste “renascimento” das cinzas que deve ocorrer com as humanidades diz respeito ao tempo acadêmico, seja de convívio ou de aprendizagem nos processos pedagógicos. O tempo do presente subsiste para adquirir o máximo de experiência. Para isso, ele não pode ser apressado, acelerado sob as sombras da sensação de que, caso contrário, algo se perderá. Ele precisa ser vivido pelo estudante como alguém que planeja o seu porvir, dentro da condição de um certo ócio a partir do qual o pensamento encontra sua essência criativa. O tempo acelerado é o da produtividade: não se pode “perder” nenhum segundo, pois isso implica deixar de ter ganhos econômicos. O tempo almejado aqui é o da escuta, da fala, do diálogo, do debate, do contraditório, do existir humano, no qual o percurso é formativo pelo que oferece sem a pressão por rankings ou certificação. É o resgate do *sapere aude* kantiano, livre de qualquer coerção que faça o ser humano renunciar a si mesmo.

Elegendo a racionalidade instrumental como padrão, não reconhecemos as ciências que oportunizam capital cognitivo e epistemológico correlacionados ao desenvolvimento da capacidade de pensar, de problematizar, de refletir sobre o contexto, de desenvolver consciência crítica e social, de aprender valores coletivos, de reconhecer-se como ser político (membro de uma sociedade) com responsabilidade pelo mundo que está sendo construído, de abrir a mente à transformação e à esperança em dias melhores. Estes pilares

estão na base do senso crítico, da criatividade, do pensamento disruptivo, da compreensão sistêmica, essenciais para se pensar em tempos de incerteza, eivados de contradições e sedentos por inovação.

Ao concentrarmos todos os esforços da formação acadêmica em artefatos, técnicas ou saberes instrumentais, estamos reconhecendo somente uma face da realidade, enfatizamos os mecanismos que caracterizam o *Homo Faber* e *Homo Economicus*, em detrimento do *Homo Sapiens* e *Homo Socius*. Priorizamos a padronização, deixando à parte aspectos ligados à cultura, às habilidades socioemocionais, à singularidade que caracteriza o humano. O redesenho deste cenário e das práticas acadêmicas demanda uma reorientação da mentalidade de professores e gestores. Especialmente destes, pois estão no comando dos processos organizacionais e pedagógicos, traçam diretrizes e estabelecem políticas de funcionamento das instituições e cursos superiores. As alternativas e proposições precisam ser pensadas dentro do contexto e identidade de cada IES, sem desconsiderar as demandas globais, para que as propostas curriculares e dos projetos formadores atendam ao perfil do estudante.

O aparecimento da inteligência artificial e os questionamentos a seu respeito podem servir de mote para um reposicionamento e uma compreensão mais profunda do sentido da formação acadêmica, para uma revisão dos pilares nos quais se assenta o fazer pedagógico, o que requer de nós formadores, conhecimento acurado a respeito das características das novas gerações, lucidez sobre suas demandas, pesquisa sobre novas metodologias de ensino e aprendizagem e compartilhamento de experiências exitosas.

Quando abdicamos dos saberes antropológicos, subjetivos, sócio-históricos, além de nos tornarmos pouco empáticos, ignoramos dimensões importantes da existencialidade, do sentido da vida e do mundo, e nos atemos à materialidade, ao útil, às necessidades de natureza animal. Impedimos que o estudante tenha acesso a mecanismos e práticas que o façam reconhecer-se como ser humano, a respeitar o outro, compreender o mundo e seu lugar nele; mitigamos o potencial de entendimento do eu, gizamos aspectos relacionados à materialidade do mundo, abdicamos de valores que reconhecem a humanização e a dignidade como atributos da grandeza humana para apegar-nos a bens, ao consumo e à lógica do mercado, que alienam, distanciam o homem de si e daquilo que pode lhe trazer algum nexos para o viver.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BERARDI, Franco. **Asfixia**: capitalismo financeiro e a insurreição da linguagem. São Paulo: Ubu Editora, 2020.
- BOUFLEUER, José Pedro. O ser-fazer da docência: esboço de compreensão a partir da condição humana. In: MENDONÇA, Samuel; GALLO, Silvio (Org.). **A escola**: uma questão pública. São Paulo: Parábola, 2020. p. 15-28.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2018.
- DALBOSCO, Cláudio Almir. A filosofia, a escola e o experimentum formativo: a libertas como cultivo da soberba inflamada. In: GALLO, Silvio; MENDONÇA, Samuel (Org.). **A escola**: uma questão pública. São Paulo: Parábola, 2020. p. 19 - 38.
- CALVINO, Italo. **Cidades invisíveis**. Rio de Janeiro: O Globo, 2003.
- CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo: Companhia das Letras, edição Kindle, 2002.
- COMTE, Augusto. **Curso de Filosofia Positiva**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DEWEY, John. **Reconstrução em filosofia**. São Paulo: Ícone, 2011.
- FIORIN, José Luiz. **Figuras de retórica**. São Paulo: Contexto, 2014.
- FLEXNER, Abraham. A utilidade do conhecimento inútil. In: ORDINE, Nuccio. **A utilidade do inútil**: um manifesto. Rio de Janeiro: Zahar, 2016, p. 177-200.
- FLICKINGER, Hans-Georg. A institucionalização da educação em questão. In: DALBOSCO, Cláudio A.; MÜHL, Heldon Henrique; FLICKINGER, Hans-Georg. **Formação humana (bildung)**: despedida ou renascimento? São Paulo: Cortez, 2019, p. 159-174.
- GARCÍA, Marcelo Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.
- GOERGEN, Pedro. O sentido da educação na sociedade contemporânea. In: GALLO, Silvio; MENDONÇA, Samuel (Org.). **A escola**: uma questão pública. São Paulo: Parábola, 2020. p. 123 - 145.
- GOERGEN, Pedro. *Bildung* ontem e hoje: restrições e perspectivas. In: DALBOSCO, Cláudio A.; MÜHL, Heldon Henrique; FLICKINGER, Hans-Georg. **Formação humana (bildung)**: despedida ou renascimento? São Paulo: Cortez, 2019, p. 15-34.

COSTA, Luiz Cláudio. **Inteligência artificial**: funcionamento e desafios à ética, às crenças e à existência humana. Petrópolis, RJ: Vozes, 2026.

JAPIASSÚ, Hilton. **Um desafio à filosofia**: Pensar-se nos dias de hoje. São Paulo: Letras & Letras, 1997.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

KURY, Mário da Gama. **Dicionário de mitologia grega e romana**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1990.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LAVAL, Christian; VERGNE, Francis. **Educação democrática**: a revolução escolar iminente. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko. **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Átomo e Alínea, 2010, p. 19-62.

MONTAIGNE, Michel de. **Ensaio**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

NOVELLI, Lara de. Preparados para ser 360°. **O Estadão**. Guia da Faculdade, 2023. Disponível em: Acesso em: Out. 2023.

NÓVOA, António. A modernização das universidades: Memórias contra o tempo. **Revista Portuguesa de Educação**, 31(Número Especial), p. 10-25, 2018. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/15076> Acesso em: Nov. 2023. DOI: <https://doi.org/10.21814/rpe.15076>

ORDINE, Nuccio. **A utilidade do inútil**: um manifesto. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

PAGNI, Pedro A. Resistências ao cotidiano escolar de exceção: o ingovernável, a desobediência e o julgar reflexivo. In: GALLO, Silvio; MENDONÇA, Samuel (Org.). **A escola**: uma questão pública. São Paulo: Parábola, 2020. p. 39 - 66.

PERISSÉ, Gabriel. **Introdução à Filosofia da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PLATÃO. **A República**. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

RÉGIS, Fátima. **Nós, ciborgues**: tecnologias da informação e subjetividade humano-máquina. Curitiba: PUC PRESS, 2023.

ROVELLI, Carlo. **A ordem do tempo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2018.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

SKLIAR, Carlos. Sobre o elogio do estudo. In: BÁRCEDA, Fernando; LÓPEZ, Maximiliano Valerio; LARROSA, Jorge. **Elogio ao estudo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2023, p. 9-26

STEINER, George. **Lições dos mestres**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2010.

STRIEDER, Roque. **Educação e humanização: por uma vivência criativa**. Florianópolis, SC: Habitus, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, p. 267-284, maio/ago., 2012. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24782012000200002&script=sci_abstract Acesso em: abr. 2025.

NOTA SOBRE A AUTORIA:

Arnaldo Nogaro – investigação teórica, escrita e revisão final.

Guilherme Pedro Nogaro - coleta e análise dos dados, escrita e revisão.

Anna Carolina Capacchi Marca - coleta e análise dos dados, escrita e revisão.

Tânia Burin - coleta de dados, escrita e revisão final.

REVISÃO DO ARTIGO

Revisão sob responsabilidade dos autores.

NOTA SOBRE USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Declaramos que não foi feito uso de inteligência artificial para a criação deste artigo.

Recebido em: 13/01/2026

Parecer em: 08/04/2026

Aprovado em: 13/04/2026