

**FORMAÇÃO INTEGRAL DO SER HUMANO: CONTRIBUIÇÕES DO
PENSAMENTO EDUCACIONAL PARA DISCUTIR OS DESAFIOS DA
ESCOLA CONTEMPORÂNEA**

INTEGRAL FORMATION OF THE HUMAN BEING: CONTRIBUTIONS OF
EDUCATIONAL THOUGHT TO DISCUSS THE CHALLENGES OF THE
CONTEMPORARY SCHOOL

JANILDE CRESTANI^{1*}, JAIME FARIAS DRESCH^{2,3}, VANICE DOS SANTOS^{3,4},
CARMEN LÚCIA FORNARI DIEZ^{5,6}

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense – Lages/Santa Catarina.

² Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – São Carlos/São Paulo.

³ Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense – Lages/Santa Catarina.

⁴ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre/Rio Grande do Sul.

⁵ Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba – Piracicaba/São Paulo.

⁶ Professora Associada Aposentada da Universidade Federal do Paraná – Curitiba/Paraná.

*Rua Borges de Medeiros, 788, Penha, Lages, Santa Catarina, Brasil. CEP 88525-580. Tel. (49) 99836-1087. E-mail: jany.m.c@hotmail.com.

RESUMO

O artigo visa apontar e discutir alguns aspectos sobre uma noção presente no pensamento educacional, em diferentes contextos históricos – a educação como formação integral do ser humano. Nesse sentido, levantam-se questões acerca da formação humana, tendo como ponto inicial a educação na Grécia Antiga, destacando, em seguida, algumas teorizações consideradas relevantes para o pensamento educacional. A pesquisa, de natureza qualitativa, utiliza como metodologia a revisão da literatura. Os dados levantados possibilitaram problematizar a educação em diferentes contextos históricos, especificamente no que diz respeito à sua função de formação integral do ser humano. Verificou-se que as mudanças sociais produziram interpretações diferenciadas sobre a formação humana. Considerando o fato de a educação ter se institucionalizado, isto implicou a participação cada vez maior da escola no processo de formação do ser humano. Diante das críticas à escola, aponta-se a potencialidade educativa dessa instituição, que tem propiciado aos cidadãos tempo livre para a formação entre iguais.

Palavras-chave: Educação. Escola. Formação Integral. Pensamento educacional.

ABSTRACT

The article aims to present and discuss some aspects about an existent idea in educational thought, in different historical contexts - education as integral formation of the human being. Thus, questions are raised about human formation, since education in Ancient Greece, highlighting, then, some theories considered relevant for current educational thinking. The research, of a qualitative nature, uses as methodology the literature review. The collected data have made possible to problematize education in different historical contexts, specifically about its function of integral formation of the human being. It was understood that social changes have produced different interpretations of human formation. Considering the fact that education has become institutionalized, this circumstances mean an increasing participation of the school in the process of human formation. Against the criticism of the school, it is pointed out the educational potential of this institution, which has given to the citizens free time for formation among equals.

Keywords: Education. School. Integral Formation. Educational Thought.

INTRODUÇÃO

Conforme Jaeger (2001), a educação do homem, na Grécia Antiga, estava voltada para formá-lo por inteiro, não apenas para si, mas, enquanto cidadão. Embora muitos/as pensadores/as façam uso do termo “homem”, utiliza-se aqui, preferencialmente, “ser humano” para marcar o posicionamento político contrário à hegemonia do masculino, exceto nos casos em que se prefere não alterar o sentido utilizado pelos autores consultados.

Tomando os ideais helênicos de formação do homem como ponto inicial para uma reflexão sobre a formação integral do ser humano, buscam-se elementos em diferentes momentos históricos para problematizar a educação no contexto atual em face à escolarização, bem como a configuração da chamada formação para a cidadania. É importante ressaltar que não se trata de compreender o presente por meio de valores do passado, uma vez que não se pode comparar a democracia liberal com as manifestações em torno da ágora grega.

Comenius (1996), no século 17, pensou a educação no sentido em que todos poderiam aprender. Para ele, a educação não deveria ser pautada em castigos severos, mas sim proporcionar à criança vários saberes e aprendizados, pois o que ela conseguisse captar nesse momento seria importante para toda sua vida. O pensamento educacional moderno, conforme o projeto de Comenius e a partir dele, tomou como base a possibilidade de ampliar a educação escolar para uma parcela maior da população. Para isso, o pensador colocou em questão a didática presente nas escolas – buscando formas mais adequadas para a formação humana. De acordo com Cambi (1999), a concepção de educação de Comenius reforçava a pedagogia como “pensamento rigoroso e exaustivo”, tendo sido “o primeiro a afirmar o caráter de disciplina autônoma [da educação] em relação à Filosofia e à teologia” (CAMBI, 1999, p. 284).

A sociedade contemporânea constituiu-se como uma sociedade escolarizada, o que representa a atuação por parte dos Estados na oferta da educação escolar. Os processos educativos, segundo Cambi (1999, p. 372), passaram a agir no sentido de renovar a mentalidade, criando “um novo universo de símbolos, delineando novos valores (laicos e civis) [fixando] um novo tipo de homem de homem social (o cidadão)”. Com isso, compreende-se como a escola assumiu, entre outras tarefas, a de formar para o exercício da cidadania. Esta atribuição, como se percebe no contexto atual, orienta o discurso pedagógico presente em documentos normativos da educação escolar, como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 7), cujos princípios “visam à formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”.

É importante, no entanto, enfatizar as contradições que vem caracterizando a formação escolar das massas, especialmente a partir da segunda metade do século XX. Cambi (1999, p. 627) considera que “a escola é assim submetida a uma dupla instância: por um lado, difundir a cultura desinteressada, que forma e nutre a inteligência e a pessoa; por outro, criar perfis profissionais”. Portanto, a discussão sobre formação humana em relação aos os processos de escolarização contemporâneos deve refutar a mera delimitação de uma identidade escolar universalmente válida.

Acompanhando a reflexão de Dussel (2017), as escolas podem ser pensadas como uma montagem precária, sempre a ponto de se desfazer. Esta característica torna possível repensar constantemente as escolas, percebendo como elas se articulam, em cada contexto e momento histórico, aos aspectos que lhe atravessam de diferentes formas. Assumindo o seu caráter precário, essas instituições têm a possibilidade de resistir à incorporação de elementos culturais considerados até certo ponto estranhos e perigosos, sendo capazes de atribuir aos novos elementos um significado diferente, quando inseridos no espaço escolar.

A escola é muito criticada por ser ultrapassada, por se concentrar excessivamente na tarefa de transmitir conhecimentos e habilidades. Todavia, o projeto pedagógico contemporâneo não pressupõe que a escola promova sozinha a formação integral do ser humano. De acordo com Neidson Rodrigues (2001), outros meios educativos participavam da formação dos seres humanos, porém, a configuração social atual tem colocado cada vez mais centralizado essa tarefa na escola.

Em busca de compreender este desafio, articulam-se reflexões trazidas pelos autores selecionados de modo a resgatar uma característica peculiar à educação grega antiga. Trata-se de pensar a escola como uma montagem social, como propõe Dussel (2017), constituída de um “tempo livre” para a formação. Desse modo, discute-se a possibilidade de formação humana no contexto escolar atual retomando a situação da educação como tempo livre proporcionado ao cidadão da *pólis* para se dedicar à sua formação. Este aspecto da formação humana helênica pode ser um ponto de contato com a escola atual e seu desafio de formação integral do ser humano. Ainda que se pondere sobre a disponibilização do tempo livre em cada momento histórico: para uma parcela muito mais restrita da sociedade no caso da *pólis* grega.

Tendo isso em vista, este artigo tem como objetivo apontar alguns aspectos sobre o processo de formação humana e as formas como este se constitui em diferentes contextos históricos. Busca-se evidenciar que o processo de escolarização na sociedade contemporânea, apesar das críticas direcionadas à escola, instaurou um espaço possível à formação integral do ser humano – compreendida como processo de humanização dos cidadãos.

METODOLOGIA

A pesquisa, de natureza qualitativa, utilizou como metodologia a revisão da literatura. Nesse sentido, foram selecionadas algumas obras clássicas, consideradas representativas de diferentes contextos históricos do pensamento educacional e outras que apresentam análises mais recentes sobre o tema. Os autores utilizados neste estudo foram Cambi (1999), Comenius (1996), Cury, Reis e Zanardi (2018), Dussel (2017), Foucault (2000; 2011), Jaeger (1994), Kant (2012), Manacorda (1999), Rodrigues (2001), Rousseau (1995).

Com base na literatura selecionada, foram apresentados aspectos do pensamento sobre a formação humana, buscando-se apontar especificidades históricas, especialmente quando se considera a entrada em cena da escola contemporânea e sua articulação com outros meios educativos. Pressupondo que a escola é uma instituição historicamente situada, apontam-se possíveis contribuições para se discutir a formação humana no âmbito da educação escolar contemporânea.

DESENVOLVIMENTO

Perceber a Educação como formação integral do ser humano

Visando destacar a constituição de uma noção importante no pensamento educacional – a educação como formação integral do ser humano – busca-se apontar alguns aspectos deste pensamento no decorrer da história.

Na Antiguidade, a educação era caracterizada pelo seu vínculo estreito com determinados papéis sociais, numa sociedade estruturada, dividida entre os segmentos que dominavam e os que eram dominados. A educação estava centrada na família e esta, por sua vez, era o primeiro lugar de socialização da criança, isso tanto na Antiguidade como na época medieval (CAMBI, 1999). Portanto, a família constituía-se como primeira mediadora da identidade física, cultural e psicológica do ser humano e, como informa Cambi (1999), atuando sobre os indivíduos por meio de uma fortíssima ação de princípios e valores.

Porém, é importante lembrar a existência de uma dicotomia quando se trata de educação. Se por um lado o processo de formação humana se apresentava como uma ação supostamente corriqueira, quando percebida no cotidiano, no aprendizado não sistematizado, por outro lado, caracteriza-se por atender a certas necessidades práticas e imediatas, em concordância com as crenças, os valores e a posição social, independente da época histórica.

Para os gregos, conforme Jaeger (2001), a Paidéia representava uma metodologia de educação, que abrangia corpo e mente, e prolongava-se por toda a vida, transmitida por gerações com o intuito de constituir o ser humano verdadeiramente humano. Não competia à educação apenas ensinar ofícios,

mas sim, preparar para a liberdade e para a nobreza. A Paidéia, portanto, extrapolava o sentido de instrução, revelava em si a história de uma civilização, tesouros de uma tradição, perpassando a noção de formação, ou ainda, uma poética vinculada a uma orientação filosófica.

Uma vez inserido dentro de um contexto social, o ser humano era formado, buscando a preparação para o exercício pleno de uma vivência política na sociedade. A educação, nesse sentido, tinha menos a dimensão de uma propriedade ou capacidade individual – como identificada atualmente – sendo mais próxima de um bem comum da sociedade, que definia o que, por que e como educar. “Toda educação é assim o resultado da consciência viva de uma norma que rege uma comunidade humana, quer se trate da família, de uma classe ou de uma profissão, [...] ou um Estado” (JAEGER, 1994, p. 4).

No entanto, conforme análise de Jaeger (1994, p.17), o que distingue o povo grego dos povos orientais diz respeito à descoberta do ser humano. Os grandes “homens” da Grécia não se manifestavam como profetas de Deus, mas como mestres independentes do povo e formadores dos seus ideais. “O homem que se revela na obra dos grandes gregos é o homem político” (JAEGER, 1994, p. 16).

Ainda segundo o autor, a educação correspondia a um “processo de construção consciente”. Nesse sentido, Jaeger (1994, p. 13) aponta: “No que se refere ao problema da educação, a consciência clara dos princípios naturais da vida humana e das leis imanentes que regem as suas forças corporais e espirituais tinha de adquirir a mais alta importância”.

O pensamento educacional medieval, ainda que tenha sido responsável pelo surgimento da instituição universitária, manteve aspectos da educação platônica em articulação com os valores de uma formação moral cristã. Já na Idade Moderna, no século XVII, é publicada uma obra paradigmática para o pensamento educacional: a Didática Magna, de Comenius (1996), que irá sintetizar, como afirma Manacorda (1999, p. 220), “o velho e o novo da pedagogia”. O projeto de Comenius, ainda segundo Manacorda (1999, p. 221), representava “uma escola para a vida toda (desde o seio materno até a morte)”. Nesse sentido, destacam-se alguns aspectos desse projeto que, naquele contexto histórico, representam uma manifestação do pensamento educacional relacionado à formação integral do ser humano.

De acordo com Comenius, a memória da criança deve ser estimulada, pois não se sente fadiga na primeira infância e o trabalho constante, realizado com o método adequado, pode ser “o fundamento de um solidíssimo progresso” (COMENIUS, 1996, p. 262). Assim, percebe-se que emerge naquele momento histórico a possibilidade de se pensar a educação, colocando a criança como sujeito do pensamento educacional. Na perspectiva de Comenius, era importante proporcionar à criança o aprendizado de diversos saberes, pois o que ela conseguisse aprender durante a infância serviria como base para toda sua vida. Comenius traz a importância de o ser humano aprender os alicerces de uma sociedade, para dela poder usufruir adequadamente e com bom senso.

As mudanças necessárias à escola estão evidenciadas no pensamento de Comenius quando este defende a urgência de se adotar uma metodologia que observe “as pegadas da natureza”, a fim de se educar a juventude com facilidade (COMENIUS, 1996, p. 229). Ele já percebia a escola como uma

instituição severa e tediosa, que estabelecia a disciplina por meio das agressões. O “amor das letras”, ou o interesse pelos estudos, pode ser estimulado pelos professores, utilizando-se os métodos adequados de “atrair com arte os espíritos”, o que inclui o equilíbrio entre o elogio e a repreensão (COMENIUS, 1996, p. 402-403). É dever de quem ensina, então, favorecer um aprendizado, que aconteça de forma satisfatória e significativa. Não obstante, é necessário um estímulo e uma orientação sábia (COMENIUS, 1996).

Jean-Jacques Rousseau foi outro pensador que tematizou a formação do ser humano. Em sua obra *Emílio ou Da educação*, o autor propôs um tipo de educação integral, para um indivíduo não fragmentado, tendo sistematizado um modelo de formação ideal, direcionado para seu pupilo fictício, Emílio. Assegurava que o verdadeiro objetivo da educação era ensinar a criança a exercer a liberdade. “[...] viver é o ofício que lhe quero ensinar. Saindo de minhas mãos, ele não será, concordo, nem magistrado, nem soldado, nem padre; será primeiramente um homem” (ROUSSEAU, 1995, p. 15).

Conforme Rousseau (1995), o professor deve conduzir o seu trabalho, visando proporcionar aos seus alunos um sentir-se bem, não só no espaço da escola, mas em qualquer outro lugar, e que eles possam ser capazes de descobrir as infinitas possibilidades de aprendizagem. Rousseau considerava a infância como essencial à formação do indivíduo. Assim, segundo ele, seria preciso levar em conta as características pessoais de cada criança. Rousseau afirmou, ainda, que um bom professor observa seus alunos a fim de identificar as suas peculiaridades, necessidades e trabalhá-las.

Immanuel Kant (2012), ao pensar a educação, considera que esta estabelece vínculos entre gerações, e esses vínculos serão a base para a vida em sociedade. Para Kant (2012, p. 10), “uma geração educa a outra” e postula que “O homem só pode se tornar homem através da educação” (KANT, 2012, p. 12), sendo que essa deve ser dada a partir de outro ser humano que foi igualmente educado.

O referido pensador lembra, ainda, que a educação é essencial à formação humana, no entanto ressalta que essa deve estar em constante transformação, com o intuito de atender as necessidades e transformações sociais, culturais às quais o ser humano é submetido. O pensamento que orienta a educação para o aqui e agora apresenta-se de forma errônea, pois, ao pensar a educação, deve-se considerar as constantes transformações sociais, políticas e culturais da sociedade. De acordo com Kant (2012, p. 16), aqueles que planejam a educação deveriam estar cientes de que “as crianças devem ser educadas não para o estado presente do gênero humano, mas para um estado futuro, melhor, isto é, adequado à ideia de humanidade e à sua destinação integral [...]”.

Tomando como referência a análise contemporânea da escola e de sua função, Foucault (2000), percebe que as instituições que emergem com a modernidade (escola, fabricas, asilos, prisões), foram pensadas com o propósito de vigiar e adestrar os corpos e as mentes. Percebe-se, com Foucault, uma nova configuração do pensamento educacional em sua análise da formação humana, atrelada à ideia de assujeitamento.

Conforme Foucault (2000), a escola se organiza como uma instituição disciplinar, com a finalidade de normalizar os indivíduos, o que se evidencia, por

exemplo, na disposição dos corpos em filas, separados em classes, classificados por técnicas de exame, controlados por diversas estratégias de vigilância, tendo o professor como autoridade. As provas (exames) reúnem metodologias de categorização, instaurando uma vigilância que permite simultaneamente qualificar, classificar e punir. Foucault (2000), aponta que o exame “Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado” (FOUCAULT, 2000, p. 154).

Essa noção de poder disciplinar emergiu com a chegada da modernidade (pensada em termos foucaultianos, como época da razão científica), possibilitando a constituição de formas de controlar a conduta humana. Esse modelo de controle disciplinar tem estreita relação com a configuração da sociedade, com os propósitos políticos e econômicos que, inclusive, produziram o sentido de uma educação institucionalizada.

Conforme Foucault (2011, p. 141-142), compreende-se a existência dessa relação entre o saber e o poder, e que através do exercício do poder criasse “objetos de saber”, sobre os quais se acumulam informações que são utilizadas como forma de controle dos corpos. Pode-se pensar, entretanto, numa educação institucionalizada que propicie a formação humana, com base em relações de respeito às subjetividades e de reconhecimento da diversidade.

Perceber os desafios da escola na sociedade contemporânea

É pertinente pensar no propósito de uma educação que forme integralmente o ser humano, respeitando a diversidade social e cultural, em articulação com o princípio constitucional que estabelece a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988, artigo 205). Também é importante pensar nos desafios da escola tendo em mente que este mesmo princípio legal expressa, ainda, que a educação “será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, artigo 205). A discussão não pretende apontar soluções, mas contribuir para a problematização da escola contemporânea, o que se faz a seguir, apontando alguns dos desafios que se apresentam para a formação humana no contexto da escolarização.

Inés Dussel (2017) apresenta questões relacionadas ao que ela denomina “precariedade” da escola, afirmando que não é fácil tecer elogios a essa instituição, considerando as inúmeras críticas a ela atribuídas. Busca refletir sobre possíveis ações que possibilitem reverter a situação hoje vivenciada pelas escolas de modo geral. O convite para precarizar a escola significa um chamado para colocá-la em movimento, restabelecer prioridades, desestruturá-la, “[...] fazer dela um espaço menos fixo e imóvel, questionar as suas autoridades, desestabilizar a suas ordens” (DUSSEL, 2017 p. 90).

Neidson Rodrigues (2001), também pensando sobre a situação atual da escola e seus desafios, aponta que a educação escolar, pautada na transmissão de conhecimentos, deixou de ser a função principal ou específica dessa instituição. Como aponta o autor, “podemos desconfiar de que o domínio de conhecimentos e de habilidades não garante o desenvolvimento humanitário nos educandos, porque não promove, por si mesmo, a formação ética do ser

humano” (RODRIGUES, 2001, p. 252). Esse processo de formação ética, colocado como objetivo final do processo de formação pelo autor, pode ser compreendido no âmbito da formação integral do ser humano. Conforme Rodrigues, esse processo contava com a participação da família, da comunidade, da religião e das instituições sociais. Mas diante das transformações na sociabilidade contemporânea, da perda de outros meios educativos, tem se atribuído cada vez mais à escola atuar como “instituição formadora dos seres humanos” (RODRIGUES, 2001, p. 253).

Esta análise é fundamental no sentido de superar o imobilismo diante das críticas à escola. No nível do senso comum, segundo Dussel (2017), vem se fortalecendo o discurso antiescolar, que considera a escola uma instituição autoritária e obsoleta. Diante disso, é necessário pensar sobre as condições de permanência da escola no contexto em que “novas autoridades” se levantam para decretar o fim do recinto escolar. A autora propõe colocar sob suspeita tais autoridades que prometem libertar o ser humano, tais como as mídias digitais e a autoaprendizagem. Portanto, a celebração acrítica das tecnologias da informação e comunicação seria contraditória, pois envolve novas formas de submissão.

Atualmente, percebe-se outra “autoridade”, à qual tem se atribuído a função de superar as desigualdades educacionais, atuando, portanto, no sentido de “salvar” a educação escolar. Trata-se da instituição de um conjunto de conteúdos básicos e comuns em nível nacional – o que Cury, Reis e Zanardi (2018) denominam como “comando legal curricular” e que se tornou efetivo com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em dezembro de 2017. O discurso que tornou possível este documento apoia-se na ideia de que ele não representa propriamente um currículo, mas sim um “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais” (BRASIL, 2017, p. 7, grifado no original). Entretanto, Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 63) consideram que a BNCC “discrimina os descritores de competência e habilidades de todas as áreas do conhecimento escolarizado detalhadamente”. Para os autores, já existiam orientações curriculares pautadas num “projeto educativo nacional fundado em uma concepção dinâmica e democrática de currículo”, entre as quais as Diretrizes Curriculares Nacionais, que pode ser considerado um “importante instrumento para uma educação de qualidade na diversidade, uma vez que estabelece orientações sem listar conteúdos” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 63). Por outro lado, certos grupos econômicos, como apontam Cury, Reis e Zanardi (2018), tem se articulado em torno do discurso que defende uma “educação de qualidade”, entre os quais a Fundação Lemann. No site da instituição há uma manifestação de apoio à BNCC, onde se pode ler que “A Fundação Lemann apoia, participa ativamente e é a secretaria-executiva do Movimento pela Base para garantir a qualidade do documento e de sua implementação (FUNDAÇÃO LEMANN, [2019], não paginado). Sobre o interesse de grupos que “controlam o mercado de trabalho” na reforma educacional ou, especificamente, na “reestruturação da escola”, Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 64) analisam que estes grupos consideram “a instituição escolar de vital importância para a construção de subjetividades individualistas e meritocráticas, bem como de desenvolvimento de habilidades técnicas”. Com isso, percebe-se em que nível o discurso da formação integral do ser humano,

assim como o papel da escola na sociedade capitalista, apresenta contradições que devem ser enfrentadas.

Dussel (2017, p. 88) contrapõe à crítica de rigidez e conservadorismo da escola o seu caráter precário, sua instabilidade, “sempre a ponto de ser destruída”. Quando a autora desenvolve o tema da precariedade da escola, não está se referindo a arquitetura dos prédios, deixados ao acaso, está sim, referindo-se àquilo que é considerado como algo que não faz parte da montagem da escola (o uso de tecnologias digitais, por exemplo). Assim, propõe uma leitura entre saber o que significa escola e o que é necessário para que a mesma se mantenha na sociedade. Destaca a escola como uma instituição merecedora de cuidados, frágil e que deve ser valorizada, pressupondo que, para a escola manter-se enquanto instituição, existem três condições: as materiais, as estratégicas e as discursivas (DUSSEL, 2017).

Assim, para que a escola possa se manter como montagem precária, faz-se necessário “[...] uma suspensão de um tempo e de um espaço para profanar o saber instituído, para pôr algo sobre a mesa e convidar a questioná-lo e analisá-lo a partir de outros lugares” (DUSSEL, 2017, p. 93). Isto representa “intervir em um estado de coisas”, possibilitando “pôr em evidência as exclusões ou as imposições e criticar ou subverter certo *status quo*” (DUSSEL, 2017, p. 90). Precarizar a escola, nesse sentido, corresponde a um movimento desestruturante que busca “des-discipliná-la” e “fazer dela um espaço menos fixo e imóvel, questionar as suas autoridades, desestabilizar as suas ordens” (DUSSEL, 2017, p. 90).

Ainda de acordo com Dussel (2017), é imprescindível aprender a usar o que os alunos trazem de fora do ambiente escolar e que lhes prende a atenção. É preciso considerar os aspectos presentes na vida dos alunos, possibilitar que seus interesses e sua cultura venham a constituir a montagem precária da escola. No cenário atual, os dispositivos digitais como *tablets*, celulares, notebook, entre outros, são parte da vida das crianças e dos adolescentes. Por que, então, não colocá-los a serviço da educação, com outro olhar, buscando contemplar o que é realmente papel da escola. Por isso, o maior desafio não é o de excluir os dispositivos digitais da escola, mas sim mostrar que existem possibilidade de profanar tais recursos e usá-los em favor dos alunos e da educação. A “profanação do saber” implica em problematizar os objetos da cultura, colocando-os sobre a mesa; propõe uma aproximação e uma nova experiência dos estudantes com os objetos, algo que é tornado possível no âmbito da escola.

Ao profanar, por exemplo, o uso do celular, colocando-o em discussão e buscando compreender suas possibilidades de uso na escola, as instituições estariam lidando com os efeitos das relações sociais mediadas pelas tecnologias digitais. Uma consequência destacada pela autora é o fato das escolas terem se tornado “espaços porosos e precários” (DUSSEL, 2017, p. 102), que disputam a regulação da atenção com as novas formas de sociabilidade. Talvez não seja o caso de combater o uso do celular, mas de compreender este dispositivo como parte da cultura, que não pode ser ignorada pela escola, mas sim incluída na montagem precária que ela representa.

Precisa-se destacar o papel da escola, o que realmente faz parte dessa instituição, pensando nos desafios a se enfrentar, considerando que a ela se

atribui cada vez mais a função de outros meios educativos. Já não basta transmitir conhecimentos, é preciso deixar a sociedade entrar, por meio da cultura, da arte, da política. Todavia, é indispensável profanar tudo isso que está à porta da escola, colocando o mundo sobre a mesa, para que possa ser discutido e problematizado. Assim, torna-se possível potencializar a escola em sua tarefa de formar integralmente o ser humano, sem perder de vista a especificidade (mesmo precária) dessa instituição.

Ainda conforme Dussel (2017), a escola necessita encontrar meios de estimular e de se fortalecer como instituição destinada à formação do ser humano na sociedade contemporânea, organizada como um “espaço de iguais” (DUSSEL, 2017, p. 103). A autora aponta e defende a necessidade de se criar possibilidades para a escola fornecer subsídios para a formação humana, ainda que apresente uma montagem precária. A escola, nesse sentido, precisa encontrar formas de enfrentar sua precariedade, por meio de sua (necessária) reconstrução constante. Lembra, também, que uma contribuição importante seria o fortalecimento da discussão referente à escola, envolvendo “[...] um trabalho com os professores, as famílias, os estudantes, experimentando e expandindo novas formas de fazer escola nessas condições [...]” (DUSSEL, 2017, p. 107).

Não se trata de aplicar receitas prontas, como aponta Dussel (2017), mas sim discutir essas inquietudes e preocupações, “[...] seria preciso pensar o que do mundo é trazido para esse encontro, para que a escola não entregue às novas autoridades das indústrias tecnoculturais o seu lugar como âmbito público, como âmbito de construção do comum [...]” (DUSSEL, 2017, p. 108). É fundamental, nessa perspectiva, problematizar a escola, visto sua configuração como montagem precária, a ponto de direcioná-la para a tarefa de formar o ser humano no contexto do mundo atual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo buscou apresentar visões sobre a educação como formação integral do ser humano, a partir de pensadores de épocas distintas. Reportou-se aos gregos na Antiguidade, a autores da Modernidade, bem como a outros contemporâneos, como Foucault e Dussel. Nos diferentes períodos, tratou-se a educação, focalizando alguns aspectos das mudanças no pensamento educacional.

Em diferentes períodos, a partir de diferentes configurações histórico-sociais, percebe-se a influência mútua entre o pensamento educacional e a configuração da sociedade, demandando diferentes práticas formativas, sendo que o modo de efetivação destas últimas produzem efeitos específicos em cada sociedade.

No contexto da Antiguidade grega, com base no que foi apontado, percebe-se que a atuação do cidadão na vida da *pólis* apresentava especificidades em termos de possibilidades e limitações. Assim sendo, deve-se considerar que na sociedade da Paidéia, os ideais de formação do ser humano eram direcionados apenas para uma parcela da sociedade, indicando que a atuação da população na vida política era restrita. Hoje, embora a cidadania seja uma garantia formalmente atribuída a toda população nas democracias liberais,

existem limitações produzidas, especialmente, pelos processos sociais de exclusão.

Conforme apontado por Dussel (2017), existe a possibilidade de profanar esse espaço de formação, retirando dele tudo o que a ele não pertence. Dessa forma, pode-se pensar a escola como espaço em que o tempo livre é distribuído entre iguais. A discussão realizada indicou que a educação escolar constitui-se como uma montagem precária, com potencialidade para realizar a formação integral do ser humano, ainda que sujeita às contradições da sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 jun. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Homologada pela Portaria MEC nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_site.pdf. Acesso em: 24 jun. 2019.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

COMENIUS, J.A. **Didáctica magna**: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. 4. ed. Introdução, tradução e notas Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

CURY, C.R.J.; REIS, M.; ZANARDI, T.A.C. **Base Nacional Comum Curricular**: dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.

DUSSEL, I. Sobre a precariedade da escola. *In*: LARROSA, J.(org.) **Elogio da Escola**. Tradução Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 87–111.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução Raquel Ramallete. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e tradução Roberto Machado. 29 reimpr. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2011.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Apoio à Base Nacional Comum Curricular**. [2019]. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/projetos/apoio-a-base-nacional-comum-curricular>. Acesso em: 24 jun. 2019.

JAEGER, W. **Paideia**: a formação do homem grego. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994. p. 3-20.

KANT, I. **Sobre a pedagogia**. Tradução e notas João Tiago Proença. Piracicaba: Editora da Unimep, 2012.

MANACORDA, M.A. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. Tradução Gaetano Lo Monaco; revisão da tradução Rosa dos Anjos Oliveira e Paolo Nosella. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

RODRIGUES, N. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 76, p. 232-257, out. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n76/a13v2276.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2019.

ROUSSEAU, J.J. **Emilio ou Da educação**. Tradução Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.