



A RELAÇÃO ENTRE O CONCEITO DE HUMANIDADE E O FAZER PEDAGÓGICO

The relationship between the concept of humanity and teaching

Dr. Márcio Luís Marangon – marcio.marangon@uffrs.edu.br

Universidade Federal da Fronteira Sul, UFFRS, Realeza, PR, Brasil; <https://orcid.org/0000-0003-3020-4429>

Dr. Claudécir dos Santos – claudécir.santos@uffrs.edu.br

Universidade Federal da Fronteira Sul, UFFRS, Chapecó, SC, Brasil; <https://orcid.org/0000-0003-3304-757X>

RESUMO: O presente texto tem por objetivo, a partir de uma análise histórico-hermenêutica, analisar a relação entre a construção do conceito de humanidade e o fazer pedagógico e de como esta relação contribui para a construção da sociedade. Para tanto, ele resgata o conceito de homem estabelecido na Paideia e na Bildung a partir da análise de autores clássicos que estiveram imbricados na construção desses modelos pedagógicos, como Platão, Aristóteles e Goethe, bem como, debruça-se para analisar como o conceito de homem é construído na sociedade contemporânea marcada pelo neoliberalismo a partir de leituras de Friedman e Mudzenguerere. A partir desta base teórica, o texto caminha para demonstrar a importância da consciência da relação entre o conceito de homem e a construção social, demonstrando que, não havendo tal consciência, o fazer pedagógico se transforma em mero fantoche do Status Quo. Por isso, finaliza apontando a necessidade de reforçar este olhar tanto nos currículos de formação de novos educadores, como também no processo de formação continuada.

PALAVRAS-CHAVE: Humanidade; Formação; Sociedade; Currículo.

ABSTRACT: The purpose of this text is to analyze, based on a historical-hermeneutic analysis, the relationship between the construction of the concept of humanity and pedagogy, and how this relationship contributes to the construction of society. To this end, it revisits the concept of man established in Paideia and Bildung based on an analysis of classical authors who were involved in the construction of these pedagogical models, such as Plato, Aristotle, and Goethe, as well as analyzing how the concept of man is constructed in contemporary society marked by neoliberalism based on readings by Friedman and Mudzenguerere. Based on this theoretical foundation, the text goes on to demonstrate the importance of awareness of the relationship between the concept of man and social construction, showing that, without such awareness, pedagogy becomes a mere puppet of the status quo. Therefore, it concludes by pointing out the need to reinforce this perspective both in the training curricula of new educators and in the process of continuing education.

KEYWORDS: Humanity; Education; Society; Curriculum.

Recebido em: 22/09/2025 / Aceito em: 08/12/2025

1 INTRODUÇÃO

*O homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação.
Ele é aquilo que a educação dele faz (Kant)*

O conceito de Pedagogia, do grego, a soma de *paidós* mais *agode*, aponta como uma das funções a condução da criança até o saber. Em atributos utópicos, o conceito simboliza a caminhada da ignorância para a racionalidade, das trevas para a luz; a trajetória rumo ao sumo bem da sociedade. Normalmente, esta definição é romantizada em sua positividade, porém, vale lembrar que, em muitos períodos da história, esta visão foi ganhando outros contextos e, algumas vezes, até mesmo obscuros - como no caso dos conceitos cunhados pelos princípios nazistas. Ou seja, se a condução pedagógica representa uma caminhada, isso não significa que esta caminhada tenha um norte adequado. Isso significa que nem sempre o ideal de humanidade visado na caminhada pedagógica é claro e determinada a evolução.

Um rápido resgate sobre a história das caminhadas pedagógicas aponta diferentes formas de olhar o norte a ser visado, por meio de diferentes concepções de ser humano. Os gregos possuíam, com sua Paideia, um ideal de homem voltado para a Pólis, assim como a Alemanha do século XVII, pela Bildung, designava um conceito de homem alemão voltado à omnilateralidade. Na atualidade, contudo, marcada pelos tentáculos neoliberais, o ideal de humanidade prima pelo individualismo, em que cada um deve se tornar o que pretende ser, desde que produza e consuma, e assim a educação se desenvolve sob os prismas do excesso de positividade e do homem “consumidor”.

Por mais que pareça distante, são estes conceitos de ser humano que definem o norte (os caminhos) da educação, afinal, se o homem é - como em Kant - aquilo que a educação faz dele, ao mesmo tempo significa dizer que não há educação desinteressada e, que toda formação traz em si um “ideal”, uma “utopia”, uma estrutura, definida pelo formato do que a sociedade - ou uma parcela dela - deseja como molde da sociedade no futuro pelo molde do homem do futuro. Assim, como educadores, uma pergunta é crucial em nosso fazer pedagógico: qual é nosso conceito de humanidade e qual o seu papel na construção do fazer pedagógico?

Como hipótese, entende-se que se não há educação desinteressada, assim como não há ação pedagógica, neutra e, se o homem é aquilo que a educação faz dele, logo, toda ação pedagógica carrega em si, através do conceito de humanidade que cada um traz, uma corrente ideológica capaz de influenciar (consciente ou inconscientemente) futuras gerações. Logo, tornar este conceito consciente, parece ser algo que urge novamente nas discussões metodológicas e pedagógicas das escolas, para que se tenha consciência sobre “que sociedade” se deseja construir e como se chegar até ela.

Para transcorrer sobre esta hipótese, este artigo segue por uma linha histórico-hermenêutica, dividido em três partes. A primeira parte, aborda de maneira pontual os conceitos de homem buscados durante a *Paidéia* e a *Bildung* e, de como estes conceitos estavam imbricados na construção da sociedade de seu tempo, bem como, quais foram seus desfechos. Na segunda parte, o texto busca fazer uma análise mais contemporânea da construção do conceito de homem, focando-se na construção do homem neoliberal e suas nuances. Na terceira parte, o texto busca resgatar a reflexão sobre a relação entre o conceito de homem que cada educador traz e como ele influencia o seu fazer pedagógico, demonstrando o perigo da ação não consciente sobre as influências do *status quo*.

É importante ressaltar que cientes da dificuldade em sintetizar tamanho percurso histórico e seus nuances formativos, optamos por um artigo mais pragmático no que diz respeito às descrições e análises, tendo como objetivo focar na discussão sobre a relação entre a construção do conceito de humanidade e ensino de humanidades, considerando que estas construções históricas deram direcionamentos para a formação que se desenvolveu e se transformou no decorrer da história, sendo de extrema importância a elaboração constante de sua história.

Ainda, durante o texto será possível perceber que: ora será utilizado o termo “ideal de homem” e ora “conceito de humanidade”. Ambos convergem sobre um mesmo tema, porém, é importante fazer esta separação até para reforçar como, em alguns momentos, o conceito de humanidade foi e ainda é restrito a um “ideal”, algo muito perigoso para a constituição da sociedade. Entretanto, como não temos espaço suficiente para dialogar sobre ambos os temas, preferimos manter assim e abordar o mesmo com mais afinco em outro texto.

2 A PAIDÉIA, A BILDUNG E O CONCEITO DE HUMANIDADE

2.1 CONCEITO DE HOMEM: UMA GENEALOGIA SOBRE O IDEAL DE HUMANIDADE ENTRE A *PAIDÉIA* E A *BILDUNG*

Quando Homero embarca seu personagem Odisseu em uma jornada para a guerra de Tróia, carrega com ele o histórico do pensamento grego do que é, ou deve ser, o homem. Em outro navio, na mesma jornada, Homero embarca Aquiles, outro grande herói, que também segue para a mesma batalha, porém, com destinos diferentes. Em sua epopeia, Homero busca colocar lado a lado dois exemplos de heróis, mas também de homens: de um lado, um destemido e invencível guerreiro, o ímpeto da bravura, temido por sua agilidade de luta e capacidade de enfrentamento e vitória corpórea, Aquiles. De outro, um herói mais comedido, conhecido mais por sua racionalidade, sua capacidade de pensar e arquitetar seus planos. Alguém com habilidade em batalha, mas, principalmente, com habilidades dialógicas, conciliadoras, habilidades de liderança.

É muito tentador olhar para ambos e não comparar com outros dois personagens místicos da Grécia: centauro e minotauro. A “disputa” entre a razão e o instinto que mostra, sem nenhum constrangimento, a escolha dos gregos pela racionalidade, pela sobreposição da alma sobre o corpo, mas, principalmente, a escolha por aqueles que detêm o saber contra aqueles que não detêm o saber.

Embora essa escolha pareça fácil de ser feita, é importante olhar para o mundo grego para entender quem tinha possibilidade de dominar o saber, e quem jamais teria essa possibilidade, para entender que a escolha do tipo de homem de Homero é fundamental para pensar a formação da e na sociedade Grega, mas, ao mesmo tempo, ajuda a constituir também um *Status Quo* Grego.

Para compreender melhor esta relação, é possível avançar um pouco mais na história Grega e chegar até a linha sucessória de Sócrates, analisando Platão e Aristóteles. Em Platão, por exemplo, tem-se como ideal de homem aquele que tem alma nobre, elevada, aquele que possui a alma de um filósofo, que tem a maior possibilidade de reminiscência, cuja alma estava mais perto do Sumo Bem. O restante é cópia da cópia, constituição fraca de um mundo que está em perfeição no mundo das ideias.

Entretanto, um olhar mais atento a este aspecto de constituição do tipo de homem consegue demonstrar que, entre os “agraciados” por uma boa alma, estavam os homens de famílias nobres da Grécia. Por outro lado, entre as almas menos favorecidas (ou até mesmo sem alma) estavam as mulheres, os escravos e os estrangeiros.

Não parece ser coincidência o modelo de homem ideal preconizado por Platão, como revela Paviani (2008, p.66) ao mencionar que “Platão mostra as condições pedagógicas da constituição do estado ideal [...] fala do homem justo, aristocrático, democrático [...]”. A constituição do homem justo de Platão requer, deliberadamente, uma educação justa e verdadeira, a qual, é designada sem a apresentação dos heróis viciados que os pré-socráticos apontavam: “A solução, portanto, está na reforma educacional, na superação da educação tradicional” (Paviani, 2008, p.67).

Tal reforma educacional, sabe-se bem, não termina da melhor forma - visto que o próprio Sócrates (mentor de Platão) é obrigado a beber cicuta -, mas ela já estava desenhada para ser uma mediação entre a educação do povo e o ideal de Cidade-Estado. Sua estrutura trazia diferentes instâncias de educação: uma para os governantes, outra formação aos guardiões e ainda outra aos artesãos, o que permite uma formação mais pertinente a cada função social, mas, ao mesmo tempo, favorece pela limitação ao acesso ao saber pleno - a saber, para ele, a dialética que era relegada apenas às melhores classes, ou, a quem tinha condições inatas para tal (como é possível ver em sua obra República) - e automaticamente favorece a limitação ao acesso à democracia plena.

Também o homem de Aristóteles tinha características belíssimas: era o indivíduo que deveria se aproximar da justa medida (o equilíbrio entre os extremos). O homem de Aristóteles é o *ζoon politikon*,

alguém que nasce para viver em sociedade, e, por isso, deve ser formado para tal feito. É o ente da racionalidade, capaz de sobressair-se sobre os demais animais, e, por isso, precisa evitar a barbárie.

Entretanto, há dois problemas visíveis neste conceito de homem: primeiro, é que entre o ideal, e o possível de ser alcançado, há o “acidental”: a mulher, como um acidente da natureza que nasceu “sem uma parte”; ou ainda, o escravo, que por natureza possui um nível inferior de racionalidade. Segundo, há uma diferenciação entre aqueles que querem dedicar-se à política, e os que podem. O alcance do ideal de homem não passa simplesmente pela capacidade racional, tendo alguns requisitos sociais.

Embora o homem seja um animal político¹, vale lembrar que para Aristóteles, somente aqueles que têm tempo livre devem dedicar-se à política, ou seja, embora todos sejam “animais políticos”, ao mesmo tempo nem todos podem exercer esta condição e; embora teoricamente a racionalidade pareça ser uma condição alcançável para todos os indivíduos, na prática há diferenciações sociais que colocam a sociedade sob as mãos de determinada classe social, que é alicerçada sob a constituição pedagógica da época e suas nuances que mascaram as divisões sociais pré-determinadas.

Diante disso, é importante olhar para a construção do homem grego e perceber que, por exemplo, a relação entre Centauro e Minotauro, bem como entre Odisseu e Aquiles, vai preparando um cenário onde a racionalidade vai dominando e sobressaindo-se sobre os instintos. A seguir, tais pensamentos são alicerçados sobre o prisma de uma camada social, que busca se manter no poder e regular a sociedade sobre suas utopias a partir de determinados ideais, que vão se colocando de maneira arquitetada nos processos sociais determinados como ideais.

Os mestres, ganham papel importante neste processo, pois, professam verdades enquanto os *paidagogos* são responsáveis apenas pela condução (*agodé*) das crianças (*paidós*), pois, são apenas escravos, “despreparados” para mostrar o mundo à sua maneira. Professam, enfim, uma distinção social determinada pelo conceito de homem que trazem e, este conceito, determinado por toda estrutura social que não quer se desfazer.

Bem, mas é possível ir para outro caminho para entender o papel da figura de homem na educação e na sociedade. Se o homem grego é o herói, ou, aquele que busca ser herói, na Alemanha do Séc. XVII e XVIII teremos o anti-herói. O homem dos romances alemães é o anti-herói, ele não pode distinguir-se de sua natureza, por isso erra, é suscetível. A natureza humana é, então, fundamental para compreender o conceito de ser humano da *Bildung*.

Como já mencionado em outros estudos, é notável como, na *Bildung*, o conceito de natureza é fundamental para compreender o conceito de formação, visto que, a natureza é parte constitutiva até o

¹ Vale lembrar que Aristóteles aponta para o homem como animal pois vê apenas na racionalidade algo que distingue o homem dos demais seres.

final da vida dos indivíduos (Marangon, 2023). Isso é possível ver em Goethe, por exemplo, que torna-se um personagem central neste movimento pedagógico, e aponta - tanto em sua obra ² “Fausto” como em seu *Wilhelm Meister* - a importância de olhar para a disposição interior de cada indivíduo, como é possível de ver na seguinte passagem: “do mais ínfimo instinto artesanal e animal ao mais sublime exercício da arte espiritual [...] tudo isso, e muito mais, está jacente no homem e deve ser desenvolvido; mas não em um, e sim em muitos. Toda disposição é importante e deve ser desenvolvida (Goethe, 2006, p.524-525)

Importante notar que já nesta colocação, Goethe aponta um caminho formativo que está entrelaçado com seu conceito de homem, mostrando que, dadas as circunstâncias jacentes nos indivíduos, eles precisam ter todas suas “disposições” desenvolvidas. Mas quais seriam estas disposições?

Elas estão na natureza de si e na natureza das coisas, sendo que a natureza inteira é o que os indivíduos devem procurar para encontrar a verdade pelo conhecimento de si, o que acontece também pelo conhecimento do mundo e dos outros. Em verdade, há uma troca importante de relações, algo que não se via no mundo grego, ou melhor, parece que havia se perdido pois, existia no contexto cosmológico pré-socrático: o conhecimento do mundo, e dos outros, se dá juntamente a partir do momento em que o indivíduo conhece a si mesmo em uma troca constante.

Por isso Goethe parece buscar em seus escritos certo equilíbrio para o homem: este deve aceitar que “existem fraquezas que pertencem à nossa natureza” (Goethe, 1948a, p.179) que podem ser determinantes negativamente na compreensão do mundo exterior: ao mesmo tempo, existem forças internas que devem ser trabalhadas para que o homem possa aproveitar o máximo de si: é o equilíbrio entre a *Tyché* interna e a *Tyché* externa, apontado com maestria por Hadot (2010).

Diante disso, é possível compreender - mesmo que parcialmente - a crítica que Nietzsche faz aos gregos (de forma direta a Sócrates) em relação à sobreposição da razão sobre o instinto. Nietzsche vai condenar o desequilíbrio estipulado pelos gregos, buscando apontar que é justamente o instinto do ser, a vontade de potência que ele carrega, que o impulsiona para a construção de sua originalidade.

Assim, o personagem anti-herói da *Bildung* ganha sentido, pois ele precisa se descobrir, se compreender, se experimentar. Ele não é um ser perfeito (embora, entendendo pelo conceito de Espinosa, o ponto da perfeição tenha outros traços), mas, é um ser com potencialidades latentes que precisam ser descobertas e desenvolvidas e tem um fim em si mesmo, algo que Kant ajudou a desenvolver (Simmel, 2005). Por isso, a ideia de *Bildung* - derivada de *Bild* (moldura) - não tem um modelo externo como nos gregos, que tinham seus modelos calçados em um Deus ou semideus. Ele tem uma moldura

² “no fim sempre sereis o que sois” (Goethe, 2014, p.148)

ao seu redor (sociedade) e precisa fazer seu próprio “desenho” a partir de suas características. O homem não é mais talhado para ser como *Odisseu*; antes disso, cada um deve fazer sua própria *Odisseia*.

Isso, segundo Lukács, é um ponto importante na crítica à burguesia por parte da *Bildung*. A crítica se dá sobre a estreiteza de pensamento (voltado apenas ao ter), mas também, “uma crítica à divisão capitalista do trabalho, à excessiva especialização do ser humano, ao aniquilamento do homem” (Lukács, 2006, p.584) pela divisão do trabalho que, já na época, ia limitando as possibilidades do homem ser e expressar-se.

Diante disso, voltando o olhar para o conceito de homem de Goethe nos romances de formação (*Bildungsroman*), o papel do educador estará no equilíbrio da ação, no acompanhar sem interferir com muito afínco, mas, ao mesmo tempo, sem deixar o educando perder-se em suas desventuras. O erro é “necessário” (já o era para Rousseau), mas ele precisa ser acompanhado e refletido constantemente para que o educando não se perca sem volta em seu caminho errôneo. Ao mesmo tempo, o educador não pode colocar-se como alguém que impõe o seu modo de pensar, visto que isso pode desvirtuar o que cada um pode ser de fato e como pode colaborar para a sociedade.

Entretanto, cabe apontar aqui sobre que sociedade este movimento está falando e, para compreendê-lo, é preciso regressar até o princípio da formação da *Bildung* e da guerra cultural entre Alemanha e França, como é possível ver na seguinte passagem:

[...] a nação [Alemanha], sob o ponto de vista da inteligência local, não havia ainda gerado um mercado interno que pudesse absorver produtos culturais o suficiente para emancipar seus escritores e artistas. Mantinham-se, pois, na dependência das cortes ou dos favores da nobreza fundiária. Para culminar, não existia nada na Alemanha que fosse equiparado a um estado centralizado como existia na França ou mesmo no Reino Unido, um soberano poderoso que pudesse lançar sua proteção e estímulo às artes locais. Frederico II, o Grande, ainda que um homem culto, por ser um francófilo assumido desconsiderava a literatura alemã (Memorial, 2006, p. 7).

Dessa forma, é possível demarcar aqui dois enfrentamentos deste ideal da *Bildung*: de um lado, a guerra política e cultural entre Alemanha e França. De outro, o desejo do povo burguês de ascender ao poder. Algo que depois transformou-se em uma semiformação (*Halbbildung*), como Adorno vai analisar em *Dialética do Esclarecimento*.

De qualquer modo, também este princípio formativo, assim como o platônico, culmina em um movimento no mínimo contraditório àquilo que se buscava, visto que, o movimento alemão culmina na Segunda Guerra Mundial e o ideal de homem outrora construído, desde a Grécia antiga, toma outro rumo. Primeiro com as ideias fascistas da Segunda Guerra e, posteriormente, com o avanço dos ideais capitalistas que culminam em um novo ideal de homem, produzido pelos objetivos neoliberais.

2.2 O NEOLIBERALISMO E O PARADOXO DO HOMEM EMPRESA COMO DECADÊNCIA DA HUMANIDADE

Não podemos falar do homem neoliberal sem antes resgatarmos as concepções de liberalismo e neoliberalismo desenvolvidas e vivenciadas ao longo dos últimos séculos. Sobre isso, considerando os propósitos deste artigo, nesta seção, de forma objetiva, apresentaremos algumas reflexões que seguem o seguinte raciocínio: resgate das concepções de liberalismo e neoliberalismo, paralelo a ponderações acerca do comportamento humano que caracteriza o que podemos chamar de “o homem neoliberal”.

Para início de conversa, portanto, é preciso recordar que as expressões liberalismo e neoliberalismo estão associadas a uma concepção de Estado, com emergência a partir da Modernidade. Chamamos atenção para essa correlação com o propósito de esclarecer que, em função dela, não deve gerar estranheza quando ora falamos em liberalismo, ora em Estado Liberal.

O Estado Liberal, portanto, é um desdobramento do Estado Moderno, que teve sua primeira fase marcada pelas monarquias absolutistas (séculos XVI a XVIII). A segunda fase desse desdobramento já é marcada pela transição desse paradigma de Estado (monárquico) para o Estado Liberal (finais do século XVIII). Ao longo do século XIX, houve a “consolidação” do Estado Liberal. Deixamos a palavra “consolidação” entre aspas porque o movimento de transformação do Estado é intermitente. Apenas para se ter uma percepção desse movimento, recordamos que o Estado Liberal, conforme destaca Streck e Moraes (2020), é bipartido em Estado legal e Estado de Direito, e este último, é repartido em três: o Estado Liberal de Direito, o Estado Social de Direito, e o Estado Democrático de Direito.

No decorrer do século XX, aconteceram algumas tentativas de implementação desses modelos de Estado destacados pelos autores. Algumas foram exitosas, outras nem tanto e outras ainda fracassaram. E foi nesse cenário, em especial a partir da segunda metade do século XX, que o neoliberalismo se acentuou. E como foi que isso aconteceu? Para ajudar nessa compreensão, precisamos resgatar uma conceituação de liberalismo.

Já sabemos, do ponto de vista histórico, que o Estado Liberal (e o liberalismo) é um desdobramento do Estado Moderno que evoluiu a partir da Modernidade (século XVI em diante...), mas e quanto ao conceito de liberalismo, o que ele significa, afinal? De acordo com Milton Friedman,

À medida que se desenvolvia no fim do século XVIII e no início do século XIX, o recente movimento intelectual que se autodenominava liberalismo enfatizava a liberdade como objetivo final e o indivíduo como a entidade mais importante da sociedade. Apoiava o *laissez-faire* interno como meio de reduzir o papel do Estado em assuntos econômicos e, por consequência, ampliar o papel do indivíduo; apoiava o livre comércio exterior como um meio de estabelecer uma relação pacífica e democrática entre os povos. Em termos políticos, apoiava o desenvolvimento do governo

representativo e de instituições parlamentares, a redução do poder arbitrário do Estado e a proteção das liberdades civis dos indivíduos (Friedman, 2023, p. 44).

À interpretação de Friedman se somam compreensões de outros estudiosos do assunto. E também há concordância com Friedman quanto às modificações do liberalismo ao longo do século XX. De acordo com o autor, “desde o fim do século XIX, e em especial, depois de 1930, nos Estados Unidos, o termo *liberalismo* acabou ganhando uma conotação muito diferente, sobretudo quanto à política econômica” (Friedman, 2023, p. 44).

As mudanças ocorridas com o liberalismo, na visão de Friedman (2023), promoveram separações entre econômico e político. Como consequência dessas separações, onde os interesses das pessoas passam a ser guiados pelo campo econômico, a correção de desigualdades pelo campo político, surgem diferentes visões do liberalismo:

O liberal do século XIX considerava que a ampliação da liberdade era o modo mais efetivo de promover o bem-estar e a igualdade; o liberal do século XX considera que o bem-estar e a igualdade são pré-requisitos ou alternativas para a liberdade. Em nome do bem-estar e da igualdade, o liberal do século XX acabou apoiando o renascimento das mesmas políticas de intervenção estatal e paternalismo contra as quais o liberalismo clássico lutava. No próprio ato de voltar o relógio para o mercantilismo setecentista, ele acaba acusando os verdadeiros liberais de reacionários!

A partir do momento em que as mudanças se tornaram mais efetivas, se acentuou, segundo Friedman, uma *corrupção* do liberalismo. Mas essas mudanças não são ao acaso. Sobre isso, em um artigo intitulado: “*O que é o homem neoliberal? Uma crítica a partir do contexto moçambicano*”, David Mudzengerere (2021) nos diz que, a questão de fundo que Friedman discute na obra *Capitalismo e Liberdade*, “é saber como é que nós podemos beneficiar-nos do Estado e ao mesmo tempo defender a nossa liberdade, usando o mesmo Estado como o instrumento principal.” (Mudzengerere, 2021, p. 282-3), e conclui: “o liberalismo é uma espécie de resposta a essa questão” (Mudzengerere, 2021, p. 282-3).

Na interpretação de Mudzengerere (2021), a mudança na concepção liberal da liberdade passou a acontecer “quando se percebe que as leis do Estado, consideradas principais garantias da liberdade, tornam-se suas potenciais inimigas” (Mudzengerere, 2021, p. 282-3). A compreensão dessas mudanças não é simples porque há uma correlação e inversão entre o econômico e o político, mas o que é notório é que ao ser amplamente associado à política econômica, o termo liberalismo deu lugar ao que se tornaria o que hoje chamamos de *neoliberalismo*.

Na esteira desse “*novo liberalismo*”, onde o aspecto econômico tem predominância, o homem passa a ser o *empresário de si*. Essa expressão nos remonta a Foucault e o *Nascimento da Biopolítica*. Nessa obra Foucault toma como referência o neoliberalismo americano para fazer uma análise da relação do social

com o econômico. Nessa relação, segundo Foucault, é importante observar como acontecem as generalizações, nesse caso, a generalização das formas econômicas como pressupostos para explicações de diferentes relações sociais.

A generalização da forma econômica do mercado no neoliberalismo americano, além das próprias trocas monetárias, funciona como princípio de inteligibilidade, princípio de decifração das relações sociais e dos comportamentos individuais. O que significa que a análise em termos de economia de mercado, em outras palavras, em termos de oferta e procura, vai servir de esquema que se pode aplicar a campos não-econômicos. E graças a esse esquema de análise, a essa grade de inteligibilidade, vai ser possível revelar em processos não-econômicos em relações não-econômicas, em comportamentos não-econômicos, um certo número de relações inteligíveis que não teriam sido reveladas assim – uma espécie de análise econômica do não-econômico. É o que fazem os neoliberais para um certo número de áreas (Foucault, 2022, p. 334).

Foucault cita um exemplo que ajuda a entender como essa inteligibilidade (qualidade de inteligível, do que se pode entender, compreender...), independentemente de ter viés econômico ou não, vai incidir sobre as relações humanas. O exemplo é referente à explicação neoliberal para a relação mãe-filho. Essa relação, para uma visão neoliberal,

[...] é caracterizada concretamente pelo tempo que a mãe passa com o filho, pela qualidade dos cuidados que ela lhe dedica, pelo afeto de que ela dá prova, pela vigilância com que acompanha seu desenvolvimento, sua educação, seus progressos, não apenas escolares mas físicos, pela maneira como não só ela o alimenta, mas como ela estabiliza a alimentação e a relação alimentar que tem com ele – tudo isso constitui, para os neoliberais, um investimento, um investimento mensurável no tempo, um investimento que vai constituir o quê? Capital humano, o capital humano da criança, capital esse que produzirá renda. Essa renda será o quê? O salário da criança quando ela se tornar adulta (Foucault, 2022, p. 334).

A partir do exemplo descrito, Foucault conclui que, pode-se, portanto, analisar essa relação em termos de investimento, de custo capital, de benefício econômico etc. E isso se estende a outras tantas formas de relações humanas. Esse “comportamento econômico” vai fazer surgir o *homo economicus*, o que não significa que o sujeito por inteiro seja considerado “homem da economia”, mas a grade de inteligibilidade da qual tratamos anteriormente, conduzirá o sujeito a uma reação nesses moldes (econômicos).

Em linhas gerais, o surgimento do liberalismo e as metamorfoses que o conduziram ao neoliberalismo passam por um conjunto de práticas governamentais, com experiências localizadas no tempo e espaço, que se transformaram em uma arte de governar. É nesse cenário que precisamos localizar o *homem neoliberal*.

Para tratarmos do homem neoliberal, partimos de um questionamento: o que dá sustentabilidade a uma sociedade marcada por uma grade de inteligibilidade, reveladora de uma espécie de análise econômica do não-econômico, ou seja, onde as relações são medidas amplamente por aspectos econômicos?

A filósofa húngara Agnes Heller tem uma resposta a esse questionamento: a *insatisfação*. Uma sociedade insatisfeita permite que as pessoas mantenham relações baseadas em aspectos econômicos e se tornem consumidoras de tudo aquilo que é criado para satisfazer as necessidades e recriá-las diuturnamente.

O termo sociedade insatisfeita é usado por Heller (1998), segundo as justificativas da própria autora, para destacar um traço conspícuo da identidade ocidental. Mas, “sociedade insatisfeita”, não é um termo essencialista. Isto é, não pretende designar a essência da modernidade” (Heller, 1998, p. 29). Portanto, continua a autora,

A ideia de sociedade insatisfeita busca captar a especificidade de nossa época mundial da perspectiva das necessidades ou, mais particularmente, da criação, percepção, distribuição e satisfação das necessidades. Isso sugere que a forma moderna de criação, percepção e distribuição de necessidades reforça a insatisfação, independente de alguma necessidade ser ou não de fato satisfeita.

Para Heller, a insatisfação passou a desempenhar um papel tão determinante nas sociedades modernas que sem ela, as sociedades não poderiam mais se reproduzir. Além disso, como as insatisfações expressam a *falta de alguma coisa*, essa “falta” pode não ser necessariamente o que uma pessoa precisa para ficar satisfeita. Segundo Agnes Heller, “o sentimento de que falta alguma coisa não equivale à insatisfação. A insatisfação só pode ser avaliada se o sentimento de que falta alguma coisa é perpetuado ou se intensifica” (Heller, 1998, p. 38).

E, sim, esse sentimento é intensificado na experiência neoliberal. Como já dissemos, o neoliberalismo se tornou uma arte de governar. Essa arte é exercida por quem tem controle sobre as multidões que voluntariamente seguem os chamados para se tornarem empreendedores, os empresários de si que são convencidos de que o sucesso na vida depende da perspicácia e do esforço individual.

Nessa perspectiva, conforme entendimento de Silva (2025), “a razão neoliberal condiciona o modo de ver e de agir no mundo, transformando tudo e todos em mercadorias, ou seja, em coisas negociáveis” (Silva, 2025, p. 2). Nas suas palavras,

A racionalidade neoliberal adentra nas diversas esferas da vida, colonizando as relações, os afetos, os corpos, as subjetividades etc. A partir disso, o neoliberalismo, muito além de uma mera ideologia ou uma política econômica, é uma lógica de gestão, cujas

estratégias político-econômicas agregam-se às dimensões da vida, adquirindo um caráter biopolítico e psicopolítico e determinando condutas, formas de pensar, valores, regras e modos de viver (Silva, 2025, p. 2).

Eis aí a sociedade que acolhe e abriga o homem neoliberal. Vivendo nessa sociedade, o homem neoliberal pode ser caracterizado “pelo medo, ganância e orgulho irracional” (Mudzenguerere, 2021, p. 280). Para Mudzenguerere, vivendo nessas condições, o homem se desumaniza, pois

O medo é talvez a principal causa de guerras baseadas nas diferenças de classe, tribo, raça e gênero. A ganância é uma ameaça à liberdade e à sobrevivência humanas, enquanto fundada na acumulação de bens, independentemente de e à custa do bem-estar de outras pessoas. O orgulho impede as pessoas de desenvolver empatia moral e, portanto, as cega de reconhecer o dever para com outras pessoas (Mudzenguerere, 2021, p. 280).

O homem neoliberal, portanto, encontra diferentes e contínuas motivações para se tornar ganancioso e permanecer individualista, o que pode ser um risco a sobrevivência da própria espécie, uma vez que a ganância leva ao acúmulo de coisas que, paradoxalmente, pode acarretar um esvaziamento de si. Nesse movimento paradoxal, o homem neoliberal abre as portas para um processo de descrença na humanidade e na busca por uma vida em sociedade onde as relações humanas se fortaleçam, dando sentido à vida.

Este homem, é constituído por uma formação que segue e alimenta os princípios neoliberais. Uma formação que prioriza as disciplinas técnicas ante as humanidades, que sucateia a educação e o papel do educador e que força, por meio de avaliações periódicas e exigências por resultados técnicos, a constituição de uma formação voltada para a constituição de novos consumidores, novos “homens-empresa”.

2.3 A RELAÇÃO ENTRE O CONCEITO DE HOMEM E O FAZER PEDAGÓGICO NA CONSTITUIÇÃO DA HUMANIDADE

[...] não se deve educar as crianças segundo o presente estado da espécie humana, mas segundo um estado melhor, possível no futuro, isto é, segundo a ideia de humanidade e de sua inteira destinação (Kant, 2002, p. 22).

Não seria justo discutir a relação entre o conceito ideal de ser humano e a educação e não se remeter a Kant. Como é possível ver na epígrafe acima (e nas páginas seguintes da obra *Sobre a Pedagogia*), a educação kantiana demonstra-se como um projeto a ser realizado. Projeto este que culmina no ideal cosmopolita do homem, marcado pela moralidade. Logo, a projeção parece ser um ponto fulcral da

relação entre o conceito de homem e a educação. Kant tem o objetivo de preparar a criança para vencer o perigo da liberdade desmedida, conduzindo a construção de seu agir moral através da construção da autonomia de pensamento. Logo, a pedagogia kantiana tem claramente um ideal de construção de ser humano, que o diferencia daquilo que o autor entende como perigoso para a construção da sociedade.

Vale lembrar que o ponto fulcral do pensamento kantiano está na construção da maioridade do ser: “*Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento” (Kant, 1985, p.100). Ou seja, de sua capacidade de pensar por conta própria, de construir sua autonomia e sua liberdade, de utilizar seu imperativo categórico em contraponto ao imperativo hipotético.

O exemplo kantiano é apenas mais um dentre tantos outros que aparecem amiúde no decorrer da história e que poderiam aqui ser resgatados, além dos que já foram mencionados e abordados, e que retratam a estreita, se não inseparável, relação entre o conceito de homem e a educação. É como se a ideia de Sartre, de que somos a projeção que fazemos de nós, fosse um mote principal da educação no decorrer da história. Em outras palavras, permeando o pensamento sartreano, é possível ousar dizer que a educação somente é pela projeção que faz de seu educando através do ideal de homem que traz em seus projetos, seja este ideal consciente ou inconsciente.

Ora, a partir disso, é mister entender também, e claramente, que esta projeção do educando pelo ideal de homem não significa algo positivo em todas as situações. Primeiro porque o conceito ideal de homem é algo um tanto controverso, e já teve vários aspectos positivos, como mencionado no conceito de *Paideia* e de *Bildung*, mas também, aspectos marcantes por suas condições negativas e às vezes até nefastas, como no período nazista na Europa e em partes da Ásia, e também o conceito empresarial de construção neoliberal. Segundo, porque nem sempre o ideal de homem é algo consciente no educador. Quando, por motivos diversos, a educação se dá de modo automático, o ideal de homem é apenas reproduzido, e a construção pedagógica torna-se instrumento de manutenção de status quo. O que é muito preocupante.

Para tornar mais clara esta reflexão, faz-se necessário entender como o conceito de humanidade atua na construção diária do processo pedagógico, seja na montagem da aula, na abordagem das temáticas em sala de aula, na escolha dos projetos a serem desenvolvidos na escola, no grau de permissividade ou punição para cada ação dos educandos e educadores, ou, onde os recursos da escola serão aplicados prioritariamente.

Da mesma forma, é este conceito de humanidade que está presente quando o educador se debruça na preparação das suas aulas, seja pela escolha de seus textos, pela separação dos vídeos ou músicas a serem utilizadas, pelos textos acrescentados ao que o material didático já indica. Ou ainda, ele está presente na sala de aula, quando o educador escolhe sua metodologia de trabalho, aceita ou não

determinados comportamentos e detrimientos de outros, escolhe e direciona a compreensão dos textos pela ênfase nas palavras.

Embora pareça “clichê”, diferente do que algumas correntes ideológicas tentam transpassar na atualidade, isso implica compreender que o educador não é neutro, da mesma forma que “não existe educação neutra, toda neutralidade afirmada é uma opção escondida” (Freire, 2004, p. 56), assim como sua ação, que é pautada justamente pelas projeções de ideal de homem que traz em si. Logo, é inegável que há uma relação estreita entre o conceito de humanidade que cada um traz e o fazer pedagógico diário na formação dos indivíduos.

Dessa forma, mais que compreender que há esta relação, tornar tais projeções claras e evidentes - para que possam ser analisadas - é crucial. Do contrário, quando o ideal de homem age somente de modo inconsciente, o educador está colocado em sua minoridade e acaba tornando-se mero reprodutor do sistema. Um fantoche pedagógico que contribui para a manutenção e replicação de ordem de sistema vigentes na sociedade, o que leva a compreender (e ousar) que a consciência de humanidade que cada um traz é um princípio pedagógico fundamental, pois, permite a abertura para a análise de outras formas de viver e constituir a sociedade do futuro.

Como menciona Freire (1979, p.79) não se muda o mundo sem mudar as pessoas: “O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade, se não é auxiliado a tomar consciência da realidade e de sua própria capacidade para transformá-la”. Desta forma, é possível compreender que somente determinado tipo de pessoas pode ocasionar determinado tipo de sociedade, para isso, é preciso entender o tipo de sociedade que se deseja para moldar o tipo de indivíduo necessário.

Seria muito inocente, no entanto, imaginar que o sistema capitalista já não tenha pensado nisso. As intervenções no tipo de educação dos países, na prioridade de formação de professores e na construção das bases comuns - determinadas por habilidades e competências-, demonstram que o sistema tem o seu próprio conceito de humanidade (como mencionado na parte anterior), e usa constantemente todos os seus artifícios para conseguir colocar seu plano em prática.

Na maioria dos estados brasileiros, por exemplo, isso aparece de modo bem claro: os sistemas de apostilamento com excesso de conteúdos aleatórios e pouca profundidade teórico-crítica; as ofertas de conteúdos por empresas que fazem leituras paralelas e não científicas das histórias e da sociedade; a burocratização do controle de presenças e faltas, ou, do controle de conteúdos dados; a crítica à abordagem de temas como o preconceito e a sexualidade; a insistência na formação para o mercado de trabalho; entre outras características que deixam clara a preferência por uma formação rasa, que certamente constituirá indivíduos com capacidade rasa de reflexão e compreensão de realidade, podendo com facilidade serem alienados e aproveitados pela indústria e pelo comércio.

Diante disso, resta apenas o descortinamento do ideal por parte de cada educador, para que seja possível alavancar discussões sobre tais ideias e como elas realmente podem contribuir para a sociedade necessária no presente e no futuro. Uma das alternativas seria desenvolver indivíduos através do conceito de criticidade. A construção de indivíduos críticos, que tenham a oportunidade e a capacidade de fazer a leitura correta de seu mundo, e constituí-lo da maneira mais adequada possível ao seu tempo seria uma alternativa interessante de combate ao que os sistemas tentaram e continuam tentando interferir na sociedade. Não há como fugir muito disso.

Em outras palavras, não é possível almejar uma sociedade crítica sem constituir indivíduos críticos, por outro lado, constituir indivíduos críticos pode permitir a renovação contínua da sociedade a partir das necessidades de cada época.

No entanto, só será possível a constituição de indivíduos mais críticos quando acontecerem ao menos dois aspectos: o primeiro diz respeito ao currículo de formação dos cursos de licenciatura. O currículo é o “coração” de um curso. Por meio dele, o curso consegue delinear qual o caminho da formação dos novos educadores, bem como, prepará-los para o dia a dia da educação. Porém, em quais componentes são trabalhados o conceito de homem e sociedade que vivem? Como eles podem levar adiante tais questionamentos que nem eles mesmos fazem? Por isso, o currículo deve ser condutor das reflexões dos novos profissionais da educação, para que estes possam sair das universidades conscientes de suas escolhas e de suas responsabilidades.

Em segundo lugar, seria também impossível estabelecer uma reflexão na formação inicial e mantê-la estática, como um dogma, e todo o tempo do fazer pedagógico. Por isso, a formação continuada dos educadores precisa trazer à tona constantemente estes temas, suscitando assim constantes reflexões sobre temáticas que sofrem constantes modificações em um mundo tão flexível e líquido. Pequenos movimentos que podem fazer uma enorme diferença na vida dos acadêmicos e da sociedade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A jornada da educação é fascinante, mas, ao mesmo tempo, pode ser muito problemática quando não se tem a noção exata de sua função social e de como esta função é exercida no dia-a-dia do fazer pedagógico. Por isso, este texto buscou abordar uma temática muito importante para contribuir com esta conscientização: a relação entre o conceito de humanidade e a prática pedagógica.

Embora uma temática que em muitos casos passa despercebida, buscou-se resgatar que, desde a Grécia Antiga é possível perceber que o “ideal de homem” conduz a formação das novas gerações, ao mesmo tempo em que este “ideal de homem” traz consigo uma concepção social arquitetada pelas camadas sociais.

Por isso, destaca-se a importância de estar sempre consciente, como educadores, sobre o conceito de humanidade que se carrega e que determina as práticas pedagógicas, desde a escolha de material, até as ênfases em discussões e normatizações em sala de aula. Cientes de que o conceito de humanidade está totalmente ligado a tais definições pedagógicas, torná-lo consciente no âmbito racional dos docentes é algo fundamental, visto que, do contrário, o educador pode ser apenas um mero fantoche frente aos ideários do Status Quo, a saber, por exemplo, o modelo econômico vigente na atualidade: o neoliberalismo.

Quando não há consciência do papel que se está desempenhando - nem mesmo consciência do “porquê” dos modelos pedagógicos, ou das habilidades e competências suscitadas, e até mesmo avaliações instituídas como fundamentais no fazer pedagógico atual-, o educador torna-se um mero replicador do sistema vigente.

Desta forma, somente o desvelamento do conceito de humanidade internalizado pelos educadores é capaz de permitir o movimento dialógico do mesmo, possibilitando a superação dos entraves na construção de uma nova sociedade a partir da constituição de indivíduos críticos e preparados para uma análise holística de sua época, apresentando alternativas e soluções humanistas. Para isso, tal discussão deve estar presente desde a formação inicial até a formação continuada.

A retomada constante da genealogia dos conceitos de humanidade, a elaboração da história conceitual, a leitura crítica da atualidade, a projeção social e humana, devem estar presentes nos projetos pedagógicos de todos os níveis formativos. Somente quando pedagogicamente formos conscientes de quem somos e de quem podemos ser, ou, ao menos de quem não devemos ser, será possível entender o papel da formação e dos formadores e quais recortes culturais são importantes de serem ofertados às novas gerações.

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, M. *Nascimento da biopolítica*: curso dado no Collège de France (1978-1979). [São Paulo]: Martins Fontes, 2022

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, P. *Conscientização*: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FRIEDMAN, M. *Capitalismo e liberdade*. Tradução Lígia Filgueiras. - 1. ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2023. Disponível em: <https://www.intrínseca.com.br/upload/livros/CapitalismoELiberdade.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2025.

GOETHE, J. W. *Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister*. São Paulo: Edição 34, 2006.

- GOETHE, J. W. *Fausto*: uma tragédia. São Paulo: Editora 34, 2014.
- GOETHE, J. W. *Memórias*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1948.
- HADOT, P. *No te olvides de vivir*: Goethe y la tradición de los ejercicios espirituales. Madrid, España: Ediciones Siruela, 2010.
- HAN, B-C. *A Expulsão do Outro*. Lisboa: Relógio D'Água, 2018. p. 49.
- HELLER, A. & FEHER, F. *A condição política pós-moderna*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.
- KANT, I. *Sobre a Pedagogia*. 3. ed. Piracicaba: Unimep, 2002.
- KANT, I. “Resposta à pergunta: *Que é o Esclarecimento?*”. In: KANT, I. Textos Seletos. Vozes, 1985.
- LUKÁCS, G. *Posfácio*. In: GOETHE, Johann W. Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister. São Paulo: Edição 34, 2006.
- MARANGON, L. M. *Goethe e a formação humana*. Editora CRV, Curitiba, 2023.
- MEMORIAL do Rio Grande do Sul e Instituto Goethe. *Tempestade e Ímpeto*: História Síntese da Cultura Alemã. Caderno de História, n. 16: 2006.
- MOREIRA, C. R. *Pensando a psicopolítica neoliberal*: pontos iniciais de uma crítica sobre a sociedade contemporânea. V Seminário Internacional de Políticas Públicas, Intersetorialidade e Família: atravessamentos do neoliberalismo nas políticas públicas no contexto pandêmico. 2021. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/anais/sipinf/assets/edicoes/2021/artigo/02.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2025.
- MUDZENGUERERE, D. S. C. *O que é o Homem Neoliberal?* Uma crítica a partir do contexto moçambicano. *Sofia*, [S. l], v. 10, n. 1, p. 280-298, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.47456/sofia.v10i1.31111>. Acesso em: 08 dez. 2025.
- PAVIANI, J. *Platão & a Educação*. São Paulo: Autêntica Editora, 2008.
- RIBEIRO, E. V. *Psicopolítica*: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder. 2022. Disponível em: <https://faculdadejesuita.edu.br/psicopolitica-o-neoliberalismo-e-as-novas-tecnicas-de-poder/>. Acesso em: 08 dez. 2025.
- SILVA, E. C. *Os Afetos e o Neoliberalismo enquanto Dispositivo Fascista*. Polymatheia, [S. l], v. 18, n. 1, e25010, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.52521/poly.v18i1.14241>. Acesso em: 08 dez. 2025.
- SIMMEL, G. *Goethe*. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2005.
- STRECK, L. L.; MORAIS, J. L. B. *Ciência Política e Teoria Geral do Estado*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2000.

VAHL, M. J. *O conceito de escravidão na Política de Aristóteles*: um problema metafísico ou político? *Controvérsia*, São Leopoldo, v. 12, n. 3, p. 178-187, set.-dez. 2016. Retirado de <https://revistas.unisinos.br/index.php/controversia/article/view/12306>. Acesso em: 06 out. 2024.