A EDUCAÇÃO NEGADA: DESAFIOS PARA UMA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

Mayara REIS LOPES, FFC/UNESP

Alonso BEZERRA CARVALHO, FFC/UNESP

Késia MARIA MAXIMIANO DE MELO, UFSM

Eixo 01: Fundamentos teóricos da educação

Palavras-chave: Educação hegemônica. Fragmentação do conhecimento. Formação humana integral.

Resumo

Este trabalho é resultado de uma pesquisa de Mestrado em desenvolvimento e tem como objetivo discutir em que medida as práticas educacionais hegemônicas, historicamente constituídas no Brasil, distanciam-se de uma formação humana integral. Parte-se da compreensão de que a educação desenvolvida ao longo da história do Brasil, é adaptada à lógica vigente, ou seja, é historicamente vinculada às práticas mercadológicas de exploração da terra e dos sujeitos e, dessa forma, sucumbe qualquer dimensão que não seja produtivista, como por exemplo, dimensões culturais, afetivas, espirituais, comunitárias, territoriais. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi desenvolvida por meio de levantamento bibliográfico e análise teórica, mobilizando autores que problematizam a colonialidade do saber, a educação bancária, a fragmentação do conhecimento, a racionalidade neoliberal e a separação moderna entre humanidade e natureza. A discussão evidencia que a educação moderna, além da prática mercadológica, legitimou ao longo da história saberes europeus como universais, ao mesmo tempo em que marginalizou, com o apagamento da cultura indígena, saberes advindos da realidade brasileira, ou seja, vinculados à ancestralidade, à coletividade, à espiritualidade, aos territórios e à relação viva com a Terra. Em contraposição, os autores mobilizados permitem pensar uma educação fundada no diálogo, na complexidade, na responsabilidade coletiva, na escuta, na sensibilidade, no pertencimento e na relação viva com o mundo, concluindo que uma formação humana integral exige recolocar a vida, a Terra e a complexidade do ser no centro dos processos educativos.

1. Introdução

Este trabalho é parte dos resultados de uma pesquisa de Mestrado em Educação em desenvolvimento e tem como objetivo discutir de que modo as práticas educacionais hegemônicas constituídas no Brasil, têm se mostrado, ao longo de toda a sua história, insuficientes para a promoção de uma formação humana integral e, para isso, se orienta através da seguinte problemática: se a educação, direito garantido pela Constituição Federal, é apresentada como espaço de socialização e aprendizagem, que deve orientar a formação humana, por que suas formas predominantes de organização têm contribuído

para adaptar sujeitos à lógica produtiva, ao invés de possibilitar o reconhecimento de sua complexidade humana, cultural, afetiva, comunitária, social, espiritual e ecológica?

A partir disso, a hipótese que sustenta essa reflexão, é de que a educação, marcada pela colonialidade do saber, pela fragmentação disciplinar, pela racionalidade neoliberal subordinada as práticas mercadológicas, individualizantes e descoletivizadoras, nega a formação de uma compreensão mais profunda de si mesmos e de sua relação com a vida social. A partir dessa perspectiva, o presente trabalho produz um levantamento de bibliografias que articulam autores que denunciam os limites do modelo hegemônico de educação e apontam caminhos para outra compreensão da formação humana.

A escola ocupa um lugar central na sociedade como espaço de aprendizagem, socialização e formação (Saviani, 2007). No Brasil, a educação constitui um direito social cuja garantia é compartilhada entre Estado e família, conforme previsto na Constituição Federal de 1988. Contudo, embora a educação seja apresentada como direito universal, é necessário problematizar quais formas de conhecimento foram historicamente legitimadas por essa instituição e quais saberes foram silenciados ou considerados inferiores. Desse modo, a discussão sobre a educação não se refere apenas ao seu uso enquanto ferramenta mercadológica, mas também à negação de uma formação humana integral, capaz de reconhecer os sujeitos em suas dimensões culturais, históricas, espirituais, afetivas, comunitárias e territoriais.

2. Fundamentação teórica

A organização escolar desenvolvida no Brasil esteve, desde o período colonial, diretamente vinculada aos interesses da metrópole portuguesa e ao projeto de manutenção da ordem colonial. Nesse contexto, a educação configurava-se como instrumento de sustentação de uma sociedade mercantilizada, orientada pelos valores europeus e pela lógica de exploração econômica. Conforme aponta Paiva (2010), os colonizadores portugueses impunham um modelo único de sociedade, fundamentado em referenciais europeus, desconsiderando as diferentes culturas presentes no território. Marcada pela hierarquia social e pela forte influência religiosa, essa estrutura legitimava práticas de dominação, exploração e submissão dos povos indígenas, frequentemente submetidos a relações de trabalho compulsório.

Atualmente, a educação segue fortemente atravessada pelas transformações do capitalismo, especialmente com o avanço das tecnologias digitais, a plataformização da educação e a consolidação da racionalidade neoliberal. Para Pierre Dardot e Christian Laval (2016), o neoliberalismo não deve ser compreendido apenas como uma política econômica ou como um conjunto de medidas de redução do Estado, mas como uma

racionalidade normativa que reorganiza as instituições, os modos de vida e as próprias subjetividades. Segundo os autores, essa lógica “estende a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida” (Dardot; Laval, 2016, p. 7), produzindo sujeitos orientados pela concorrência, pelo desempenho, pela produtividade e pela responsabilização individual.

Nesse sentido, a racionalidade neoliberal ultrapassa o campo da economia e passa a atuar sobre a maneira como os indivíduos compreendem a si mesmos e se relacionam com o mundo. Dardot e Laval (2016) afirmam que essa racionalidade “muda até o indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa” (Dardot; Laval, 2016, p. 16). No campo educacional, essa racionalidade se expressa na crescente subordinação da escola às exigências do mercado, na centralidade das competências, na padronização dos processos formativos, na reiteração dos discursos de culpabilização dos sujeitos, na manutenção das engrenagens da meritocracia, nas construções acríticas para leituras de mundo, nas avaliações em larga escala e na transformação da educação em investimento individual. Christian Laval (2019), analisa esse processo como parte da constituição de uma escola neoliberal, na qual os princípios empresariais passam a orientar os fins, os conteúdos e a organização da instituição escolar. Para o autor, “a escola neoliberal designa um certo modelo escolar que considera a educação como um bem essencialmente privado e cujo valor é, antes de tudo, econômico” (Laval, 2019, p. 11), tornando-a também uma empresa e/ou a própria mercadoria.

A partir disso, a escola deixa de ser compreendida prioritariamente como espaço de socialização do conhecimento, formação crítica, experiência cultural e desenvolvimento humano, passando a ser orientada por critérios de eficiência, desempenho, inovação, adaptação e utilidade econômica. Laval (2019) demonstra que, nesse modelo, os objetivos clássicos de emancipação política, formação cultural e desenvolvimento pessoal são deslocados pelos imperativos da competitividade e da produtividade. Desse modo, a educação passa a ser concebida como meio de produção de capital humano, e não como direito social voltado à formação integral dos sujeitos.

Assim, a crítica à educação mercantilizada e à racionalidade neoliberal precisa ser articulada também ao que, Aníbal Quijano (2005), chama de colonialidade do saber, que evidencia como a modernidade instituiu hierarquias entre conhecimentos, universalizando os saberes de matriz europeia e deslegitimando outras formas de produção de conhecimento. Conforme analisa Mignolo (2005), a modernidade está intrinsecamente articulada à colonialidade, sendo esta responsável por organizar uma estrutura de poder que também se expressa no campo epistemológico. Nesse processo, o saber europeu passa a ser apresentado como universal, neutro e superior, enquanto os demais

conhecimentos são localizados, particularizados e reduzidos à condição de crença, tradição ou atraso.

A produção da figura do “outro”, nesse sentido, está diretamente relacionada à hierarquização dos povos e de seus modos de conhecer. Ao associar determinados sujeitos à irracionalidade, à não cientificidade e ao atraso, a colonialidade retira legitimidade de seus saberes e reforça a permanência de relações de poder que atravessam a escola, a ciência e a cultura. Assim, a escola moderna não apenas transmite conteúdos: ela também participa da seleção histórica daquilo que será considerado conhecimento válido, definindo quais sujeitos podem falar, quais experiências serão reconhecidas e quais formas de existência serão colocadas à margem.

Segundo Quijano (2005), ao mesmo tempo em que se consolidava a dominação colonial europeia, constituía-se também um complexo cultural denominado modernidade-racionalidade europeia, que passou a ser imposto como paradigma universal de conhecimento e como referência para as relações entre humanidade e mundo. Esse processo contribuiu para que a Europa fosse tomada como centro da história e como medida do desenvolvimento humano, enquanto os povos colonizados passaram a ser classificados a partir de critérios de inferiorização racial, cultural, epistemológica e espiritual.

Esse mesmo processo é analisado por Santos (2010), ao afirmar que o colonialismo foi também uma dominação epistemológica, marcada por uma relação profundamente desigual entre saberes, que conduziu à supressão de muitas formas de conhecimento próprias dos povos colonizados e à subalternização de outras racionalidades.

> O colonialismo, para além de todas as dominações porque é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual entre saberes que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade (Santos, 2010, p. 23).

Percebe-se, então, que a escola, embora se apresente como direito universal, também atuou historicamente como espaço de padronização cultural e social. Em vez de reconhecer e valorizar as diferenças, estruturou-se a partir de um modelo europeu tomado como referência de civilização, comportamento e racionalidade. Como consequência, populações negras, indígenas e camadas populares tiveram suas experiências desconsideradas, sendo inseridas em uma formação que, muitas vezes, dificulta o reconhecimento de si como parte integral do mundo e da humanidade.

3. Procedimentos metodológicos

Como escolha metodológica, a presente pesquisa insere-se em uma abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de levantamento bibliográfico e análise teórica. A opção pela abordagem qualitativa justifica-se pelo fato de que o estudo busca compreender sentidos, concepções e fundamentos teóricos relacionados à formação humana, à colonialidade do saber, à educação bancária, à fragmentação do conhecimento, à racionalidade neoliberal e à separação moderna entre humanidade e natureza. Conforme Minayo (2001), a pesquisa qualitativa volta-se para dimensões da realidade social que envolvem significados, valores, crenças, relações e processos históricos, não se restringindo à mensuração quantitativa dos fenômenos. Nesse sentido, a investigação busca analisar criticamente produções teóricas que contribuem para a compreensão do problema proposto.

O levantamento bibliográfico, por sua vez, constitui o procedimento central da pesquisa, uma vez que possibilita reunir, selecionar e interpretar contribuições já produzidas sobre o tema. De acordo com Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de materiais já elaborados, especialmente livros, artigos científicos, teses e dissertações, permitindo ao pesquisador conhecer o estado das discussões existentes em determinado campo. Lakatos e Marconi (2003) também destacam que o levantamento bibliográfico permite o contato direto com a produção acadêmica já publicada, oferecendo base para a construção do referencial teórico.

A seleção do corpus ocorreu de forma intencional e não exaustiva, considerando três critérios principais: a pertinência das obras para a compreensão histórica e crítica da educação brasileira; sua contribuição para a análise da colonialidade, da mercantilização e da fragmentação do conhecimento; e a apresentação de perspectivas voltadas à formação humana integral. Também foram priorizados autores reconhecidos no campo dos fundamentos da educação e obras diretamente relacionadas às categorias centrais do estudo.

Com base nesses critérios, o corpus bibliográfico foi organizado em quatro núcleos teóricos. O primeiro reúne autores que contribuem para compreender a constituição histórica da educação brasileira e sua vinculação aos projetos políticos, religiosos e econômicos desenvolvidos desde o período colonial. O segundo contempla as críticas à racionalidade neoliberal, à mercantilização da educação e à formação orientada pela produtividade, pela competitividade e pelo desempenho. O terceiro núcleo aborda a colonialidade do saber e os processos de hierarquização, silenciamento e deslegitimação dos conhecimentos não europeus. Por fim, o quarto reúne perspectivas que contribuem para pensar uma formação humana integral, crítica, dialógica, complexa, comunitária e vinculada à Terra.

4. Discussão

Paulo Freire torna-se uma referência fundamental para pensar a educação como prática de humanização. Para Freire (2025), o ser humano não apenas está no mundo, mas se constitui em relação com ele. Essa relação é condição de sua abertura à realidade e de sua capacidade de transformar o mundo. Ao afirmar que o homem é “ser de relações e não só de contatos” (Freire, 2025, p. 55), o autor destaca que a formação humana não pode ser reduzida à adaptação passiva à ordem existente. Educar, nessa perspectiva, significa possibilitar ao sujeito a leitura crítica da realidade e a participação ativa em sua transformação.

> Entendemos que, para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida. É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz o ente de relações que é (Freire, 2025, p. 55).

A partir de sua experiência com a alfabetização de adultos, Freire contribuiu para a compreensão crítica do lugar ocupado pela educação no Brasil, especialmente ao caracterizar como “educação bancária” o modelo em que o conhecimento é depositado nos sujeitos de forma verticalizada, sem considerar seus saberes, experiências e potencial criador. O autor defende que a alfabetização não deve ser entendida como memorização mecânica de palavras, mas como prática vinculada à realidade dos sujeitos. Aprender a ler e escrever implica, portanto, aprender a ler o mundo, desenvolver consciência crítica e compreender a própria condição histórica.

Freire (2025) reconhece, contudo, que uma educação voltada à consciência crítica ameaça forças sociais interessadas na manutenção da alienação. Por isso, defende uma reforma profunda do processo educativo, capaz de ultrapassar os limites estritamente escolares e alcançar outras instituições sociais. Para o autor, uma sociedade em transformação necessita de uma educação que forme sujeitos capazes de decidir, assumir responsabilidades e participar da vida coletiva de maneira consciente. Nesse sentido, afirma que era necessária “uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política” (Freire, 2025, p. 117).

Para Freire (2025), a educação não pode limitar-se à transmissão de conteúdos vazios ou à repetição de discursos desvinculados da realidade dos educandos. Quando o ensino se reduz ao verbalismo e à memorização mecânica, impede o desenvolvimento da consciência crítica e dificulta a participação ativa dos sujeitos na vida social. Uma educação verdadeiramente humanizadora deve possibilitar ao homem reconhecer os problemas de

seu tempo, discutir sua inserção nessa realidade e agir diante dela com coragem, responsabilidade e autonomia. Por isso, o diálogo assume papel central no pensamento freireano, pois permite que educador e educando se reconheçam como sujeitos do processo formativo. O diálogo, para Freire (2025), não é simples troca de palavras, mas encontro entre sujeitos que compartilham experiências, saberes e reflexões em uma relação horizontal. Em oposição, o antidiálogo, marcado pela verticalidade e pela imposição unilateral do conhecimento, impede a construção da consciência crítica. A pedagogia da comunicação proposta por Freire fundamenta-se justamente nessa relação dialógica, em que educador e educando aprendem mutuamente a partir da reflexão sobre a realidade concreta em que vivem. Como afirma o autor, o papel da educação não é impor uma visão de mundo ao povo, mas dialogar com ele sobre sua realidade e sua forma de compreendê-la (Freire, 2025).

Outro aspecto importante de sua contribuição é a compreensão da cultura como criação humana. Para Freire (2025), cultura não se restringe às produções eruditas, mas corresponde a toda ação transformadora do ser humano sobre o mundo. Essa compreensão permite ao educando deixar de se perceber como inferior ou incapaz, reconhecendo-se como produtor de cultura, conhecimento e história. Nesse movimento, a educação torna-se possibilidade de libertação, pois rompe com a passividade e afirma a vocação humana de ser sujeito.

Enquanto Freire enfatiza a dimensão política, dialógica e libertadora da educação, Edgar Morin amplia essa crítica ao demonstrar que a formação humana também é prejudicada pela fragmentação do conhecimento. Ao pensar a educação do futuro, Morin (2000) critica o modelo educacional moderno por separar dimensões que, na experiência humana, encontram-se articuladas, como razão e emoção, ciência e cultura, indivíduo e sociedade, humanidade e planeta. Sua proposta de uma educação voltada à complexidade contribui, portanto, para pensar a formação humana como processo integral, no qual o conhecimento precisa ser contextualizado, relacional e sensível à condição humana.

Para Morin (2000), o conhecimento humano não corresponde a uma reprodução fiel da realidade, pois toda percepção envolve tradução, reconstrução e interpretação. Assim, ideias, teorias e percepções estão sujeitas ao erro, à ilusão, aos desejos, aos medos e às visões de mundo. Nesse sentido, o autor afirma que “o conhecimento não é um espelho das coisas ou do mundo externo” e que todo conhecimento, ao ser produzido pela linguagem e pelo pensamento, está sujeito ao erro (Morin, 2000, p. 20). Essa reflexão permite questionar a racionalidade moderna, que separou razão e emoção e privilegiou o pensamento lógico, técnico e instrumental.

Para o autor, a inteligência não se desenvolve separada da afetividade, pois compreender, julgar e agir racionalmente também envolve emoções, sensibilidade e

relação com o outro. Em diálogo com as críticas à colonialidade do saber, Morin (2000) também questiona a ideia de que a racionalidade seja exclusiva do Ocidente, reconhecendo que todas as sociedades produzem formas próprias de conhecimento, expressas em suas práticas de sobrevivência, organização social, relação com a natureza e manifestações simbólicas. Desse modo, aquilo que o pensamento ocidental classificou como mito, magia, religião ou atraso também pode expressar racionalidades complexas e legítimas.

A crítica de Morin à fragmentação aparece de modo central em sua reflexão sobre a educação e dialoga diretamente com a análise dos conhecimentos historicamente priorizados pela educação brasileira. Para o autor, os sistemas educacionais organizaram os saberes em disciplinas isoladas e hiperespecializadas, dificultando a relação entre as partes e o todo. Por isso, a hiperespecialização enfraquece a capacidade de contextualizar e integrar conhecimentos, produzindo uma inteligência reducionista e mecanicista, pouco preparada para compreender os grandes problemas humanos, sociais e planetários. Como afirma Morin (2000, p. 41), “a hiperespecialização impede a percepção do global e do essencial, pois fragmenta os problemas e dificulta sua compreensão em contexto”.

Diante disso, Morin (2000) defende que a educação do futuro deve estimular uma inteligência geral, capaz de articular diferentes saberes, reconhecer a interdependência entre as partes e o todo e enfrentar os desafios complexos do mundo contemporâneo. Essa proposição dialoga com a crítica à educação que nos foi negada, pois demonstra que não basta garantir a presença da escola na vida social; é necessário que o conhecimento escolar forme sujeitos inteiros, capazes de compreender a realidade em sua multidimensionalidade.

Outro aspecto central de sua proposta é o ensino da condição humana. Para Morin (2000), a educação deve permitir que os sujeitos reconheçam sua unidade e diversidade, compreendendo o ser humano como biológico, cultural, social, afetivo, psíquico e espiritual. A condição humana, portanto, não pode ser pensada de forma isolada, pois o indivíduo existe em relação à sociedade, à espécie e ao planeta. Formar o ser humano não significa apenas instruí-lo, mas ajudá-lo a compreender seu lugar no mundo, sua interdependência com os outros e sua responsabilidade diante da vida.

Nesse sentido, Morin (2000) defende a necessidade de desenvolver uma consciência planetária e uma ética do gênero humano, baseada na relação entre indivíduo, sociedade e espécie. Para o autor, aprender a “estar aqui” no planeta significa aprender a viver, compartilhar, comunicar e assumir responsabilidade pela continuidade da vida terrestre. Essa reflexão também permite compreender a crise contemporânea como uma crise planetária, humana e existencial, marcada pelos limites de uma civilização baseada

na dominação da natureza, no consumo e na separação entre humanidade e vida planetária.

Por fim, Morin (2000) atribui à educação a tarefa de ensinar a compreensão. Para ele, a comunicação, por si só, não garante a compreensão humana, pois é possível transmitir informações sem reconhecer o outro como sujeito. Educar para a compreensão exige empatia, autocrítica, abertura à diferença e descentralização do próprio ponto de vista. Essa dimensão é essencial para pensar a educação negada, pois uma formação que não ensina a compreender o outro tende a reproduzir preconceitos, racismos, xenofobias e formas de desumanização. Assim, ao propor a humanização da humanidade, Morin recoloca a vida, a solidariedade, a responsabilidade planetária e a própria condição humana no centro do processo educativo.

A crítica de Morin encontra ressonância nas reflexões de Ailton Krenak, especialmente quando este aponta a separação moderna entre humanidade e natureza. Krenak (2019) questiona a ideia homogênea de humanidade construída pela modernidade, denunciando os processos de modernização, urbanização e consumo que expulsaram populações de seus territórios, comunidades e modos tradicionais de vida. Para o autor, esse deslocamento rompe vínculos coletivos, culturais e espirituais fundamentais para a constituição da identidade humana. Por isso, sem vínculos profundos com a memória ancestral e com referências que sustentem a identidade, os indivíduos tornam-se mais vulneráveis ao sofrimento e ao esvaziamento existencial produzido pela lógica moderna.

Para Krenak (2019) a escola, quando capturada pela lógica de transformar cidadania em consumo, deixa de formar sujeitos críticos e passa a preparar indivíduos para ocupar funções no sistema produtivo, reproduzindo a ideia de que existir socialmente significa consumir, competir e produzir. Como afirma Krenak (2019, p. 17), é preciso criticar essa ideia de humanidade homogênea, na qual “o consumo tomou o lugar daquilo que antes era cidadania”.

A partir disso, Krenak (2019) critica a educação moderna e o desenvolvimento técnico, pois estes tendem a formar profissionais e operadores do sistema econômico em vez de seres humanos integrados à vida. Essa crítica aproxima-se da denúncia da educação colonial e fragmentada, uma vez que o processo educativo moderno frequentemente prepara sujeitos para explorar a Terra, adaptar-se à produtividade e naturalizar a separação entre humanidade e natureza.

Ao refletir sobre a infância, Krenak (2022) critica práticas educativas que buscam moldar as crianças desde cedo para a competitividade, para o mercado e para a produtividade. Em contraposição, recupera concepções presentes em povos originários, nas quais a criança não é compreendida como uma embalagem vazia a ser preenchida, mas como um ser dotado de subjetividade, potência, espiritualidade e percurso próprio.

Para Krenak (2022), formatar uma criança para determinada utilidade social constitui uma violência contra seu modo singular de existir, pois interfere no percurso que ela já está habilitada a realizar na Terra.

Essa crítica permite compreender que a educação moderna, ao organizar crianças por idade, submetê-las a conteúdos padronizados e separá-las do contato vivo com a terra, com a comunidade e com a experiência sensível, contribui para a formação de sujeitos desvinculados do meio ambiente e de si mesmos. Para Krenak (2022), seria necessário promover uma revolução nas práticas educativas, garantindo às crianças tempo, liberdade, ludicidade, contato com a água, com o rio, com a terra, com o fogo e com os elementos que compõem a vida.

As reflexões de Krenak permitem compreender que a crítica à escola moderna não é apenas teórica, mas também nasce de experiências históricas concretas de povos que produziram formas próprias de educar, aprender e transmitir saberes. Nesse sentido, os estudos sobre educação indígena evidenciam que a formação humana pode ocorrer pela oralidade, pela convivência, pela imitação, pela experiência cotidiana, pela relação com os mais velhos, com a comunidade e com a natureza. Como afirma Krenak (2022):

> As crianças indígenas não são educadas, mas orientadas. Não aprendem a ser vencedoras, pois para uns vencerem outros precisam perder. Aprendem a partilhar o lugar onde vivem e o que têm para comer. Têm o exemplo de uma vida em que o indivíduo conta menos que o coletivo. Esse é o mistério indígena, um legado que passa de geração para geração. O que as nossas crianças aprendem desde cedo é a colocar o coração no ritmo da terra (Krenak, 2022, p.60).

Nesse sentido, Nunes (2009) explica que, nas sociedades indígenas, a educação das novas gerações era responsabilidade de toda a comunidade e ocorria de forma contínua, por meio da convivência, da oralidade, das brincadeiras, da observação e da imitação das atividades realizadas pelos adultos e anciãos. Assim, aprender não se separava da vida comunitária, pois significava participar, conviver e incorporar os saberes necessários à continuidade do grupo. Segundo a autora, “a educação da criança era feita através dos cuidados que lhes eram dispensados pelos mais velhos, de brincadeiras com os companheiros de seu grupo de idade e sexo, e por imitação em relação ao que faziam os adultos e mais idosos” (Nunes, 2009, p. 5), evidenciando uma formação baseada no exemplo, na presença dos mais velhos e na participação coletiva.

Nessa perspectiva, aprender é também pertencer, escutar, observar, lembrar e agir junto aos demais membros da comunidade. Por isso, os processos educativos indígenas evidenciam uma concepção de formação humana integrada à vida, à cultura e à continuidade coletiva. Ao serem colocadas em diálogo com Freire, Morin e Krenak, essas

experiências permitem ampliar a crítica à educação hegemônica, mercantilizada e fragmentada, demonstrando que outras formas de educar são possíveis e que a formação humana integral exige a valorização da vida, da comunidade, da memória, da natureza e da dignidade dos sujeitos.

5. Considerações finais

Por meio da análise teórica realizada, foi possível articular eixos que evidenciam os limites das formas hegemônicas de educação e fundamentam a necessidade de uma formação humana integral. A partir da constituição histórica da educação brasileira, marcada por sua vinculação aos interesses políticos, religiosos e econômicos presentes desde o período colonial, foi possível evidenciar que a educação foi utilizada como instrumento de imposição de valores europeus, de exploração da terra e dos povos originários e de manutenção de hierarquias sociais, culturais e raciais. Como resultado, consolidou-se um modelo formativo direcionado, em grande medida, à adaptação dos sujeitos à ordem social vigente.

No mesmo sentido, com base no eixo que diz respeito à racionalidade neoliberal e à mercantilização da educação, a análise demonstrou que, na contemporaneidade, os processos educativos permanecem atravessados por critérios de eficiência, desempenho, competitividade, produtividade e formação de capital humano. Sob essa lógica, a educação tende a ser compreendida como investimento individual e preparação para o mercado, enquanto dimensões fundamentais da existência, como a sensibilidade, a coletividade, a espiritualidade, a cultura, a memória e a responsabilidade social, são secundarizadas. Desse modo, o neoliberalismo não atua somente na organização das instituições escolares, mas também na produção de subjetividades orientadas pela concorrência e pela responsabilização individual.

Outro eixo da análise diz respeito a colonialidade do saber e à hierarquização dos conhecimentos, com raízes no período colonial, a investigação evidenciou que a educação moderna perpetua a legitimação dos saberes europeus como universais, neutros e superiores, enquanto conhecimentos indígenas, africanos, populares e comunitários foram silenciados, desqualificados ou reduzidos à condição de crença e tradição. Assim, a ampliação da formação humana exige o reconhecimento da pluralidade epistemológica e a valorização de saberes historicamente marginalizados.

O último eixo reúne os fundamentos para uma formação humana integral. Com base nos autores discutidos, é possível pensar uma educação que rompa com a adaptação dos sujeitos às exigências do mercado e se comprometa com uma formação crítica, dialógica, humanizadora e voltada à transformação da realidade, conforme propõe Paulo

Freire (2025). Essa perspectiva também exige superar a fragmentação do conhecimento, como defende Edgar Morin (2000), ao propor uma educação orientada pela complexidade e capaz de articular razão e emoção, indivíduo e sociedade, ciência e cultura, humanidade e planeta. As reflexões de Ailton Krenak (2019; 2022), por sua vez, demonstram que essa transformação pressupõe questionar a separação moderna entre humanidade e Terra e construir uma formação fundada no pertencimento, na coletividade e na continuidade da vida. Nesse horizonte, ao retomarmos os processos educativos das sociedades indígenas, marcados pela oralidade, pela escuta, pela convivência, pela participação coletiva e, principalmente pela relação viva com o território, é possível evidenciar outras possibilidades de aprendizagem, contrapostas à concepção mercadológica e produtivista da educação.

Desse modo, os resultados da análise indicam que a negação da formação humana integral não decorre de um único fator, mas da articulação entre heranças coloniais, hierarquias epistemológicas, fragmentação do conhecimento e racionalidade neoliberal. Em contraposição, uma educação comprometida com a integralidade do ser humano precisa articular consciência crítica, diálogo, sensibilidade, cultura, memória, espiritualidade, responsabilidade coletiva e pertencimento à Terra. Trata-se, portanto, de deslocar o centro dos processos educativos da produtividade e da adaptação ao mercado para a vida, a dignidade humana, a pluralidade dos conhecimentos e a compreensão de nossa interdependência com os outros seres e com o planeta.

6. Principais referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KRENAK, Ailton**. Ideias para adiar o fim do mundo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber:**

eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 33-49.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NUNES, Antonieta de Aguiar. Educação indígena no Brasil antes da chegada dos europeus. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 25., 2009, Fortaleza. **Anais do XXV Simpósio Nacional de História – História e Ética**. Fortaleza: ANPUH, 2009. CD-ROM.

PAIVA, José Maria de. Educação jesuítica no Brasil colonial. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 43-60.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.