

Formação técnica e humanismo: as virtudes intelectuais da receptividade e do pensamento crítico no ensino médio

Technical Education and Humanism: The Intellectual Virtues of Receptivity and Critical Thinking in Upper Secondary Education

Barbara Valle 

IFSul - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Camaquã – RS, Brasil.
barbaravalle@ifsul.edu.br

Flavio Williges 

Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria – RS, Brasil.
flavio.williges@ufsm.br

Recebido em 21 de outubro de 2025

Aprovado em 01 de dezembro de 2025

Publicado em 12 de dezembro de 2025

RESUMO

O artigo investiga o papel das virtudes intelectuais da receptividade e do pensamento crítico na formação humanista, na Educação Profissional, com foco nos Institutos Federais (IFs) brasileiros. O objetivo é compreender como essas virtudes podem fortalecer a missão dos IFs de integrar a formação técnica com valores éticos, sociais e ambientais, superando a lógica mercantilista. Utilizando uma abordagem teórico-reflexiva, de caráter interdisciplinar, o estudo se apoia em autores como Slote (2013), Baehr (2011), Nussbaum (2015) e Slaby (2023, 2024), discutindo as limitações da racionalidade técnica quando dissociada da sensibilidade afetiva. A pesquisa é dividida em duas partes: a primeira, analisa os desafios da Educação Profissional e sua possível desconexão com os ideais humanistas; a segunda, discute as virtudes intelectuais sob a ótica da epistemologia responsabilista, defendendo a articulação entre pensamento crítico e receptividade, como eixo formativo essencial para a prática pedagógica. A apatia estrutural, conceito central em Slaby (2023), é tomada como sintoma da desumanização promovida por estruturas sociais insensíveis às crises atuais. Os resultados indicam que essas virtudes, quando cultivadas de forma integrada, podem promover práticas pedagógicas críticas, colaborativas e sensíveis às questões sociais e ambientais contemporâneas. A conclusão destaca que, embora o estudo não inclua a investigação empírica, ele oferece os fundamentos para as futuras pesquisas e práticas pedagógicas, sugerindo que a receptividade pode ser uma virtude inovadora e transformadora, no combate à apatia estrutural e à alienação afetiva em contexto educacional.

Palavras-chave: Virtudes Intelectuais; Educação Profissional; Pensamento Crítico; Receptividade; Formação Humanista

ABSTRACT

The article investigates the role of the intellectual virtues of receptivity and critical thinking in humanistic education within Technical Education, focusing on Brazilian Federal Institutes (IFs). The aim is to understand how these virtues can strengthen the mission of the IFs to integrate technical training with ethical, social, and environmental values, overcoming a market-driven logic. Using a theoretical-reflective and interdisciplinary approach, the study draws on authors such as Slote (2013), Baehr (2011), Nussbaum (2015), and Slaby (2023, 2024), discussing the limitations of technical rationality when disconnected from affective sensitivity. The research is divided into two parts: the first analyzes the challenges of Vocational Education and its potential disconnection from humanistic ideals; the second discusses intellectual virtues from the perspective of responsibilist epistemology, advocating the articulation between critical thinking and receptivity as an essential axis for pedagogical practice. Structural apathy, a central concept in Slaby (2023), is taken as a symptom of the dehumanization promoted by social structures insensitive to current crises. The results indicate that these virtues, when cultivated in an integrated manner, can promote pedagogical practices that are critical, collaborative, and responsive to contemporary social and environmental issues. The conclusion emphasizes that, although the study does not include empirical research, it provides the foundation for future studies and pedagogical practices, suggesting that receptivity can be an innovative and transformative virtue in combating structural apathy and affective alienation in educational contexts.

Keywords: Intellectual Virtues; Vocational Education; Critical Thinking; Receptivity; Humanistic Education.

1 INTRODUÇÃO

Desde 2003, a Educação Profissional, no Brasil, passou por uma significativa expansão, impulsionada por políticas públicas que visam ampliar o acesso e fortalecer a rede de ensino. O marco desse processo foi a criação, em 2008, dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Os IFs foram concebidos para integrar a educação técnica e a formação humanista, promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes. Foram idealizados para atender, simultaneamente, às demandas do mercado de trabalho e às necessidades de inclusão social, propondo um modelo que integra formação técnica e científica a valores éticos e humanísticos. Essa abordagem busca preparar cidadãos críticos, capazes de enfrentar desafios éticos, sociais e ambientais, conforme os princípios estabelecidos pela Lei n. 11.892 (Brasil, 2008). Entre suas diretrizes, destaca-se a promoção de tecnologias sociais sustentáveis, em contraposição à lógica exclusivamente mercantil.

Contudo, apesar dos avanços institucionais, a prática educativa do ensino técnico enfrenta desafios significativos tanto em relação à formação para o mundo do trabalho quanto na elaboração de respostas às crises contemporâneas, de natureza ambiental, social, econômica e política.

As catástrofes climáticas, por exemplo, desafiam os paradigmas educacionais tradicionais, exigindo respostas capazes de se oporem às complexidades do século XXI. A influência de orientações mercadológicas na educação, as quais veem o processo educacional, predominantemente como uma forma de capacitação técnica, voltada para a inserção no mercado de trabalho e para a formação de consumidores, alinhados às demandas do sistema econômico, compromete, frequentemente, a formação integral dos estudantes. Essa abordagem prioriza resultados de desempenho, em detrimento de uma educação que contempla as dimensões sociais, ambientais, éticas, políticas e existenciais da experiência humana.

Como alerta Martha Nussbaum (2015), a valorização excessiva da educação voltada para o crescimento econômico tem enfraquecido as humanidades e reduzido a capacidade dos estudantes de pensar criticamente e de se conectar emocionalmente com o outro. Nussbaum (2015) argumenta que uma educação fundamentada em valores humanistas é crucial para formar cidadãos críticos, participativos e comprometidos com o diálogo democrático. É importante, nesse sentido, pensar quais características fundamentais, uma educação voltada para os desafios atuais, deve envolver ou, eventualmente, priorizar.

A defesa de projetos de formação integral ou humana é um tema amplamente discutido na filosofia da educação. Existem diversos modelos que têm sido defendidos e, por isso, neste trabalho, não pretendemos desenvolver um modelo pedagógico completo, mas seguir uma tradição importante que engloba a epistemologia e a filosofia das emoções, a saber, a tradição do debate em torno das virtudes intelectuais. As virtudes intelectuais, ao menos como

argumentaremos, aqui, não são exclusivamente habilidades intelectivas. Tem sido argumentado (Slote, 2013) que habilidades, como a mente aberta, dependem de processos afetivos, como a empatia.

Com o intuito de contribuir para a defesa de uma educação verdadeiramente humanista e democrática, voltada tanto para o desenvolvimento de habilidades profissionais e técnicas quanto de habilidades éticas, políticas, estéticas, de solidariedade e justiça, de leitura e intervenção no mundo, desenvolveremos, neste estudo, uma análise do cultivo de duas virtudes intelectuais: pensamento crítico e receptividade. A virtude do pensamento crítico consiste na capacidade intelectual de avaliar criticamente argumentos, crenças e práticas, fundamentando-se na reflexão e na análise criteriosa. A virtude da receptividade, em termos gerais, consiste em uma disposição ativa do indivíduo de ser levado a agir em favor do outro. Neste estudo, propomos o pensamento crítico e a receptividade como estratégias formativas, ao lado dos aspectos, já enfatizados na literatura, sobre a formação humanista. Essas virtudes não apenas poderiam impulsionar práticas educacionais enriquecedoras, mas também contribuem para objetivos mais amplos, como desenvolver uma perspectiva crítica e prática acerca do que ocorre com o planeta e com nossas vidas.

A questão central, que orientará este estudo, é: como as virtudes do pensamento crítico e da receptividade podem contribuir para que a Educação Profissional cumpra sua função humanista, capacitando os estudantes a resistirem à lógica mercantilista e a se engajarem criticamente com o mundo? Para responder a essa questão, o estudo adota uma abordagem interdisciplinar, combinando perspectivas da educação, da epistemologia analítica e da filosofia das emoções. A análise concentra-se no desenvolvimento dessas virtudes, como elementos centrais para uma educação integral, explorando suas implicações para o fortalecimento do currículo integrado, mas principalmente a possibilidade de contribuir para práticas pedagógicas democráticas nos IFs.

Nesse sentido, o que buscamos mostrar é que tais virtudes, embora não analisadas aqui por meio de investigação empírica, possuem potencial para serem exploradas entre o professor, especialmente das áreas técnicas, o mundo que o cerca e seus estudantes. A receptividade tal como aqui compreendida, aliada ao pensamento crítico, assume uma dimensão afetiva fundamental para que o docente acolha, de forma ativa, os problemas que emergem em seu entorno. Essas virtudes poderiam despertar no educador o engajamento necessário para refletir e agir frente às crises contemporâneas, como as ambientais, sociais e educacionais.

Inicialmente, o trabalho está dividido em duas seções. Na primeira seção, analisaremos como a proposta da Educação Profissional dos institutos federais se insere em um modelo de formação integrada e humanista. Abordaremos, também, a crise silenciosa da educação em regimes democráticos, destacando o alerta de Nussbaum (2015) sobre a crise global, recentemente agravada pela apatia estrutural (Slaby, 2023, 2024), e, por fim, ampliaremos a discussão ao relacionar essa crise com os desafios enfrentados pela educação na atualidade. Na segunda seção, analisaremos, brevemente, a gênese da abordagem na epistemologia clássica sobre as virtudes, que as divide em confiabilistas e responsabilistas, e defenderemos o desenvolvimento das virtudes do pensamento crítico e a inclusão da receptividade, como uma virtude afetiva e intelectual, explorada por Slote (2013). Com base nessa análise, argumentaremos que essas virtudes, quando cultivadas de maneira holística e abrangente, podem responder aos desafios educacionais contemporâneos, como a superação da apatia, oferecendo uma perspectiva inovadora para a educação integral e democrática.

2 A PROPOSTA HUMANISTA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A CRISE DA EDUCAÇÃO

2.1 O currículo integrado e a formação do cidadão: dissonâncias entre teoria e prática

O modelo de educação de uma sociedade baseia-se na expectativa de atender às necessidades individuais e sociais. Contudo, no mundo globalizado, tem prevalecido a busca apressada por resultados autocentrados. Com o crescimento da formação meramente técnica, voltada para a inserção no mercado de trabalho, a formação escolar deixou de abordar questões humanas fundamentais como, por exemplo: Quais fins ou valores fundamentais devem governar nossas vidas? Qual o lugar do conforto e da riqueza para uma vida feliz? A ciência deve servir a quais objetivos?

A ausência de perguntas dessa ordem, nos currículos e projetos escolares, resulta em uma formação cada vez mais voltada para o domínio de procedimentos e técnicas para o exercício profissional destituído de reflexão, como mero ofício maquinal, sem qualquer compreensão global e integradora das relações entre o ser humano, o mundo em que vive e as formas de interação entre ambos. Caso esse estado de separação entre técnica e reflexão persista, como alerta Santos (2002, p. 151): “a escola deixará de ser o lugar de formação de verdadeiros cidadãos e tornar-se-á um celeiro de deficientes cívicos¹”. Pode-se afirmar, nesse sentido, que o treinamento meramente técnico é insuficiente para formar cidadãos capazes de analisar as implicações éticas e sociais de suas ações. Uma escola que forma técnicos agrícolas, habilitados a ampliar níveis de produtividade e lucro, de cultivar sem, no entanto, dedicar o mesmo tipo de atenção aos impactos ambientais de suas práticas, oferece uma formação deficitária (Williges, 2019).

No âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), conforme instituído pela Lei n. 11.892 (Brasil, 2008), que criou a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a solução adotada para esse problema foi o currículo vigente do Ensino Médio Integrado. Ramos (2011)

destaca que o Decreto n. 5.154 (Brasil, 2004) resgata a possibilidade de integrar o Ensino Médio e a Educação Profissional, indo além da mera unificação de dois cursos em uma única matrícula. A concepção pretendida de currículo integrado pressupõe o pensamento de um “currículo convergente com os propósitos da formação integrada – formação do sujeito em múltiplas dimensões, portanto, omnilateral – e da superação da dualidade estrutural da sociedade e da educação brasileiras” (Ramos, 2011, p. 775). Nesse sentido, a ideia de formação integrada, presente nos documentos oficiais que fundamentam a prática educativa profissional, busca resolver a divisão entre ação e pensamento:

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, nesse sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (Ciavatta, 2005 *apud* Brasil, 2007, p. 41).

Como o documento deixa nítido, a formação técnica federal deve promover uma visão crítica e reflexiva sobre o mundo, incentivando os estudantes a irem além da prática técnica, e refletirem sobre as implicações éticas e sociais de suas ações. Além disso, deve formar cidadãos empáticos e sensíveis aos desafios coletivos. Trata-se, como se pode ver, de formar e de qualificar profissionais para atuarem em diversos setores da economia, com ênfase na integração entre educação e mercado de trabalho, na promoção de pesquisa aplicada e na inovação tecnológica. Contudo, preconiza-se, também, uma educação integral. Documentos oficiais mencionam o ideal humanista de integração entre técnica e reflexão moral e intelectual, com ênfase no cuidado, com os outros, e com o meio ambiente. A missão dos Institutos Federais de educação vai além da capacitação técnica: a legislação que os rege enfatiza a indissociabilidade entre conhecimento técnico e formação humanista, garantindo

que a Educação Profissional não se limite a atender demandas do setor produtivo, mas também contribua para a construção de uma sociedade crítica e democrática. Dessa forma, os IFs buscam formar profissionais não apenas tecnicamente competentes, como também socialmente conscientes, estimulando o desenvolvimento de habilidades críticas, colaborativas e reflexivas, alinhadas a valores, como responsabilidade social, ética, inclusão e respeito à diversidade

Esse viés também pode ser encontrado na Lei n. 11.892 (Brasil, 2008, art. 6, inciso IX): “promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente”. Tecnologias sociais² podem ser definidas como soluções inovadoras que buscam atender a necessidades sociais, promovendo o desenvolvimento sustentável, a inclusão e a melhoria da qualidade de vida de comunidades e de grupos sociais. Essas tecnologias envolvem a aplicação de conhecimentos técnicos e científicos por meio de processos participativos que consideram os aspectos culturais, sociais e ambientais das comunidades envolvidas. Em contraste com tecnologias tradicionais, frequentemente focadas na eficiência econômica ou na inovação industrial, as tecnologias sociais buscam integrar o desenvolvimento humano com o uso sustentável dos recursos. Exemplos dessas tecnologias incluem práticas de agricultura sustentável, sistemas de captação de água em áreas carentes e plataformas digitais voltadas para a inclusão social e o acesso à educação.

Para que a integração de saberes ocorra, o currículo vigente dos IFs adota o modelo do Ensino Médio Integrado. Esse atual modelo foi criado pelo Decreto n. 5.154 (Brasil, 2004), construído após a revogação do Decreto n. 2.208 (Brasil, 1997), com a missão de inserir uma nova concepção de Ensino Médio e Educação Profissional, que superasse o antagonismo entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, propondo um ensino pautado na realidade brasileira. De acordo com o documento base

[...] o que se quer com a concepção de educação integrada é que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos em que se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos, como a formação inicial, o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (Brasil, 2007, p. 41).

Essa visão humanística, defendida por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) e Pacheco (2015) busca superar a tradicional divisão social do trabalho, na qual aqueles que pensam estão separados daqueles que executam. O objetivo é, primeiramente, formar cidadãos capazes de compreender seu papel e as relações sociais dentro do processo produtivo, antes mesmo da formação técnica do profissional. Desde sua criação, a intenção política no EPT foi oferecer um ensino técnico mais humanizado, promovendo a melhoria da qualidade de vida de comunidades e grupos sociais.

Contudo, Sobrinho (2023), ao analisar o ciclo de políticas de educação, ciência e tecnologia nos IFs, de 2008 a 2022, aponta um crescente distanciamento entre os objetivos originais da EPT e sua execução prática. Sobrinho (2023) argumenta que esse distanciamento contribuiu para a formação, do que ele denomina *homo enterprise*, um sujeito conformado às exigências de um mercado cada vez mais competitivo, internalizando lógicas de desempenho, produtividade e empregabilidade, como eixos centrais de sua formação. Esse modelo educacional, que deveria priorizar uma formação integrada e crítica, acaba sendo moldado por uma racionalidade neoliberal, na qual o indivíduo se torna o próprio empreendimento, responsável exclusivo por seu sucesso ou fracasso. Assim, a ênfase na empregabilidade e na capacitação técnica pode desviar a atenção dos princípios humanistas e sociais, que fundamentam a EPT, reforçando uma mentalidade de competição e adaptação acrítica às demandas do mercado.

Para que a Educação Profissional cumpra, de fato, sua função como política pública comprometida com a formação integral, e não seja capturada por lógicas mercadológicas e gerencialistas, priorizando uma formação integral e crítica, é imprescindível que, além da formulação de um currículo que valorize tal formação, haja um investimento sistemático na formação docente. Essa formação deve fomentar o desenvolvimento de virtudes intelectuais que sustentem uma postura ética diante dos desafios contemporâneos. Entre essas virtudes, destacam-se aquelas capazes de promover o engajamento sensível e crítico e uma resposta eficaz de compromisso ético com as tecnologias sociais, privilegiando uma atitude receptiva frente às problemáticas sociais e ambientais. Trata-se, portanto, de articular um ethos pedagógico que não apenas instrumentalize, mas também humanize, ampliando o horizonte da prática educativa para além da eficiência técnica.

Sendo assim, o que nos move, aqui, é a tentativa de delinear algumas virtudes que sejam capazes de promover uma educação preocupada com a capacidade de leitura do mundo, capaz de superar uma apatia crescente diante dos desafios contemporâneos que enfrentamos, e que seja capaz de incentivar o engajamento bem-informado. Aqui, podemos perceber que o desenvolvimento das virtudes intelectuais se torna indispensável para a educação humanista, que busca formar um sujeito omnilateral, alinhado com uma formação integral do ser humano. Educar, nesse sentido, não deve se limitar a preparar indivíduos para o mercado de trabalho, ou ensinar competências técnicas, mas sim promover valores éticos e intelectuais que incentivem os estudantes a refletirem criticamente sobre o mundo ao seu redor. Trata-se de uma formação que engloba o trabalho, a ciência e a cultura (Ramos, 2011; Pacheco, 2015; Williges, 2019).

2.2 Crise planetária, sensibilidade e educação

As crises globais contemporâneas desafiam os modelos educacionais tradicionais, exigindo a reformulação das abordagens humanistas para enfrentar as complexidades éticas, sociais e ambientais do século XXI. Vivemos o que alguns autores têm chamado uma “crise planetária” (Žižek, 2011). Crise planetária é o nome de um conjunto interligado de ameaças globais, como ecológicas, tecnológicas, sociais e existenciais, que colocam em risco as condições mínimas de habitabilidade da Terra. Trata-se de uma crise, sem precedentes, pois, não se limita a sistemas políticos ou econômicos específicos, mas afeta a totalidade do planeta e de suas formas de vida. O colapso ambiental, a aceleração tecnológica descontrolada, a desigualdade extrema e a desorientação ética compõem um cenário em que as categorias tradicionais de responsabilidade, direito e justiça se mostram insuficientes. Žižek (2011, p. 423, tradução nossa) afirma, por exemplo, que “devemos aprender a aceitar todas as consequências de viver em um mundo onde a natureza deixou de ser um pano de fundo estável para se tornar uma entidade frágil que nós mesmos estamos criando e destruindo”.

Diante disso, tem sido propugnada a necessidade de construção de um novo conjunto de valores, que englobem deveres morais com o planeta, com as gerações futuras e com o que é não humano. Trata-se de reconhecer que a sobrevivência comum depende de uma mudança radical na forma como concebemos o progresso, o consumo, e, sobretudo, a nossa responsabilidade como espécie. Tal transformação valorativa naturalmente exige repensar a educação, de forma ampla, transcendendo os objetivos democráticos e morais tradicionais, e incorporando competências e sensibilidades que permitam aos indivíduos agirem com responsabilidade ética, empatia e pensamento crítico, na complexa realidade global, voltados aos desafios climáticos e tecnológicos prementes.

Todavia, o que é necessário para enfrentar esses desafios e responder à crise planetária? Nussbaum (2015) tem feito um trabalho importante de

diagnóstico dos desafios colocados ao mostrar que a educação contemporânea vem sendo progressivamente capturada por uma “cultura do lucro”, que prioriza habilidades técnicas e mercadológicas em detrimento das humanidades e das artes. Esses modelos educacionais “estarão produzindo gerações de máquinas lucrativas, em vez de produzirem cidadãos íntegros que possam pensar por si próprios, criticar a tradição e entender o significado dos sofrimentos e das realizações dos outros” (Nussbaum, 2015, p. 4). Ela ressalta que essa abordagem, orientada para o crescimento econômico imediato, ignora a importância das habilidades críticas que as humanidades desenvolvem, como o pensamento independente, a empatia e a capacidade de entender questões globais complexas. Segundo ela

[...] a educação para o crescimento econômico despreza essas áreas da educação da criança porque elas não parecem conduzir ao progresso pessoal ou ao progresso da economia nacional. Por essa razão, no mundo inteiro os cursos de artes e humanidades estão sendo eliminados de todos os níveis curriculares, em favor do desenvolvimento dos cursos técnicos (Nussbaum, 2015, p. 23).

Entretanto, disciplinas humanísticas, tais como filosofia, literatura, história e artes, são fundamentais para a formação de cidadãos democráticos e responsáveis. Sem essas disciplinas, a sociedade corre o risco de criar indivíduos que não conseguem refletir criticamente sobre suas próprias vidas, decisões políticas e valores de sua comunidade. Sem esse tipo de formação, corremos o risco de perder a essência da cidadania democrática e o compromisso com uma justiça ampla e global.

Ainda assim, o modelo humanista de Nussbaum (2015), embora fundamental, precisa ser ampliado para abordar os desafios do século XXI, e evitar a perda de uma perspectiva crítica e prática acerca do que está acontecendo com o planeta e com nossas vidas, englobando, especialmente, a crise climática e a crescente demanda por tecnologias sociais. Uma estratégia importante e significativa de ampliação dos termos do debate foi articulada recentemente por Jan Slaby (2023), em *Structural Apathy: Affective Injustice and*

the Ecological Crisis. Embora ele não tivesse em mente o quadro educativo, que constitui o pano de fundo desse estudo, seu trabalho permite apreender as barreiras afetivas e morais que sustentam a insensibilidade contemporânea para contextos de crise, sobretudo ambiental e social, tais como catástrofes, fome, secas e pobreza. Slaby (2023) desenvolve uma “política das emoções”, sustentando que as estruturas do capitalismo moderno promovem um distanciamento afetivo que impede os indivíduos de se engajarem em questões urgentes, como a crise ecológica. Slaby (2023) introduz os conceitos de *unfelt* (não sentido) e apatia estrutural, para descrever a falta de resposta afetiva e prática proporcionais a condições ou eventos que deveriam evocar preocupações emocionais significativas. Para ele o não sentido é a resposta de uma sociedade que não consegue, ou consegue somente de maneira esporádica e atenuada, sentir-se evocada a responder afetivamente por certos eventos ou condições.

Assim o *não sentido* que seria essa ausência ou insuficiência de resposta do comportamento emotivo, para Slaby (2023) não é acidental, mas motivada provavelmente porque esses indivíduos se beneficiariam com menos dor, menos estresse ou menos fardo em assumir responsabilidade por alguma situação.

Dentre as formações atualmente manifestas de *não sentido* encontra-se a *apatia estrutural*, que descreve como um modo de vida, com certas condições sociais e econômicas moldam e restringem nossa capacidade afetiva de perceber e reagir às injustiças e às crises globais. A apatia é um distanciamento físico e emocional, que gera insensibilidade aos efeitos negativos da prosperidade sobre as regiões mais pobres e ecologicamente vulneráveis do planeta, uma “produção social da despreocupação e do distanciamento ético-existencial” (2023, p.3, tradução nossa). A análise do fenômeno da apatia depende do reconhecimento que estruturas sociais não apenas influenciam nossas emoções, bem como configuram o que sentimos (ou deixamos de sentir)

em relação a eventos críticos, como crises ecológicas e desigualdades sistêmicas.

Entretanto, a percepção da realidade com a qual nos deparamos pode ser modificada, adequando-se àquilo que o indivíduo pode ou quer suportar. Segundo ele, a nossa consciência sobre a realidade pode aumentar ou diminuir, dependendo das emoções que experimentamos. Slaby (2024) no *artigo Habits of affluence: unfeeling, enactivism and the ecological crisis of capitalism*, desenvolve esse aspecto, mostrando que há um ponto de inflexão quando as emoções sentidas nos parecem ficar “demais”. Logo, para Slaby (2024, p.3, tradução nossa): “pode-se dizer que a criação de sentido afetivo envolve uma versão da realidade”.

Assim abre-se a possibilidade de que criemos uma ficção útil sobre a realidade em que vivemos e, dessa maneira, em situações em que o choque da realidade de um episódio afetivo é muito intenso, respondemos saindo fora dessa realidade e criando outra, sem circunstâncias indesejáveis. Nessa realidade inventada somos afetados menos do que deveríamos ser afetados e, conseqüentemente sentimos menos do que deveríamos sentir, desenvolvendo formas “insensíveis” de envolvimento.

Esse aspecto da abordagem de Slaby (2024) deriva da adoção de uma forma de enativismo. A abordagem enativista enfatiza que as emoções e a cognição não são apenas internas ao indivíduo, mas emergem na relação com o mundo social e material. Dessa forma, a apatia estrutural, segundo Slaby (2024), não é simplesmente ausência de emoção, mas uma desconexão sistematicamente cultivada pelas condições materiais e culturais de sociedades afluentes que privilegiam a manutenção de um *status quo* insustentável, por meio de hábitos que normalizam o desengajamento, mascarando os impactos destrutivos de modos de vida privilegiados. Esses hábitos são chamados “hábitos de afluência” (Slaby, 2024), isto é, são padrões de comportamento que sustentam essa indiferença em sociedades desenvolvidas. Tais padrões incluem

hábitos de consumo, estilos de vida e modos de produção que contribuem para a manutenção dessa apatia coletiva. Slaby (2024) sugere que o imperialismo, a dominação e a exploração ambiental são favorecidas por essa estrutura de apatia, que gera insensibilidade ao sofrimento distante e obscurece as consequências ambientais e sociais de um estilo de vida próspero.

Esse diagnóstico de insensibilidade e apatia afetiva coloca a necessidade de uma educação que desafie, ativamente, as dinâmicas de exclusão e a desconexão afetiva, promovendo uma pedagogia que estimule o engajamento ético e a responsabilidade global. A questão que se impõe é: como expandir esse modelo educativo em um cenário onde as disciplinas humanísticas estão sendo progressivamente excluídas dos currículos? Nossa hipótese é que a resposta a esse desafio reside prioritariamente na formação docente e nas práticas pedagógicas adotadas nas instituições. Sustentamos que o desenvolvimento de virtudes intelectuais, com destaque para o pensamento crítico e a receptividade, deve ser promovido desde a formação inicial até a atuação cotidiana dos professores. Essas virtudes, ao articular reflexão ética e sensibilidade emocional, podem fomentar uma abordagem pedagógica capaz de engajar os estudantes nas questões éticas e sociais contemporâneas. Assim, propomos que a chave para resistir à apatia e às dinâmicas desumanizantes da educação tecnicista está em práticas pedagógicas que cultivem tanto uma sensibilidade crítica quanto uma sensibilidade afetiva, permitindo que os estudantes percebam, compreendam e enfrentem, de maneira ética, os desafios do presente. A sensibilidade afetiva não é desprovida de compreensão reflexiva das interconexões entre as crises globais e as práticas sociais que as perpetuam. A noção de "receptividade", como uma virtude intelectual mais holística e inovadora, emerge, aqui, como uma resposta promissora. Essa virtude combina habilidades reflexivas e emocionais, permitindo aos docentes oferecer aos estudantes ferramentas para questionar a indiferença social, e se engajar, de forma ética e proativa. Assim, a próxima seção explora sobre o desenvolvimento

das virtudes intelectuais no processo educativo e como ele pode ser fortalecido para combater os efeitos da crise educacional e da apatia estrutural na sociedade.

3 PENSAMENTO CRÍTICO, RECEPTIVIDADE E EDUCAÇÃO HUMANISTA

3.1 Virtudes confiabilistas e responsabilistas

Para compreender a relevância da inserção das virtudes intelectuais no processo formativo, especialmente diante das crises contemporâneas, é necessário recuperar suas origens no campo da epistemologia. A chamada epistemologia das virtudes investiga o papel de disposições cognitivas no processo de aquisição do conhecimento, destacando como determinadas qualidades do agente epistêmico contribuem para a obtenção de crenças verdadeiras. Segundo Santos *et al.* (2015), em tradução autorizada da entrada sobre epistemologia das virtudes da Stanford Encyclopedia of Philosophy (SEP), essa abordagem se divide em duas principais vertentes: a confiabilista e a responsabilista. Os confiabilistas (por exemplo, Goldman, Greco e Sosa) compreendem as virtudes intelectuais como faculdades cognitivas naturais, tais como percepção, intuição e memória, alinhando-se ao confiabilismo processual e às epistemologias externalistas. Já os responsabilistas (por exemplo, Code, Hookway, Montmarquet e Zagzebski) entendem as virtudes como traços de caráter adquiridos, como a consciência epistêmica e a mente aberta, enfatizando a responsabilidade do sujeito na busca pela verdade e destacando as implicações éticas da atividade cognitiva.

Na obra *Virtues of the Mind*, Linda Zagzebski (1996) alinha-se à abordagem responsabilista ao argumentar que determinados traços de personalidade e caráter são essenciais para a constituição de uma virtude intelectual. Para ela, a epistemologia das virtudes deve ser fundamentada na ética das virtudes, apoiada pela tradição aristotélica, e, portanto, voltada à

análise tanto das virtudes morais quanto das intelectuais, de maneira unificada, considerando as virtudes intelectuais como um subconjunto das morais. Isso significa que, para se tornar um pensador crítico e reflexivo, não basta ter habilidades cognitivas aguçadas, é preciso, também, desenvolver hábitos como humildade intelectual, curiosidade e senso de justiça epistêmica, que permitem questionar e avaliar o conhecimento, de maneira responsável. Para ela, a distinção entre virtudes morais e intelectuais não é absoluta, pois ambas orientam a busca por bens fundamentais: as virtudes morais direcionam-se ao bem ético, enquanto as virtudes intelectuais estão voltadas à busca pela verdade. Assim, a posse de faculdades cognitivas aguçadas não é suficiente para a excelência intelectual; é necessário, também, um compromisso ético com o aprendizado, a análise criteriosa e a reflexão crítica.

Baehr (2011), em *The Inquiring Mind*, define as virtudes intelectuais como traços de caráter relacionados à excelência no pensamento e a busca pela verdade, que expressam o comprometimento pessoal do sujeito com valores epistêmicos como conhecimento, compreensão, evidência e racionalidade. Segundo Baehr (2011, p. 2, tradução nossa):

"o caráter pessoal não se esgota no caráter moral. Ele também possui uma dimensão epistêmica ou intelectual: uma pessoa plenamente ou amplamente virtuosa também é alguém em quem se pode confiar para se importar profundamente com fins como a verdade, o conhecimento, a evidência, a racionalidade e a compreensão."

Essas virtudes incluem traços como curiosidade, atenção, honestidade intelectual, coragem intelectual, humildade e rigor, e são essenciais para que a investigação seja conduzida de forma bem-sucedida. Baehr argumenta que o êxito na investigação não depende apenas de faculdades cognitivas (como boa memória ou visão), mas da atuação ativa de traços intelectualmente virtuosos, como a paciência na reflexão, a mente aberta na escuta e a justeza na avaliação de ideias.

Diferente da epistemologia tradicional, que foca na justificação das crenças, Baehr propõe uma abordagem centrada na formação do sujeito epistêmico, afirmando que o estudo das virtudes intelectuais pode oferecer uma visão mais humanizada e prática da epistemologia.

Essa definição se insere no campo da epistemologia das virtudes, especialmente na vertente responsabilista, que entende as virtudes intelectuais como disposições cultiváveis de caráter, ligadas ao esforço moral e à responsabilidade epistêmica do sujeito, e não apenas à confiabilidade de seus processos cognitivos.

Baehr ressalta que o desenvolvimento das virtudes intelectuais ocorre em um ambiente educacional que estimule tanto a reflexão crítica quanto a colaboração na busca pelo conhecimento. Ele enfatiza a importância de criar um espaço que valorize essa busca e promova hábitos intelectuais saudáveis. Para ele, o desenvolvimento dessas virtudes está diretamente ligado à criação de um contexto que estimule práticas intelectuais ativas e reflexivas, além de apoiar o cultivo de características como curiosidade, pensamento crítico e coragem intelectual.

Tanto Zagzebski quanto Baehr concordam que as virtudes intelectuais são disposições essenciais para a busca da verdade e para o uso adequado das faculdades intelectuais. Enquanto Zagzebski enfatiza a motivação e as habilidades cognitivas como elementos centrais dessas virtudes, Baehr destaca a responsabilidade epistêmica e o papel fundamental do ambiente favorável no cultivo dessas disposições. Em síntese, para os confiabilistas, o conhecimento decorre da eficiência das faculdades cognitivas, enquanto, para os responsabilistas, o conhecimento resulta do desenvolvimento do caráter intelectual e do engajamento consciente na busca pela verdade. Dessa forma, a excelência intelectual não se limita à rapidez na assimilação de conteúdos, mas também à capacidade de questionamento, reflexão crítica e compromisso ético com o conhecimento.

Dessa maneira, a concepção tradicional das virtudes intelectuais prioriza traços de caráter associados à investigação, ao pensamento crítico e à busca pela verdade, enfatizando tanto a motivação intrínseca do agente epistêmico quanto sua responsabilidade na construção do conhecimento. No entanto, essa abordagem, ao privilegiar a autonomia³ intelectual e a racionalidade, pode ser enriquecida por uma perspectiva que valorize, igualmente, a escuta ativa, a empatia e a receptividade, como elementos essenciais do desenvolvimento intelectual. É nesse contexto que a proposta de Slote (2013) se torna relevante, ao desafiar a primazia da razão e do controle na epistemologia tradicional, e argumentar que a receptividade deve ser reconhecida como uma virtude intelectual central. Para Slote, a abertura à influência do outro, à sensibilidade, às emoções e à disposição para considerar diferentes perspectivas são elementos essenciais para um aprendizado verdadeiramente transformador, ampliando o escopo das virtudes intelectuais e reformulando a maneira como concebemos a construção do conhecimento.

Portanto, entre as qualidades essenciais para uma educação integral e transformadora, a articulação entre pensamento crítico e receptividade destaca-se como eixo central. Concebida como uma virtude que integra sensibilidade emocional e rigor intelectual, a receptividade vai além da mera aceitação passiva de ideias, exigindo abertura ativa ao outro e ao discernimento criterioso. Quando associada ao pensamento crítico, entendido como postura reflexiva que questiona pressupostos e investiga as bases do conhecimento, ela impede que se torne dogmático ou destrutivo, e, por sua vez, o pensamento crítico evita que a receptividade se transforme em ecletismo ingênuo. Essa interação favorece a formação de sujeitos éticos e epistêmicos, capazes de compreender a complexidade do mundo e responder aos desafios contemporâneos com autonomia intelectual, responsabilidade epistêmica e sensibilidade às implicações sociais do conhecimento.

3.2 Pensamento Crítico no Processo Educativo

No cenário educacional contemporâneo, o pensamento crítico configura-se como uma virtude intelectual indispensável para uma formação que vá além da simples transmissão de informações, promovendo uma aprendizagem integral. Segundo Williges (2019), essa capacidade intelectual envolve a avaliação crítica de argumentos, crenças e práticas, fundamentando-se na reflexão e na análise criteriosa. Ele permite que os indivíduos identifiquem inconsistências e avaliem a coerência das ideias, conectando-as aos seus fundamentos epistemológicos e sociais. Essa habilidade é particularmente relevante em uma era marcada pela desinformação, pela polarização política e pelos desafios globais que exigem soluções colaborativas e bem embasadas.

John Dewey (1991 *apud* Borba, 2016) argumentava que a educação deveria superar a aceitação passiva de crenças, promovendo o que denominou “treinamento da mente”. Para Dewey, o pensamento crítico permite que os indivíduos diferenciem crenças fundamentadas de meras suposições, cultivando hábitos intelectuais que favorecem a deliberação prática informada. Esse “treinamento” é indispensável para que os estudantes enfrentem os desafios da vida contemporânea com discernimento, autonomia e responsabilidade ética.

No contexto educacional, o pensamento crítico assume um papel central na preparação dos estudantes para interagir, de maneira ética e reflexiva, com o conhecimento e com as demandas contemporâneas. Em um cenário caracterizado pela rápida disseminação de informações, frequentemente distorcidas ou manipuladas, a habilidade de analisar, questionar e validar evidências mostra-se essencial. Como destaca Hanscomb (2017 *apud* Williges, 2019), o pensamento crítico não apenas promove a avaliação rigorosa de premissas e fortalecem a capacidade de vinculá-las aos desafios éticos e sociais, enfrentados pelos estudantes.

Ademais, o pensamento crítico desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos conscientes e engajados com os desafios sociais. Nesse contexto, a receptividade complementa o pensamento crítico ao integrar análise reflexiva e sensibilidade empática. Essa virtude intelectual permite que os indivíduos considerem múltiplas perspectivas, avaliem as implicações éticas das decisões e ajam com responsabilidade e compromisso social. Ao promover essa virtude no ambiente educacional, os professores podem incentivar os estudantes a desenvolverem, além de habilidades cognitivas, uma postura ética que os prepare para atuar como agentes de transformação em um mundo interconectado.

No entanto, para que essa habilidade seja plenamente eficaz na formação de cidadãos engajados e sensíveis às complexidades sociais, é necessário considerar, também, o papel de alguma virtude que estabeleça uma conexão profunda, com diferentes perspectivas e experiências humanas, e que pode complementar o pensamento crítico ao ampliar a compreensão das motivações e dilemas alheios. Em tempos de polarização e superficialidade informativa, o pensamento crítico precisa ser complementado por uma virtude menos explorada, porém, essencial: a receptividade.

3.3 A receptividade como uma virtude intelectual central

Michael Slote (2013), em *From Enlightenment to Receptivity*, questiona o racionalismo iluminista ao argumentar que a ênfase exacerbada na razão e no domínio da natureza e das relações humanas gerou um desequilíbrio no desenvolvimento do conhecimento e da moralidade. Segundo o autor, ao privilegiar a autonomia e a racionalidade como princípios centrais da conduta humana, o Iluminismo negligenciou dimensões igualmente fundamentais, relacionadas às emoções e aos sentimentos humanos. Durante séculos, avanços foram impulsionados por uma visão estritamente racionalista, que

buscava entender e dominar o mundo natural. A Revolução Industrial, por exemplo, foi um marco de eficiência técnica e, também, resultou em impactos sociais e ambientais devastadores, como a exploração do trabalho infantil e a degradação dos recursos naturais. Esse modelo de progresso, de acordo com Slote, reflete um desequilíbrio: a busca pelo conhecimento e pela eficiência não foi acompanhada por uma sensibilidade receptiva às consequências éticas e humanas desse avanço.

Slote questiona a visão que prevaleceu, por séculos, de que a racionalidade seria o único caminho válido para o progresso humano, levando a uma cultura que valoriza o controle técnico da natureza, mas que ignora a importância de uma postura mais receptiva diante da complexidade do mundo e das relações com os outros.

Sua proposta alternativa é a receptividade, como um tipo de virtude que, embora não tenha aparecido nas listas de virtudes em razão das limitações que a visão iluminista e faustiana⁴ implica, deve ser considerada como uma virtude capaz de equilibrar a primazia da racionalidade com a abertura ao outro e à experiência emocional. Isso acontece, desde que entendamos que, assim como o “ser ativo” aristotélico puro ou total não é uma virtude, tampouco a receptividade pura ou total poderia ser.

A receptividade precisa de um traço de atividade, um potencial de reatividade ou até de uma capacidade de resposta, para não se reduzir a simples passividade. Assim, é necessário pressupor que, ao se afirmar que a receptividade é uma virtude, reconhece-se que há virtude em ser ativo. Dito de outra forma, não há como defender a virtude da receptividade sem considerar a atividade como um aspecto positivo para essa virtude.

Nesse contexto, a receptividade consiste em uma disposição do indivíduo que deve estar aliada à atividade. Para ser uma virtude, não pode ser apenas uma receptividade “passiva”; ela precisa estar unida a uma atividade interna de discernimento, de revisão de crenças, de resposta ética ao outro. É uma forma

ativa de acolher afetivamente, e isso é o que a torna uma virtude intelectual e moral, na concepção de Slote.

Entretanto, a receptividade empática distingue-se da empatia⁵, pois não se trata apenas de sentir a dor do outro, mas de ser levado a agir em favor dele, concentrando-se na dimensão afetiva das relações interpessoais. Essa virtude intelectual é essencial para a criação de um ambiente de aprendizado que favoreça o intercâmbio de perspectivas e a construção colaborativa do conhecimento.

Slote propõe a receptividade como uma disposição ativa para acolher ideias, sentimentos, necessidade e realidades externas, especialmente, nas relações humanas, no cuidado, no conhecimento e até na própria condução da vida. Segundo o autor (2013, p. 218, tradução nossa):

[...] se conseguirmos educar as pessoas para uma receptividade, empatia e preocupação mais abrangentes com os outros, acredito que poderemos superar as injustiças e a falta de respeito que surgem ou são constituídas por atitudes menos receptivas, empáticas e cuidadosas.

A receptividade é necessária para qualificar, condicionar ou limitar tantos outros valores/ideias éticas.

Em contraste com outras virtudes intelectuais, como a coragem intelectual ou a curiosidade, que realçam a iniciativa e o esforço para buscar, questionar e confrontar ideias, a receptividade focaliza a capacidade de absorver e acolher novas perspectivas sem, contudo, cair na passividade. Entretanto, para Slote, embora seja essencial mantermos uma postura racional e epistêmica em grande parte de nossos pensamentos e relações com o mundo e com os outros, se não formos também abertos e receptivos às atitudes e às opiniões alheias, acabaremos por perder aquilo que há de mais significativo e enriquecedor na experiência humana. O conceito de autonomia aparece em sua obra como uma noção ética importante e que precisa ser limitada ou qualificada em relação à receptividade. À luz da ética do cuidado, ele argumenta, concordaremos ser

importante ter a capacidade de pensar e decidir por si mesmo, e não se invalida a autonomia kantiana. Entretanto, é preciso reconhecer que ela está longe de ser absoluta. Na vida ordinária, na medida em que nos relacionamos com outras pessoas e mantemos laços afetivos, ficamos mais suscetíveis às opiniões e às atitudes desses outros, e não somos – e não podemos ser – totalmente autônomos em nosso pensamento e tomada de decisões.

Slote menciona, como exemplo de receptividade, a disposição de uma pessoa em aceitar as opiniões e os sentimentos de alguém que ama, mesmo que isso a influencie em suas decisões. Ele discute esse exemplo, especialmente ao refletir sobre relações familiares, como no caso de meninas que internalizam os preconceitos de seus pais, e levanta a questão sobre quando isso é compreensível e quando se torna eticamente problemático. O ponto central é que a receptividade envolve uma abertura genuína ao outro, bem como requer o discernimento para não se tornar submissão ou alienação. Propomos, aqui, aliar a receptividade ao pensamento crítico, para que ela seja complementada. Segundo ele, a virtude da receptividade que defende

[...] pode ser mais receptiva às visões e atitudes de pessoas queridas ou da própria sociedade, mas também envolve estar de mente aberta em relação às opiniões de quem está fora do próprio grupo. Se isso não ocorrer, então essa receptividade (assim como a preocupação empática) será distorcida e incompleta (Slote, 2013, p. 218, tradução nossa).

Trata-se de usar a receptividade para limitar a autonomia do pensamento, do desejo e da ação.

A inclusão da receptividade como virtude pode reformular o ideal educacional, sugerindo que o verdadeiro aprendizado requer mais que o desenvolvimento da autonomia. O conhecimento se desenvolve em contextos sociais complexos, nos quais a troca de perspectivas enriquece a compreensão e permite uma abordagem mais holística dos problemas contemporâneos. Estar receptivo à ideia de mudança da realidade implica uma disposição maior para mudar que a simples menção à mudança. Sendo, aqui, uma predisposição

bastante positiva. Isso implica que a educação deve ir além da mera transmissão de informações técnicas, promovendo a capacidade de escuta, da aceitação de críticas construtivas e da flexibilidade no pensamento. Defendemos, aqui, que um ambiente educacional, aberto e empático, deve priorizar, além da aquisição de habilidades técnicas, a capacidade de ser receptivo, de escutar ativamente os outros, reconhecendo a importância da diversidade de perspectivas; de aceitar críticas construtivas, vendo-as como oportunidades de aprendizado e de crescimento intelectual, e de equilibrar análise racional e sensibilidade ética, compreendendo que o conhecimento não se dá apenas pela razão, mas também pela experiência emocional e social.

Essa abordagem dialoga com a crítica de Slaby (2023, 2024) à apatia estrutural, na qual podemos sugerir que um dos principais desafios da educação contemporânea é reverter a indiferença emocional e ética, produzida por uma cultura que valoriza a insensibilidade e a alienação afetiva. Ao estimularmos a receptividade, poderemos ter um instrumento poderoso para combater esse cenário, preparando os estudantes para lidar com a complexidade do mundo, de maneira crítica e sensível. Em suma, a inclusão da receptividade como uma virtude intelectual e emocional reformula o ideal educacional ao sugerir que o verdadeiro aprendizado requer mais que o desenvolvimento da autonomia do sujeito. A receptividade é vista como um elemento central para o desenvolvimento intelectual e moral, reconhecendo que o conhecimento se desenvolve em contextos sociais complexos, em que a troca de perspectivas enriquece a compreensão. Esse modelo de ensino, focado na receptividade, busca humanizar as relações educacionais, criando espaços onde o diálogo e o respeito pelo outro sejam os principais motores do desenvolvimento intelectual. Esse modelo educacional que transcenda a primazia do racionalismo e do tecnicismo, integrando a receptividade e o pensamento crítico, como dimensões fundamentais da formação humana. Essa concepção dialoga diretamente com os desafios enfrentados pela educação humanista contemporânea, que,

segundo Martha Nussbaum (2015), encontra-se ameaçada por uma crise global de valores e pela priorização de competências estritamente utilitárias.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No cenário contemporâneo, marcado por crises ambientais, desigualdades sociais e um crescente esvaziamento das humanidades na educação, observa-se uma perda progressiva da sensibilidade crítica diante dos acontecimentos globais e das experiências humanas. Essa perda pode ser compreendida, valendo-se do conceito de apatia estrutural (Slaby, 2023), que denuncia o empobrecimento afetivo e reflexivo das relações educativas. No âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, o predomínio de modelos voltados exclusivamente à empregabilidade e ao desempenho técnico compromete a formação integral dos estudantes, reduzindo a educação a um instrumento de reprodução das lógicas mercantis.

Neste estudo, defendemos que o cultivo das virtudes intelectuais do pensamento crítico e da receptividade representa uma via promissora para reorientar a formação técnica em direção a um ideal humanista. O pensamento crítico, entendido como capacidade de avaliar e questionar argumentos e práticas com base na razão e na ética, é fundamental para a autonomia intelectual. A receptividade, por sua vez, compreendida como uma abertura ativa e sensível ao outro e ao mundo, amplia a capacidade dos indivíduos de se engajarem, de forma ética e emocional, com os desafios sociais e ambientais da atualidade. A conjunção dessas virtudes pode contribuir para práticas pedagógicas democráticas, colaborativas e sensíveis, nas quais o conhecimento é construído, de forma dialógica, crítica e afetiva.

No contexto dos Institutos Federais, isso significa fortalecer sua vocação legal de integrar a formação técnica com valores éticos, sociais e ambientais, capacitando os estudantes, não apenas como profissionais competentes, mas como cidadãos críticos e compassivos. A receptividade, nesse sentido, emerge

como uma virtude inovadora e essencial para superar a apatia estrutural e promover o engajamento ativo com o mundo.

Entretanto, este estudo apresenta algumas limitações. O caráter teórico-reflexivo da pesquisa não contempla uma investigação empírica direta sobre práticas pedagógicas nos Institutos Federais, tampouco mensura os impactos reais da incorporação dessas virtudes no cotidiano escolar. Além disso, a escolha de apenas duas virtudes intelectuais, o pensamento crítico e a receptividade, entre tantas possíveis, ainda que justificada pelo escopo da proposta, delimita o alcance da análise.

Como perspectivas futuras, sugerimos o desenvolvimento de estudos empíricos que investiguem a presença e o cultivo dessas virtudes nos projetos pedagógicos e práticas docentes da Educação Profissional. Também, é relevante explorar a aplicabilidade didática da receptividade em contextos diversos, inclusive, com populações vulneráveis, além de aprofundar o diálogo com outras tradições filosóficas, como a ética do cuidado, a fenomenologia e as pedagogias decoloniais, que podem enriquecer o debate sobre a formação integral e afetiva no ensino técnico. Assim, reafirma-se que uma educação que integra razão e emoção, técnica e ética, conhecimento e sensibilidade, não apenas transforma a experiência de aprendizagem individual, como também contribui para a construção de uma cultura educacional comprometida com o diálogo, a justiça e a transformação social.

Referências

BAEHR, Jason. **The Inquiring Mind: On Intellectual Virtues and Virtue Epistemology**. Oxford: Oxford University Press, 2011.

BLOOM, Paul. Against Empathy. **Boston Review**, Boston, 10 set. 2014. Disponível em: <http://bostonreview.net/forum/paul-bloom-against-empathy>. Acesso em: 20 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Brasília: MEC; SETEC, 2007. Disponível

em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 14 out. 2024.

BRASIL. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da LDB. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 26 jul. 2004.

BRASIL. **Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1997. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 2 jun. 2025.

BRASIL. **Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 2 jun. 2025.

BORBA, Alexandre Ziani de. **Uma investigação acerca da natureza da virtude intelectual e do seu estatuto enquanto ideal regulador da educação**. 2020. 261 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/24494/TES_PPGFILOSOFIA_2020_BORBA_ALEXANDRE.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 3 jun. 2025.

BORBA, Alexandre Ziani de. **Virtudes Intelectuais e Educação**. 2016. 86 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/9166/BORBA%2c%20ALEXANDRE%20ZIANI%20DE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 3 jun. 2025.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino Médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 100-137.

NUSSBAUM, Martha C. **Sem fins lucrativos: porque a democracia precisa das humanidades**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

PACHECO, Eliezer. **Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora**. Natal: IFRN, 2015. Disponível em: <http://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1018>. Acesso em: 16 set. 2024.

RAMOS, Marise Nogueira. O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-778, jul./set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NrgqwnZ4vG6DP8p5ZYGn4Sm/?format=pdf>. Acesso em: 2 jun. 2025.

SANTOS, Breno Ricardo Guimarães; MERLUSSI, Pedro; GRECO, John; TURRI, John. Epistemologia da Virtude: Virtue Epistemology (SEP Translation). Tradução autorizada da Stanford Encyclopedia of Philosophy. **Intuitio**, [s. l.], v. 1, n. 8, p. 325-362, 2015. Disponível em: <https://philarchive.org/rec/SANEDV>. Acesso em: 3 jun. 2025.

SANTOS, Milton. Os deficientes cívicos. In: RIBEIRO, Wagner Costa (org.). **O país distorcido: o Brasil, a globalização e a cidadania**. São Paulo: Publifolha, 2002. p. 149-152.

SLABY, Jan. Habits of Affluence: Unfeeling, Enactivism and the Ecological Crisis of Capitalism. **Mind & Society**, [s. l.], 2024. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11299-024-00309-6>. Acesso em: 2 jun. 2025.

SLABY, Jan. Structural Apathy: Affective Injustice and the Ecological Crisis. **Philosophical Topics**, [s. l.], v. 51, n. 1, p. 63-82, 2023. Disponível em: https://janslaby.com/static/publications/Slaby2023_StructuralApathy_Proofs.pdf. Acesso em: 2 jun. 2025.

SOBRINHO, Sidnei Cruz. **Análise nacional do ciclo da política de educação, ciência e tecnologia nos institutos federais – IFs: a carência epistêmica e a produção do homo enterprise no contexto da prática e na atuação política**. 2023. 665 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2023. Disponível em: <http://tede.upf.br:8080/jspui/handle/tede/2599>. Acesso em: 16 set. 2024.

SLOTE, Michael. **From Enlightenment to Receptivity: Rethinking Our Values**. Oxford: Oxford University Press, 2013.

WILLIGES, Flavio. **Ética nas organizações educativas**. Santa Maria: UFSM; NTE, 2019. [recurso eletrônico]. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/18356/Curso_Lic-Educ-Camp_Ética-Organizações-Educativas.pdf?sequence=1. Acesso em: 2 jun. 2025.

ZAGZEBSKI, Linda. **Virtues of the Mind: An Inquiry into the Nature of Virtue and the Ethical Foundations of Knowledge**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

ŽIŽEK, Slavoj. **Living in the End of Times**. London; New York: Verso, 2011.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BYNC 4.0)

Notas

¹ Optamos por manter a expressão original “deficientes cívicos”, utilizada por Milton Santos em seu contexto de análise crítica sobre os efeitos excludentes das políticas educacionais e sociais. Reconhecemos, contudo, que a formulação pode ser considerada problemática à luz das discussões contemporâneas sobre capacitismo e linguagem inclusiva, uma vez que associa, ainda que metafóricamente, a ideia de deficiência a uma suposta limitação de caráter cívico ou moral. Mantemos a expressão por respeito ao contexto histórico e analítico da obra, mas reiteramos nosso compromisso com a promoção de uma linguagem ética e sensível às lutas dos movimentos de pessoas com deficiência.

² O termo “tecnologias sociais”, tal como aparece na Lei nº 11.892/2008 (art. 6º, inciso IX), refere-se a processos e soluções tecnológicas orientadas para a resolução de problemas sociais, com foco em inclusão social, desenvolvimento sustentável e preservação ambiental. Trata-se de uma concepção voltada à promoção de justiça social e melhoria da qualidade de vida em comunidades vulneráveis. Por outro lado, nas ciências sociais e nos estudos de gênero, a expressão “tecnologias sociais” pode ter um sentido crítico e analítico distinto, referindo-se aos mecanismos e dispositivos sociais que produzem, regulam e normatizam identidades de gênero e sexualidade, como discutido por autoras como Teresa de Lauretis e Judith Butler. Neste artigo, adotamos o termo no primeiro sentido, conforme definido pela legislação educacional brasileira.

³ A noção moderna de autonomia, fortemente influenciada pelo ideal iluminista de racionalidade e auto-suficiência, é aqui problematizada à luz de uma perspectiva mais relacional e afetiva. Em contraste com a ideia de autonomia como independência absoluta e domínio racional, propõe-se uma compreensão que reconhece a interdependência humana e valoriza a abertura ao outro. Tal crítica dialoga com os argumentos de Michael Slote (2013), para quem a valorização excessiva da atividade racional autônoma obscureceu virtudes como a receptividade, fundamentais para a formação moral e intelectual. Nesse sentido, a autonomia é ressignificada não como negação da influência do outro, mas como a capacidade de ser tocado por ele.

⁴ A expressão “visão faustiana”, utilizada com base na análise de Michael Slote (2013), refere-se a uma concepção moderna de humanidade marcada pela busca incessante de domínio e controle sobre o mundo, especialmente a natureza. Inspirada na figura literária de Fausto, símbolo do desejo ilimitado de poder e saber, essa visão valoriza a atividade intensa, a superação de limites e a eficiência como ideais superiores de realização humana.

⁵ A discussão sobre a empatia no contexto da epistemologia das virtudes revela uma diversidade de interpretações sobre seu papel na formação moral e intelectual. Enquanto Baehr (2011) defende a empatia intelectual como uma virtude epistêmica que amplia o compromisso com a verdade e o entendimento profundo, Zagzebski (1996) a classifica como uma emoção motivadora, porém, distinta de uma virtude completa. Paul Bloom (2014), por outro lado, questiona a centralidade da empatia na moralidade, argumentando que sua parcialidade pode

distorcer julgamentos éticos e sugerindo que a compaixão racional seria uma alternativa mais eficaz para promover justiça.