

## EDUCAR PARA QUE, FORMAR PARA QUEM: PARADOXOS E DESAFIOS DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

### EDUCATING FOR WHAT, TRAINING FOR WHOM: PARADOXES AND CHALLENGES OF CONTEMPORARY SCHOOLS

Ged Guimarães  
(UEG – Universidade Estadual de Goiás)

Gabriel José da Silva Neto  
(UEG – Universidade Estadual de Goiás)

**RESUMO:** O principal objetivo deste artigo é mostrar como a formação compreendida por busca da excelência, tanto na vida privada como na vida pública, é minimizada, quase abandonada, em favor de uma espécie de servidão, na maioria das vezes voluntária, ao modo capitalista de existir. Esse modo pressupõe o pensamento e a ação voltados sempre para os interesses do indivíduo, desprezando praticamente tudo que é público. Partindo desse entendimento, procuramos quais seriam as tarefas da escola para superar o modo quase único de conceber a vida circunscrita a interesses mercantis, na qual o homem não passa de um ser portador de um valor – caro, barato ou a ser descartado. Compreendemos que a escola é o lugar da interrogação, da produção perene do novo, e o aluno bem formado é aquele que sabe fazer distinção; ou seja, é o que sabe, não porque ouviu dizer, mas porque sabe buscar, com radicalidade a gênese do aparente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Alteridade. Diversidade. Sexualidade.

**ABSTRACT:** The main point of this article is to show how the process of formation understood as the search for excellence, as in individual life as in public life, is minimized, almost abandoned, in favor of a kind of servitude, almost always voluntary, to the capitalist way of exist. This path presuppose the thought and the action always turned in to the individual interests, despising almost everything that is public. From this comprehension we sought which were the tasks attributed to school to overcome the almost unique way of concieve the life circumscribed to mercantile interests, whose individual is nothing but a being with a value – expensive, cheap or to be discarded. We understood that the school is the place of questioning, of eternal production to the new, and the student well formed is that one that can make distinction; in other words, is the one who knows, not because heard the others, but because knows how to seek, with radicality the genesis of the visible.

**KEYWORDS:** Education. Otherness. Diversity. Sexuality.

#### Introdução

O homem busca se autoconstituir desde os primórdios de sua existência. A descoberta de como se pode provocar o fogo, a invenção da roda, a criação da escrita e da linguagem expressam a capacidade do homem para se autoconstituir, definindo, portanto, a sua relação

com a natureza e com os outros homens. Todos esses gestos que, simples ou engenhosos, acompanham o homem desde os tempos pré-históricos revelam uma série de conhecimentos apreendidos, técnicas desenvolvidas, saberes acumulados; logo, mesmo inexistindo escola formal em vários desses momentos históricos de autoconstituição do homem, a descoberta, aperfeiçoamento e acumulação de saberes sempre o acompanhou, o que nos leva a concluir que “[...] a educação acontece onde e quando acontece o homem” (FERNANDES, 2013, p. 34).

Se a busca pelo conhecimento é um processo inerente à existência humana e, uma vez que a existência humana tenda a lutar pela autoconstituição, pela autopreservação e pelo autodesenvolvimento, então podemos concluir, com segurança, que a educação, ao menos inicialmente, teve o propósito de criar condições para a sobrevivência, constituição e fortalecimento do homem. Primeiramente o instinto de sobrevivência o levou a aprender a provocar o fogo, a caçar e a defender-se. Em seguida, a fabricação e aprimoramento das armas, o desenvolvimento da estratégia e astúcia da guerra e as grandes engenharias resultaram em saberes produzidos socialmente. Finalmente, o desenvolvimento das ciências, da política, da filosofia e das artes representa uma nova fase da humanidade: a busca da elevação da forma social de existência. Por outras palavras, o homem inventa a política, cria leis, estabelece normas de conduta com vistas ao bem comum.

Nesse processo, a escola como a conhecemos atualmente foi gradativamente tomando forma, constituindo-se desde os primórdios como um local de formação. Em momentos iniciais, cuidava de formar corpos fortes, ágeis e bem treinados para a guerra, bem como ensinava cálculos, retórica e filosofia. Em outro momento, ensinou aos homens, quase tão somente, a remissão dos pecados e, da modernidade aos dias atuais, a escola tem ensinado, sobretudo, a multiplicidade de ofícios à escolha do indivíduo.

Este artigo tem como principal objetivo refletir sobre os princípios da formação e como a escola tem se articulado entre o seu sentido fundante e as exigências do tempo cronológico. Para tanto, recorreremos às concepções inaugurais do ocidente sobre educação e formação, isto é: a cultura grega. Em seguida, passamos ao advento do capitalismo e de como os ideais de propriedade, trabalho e dinheiro modificaram as finalidades da educação e da formação. Finalmente, apontamos os paradoxos e desafios da escola contemporânea, já partindo do pressuposto de que atualmente formar não corresponde ao ideal de busca do bem comum, mas a formação do profissional que a sociedade, compreendida como mercado, vem solicitando à escola.

## **Paidéia: a formação do homem**

Foi na Grécia antiga que se formou a primeira ideia de “cultura” como sendo a expressão dinâmica da vida social, diferentemente das outras civilizações, como a dos hebreus, chineses e babilônios. Para Werner (2001), todas as demais culturas possuíam uma mentalidade arraigada a princípios espirituais, o que acabava por orientar suas práticas, sua cultura, à elevação, ao desenvolvimento e à propagação da fé, que definia o sentido da formação.

Para Werner (2001, p. 12), “[o] Homem que se revela nas obras dos grandes gregos é o homem político”. Não havia, pois, a distinção, comum entre nós, entre os que exercem a política e a sociedade civil. Os homens eram políticos e por meio da palavra exerciam o poder, o que implicava em participação ativa nas decisões de interesse geral.

No entendimento de Vernant (2004), o exercício político do grego funda-se basicamente no *logos*, isto é, no exercício da linguagem. A retórica e a dialética, por serem exercícios da linguagem, são, portanto, os instrumentos da cidadania que conduzem a vida social. Não há palácios, não há reis, não há nenhuma espécie de poder separado dos cidadãos. Estes, em alto e bom som, deliberavam livremente – e diretamente – sobre os rumos da Pólis. Saber falar bem e convencer seu oponente de que o melhor para a cidade era uma determinada ideia pressupunha conhecer o sentido da vida política e técnicas de linguagem. O desenvolvimento dessa capacidade, desse domínio da linguagem e de suas técnicas inaugura os primeiros sinais do pensamento filosófico, do pensamento lógico, da interrogação e da busca da verdade; daí o surgimento das primeiras escolas, se propunham a suscitar nos discípulos/alunos as habilidades de bem falar, bem argumentar e de buscar a verdade e o saber por meio do exercício da argumentação.

Portanto, a Paidéia, ou o sentido da formação do cidadão grego, concentrava-se na preparação do homem para conhecer, compreender e participar da vida da Pólis, o que implicava em formar o homem autônomo. Ou seja, o político que sabe da sua importância para a Pólis e da participação nela em busca da excelência da vida social.

O aprendizado de um ofício não representava uma questão central na Paidéia. O cidadão grego, por sua formação, estava habilitado a não somente exercer seu ofício profissional, mas também, e principalmente, integrar ativamente a Ágora, participando de seus

debates, das discussões e das questões públicas, defender os interesses e lutar pelo desenvolvimento e pelo fortalecimento da Pólis.

Essa formação é inseparável da permanente busca da autonomia, da liberdade, da igualdade, da justiça, e da efetiva participação de todos na discussão, definição e realização da vida coletiva, do presente e do futuro dos seres humanos. Pressupõe a *educação de todos*, do nascimento à morte, como incessante busca e realização do bem comum, e o aprender a deliberar, a escolher, viver e agir com racionalidade e responsabilidade para com o mundo natural e humano (COELHO, 2013, p. 25, grifo do autor).

Conforme argumentamos logo de início, fazendo referência a Marcos Aurélio Fernandes (COELHO, 2013), a educação acontece quando acontece o homem, e em uma perspectiva geral, a educação está presente onde está presente a atividade humana. Entretanto, com o advento do pensamento grego, a noção de educação deixa de ser um processo de simples transmissão de conhecimento. Para os gregos, educar é formar o homem conforme a sua natureza: um ser político.

Em todo lugar onde esta ideia reaparece mais tarde na História, ela é uma herança dos Gregos, e aparece sempre que o espírito humano abandona a ideia de um adestramento em função de fins exteriores e reflete na essência própria da educação (WERNER, 2001, p. 10).

Portanto, no ideal grego, a formação do homem o habilita a, antes de tudo, ser um homem de pensamento livre; não está associada à ideia de adestramento, não restringe a atuação do homem a uma perspectiva cúbica e limitada, mas propõe-se a habilitar o homem a participar ativamente da vida pública, a discutir, a debater, a questionar. Esse espírito, por assim dizer, percorre a existência do homem grego como Paidéia. Trata-se do processo de formação que começa com o primeiro suspiro e termina com o último. Ou seja, a vida é a formação do homem em sentido pleno e não com vistas a um ofício específico. Na percepção de Coelho (2013, p. 25) essa formação,

[e]ntendida, realizada e vivida como paideía, παιδεία, formação cultural para a vida em comum, a educação, a escola ensina crianças, jovens e adultos a bem-viver, a participar na vida pública, na instituição da *vida boa*, para todos, e não para alguns privilegiados. Espera-se, pois, que essa educação forme a todos nos ideais de constituição e cultivo da vida coletiva; e no reconhecimento de que os homens têm iguais direitos. [...] Essa educação é fundamental para que a igualdade, a autonomia, a liberdade e a participação

não sejam meras realidades abstratas, utopias ou conceitos, mas se realizem no trabalho coletivo de criação social, no movimento dos opostos [...] (COELHO, 2013, p. 25, grifo do autor).

Longe da Paidéia expressar o esmero com a palavra em sentido privado, quando se busca uma dada vantagem individual, o homem bem formado olha para a Pólis e busca elevá-la, fazendo-a melhor. A Paidéia pressupõe a participação nos debates em busca da excelência da vida pública.

Muitos séculos se passaram desde então. Civilizações se sucederam e diferentes ideais para a formação e a educação foram traçados; diferentes ciências surgiram e conquistaram espaço no ambiente escolar e a Paidéia grega, o modo de formar e educar típico do homem grego, perdeu o sentido em favor da utilidade prática e quase sempre imediata em conformidade com o homem moderno que não quer e nem pode *perder* tempo.

### **A propriedade e o capital como novos determinantes dos processos de educação e formação**

Para os gregos da Antiguidade Clássica o homem é o político que busca a excelência da vida pública e não aquele que procura nas profissões o melhor lugar, como tem sido para os modernos. Enquanto aquele olhava para as relações sociais e buscava a melhor norma para a vida em comum, estes têm a vida reduzida ao trabalho em busca da aquisição de bens e definem a liberdade como condição para a extensão da propriedade. Se a vida na Pólis pressupunha a igualdade, cuja palavra, como diz Vernant (2004), constituía por excelência um instrumento de poder, o homem moderno pressupõe a igualdade como condição para que o exercício do corpo resulte em algum bem extensivo à propriedade original, o próprio corpo.

A igualdade associada à liberdade para pôr em movimento a propriedade natural, o próprio corpo, reúne as condições para a extensão dos bens. Essa é a condição que o homem traz em si simplesmente porque existe. Mas essa é uma potência adormecida, por assim dizer, que só se faz ato pelo trabalho, formando, assim, as diferenças entre os indivíduos, pois, ao nascermos “somos como uma folha de papel em branco” [LOCKE, 1983, p. 159]. A diferença entre os homens é a obra deles, ou melhor, resultado da capacidade empreendedora de cada um, porque [conforme ainda Locke (1983, p. 47)] “Deus não fez o mundo para os brigões e altercadores, mas para os diligentes e racionais” (GUIMARÃES, 2016, p. 107).

A concepção de homem que se constrói entre os XVI e XVIII é a de que o homem está naturalmente destinado a exercer seu direito e finalidade de existir por intermédio da acumulação de propriedade, que só se faz por meio do trabalho. Nesse sentido, o homem precisa desenvolver em si a diligência e a racionalidade, precisa aprender a aproveitar-se da inteligência e da esperteza para empreender, para ampliar sua propriedade, para acumular bens. Para os teóricos iluministas, principalmente para John Locke, todos os homens nascem iguais, possuem as mesmas condições e pressupostos para se desenvolverem livremente. O que os distingue é tão somente a capacidade empreendedora de cada um.

Uns são mais industriosos, outros não, e é justo que os mais capazes, aqueles que souberam extrair de si o que há de melhor, sejam mais bem aquinhoados. Ao contrário, seria injusto que o mais industrial tivesse que esperar o indolente ou preguiçoso, caso quisesse empreender uma determinada obra, seja ela e de pegar todas as maçãs de uma macieira, seja a capacidade inventiva como uma máquina de produção em série de comida ou vestimenta. No raciocínio de Locke, o produto não é somente para uso exclusivo porque ninguém come 300 maçãs, come toneladas ou veste centenas de camisas de uma só vez. No fim não são os empreendedores os únicos beneficiados, e sim, em alguma medida, a sociedade inteira (GUIMARÃES, 2016, p. 109).

Nesta nova forma de compreender o homem, o pensamento iluminista destaca que a finalidade da existência humana gira em torno da produção, expansão e fortalecimento da propriedade pela livre iniciativa, pelo empreendedorismo de homens *diligentes e racionais*. Assim, a formação humana correspondente a estas expectativas buscava desenvolver no indivíduo habilidades específicas para o empreendedorismo, para habilitá-lo a utilizar sua inteligência de modo a produzir mais, a acumular mais. Segundo a perspectiva iluminista, o desenvolvimento destas habilidades não traria benefícios somente para o homem indivíduo, mas para toda a sociedade que, em alguma parcela, seria beneficiada pelos frutos da inteligência, da racionalidade, da diligência e do empreendedor. Então, a mentalidade da sociedade pressupõe a formação de homens aptos ao empreendedorismo que se viabiliza por meio do trabalho, único sentido da vida para o homem.

O modo de pensar e agir individualistas, próprio dos modernos, se revela na política, agora não mais como parte constitutiva dos homens, como entre os gregos, mas como atributo separado de todos: os políticos, agora, são aqueles para os quais se delibera o poder, que é exercido em nome de todos. Por outras palavras, o liberalismo inaugura a política representativa e os indivíduos, na qualidade de cidadãos, exercem livremente o direito ao voto.

Se politicamente são livres, o modo como se relacionam economicamente também é livre. Daí cunharem a expressão liberalismo econômico, um modo de defender a liberdade de comércio sem a ingerência de forças coercitivas, sobretudo advindas do Estado. A liberdade econômica tem por pressuposto o constante incentivo ao desenvolvimento da indústria, o fortalecimento do mercado e da moeda, com a conseqüente acumulação do capital por parte daqueles indivíduos que se desenvolvem de modo *diligente e racional* e conquistam o sucesso no mundo dos negócios.

O homem virtuoso e a busca da excelência da vida pública são mitigados em favor do “*homo oeconomicus*”<sup>1</sup>, o homem empreendedor. Se o comércio ocupa agora a centralidade das relações humanas, busca-se então formar um homem que esteja preparado para atender às expectativas do mercado, e operá-lo bem, sempre em busca da geração de capital. O homem que se forma conforme essas expectativas dificilmente será autônomo, mas submisso à batuta do mercado, que parece orquestrado por uma “mão invisível”. Para Foucault (2010), o homem do mercado – e sobretudo o do mercado neoliberal – é “governamentalizável”, é submisso, e suas habilidades e aptidões são desenvolvidas supostamente<sup>2</sup> em seu favor, enquanto indivíduo.

Isso significa simplesmente que o comportamento econômico é essa grade de inteligibilidade onde alguém adotará um comportamento de um novo indivíduo. Isso significa que o indivíduo se tornará governamentalizável, o poder o circunda para o expandir, e somente para o expandir, então ele é um *homo oeconomicus* (FOUCAULT, 2010, p. 252, grifo do autor, tradução nossa)<sup>3</sup>.

Entender – na perspectiva liberal e neoliberal – que o homem e suas habilidades podem ser expandidos, podem ser ampliados, podem ser potencializados, implica deixar de tratar o ser humano e passar a considerá-lo como um objeto; ou seja, despersonalizá-lo, “desumanizá-lo”. A pluralidade de fatores que influencia na formação humana, sua individualidade, sua personalidade dinâmica e seus ímpares atributos ficam para segundo plano; o que interessa é a

---

<sup>1</sup> Expressão utilizada por Foucault (2010) para se referir à compreensão acerca do papel, destino e existência do homem a partir dos séculos XVII e XVIII.

<sup>2</sup> As relações sociais do homem na sociedade capitalista são marcadas por exigências exteriores a ele, o que leva a que Foucault (2010) o defina como *homo oeconomicus*. Esse homem perde a sua natureza humana em favor de uma exterioridade frívola, mas compreendida como fundante para a subjetividade. Esse homem, diz Rousseau (1992 p. 13), “[...] é um nada”.

<sup>3</sup> No original: “It simply means that economic behavior is the grid of intelligibility one will adopt on the behavior of a new individual. It also means that the individual becomes governmentalizable, that power gets a hold on him to the extent, and only to the extent, that he is a *homo oeconomicus*” (FOUCAULT, 2010, p. 252, grifo do autor).

formação e a constituição de seres capazes de trabalhar e, com seu trabalho, produzir e acumular riquezas.

A transformação do ser humano em objeto (máquina) pode representar a estratégia mais lucrativa do mercado. Conforme Foucault (2010) analisa, não precisamos pagar por nosso corpo, não pagamos por nossa genética, por nossos músculos. Não nos é requerido um investimento, uma taxa; nada nos é cobrado para termos e usarmos os corpos que temos. Por outro lado, este mesmo corpo que nada nos custa tem a habilidade de produzir bens e serviços que, avaliados e postos no mercado, geram riqueza, geram valores; são revestidos de um preço que, por muitas vezes, é alto. Transformar o corpo em uma máquina de trabalho, portanto, é um processo muito barato, já que ninguém paga para ter o próprio corpo, ao passo que este corpo, posto em obra para produzir, é capaz de gerar riquezas inestimáveis. Assim, o chamado “capital humano”<sup>4</sup> surge, e busca-se formá-lo da melhor forma, uma vez compreendido que quanto maior e mais valioso for o capital humano (sua constituição: músculos, tecidos resistentes, habilidades ímpares, etc.), mais valioso também será o produto fabricado e comercializado por este capital humano.

Cada detalhe, cada gesto, cada escolha poderá afetar todo o capital humano de forma positiva ou negativa; esse potencial inventivo e produtivo torna-se um bem de inestimável valor e, assim, todo um complexo sistema de formação é instituído para que seja possível construir capitais humanos de valor cada vez mais expressivo. Este processo de formação transcende os muros da escola, lançando sua influência também no lar, na formação cultural da comunidade e também em elementos biológicos, genéticos. Sobre a formação deste capital humano, Foucault (2010) observa que:

Tempo gasto, cuidado dado, assim como o nível de educação dos pais – porque sabemos com quase certeza que num mesmo intervalo de tempo gasto pelos pais com seus filhos, pais com maior nível de educação provavelmente formarão um capital humano mais elevado do que poderiam formar pais com menor nível de educação – em poucas palavras, o conjunto de estímulos recebidos pela criança contribuirá para a formação daqueles elementos que podem aprimorar um capital humano (FOUCAULT, 2010, p. 229, tradução nossa).<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> Expressão utilizada por Foucault (2010) para se referir à transformação do corpo humano em máquina e em potencial produtivo.

<sup>5</sup> No original: “Time spent, care given, as well as the parents’ education – because we know quite precisely that for na equal time spent with their children, more educated parentes will form a higher human capital than parentes with less education – in short, the set of cultural stimuliments that can make up a human capital”.

É constituída, portanto, uma cadeia de formação muito bem articulada que não se preocupa somente com a influência do momento presente na formação dos indivíduos, mas leva em consideração aspectos exteriores à escola, e também anteriores à esta, uma vez que se os pais não tiverem recebido um nível de educação satisfatório em sua infância, terão pouca ou nenhuma condição de transmitir a seus filhos conhecimentos, condutas e valores capazes de produzir um homem que interrogue o sentido da existência como coisa produtora de valor. Da mesma forma, conforme também observou Foucault (2010), até mesmo fatores biológicos têm relevância na formação de um capital humano mais aprimorado. Problemas com o cuidado com a saúde, infecções e más constituições, bem como questões de higiene e saúde pública, podem ser analisadas na perspectiva de formação humana levando-se em consideração que são elementos que podem ou não aprimorar ou agregar valor ao capital humano.

O *homo oeconomicus* é formado num contexto quase que integralmente direcionado ao aprimoramento de seu capital humano. Nesta perspectiva, pouco interessam os ideais de autonomia, liberdade e pensamento crítico que orientaram a educação e a formação humana em outra época, como ocorrera na Grécia Antiga; a preocupação neste momento atual reside na formação de um indivíduo (em aspectos físicos e mentais) que o torne apto a produzir mais, com maior qualidade e com maior valor agregado a seus bens e serviços.

A princípio, esse tipo de formação é difundido sob o rótulo de integral, pois envolve toda a vida humana desde aspectos físicos e biológicos, passando pela formação cultural a até a formação acadêmica que, não diferente dos demais aspectos, também está voltada à produção de capital humano. Isso significa dizer que na atualidade, sob os ideais liberais, todo o processo de educação e formação humana visa preparar os indivíduos quase unicamente para atenderem às expectativas da sociedade compreendida como mercado. Trata-se da formação que se faz pelo adestramento, uma vez que vem dificultando a autoformação e autoconstituição dos homens por meio da liberdade, da autonomia e da crítica.

Se a formação do homem na sociedade capitalista pressupõe o *homo oeconomicus*, então ele e todas as suas relações são mercantis. Ou seja, os homens quase se igualaram às máquinas: seus músculos e articulações como engrenagens, suas veias e nervos como fios e cabos, seus ossos como vigas metálicas e seus cérebros como um circuito. Todavia, o homem não pode ser reduzido a isso. Sua característica principal – a humanidade – não pode ser excluída da existência e reduzida a uma coisa que gera riqueza (mesmo que seja para o homem

individualmente). Por outras palavras, a humanidade não pode ser reduzida a números e a potenciais seres produtivos. Reduzidos a coisa com um dado valor, os homens promovem um atentado explícito contra a humanidade, contra a subjetividade do próprio indivíduo. Jappe (2006) observa que:

No entanto, todos aqueles que repetem este *slogan* [o mundo não é uma mercadoria] parecem interpretá-lo sobretudo no sentido de que certas coisas como a cultura, o corpo humano, os recursos naturais ou as capacidades profissionais não são coisas que possam simplesmente ser reduzidas a objecto de compra e venda, não devendo portanto estar submetidas ao poder único do dinheiro (JAPPE, 2006, p. 7-8).

Entretanto, não basta gritar a plenos pulmões “o mundo não é uma mercadoria”; apesar de – conforme reflete Jappe (2006) – representar bons sentimentos, não passa de retórica política. A crítica acima, que é puramente moral, deve ir além de meramente induzir a revolta, deve ultrapassar o plano dos discursos solenes e das bancadas acadêmicas: realmente, o mundo não é uma mercadoria, e o ser humano muito menos, mas vencer o processo de objetivação do ser humano representa uma alteração severa no que atualmente se tem por educação e formação.

Apesar da mentalidade mercantil constituir a existência dos homens e a educação não ficar à margem, é possível observar pessoas e grupos que resistem, principalmente no âmbito das escolas e universidades públicas, mas ainda há muito o que ser feito em prol de se constituir processos de educação e formação que busquem superar a mercantilização dos seres humanos.

### **A formação do homem autônomo: as dificuldades na sociedade vigilante**

A partir do momento em que o ser humano passou a ser formado com o propósito de aprimorar suas habilidades e aptidões para a produção e valorização da mercadoria – e consequente produção e acumulação de capital –, os propósitos iniciais de formação foram quase totalmente abandonados. Isso significa que os ideais que no berço da civilização ocidental representavam a formação humana integral, isto é, o desenvolvimento da autonomia, do raciocínio crítico e a preparação para o exercício da cidadania também associados ao conhecimento e domínio das ciências, foram gradativamente deixados de lado e substituídos pela formação conforme as demandas do mercado.

Essa mudança de finalidade alterou o sentido da educação, que, diferente do adestramento, pressupõe a formação do homem livre, um ser autônomo. Nos primórdios da civilização ocidental, conforme comenta Fernandes (2013), o próprio termo escola – σχολή (Skholé) – representava o ideal de uma liberdade criativa. Portanto, em seu princípio, a escola, o centro da educação, tinha por principal pressuposto a liberdade de criar. Em sua origem, o ato de ensinar não correspondia à mera transferência de conhecimentos já formados; o principal intuito do ensino era o de incitar o aluno a pensar, refletir e questionar sobre os fatos e sobre os conceitos já constituídos. No pensar de Fernandes (2013):

[e]nsinar é apenas evocar, provocar e ajudar o outro a tomar em seu poder a sua própria capacidade de aprender, de apreender aquilo que já lhe está dado. É o sentido da palavra latina *alumnus*, aluno. *Lumnus* é uma corruptela de *lumnia*, luzes. O prefixo “a”, por sua vez, não tem sentido privativo, mas copulativo, cumprindo uma função de ênfase, como em *agnoscere*: *conhecer*, no sentido enfático de *reconhecer*. Assim, *alumnus*, aluno, não é aquele que é privado da luz, como se diz por aí, mas é, sim, aquele que já traz consigo, previamente, as luzes para aprender (FERNANDES, 2013, p. 38-39).

Na sociedade do mercado, a capitalista, o sentido fundante da educação se perde por já vir pronto e posto exteriormente ao aluno, que deve ser formado para alguma finalidade que lhe propicie certa vantagem. Cada momento gasto deve ser em prol de uma finalidade maior que é a da produção de capital, pressuposto da riqueza. Antes, a preocupação do homem era a de se formar e constituir-se como ser político e, portanto, livre e autônomo. Atualmente, na sociedade do mercado, a quase única preocupação torna-se a de correr em busca das mínimas condições de existência: comida e abrigo. Uma vida assim reduzida iguala o homem aos outros animais, ainda selvagens.

No entanto, o homem que supera as carências mínimas deseja mais. Deseja vestir-se bem, beber finos coquetéis, ostentar carros luxuosos e habitar mansões. O pressuposto para essa existência está na acumulação de capital, que marca um modo de existir, não importando em nada o *quantum* que cada um acumula. Ou seja, o capitalismo se constitui no fetiche do dinheiro e sua valorização e se o dinheiro – a depender da quantidade – tudo pode comprar, então a existência dos homens é circunscrita a ele.

Assim, a formação do homem autônomo, liberto das obrigações requeridas pelo fetiche dinheiro, poderia causar horror, pois é inútil para a sociedade que o tem como finalidade da existência de todos os homens. A vida nessa sociedade requer a otimização do tempo e os

momentos dispendidos na escola precisam estar unicamente vinculados à formação de um capital humano que permita, no futuro, que o indivíduo usufrua dos “frutos de seu trabalho”, isto é, da riqueza que conseguir-accumular. Não há espaço para a reflexão, não há espaço para a formação de pensamento crítico, não há espaço para o livre pensamento e para a observação crítica dos conhecimentos. Tudo gira em torno de educar o indivíduo para produzir riqueza, formá-lo para integrar com sucesso o mercado. Assim,

[...] no cotidiano de sua vida, o homem é reivindicado a “ganhar o pão com o suor de seu rosto”, providenciando para si mesmo as condições de sua “sobrevivência”, segundo o sentido literal da palavra, cuidando com atenção de responder à necessidade do útil (FERNANDES, 2013, p. 42).

A reflexão e a contemplação são vistas como perda de tempo, ócio (que ganhou uma concepção negativa no mundo capitalista); o pensamento crítico é visto como insatisfação e até ingratidão: “Não reclame do salário”, “Diga graças a Deus pelo emprego!”. O que se passa, portanto, é uma inversão de valores: o diligente e racional (no sentido de mais apto a produzir riqueza) sobrepõe-se ao ser livre e autônomo, e como o mundo é dos “diligentes e dos racionais”<sup>6</sup>, os demais que não se enquadram nesta categoria, isto é, todos aqueles que não gastam seu tempo e seus esforços durante o processo de formação – que na sociedade atual tem um período definido como escolar, cuja finalidade não é outra senão a de valorizar o capital humano – logo ganham alcunha negativa de “brigões e altercadores”<sup>7</sup> e são acusados de perturbar a ordem social. A sociedade qualifica de preguiçosos, indolentes e responsáveis pelas mazelas sociais aqueles que não conseguiram estender a propriedade para além do próprio corpo, e que ainda resiste ao descarte. A culpa reside nestes afirmando-se que não se esforçaram, não empreenderam, portanto, não se formaram conforme as exigências da sociedade do capital.

Por meio dessa invertida de valores, a educação, sobretudo a escolar, perdeu seu sentido original: formar o homem, buscar elevar a humanidade. E se a educação foi reduzida à preparação de indivíduos para servir ao mercado, então parece ser necessário fazer acordar aquela dimensão adormecida, mas já viva entre os gregos na Antiguidade Clássica, como

---

<sup>6</sup> Conforme Locke já havia dito (LOCKE, 1986 *apud* GUIMARÃES, 2016).

<sup>7</sup> Cf. Locke 1983 *apud* GUIMARÃES, 2016.

qualificamos acima. Por outras palavras, parece ser urgente a escola interrogar em suas práticas o sentido mercantil das relações sociais e interpessoais.

Para tanto, parece-nos ser necessário o retorno aos fundamentos da educação, promovendo a alteração da finalidade posta pela sociedade que tem formado, quase tão somente, um capital humano, uma coisa com determinado valor. Conforme esse entendimento, Guimarães (2016), afirma:

[...] ensinar não deve ser reduzido à preparação de indivíduos para agirem livremente no sentido de procurar a melhor vantagem para si, mas levá-los a compreender os elementos fundantes dessa sociedade, que ao invés de garantir aos homens os meios de vida, os retiram. Contrário ao ilusório porto seguro, *vencer na vida*, talvez devêssemos prepará-los para ficar à deriva entre o nada, que é essa sociedade, e a esperança a ser construída (GUIMARÃES, 2016, p. 118, grifo do autor).

Numa atualidade que tanto se procura exaltar o exercício da cidadania como uma expressão da vida humana, talvez devêssemos problematizar até mesmo o que se entende por “cidadania” e o que é a tal “vida humana”. Na Grécia antiga, cidadania representava o ideal mais sagrado de participação ativa nos assuntos de interesse público. A vida era dotada de superior estima, apreço e veneração ao que é humano. Atualmente, ao contrário, a existência do indivíduo e da sociedade está premida pelo relógio e pelos ideais do dinheiro; aqueles valores, tão caros aos gregos e cultivados na Paidéia, foram reduzidos a coisa sem sentido, inútil, desprezível. Numa existência assim o homem é reduzido à servidão, uma vez que está preso às necessidades. A esse respeito, Fernandes (2013, p. 48) afirma: “Enquanto vive única e exclusivamente no domínio do útil e do necessário, em sentido mais amplo, o homem não se aproprie de, isto é, não faz sua plenamente, a dádiva maior de seu ser, a liberdade criativa”.

A maioria daqueles que louvam a cidadania, que pensam exercê-la, mal conhecem os próprios governantes, pouco sabem das questões públicas e pouco lhes interessa a respeito da observação crítica das questões políticas; estão satisfeitos com seus deuses e “mitos” que, por trás da falsa bandeira cidadã, arroxam o cabresto e vergam o chicote. Enquanto isso, a vida humana é reduzida a mero valor, a potencial produtivo e, assim, perde seu verdadeiro significado, sua verdadeira força.

A falsa noção de “necessidade” que obriga os indivíduos a trabalhar inescrutavelmente, buscando alcançar o também falso ideal de “felicidade”, compele os mesmos indivíduos na direção contrária da autonomia, fazendo-os escravos obcecados por serem “dignos” (outro valor

falso) de acumularem riqueza e desfrutarem a falsa sensação de “liberdade”, o que consequentemente os constituirá como “cidadãos” em pleno exercício de sua “vida humana”. Conforme reflete Fernandes (2013):

Hoje, num mundo servil, fascinado pelo espetáculo de suas produções, que celebra sua servilidade como suprema liberdade, e que vive somente para o trabalho e o consumo, o ócio foi absorvido pelo negócio. Por isso o tempo livre é sugado pela indústria do entretenimento, e a livre criação se vê enredada nas redes da indústria cultural. E a escola já nem se lembra da nobreza da *skholé*. A decadência desse mundo servil é tanta, que nem mesmo pode sentir como decadência a sua condição, pelo contrário, a celebra como progresso e potência (FERNANDES, 2013, p. 48).

Se tudo isso é verdadeiro – e infelizmente não temos razões para duvidar –, parece-nos que a educação, sobretudo a das instituições educativas, põem a exigência da interrogação da sociedade e das práticas escolares atualmente vigentes.

Talvez devêssemos falar com a sociedade e mostrar a todos o que é isso o capitalismo, interrogando as suas *categorias positivas* (valor, dinheiro, mercadoria, trabalho). Dizer que a questão central não está na correção de imperfeições, como por exemplo, afastar o neoliberalismo que mutila o estado do bem-estar social, ou a prisão dos *assaltantes do Estado* e dos *vendedores da pátria*. Mas, e sobretudo, compreender e dizer a todos que *aquelas categorias* são *negativas*, porque destroem a vida humana e a natureza ao transformar a energia humana em produtora de valor, materializado no dinheiro (GUIMARÃES, 2016, p. 117-118, grifo do autor).

As escolas, sobretudo as do ensino básico, podem ajudar nessa interrogação se elas se voltarem aos fundamentos das diversas áreas do conhecimento e transferirem as qualificações para o mercado – hoje centrais –, para um segundo plano, pois, uma vez bem formado, irá aprender, com rápido esforço, os ofícios que a sociedade solicitar. Não se trata, pois, de desprezar as profissões e muito menos os seus profissionais, mas ensinar a todos, a começar pelo ensino básico, o sentido da vida para além da reduzida profissionalização do indivíduo, até porque a dinâmica do próprio mercado a todo instante torna obsoleta muitas profissões e seus trabalhadores.

### **Considerações finais**

Parece que a realidade atual nos impõe a necessidade de formar homens que sejam capazes de resistir e de enfrentar o sistema e não se contentem com o adestramento, mas que busquem a formação autônoma, a capacidade de criar, questionar e transgredir; trata-se do desafio posto, sobretudo para as instituições educativas.

Para Guimarães (2016), resistir ao sistema corresponde a abandonar as fantasias e ilusões; significa retomar a reflexão livre e autônoma no sentido de tornar evidentes os valores sobre os quais se constitui a atual sociedade do dinheiro. Somente assim, ou seja, somente por meio da reflexão sobre a sociedade atual, retirando as máscaras e destruindo as fantasias que engodam e embotam a mente humana, poderemos encontrar uma saída às amarras do dinheiro que tem nos prendido e nos levado a uma espécie de *servidão voluntária*.

Longe do sentido prescritivo, propomos algumas questões. Se a sala de aula não tem sido um ambiente livre de preconceitos, livre de limitações (temporais e espaciais) e livre para pensar, questionar e refletir, então ela tem a tarefa de buscar os fundamentos das diversas áreas do conhecimento e trabalhá-los com radicalidade. Se a escola se mantiver como está, estes ideais não prosperam, pois concebem o aluno como um potencial servo produtor de valor em sua materialidade o dinheiro.

## REFERÊNCIAS

COÊLHO, Ildeu Moreira. Escritos sobre o sentido da escola: uma introdução. *In.*: \_\_\_\_\_ (Org.). **Escritos sobre o sentido da escola**. 1ª Ed. São Paulo: Mercado das Letras, 2013. p. 15-32.

FERNANDES, Marcos Aurélio. **Skholé: o sentido fundante da escola**. *In.*: COÊLHO, Ildeu Moreira (Org.). **Escritos sobre o sentido da escola**. 1ª Ed. São Paulo: Mercado das Letras, 2013. p. 33-57.

FOUCAULT, Michel. **The Birth of Biopolitics: Lectures at the Collège de France**. New York: Picador, 2010.

GUIMARÃES, Ged. A interrogação do sistema do valor e do dinheiro: o sentido da formação. *In.*: PEIXOTO, Adão José. (Org.). **Ensaio de filosofia, educação e psicologia**. Curitiba: CRV, 2016. p. 105-119.

JAPPE, Anselm. **As aventuras da mercadoria: para uma nova crítica do valor**. Tradução: José Miranda Justo. Lisboa: Antígona, 2006.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. Tradução: Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1992.

VERNANT, Jean-Pierre. **As origens do pensamento grego**. Tradução: Ísis B. da Fonseca. 14. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2004.

WERNER, Jaeger. **Paidéia**. Tradução: Arthur M. Parreira. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.