



Linhas Críticas

ISSN: 1516-4896

rvlinhas@unb.br

Universidade de Brasília

Brasil

Martins Corbiniano, Simone Alexandre

A formação nos horizontes da Unesco e o olhar da paideia

Linhas Críticas, vol. 18, núm. 37, septiembre-diciembre, 2012, pp. 569-582

Universidade de Brasília

Brasília, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193525366008>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

A formação nos horizontes da Unesco e o olhar da paideia

Simone Alexandre Martins Corbiniano
Universidade Federal de Goiás

Resumo

Este artigo propõe uma breve reflexão acerca da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), com base na compreensão de formação presente nos relatórios oficiais dessa instituição. O referencial teórico adotado para a reflexão proposta está ligado, em especial, aos conceitos da paideia aristotélica e o seu cuidado com a formação do cidadão da pólis. Por cultivar a ética, a afirmação do humano e a importância da vida coletiva, a educação da Grécia clássica se tornou, no presente estudo, indispensável para ampliar o olhar acerca do sentido da formação neste início de século.

Palavras-chave: Educação. Unesco. Formação humana.

Education from the perspective of Unesco and the Paideia vision

This article proposes a brief reflection on the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco), based on the understanding of education seen in its official reports. The theoretical framework adopted for the proposed reflection is based, mostly, to the concepts of the Aristotelian paideia and its concern with the education of the citizen of the polis. As education in classical Greece promoted ethics, the affirmation of what is human and the importance of collective life, in this study it has become indispensable for broadening the vision of the meaning of education in the beginning of the 21st century.

Keywords: Education. Unesco. Human education.

La formación dentro de los horizontes de la Unesco y la visión de la paideia

Este artículo propone reflexionar brevemente sobre la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), con base en la comprensión de formación presente en sus informes oficiales. El referencial teórico adoptado para la reflexión propuesta está relacionado, en especial, a los conceptos referentes a la paideia aristotélica y su cuidado con la formación del ciudadano de la polis. Por cultivar la ética, la afirmación de lo humano y la importancia de la vida colectiva, la educación de la Grecia Clásica se volvió indispensable en este estudio para ayudar a ampliar la visión con relación al sentido de la formación en este inicio de siglo.

Palabras clave: Educación. Unesco. Formación humana.

Introdução

Em meio ao ciclo de transformações sociais e históricas que influenciaram as condições de vida dos indivíduos e das nações, a partir do término da Segunda Guerra Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), criada em 1945, emergiu no contexto de demandas pela mundialização da economia e da cultura. A instituição intergovernamental caracteriza-se pelo intercâmbio ideológico e promove a discussão da cooperação entre as nações, dedicando-se ao desenvolvimento econômico, científico, tecnológico e escolar, sobretudo nos países chamados emergentes.

Indagando acerca das influências que subjazem às concepções e às diretrizes da Unesco, Evangelista (2003), em seus estudos, considera que há nessa instituição uma relação de forças extremamente contraditórias, que desde a sua origem é mais complexa que suas próprias intenções e controversa em seus próprios fins. Essa instituição é resultado de um momento específico da sociedade ocidental e “se estrutura na dinâmica contraditória de um processo de ocidentalização, realizando-se num jogo de forças que une e opõe nações, povos, gentes; formas de organização social; Estado, empresas privadas e organizações não governamentais” (Evangelista, 2003, p. 56).

Se, de um lado, a Unesco surge como órgão supranacional de integração cultural e política, abrindo espaços para a discussão e a universalização da educação, de outro lado revela-se articulada à racionalidade cujos princípios e métodos estão ligados às leis de mercado, estabelecendo intrincada relação com os interesses do capital, com as diretrizes dos organismos multilaterais, e o Banco Mundial. A Unesco é a óptica determinante no planejamento e no desenvolvimento da educação na atualidade. No jogo de forças em que esta instituição se insere, há um lugar de múltiplas falas, que, contudo, parecem tornar-se uníssonas em razão de projetos globais alimentados pelo poder econômico instituído.

De todo modo, com base em seu caráter cosmopolita e ideológico, a Unesco põe em questão “as condições de construção e realização da hegemonia” (Ianni, 1997, p. 19, “grifo do autor”). Sob esse aspecto, pode-se considerá-la, talvez, em alguma medida, como espaço da gestação de conflitos, da abertura do diálogo em direção ao sentido da formação e da escola atuais. Nesse quadro complexo de relações de poder em que a instituição se inclui, residem justamente as possibilidades e os limites da Unesco em relação ao ensino de inventar a educação para uma finalidade humana, mais que econômica. Eis uma questão de grande interesse deste breve estudo.

Formar o humano transcende à educação da habilidade. Quais os fins da educação neste início de século?

O obstáculo elementar remete ao fato de que primar por uma finalidade humana na política e na educação, em uma sociedade pautada no capital, em tese, é da ordem do irrealizável. O movimento que transcende a própria Unesco e exprime a dimensão histórica e subjetiva da política tem como aspectos mais evidentes a contraposição entre os interesses da vida coletiva e os interesses privados, assim como a peculiaridade da política e da cultura modernas fundadas no imediatismo, no individualismo e no mercado. Trata-se de um modo de compreender a política, atribuindo-lhe cada vez menos o sentido de bem comum, que é um princípio incorruptível da “comunidade política” (Aristóteles, 1997, p. 13).

É preciso levar em consideração as bases racionais, que desde a Antiguidade caminharam para o paulatino rompimento histórico com o sentido do *éthos*, palavra proveniente do grego que se pode traduzir como ética ou uso, costume, hábito. O *éthos* expressa também o sentido amplo do modo de ser e agir do homem grego, que faz do mundo a sua morada humana, por meio da ação intelectual e moral sobre este mundo. Por considerar a ética e a política inseparáveis, embora distintas, Aristóteles (1997, p. 15-16) afirma, em sua obra Política, que

na ordem natural a cidade tem precedência sobre a família e sobre cada um de nós individualmente, pois o todo deve necessariamente ter precedência sobre as partes [...] De fato, cada indivíduo isoladamente não é auto-suficiente, conseqüentemente em relação à cidade ele é como as outras partes em relação a seu todo [...]. Efetivamente, o homem, quando perfeito, é o melhor dos animais, mas é também o pior de todos quando afastado da lei e da justiça, pois a injustiça é mais perniciosa quando armada, e o homem nasce dotado de armas para serem bem usadas pela inteligência e pelo talento, mas podem sê-lo em sentido inteiramente oposto.

Aristóteles (1997) compreende que, na ordem natural, o todo precede as partes, porquanto a vida feliz e justa está ligada inicialmente aos interesses da comunidade, e não do indivíduo particular. Nesse sentido, a cidade é, para aquele filósofo, anterior ao indivíduo. Dito de outro modo, a cidade é primeira, por ser a expressão mais concreta dos interesses públicos, pois a pólis deve visar, antes de tudo, à felicidade dos seus cidadãos. Tal concepção exprime uma relação de autodeterminação entre sujeitos sociais e políticos, delineando um tipo de sociedade em que a esfera do público é não só mais abrangente que a esfera privada, mas também é possibilidade da condução justa da pólis como comunidade política.

Essa outra compreensão da realidade funda uma educação eminentemente ligada ao plano de uma ciência teórica no sentido aristotélico. Consiste em um tipo de saber que depende da vontade e da ação humanas. Isso significa atribuir

à educação a necessidade moral ou, ainda, concebê-la como um tipo de ação que visa ao mesmo fim dos outros saberes ou ciências práticas livres, que são a política e a ética. No contexto aristotélico, “somente o fim da cidade é perfeito. Na hierarquia dos bens aos quais tendem as diferentes comunidades, o bem próprio à cidade é o mais elevado” (Wolff, 2001, p. 73). Nesse sentido, para delinear os fins da ação educativa, é preciso recorrer aos fins da política e da ética. São elas as dimensões que zelam pelo bem mais elevado da vida na sociedade. Tal bem é a face da existência humana em que o homem transcende a sua natureza prescrita e se eleva como ser ético, afirmando sua liberdade e dignidade pelas escolhas que realiza.

Essa questão é plausível no universo da Grécia clássica, porquanto a forma de conceber a formação nesse contexto é comprometida com os fins a que a educação deve conduzir o ser humano. A formação das habilidades, por exemplo, não é senão consequência de outros princípios basilares da formação humana, como a língua, a música, os cuidados físicos e psíquicos. A estreita relação entre cultura e educação –que buscam a excelência moral, política, intelectual, artística e física – consubstancia-se na formação integral do cidadão grego. De acordo com Aristóteles,

Uma vez que a ciência política usa as ciências restantes e, ainda mais, legisla sobre o que devemos fazer e sobre aquilo de que devemos abster-nos, a finalidade dessa ciência inclui necessariamente a finalidade das outras, e então esta finalidade deve ser o bem do homem. (Aristóteles, 2001, p. 18).

No entanto, nos séculos que separaram os gregos da atualidade, a educação tanto quanto a política, seguiram uma racionalidade contrária à da Grécia.

O que está em questão não é um retorno à Antiguidade, muito menos uma transposição linear entre diferentes momentos históricos. Como motivo de reflexão, o modo de ver aristotélico oferece condições férteis para se obter outras referências, para cultivar um outro olhar da razão e da formação humana, que ainda e sempre pode contribuir para a educação atual. O contexto posto para a atualidade é o da política e da educação que se afirmam como instrumentos do interesse particular em detrimento do interesse público, promovendo uma inexorável convergência de toda a formação para fins instrumentais e produtivos.

A Unesco, como expressão bem acabada dessa realidade, apresenta-se no discurso como instituição criada para a esfera da cultura, anunciando o propósito de fazer uma abordagem ampla da educação, considerando suas múltiplas mediações na sociedade, contudo a instituição se tem afirmado cada vez mais como parâmetro para a educação escolar. Nas suas recomendações dirigidas às políticas educacionais e aos sistemas de ensino em diferentes países, prioriza a formação profissional, orientando o desenvolvimento da educação formal como meio de desenvolvimento econômico.

O problema é que a educação, como coadjuvante do sistema econômico, torna-se nicho de interesses ligados às diretrizes das grandes organizações internacionais. Um dos relatórios para a Unesco, realizado pela Comissão Econômica para América Latina e o Caribe (Cepal) (2000), é um documento de grande influência nas decisões políticas e educacionais dos países latino-americanos, inclusive do Brasil. As preocupações reiteradas em grande parte desse relatório são comuns às apresentadas no contexto das políticas educacionais brasileiras, especialmente no Plano Nacional de Educação (PNE) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96.

De acordo com a Cepal (2000), o desenvolvimento integral deve atender dois pontos fundamentais, educação e emprego, pois essas duas instâncias permitem incidir simultaneamente na equidade, no desenvolvimento e na cidadania. E, para tanto, é preciso dar prioridade às políticas sociais orientadas para uma maior continuidade laboral dentro do sistema de ensino e buscar melhoras substanciais na qualidade da educação profissional ofertada. A defesa da Cepal (2000) é a de que os avanços dos conteúdos e modelos de aprendizagem dentro do próprio sistema devem levar ao melhoramento das oportunidades para a inserção das pessoas no mundo do trabalho, uma vez terminado o ciclo educativo. Segundo essa compreensão, o objetivo essencial da educação deve ser formar as capacidades e as habilidades para *aprender a aprender*, isto é, deve capacitar o indivíduo para lidar com novos instrumentos ligados à comunicação, à informação, à indústria cultural, promovendo os valores democráticos de tolerância e convivência social.

Tendência iminente, que ganha força e continuidade em outro lema da Unesco, a educação para todos consiste em uma política central do extenso programa de democratização da educação escolar proposta pela instituição. Realizada na Tailândia, em 1990, a *Conferência mundial sobre educação para todos* reconhece a educação como “um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro” (Unesco, 1990, p. 32). A conferência abre as discussões acerca da importância da universalização do ensino, sobretudo do ensino básico, como importante fator de coesão social, que não pode ser promovida senão pela formação profissional.

É preciso ir com mais vagar nas possibilidades desse projeto de democratização e sua unilateralidade. Dar primazia às necessidades da formação profissional reforça ainda mais uma fragmentação histórica entre educação, cultura e política, fragmentação que ameaça o significado da escola como espaço para as pessoas buscarem o saber e se dedicarem a ele, de modo livre e responsável. Como se pode compreender com Lima Vaz (1966, p. 10), desde os primeiros desdobramentos da educação como “comunicação social do saber”, passando pela abrangente forma grega da *paideia*, até os dias atuais, a educação selou um compromisso necessário com o saber e com a cultura, e também com a possibilidade de recriá-los, afirmando, assim, sua natureza política, vinculada ao contexto da pólis, ou seja, ligada à sociedade e às suas necessidades concernentes a um bem comum.

A prioridade da formação profissional no ideário da Unesco é expressão histórica de um contexto bastante específico. Como esclarece Evangelista (1997), a instituição intergovernamental se consolidou em um momento histórico em que o mundo se encontrava enfraquecido pelas consequências das duas grandes guerras mundiais e fortalecido cada vez mais nos desdobramentos da racionalidade tecnológica e econômica.

Como decorrência necessária desse processo, o caráter de reconstrução e tecnicidade da Unesco gerou um modelo de educação para os meios de comunicação. Esse modelo, por sua vez, tornou-se um caminho para a política de democratização do acesso à educação escolar, mas também o percurso para uma preocupação desmedida com o crescimento econômico sustentável por meio da educação. Segundo a compreensão liberal, essa é uma condição necessária para se realizar a coesão social e o desenvolvimento, especialmente nos países chamados emergentes.

Quanto mais se empenha na questão da coesão social, discursando acerca da construção de melhores condições de vida para todas as pessoas de qualquer sexo, raça ou classe social em todo o planeta, menos a Unesco parece aproximar-se do intento. Diante da fragmentação da realidade e dos conceitos, a coesão social representa limites claros ao ser legitimada como discurso, pois é parte de um processo histórico mais multifacetado e mais revestido das relações de poder que a realidade aparente possa evidenciar. Esta questão está presente na clássica definição de Chauí, esclarecedora de que, em virtude de a sociedade ser dividida desde a sua base, tem, na própria existência do Estado, a legitimação da sua divisão.

No entanto, a operação consiste em dizer que 'de direito' a sociedade é indivisa e que a *prova* da indivisão é a existência de um só e mesmo poder estatal que dirige toda a sociedade e lhe dá homogeneidade. (Chauí, 1978, p. 21).

Como discurso instituído, a coesão social oculta o conflito que é constitutivo da realidade social, fazendo a apologia da igualdade. A impossibilidade dessa coesão reside nos princípios mesmos do modo de produção capitalista, que são, em sua essência, geradores das desigualdades sociais e perpetuadores da exploração do homem pelo homem. A coesão social, assim como a educação para todos, são proposições amplamente adotadas por projetos partidários que têm interesse no discurso da universalização da educação, proposições que esbarram nos limites ideológicos das relações de poder da sociedade capitalista.

Trata-se de uma racionalidade, tanto quanto um modelo educativo, que atua no campo das representações, nega o conflito constitutivo do processo social e, conseqüentemente, debilita a força da educação crítica (Chauí, 1978). Negar o conflito é apostar na positividade ingênua da educação puramente tecnológica, despreocupada com o saber, desobrigada da visibilidade histórica. Nesta escola,

como se pode ensinar a pensar? Como vislumbrar, por meio dela, as condições de possibilidades de promover mudanças nos interesses e destinos de uma vida social injusta? Quais são, afinal, as referências teóricas, políticas e humanas dessa educação e escola? Estas são questões que a atualidade põe para os educadores, mas, antes de tudo, é preciso ser livre, é preciso ter autonomia intelectual para sustentar discussões desestabilizadoras da zona de conforto.

O fato é que a fertilidade da formação integral, postulada desde a Antiguidade, arrefeceu-se diante da nova realidade humana, na qual já não se almeja a formação da moralidade, do homem político, virtuoso. A educação como representação, doravante, manifesta-se como formação dirigida a um fim produtivo que desde o fim da Idade Média esteve ligado às ciências nascentes, como a física, a mecânica e a economia, que emergiram de modo indispensável para o homem artesão. O século XII da era cristã já anunciava embrionariamente alguns princípios sobre os quais a educação se fundaria posteriormente. Naquele século, como afirma Le Goff (2003, p. 83), “o homem se afirma como um artesão que transforma e cria. É a redescoberta do *homo faber* [homem artífice, homem artesão], cooperador da criação com Deus e com a natureza”. Visto sob essa perspectiva dinâmica, o homem torna-se criador e criatura de uma nova sociedade sem fronteiras com as estruturas econômicas e com as relações de trabalho.

Ganha força nesse contexto, o saber da habilidade ligada a um conjunto de processos ou movimentos que de acordo com Aristóteles (2002), não são mais que naturalmente evidentes ao homem, compondo em especial o mundo da experiência e da técnica. Os nexos históricos que constituíram a educação, a escola e, posteriormente, a pedagogia incorporaram a inexorável força histórica na qual o professor ou “o intelectual, deve cooperar, por sua vez, com suas aptidões próprias, para o trabalho criador que se elabora” (Le Goff, 2003, p. 89).

O ideário subjacente a esse desdobramento histórico se atualiza na essência mesma da educação e da escola contemporâneas, em sua concepção de homem de sociedade e de saber. São claros os legados e difíceis as condições para uma educação que se pretenda fora da lógica, por vezes maniqueísta, da racionalidade capitalista. De praxe, sobretudo a educação formal acompanha lado a lado os anseios do seu tempo.

Na era atual, o exemplo por excelência está no relatório *A educação e o destino do homem*, também conhecido como Relatório Faure, elaborado para a Unesco em 1972. Segundo esse documento, “a educação há de poder ser repartida e adquirida por uma multiplicidade de meios. O importante não é saber que caminho o indivíduo seguiu, mas sim o que aprendeu e adquiriu” (Faure, 1993, p. 24), questão que deve ser compreendida em termos de habilidade, serviço, capital.

Pode-se dizer desse contexto que o pensamento e a “realização do homem como sujeito do processo cultural” (Vaz, 1966, p. 6) são suprimidos diante da aquisição de potencialidades que tornem o indivíduo capaz de interação produtiva na sociedade, como a capacidade de tomar decisões rápidas, resolver questões

técnicas, trabalhar a gestão em macroestruturas ou microestruturas e, em especial, continuar aprendendo diante das rápidas transformações sociais.

Ainda segundo o Relatório Faure (1993), a formação também deve iniciar-se bem cedo. A educação da criança deve ocorrer a partir de dois ou três anos de idade, e com um caráter tecnológico nas etapas mais avançadas que suprima as disparidades entre ensino geral, científico, técnico e profissional, “conferindo-se à educação, desde o ensino primário, um caráter simultaneamente teórico, tecnológico, prático e manual” (Faure, 1993, p. 25). Trata-se de um currículo que deve desenvolver capacidades intelectuais, tais como raciocínio, juízo crítico e aptidão para resolver problemas.

De acordo com outro importante documento da Unesco, o *Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*, organizado por Jacques Delors, sob o título Educação: *um tesouro a descobrir*, “a educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro” (1999, p.89).

Eis uma demonstração do reiterado esforço da instituição em ampliar a concepção de educação, por parte de seus diretores, relatores, educadores e outros sujeitos dedicados à elaboração dos documentos. Mas, de todo modo, o caráter das potencialidades a serem desenvolvidas no homem é delimitado nos relatórios como capacidades ligadas, sobremaneira, a um perfil técnico, científico e econômico. Na verdade, esse é um caminho óbvio no contexto da sociedade atual, embora não se deva pensar que ele encerre todas as possibilidades da educação.

Mesmo em terreno infértil para o saber e a crítica, a natureza conflituosa que constitui a realidade, e move os debates, provoca as inteligências mais incomodadas ao diálogo acerca dos fins da educação. Nesse caminho, questionando a valorização instrumental das faculdades intelectuais do sujeito, Ildeu Coêlho defende que é preciso

[...] realizar as múltiplas dimensões do processo de formação humana, em especial a formação da inteligência, da imaginação e da sensibilidade, essenciais ao surgimento de seres autônomos, de sujeitos, à ação e à criação de novas formas de existência e à continuidade da existência social que, ao contrário do que às vezes se imagina, só é possível se a sociedade se repensar, se criticar e se auto-superar. A escola existe para a *inserção crítica* das crianças, jovens e adultos, de todas as condições sociais, raças e nações, no mundo da cultura, da existência humana, social e pessoal, em patamares cada vez mais elevados e abrangentes de cultura e de seres humanos, de sujeitos. (Coêlho, 2003, p. 7).

Superando o modo autoritário de compreender a educação, abre-se ao fato de a lógica que move a atualidade não é a da razão, da educação autônoma, pois nenhum vínculo se estabelece com as questões da liberdade, da política e da ética.

Os motivos dessa educação são da ordem da eficiência, limita-se ao mundo da experiência, dos sentidos humanos e daquilo que o excesso desses sentidos pode proporcionar ao homem.

A lógica da eficiência, na contramão da autonomia, leva à ênfase no aprender a fazer, no perfil de qualificação e competência que prevalece no contexto da educação escolar. Fortalece cada vez mais a tendência da educação escolar de adequar-se teoricamente e metodologicamente às ideias e necessidades do mercado. A propósito disto, um referencial importante tem sido a asserção estratégica sobre a transformação educativa formulada pela Cepal e pela Unesco, cujos critérios básicos são a equidade, entendida como igualdade de oportunidades e compensação de diferenças; o desempenho, referido à avaliação dos rendimentos; e o incentivo à inovação (Cepal, 2000). Quanto aos educadores, exatamente por não serem uma categoria abstrata ou à parte na sociedade, predomina mesmo entre eles a tendência de aproximar mais a educação da informação, das modalidades de formação para a produtividade, distanciando-a da cultura e da formação amplas.

Nesse quadro paradoxal, Ildeu Coêlho reitera a crítica aos motivos pelos quais a educação e a escola passam impreterivelmente por uma finalidade útil.

A separação entre cultura, ciência e tecnologia e o desequilíbrio entre as áreas de ciências físicas e biológicas e as humanidades, em termos de cultivo, valorização, influência formativa e recursos, presentes hoje na formação de crianças, jovens e adultos pela mídia e pela escola básica, são preocupantes. A desvalorização e a desqualificação das humanidades comprometem o presente e o futuro da humanidade, ao condenar o homem à esfera do imediato, da produção, do pragmático, do prático, e ao negar às crianças, jovens e adultos o convívio com as formas de sensibilidade, do pensamento, da contestação e da expressão e com projetos de transformação. Sem essas realidades é impensável a existência humana, a sociedade e a história. [...] Acresce-se a isso a excessiva preocupação com o imediato, o útil, o prático, o mercado e o consumo; a supervalorização da prática em detrimento da teoria, da experiência e da prática como decisivas na formação profissional, da experiência, do cotidiano e da prática como fundamentais na formação dos educadores; e o imaginário que privilegia a educação pela vida, em detrimento da escola, dos livros, da teoria. (Coêlho, 2003, p. 2).

Indubitavelmente, o mito da educação escolar como salvação social e garantia do desenvolvimento tecnológico e econômico levou ao desdobramento de um outro mito, o da sociedade cidadã. São dois mitos inseparáveis e que se completam, pois o acesso à escola atualmente – independente das condições formativas, políticas ou sociais que essa instituição oferece –, em uma interpretação apressada, tornou-se sinônimo de acesso à cidadania.

Por isso, apropriada por uma diversidade de significados sociais que abarcam da inserção produtiva ao desenvolvimento de valores, a cidadania na atualidade ganha um sentido previamente dado pelo mercado: ingressar na escola e munir-se de potencialidades que dêem condições de participação ativa na dimensão

produtiva e econômica da sociedade.

Esse talvez seja um duplo sofisma que se pode cultuar atualmente. Primeiramente, a escola é uma importante mediação para a formação da cidadania, mas não é a única. Aliás, para realizar esse intento, a escola precisa ser continuamente repensada em seus fins. Em segundo, a cidadania, muito além da instrução e da capacitação, implica a própria condição de ser sujeito em sua totalidade. Trata-se de uma condição que se define pela possibilidade de cultivar a autonomia, de mover-se para uma existência cidadã, voltada, em alguma medida, para a realização do homem como um sujeito que vive coletivamente e que se reconhece criador de suas próprias “obras de cultura” (Vaz, 1966, p. 7). Portanto, refere-se à cidadania que permite ao homem agir por meio de processos intencionais e históricos, que o torna capaz de encontrar no devir, ou em uma possível vida ética, outros modos de realizar a sua cultura, sua política e sua educação.

Uma inflexão em rumo ao sentido da educação, da política, da vida em sociedade.

A formação que possa ser livre, rigorosa, institui-se como possibilidade de tornar melhores as pessoas e a sociedade. Tal discussão não pode ser considerada anacrônica, a não ser por pessoas que defendem a positividade, os privilégios e a hipocrisia social da realidade que aí está. É preciso levar em conta, sobretudo, a importância de buscar a educação que cultive nas pessoas a lucidez quanto aos destinos de um determinado tipo de sociabilidade, que nem sempre prioriza o gênero humano, antes dos negócios.

O cidadão grego esboçado por Aristóteles (2001), cujo destino está ligado à vida da cidade, constitui-se como paradigma, que encontra na busca da excelência, da felicidade, o fim da educação e da cidadania. Esse legado, de acordo com Jaeger (2001, p. 7), em sua obra *Paidéia*, não é um conjunto de ideias abstratas, mas é a própria realidade histórica do homem grego, que exprime concretamente uma compreensão de mundo e de educação, revelando “a finalidade sempre presente em que a sua vida assentava: a formação de um elevado tipo de Homem. A ideia de educação representava para ele o sentido de todo o esforço humano.”

Motivo de reflexão para o tempo presente, a *paideia* aristotélica se afirma com possibilidade de formar o homem como animal político, *zôon politikón*, que tem em si o discernimento e a responsabilidade particular e coletiva de viver bem. Nesse contexto, cabe pensar em formar no homem não somente a habilidade e as capacidades subjacentes à sua sobrevivência material, mas proporcionar-lhe as condições próprias para realizar seus fins ligados ao desejo de garantir a vida virtuosa, a vida boa. Afinal,

a cidade é formada não somente com vistas a assegurar a vida, mas para assegurar uma vida melhor [...] e seu objetivo não é o mesmo de uma aliança militar para a defesa contra ofensas de quem quer que seja, e ela não existe por causa do comércio e relações de negócios [...] já que o objetivo da cidade é a vida melhor, estas instituições são o meio que leva àquele objetivo final. Uma cidade é uma comunidade de clãs e povoados para uma vida perfeita e independente, e esta em nossa opinião é a maneira feliz e nobilitante de viver. A comunidade política, então, deve existir para a prática de ações nobilitantes, e não somente para a convivência. (Aristóteles, 1997, p. 93).

Segue-se a essa compreensão o cuidado de não restringir o sentido da educação atual a mero instrumento do capital e da racionalidade tecnológica. Isso seria desconsiderar a dimensão paradoxal da realidade que a educação implica. É necessário, antes, concebê-la em sua face conflituosa, fértil de possibilidades históricas, ora mais fortes, ora inexpressivas, mas claramente integrante do espaço de lutas entre o particular e o universal, entre o instituído e o instituinte.

Nesse percurso a construir, a educação enfrenta discursos autoritários, como o do neoliberalismo ou outros mais inusitados. Importa reagir de modo a instaurar a dúvida acerca dos caminhos aos quais a educação contemporânea tem levado as pessoas. Cabe afirmar a importância da educação no contexto de suas diversas mediações formativas, tais como a política, a escola, a família, a religião, a arte, a mídia, mas afirmá-la de modo a resistir aos juízos fragmentários que limitam o sentido da educação à instrução. A formação melhor está no plano da possibilidade, está no devir da educação como grande obra de cultura, obra que, de acordo com Vaz (1966), deve ser o plantio de interesses genuinamente humanos.

A dimensão formativa do pensamento aristotélico deixa como legado as diferenças e hierarquias entre os saberes, mas também revela a importância de todos eles para a vida na pólis. Os saberes produtivos, a política e a ética são, em seu conjunto, indispensáveis para afirmar a finalidade da existência humana, que deve realizar-se “de acordo com o discernimento e com a excelência moral, porquanto a excelência moral nos faz perseguir o objetivo certo e o discernimento nos leva a recorrer aos meios certos” (Aristóteles, 2001, p. 125). É preciso renovar constantemente a compreensão dos inúmeros desafios da nossa época. Certamente, é relevante começá-lo por uma inflexão em direção ao sentido da política, da educação e da vida em sociedade. E, nestes quesitos, a provocação dos valores gregos da Antiguidade levam ao incômodo e à aspiração de se encontrar uma educação diferente daquela que a cultura e as instituições têm afirmado.

Referências

- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômacos*. 4. ed. Tradução, introdução e notas de Mário da Gama Kury. Brasília: Editora UnB, 2001.
- _____. *Metafísica*, Tradução de Marcelo Perine. Ensaio introdutório, texto grego com tradução e comentário de Giovanni Reale. São Paulo: Loyola, 2002, v. 2.
- _____. *Política*. 3. ed. Tradução, introdução e notas de Mário da Gama Kury. Brasília: Editora UnB, 1997.
- CEPAL. Comissão Econômica para América Latina. *Equidad, desarrollo y ciudadanía*. México: Unesco, 2000. Disponível em <http://: http://www.eclac.org>. Acesso em: 14 maio 2010.
- CHAUÍ, Marilena. Crítica e Ideologia. *Cadernos SEAF*. Goiânia: Editora UFG, ano 1, n.1, p. 1-10, ago., 1978.
- COÊLHO, Ildeu Moreira. A educação, a cultura e a invenção de uma outra escola. In: EPECO, 6. Campo Grande, 2003. Anais... CD-rom. – ISBN 85-7598-014-9
- DELORS, Jacques. *Educação um tesouro a descobrir*: Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 2.ed. Tradução de José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez/MEC/Unesco, 1999.
- EVANGELISTA, Ely Guimarães dos Santos. *A Unesco e o mundo da cultura*. Goiânia: Editora UFG, 2003.
- _____. *Educação e mundialização*. Goiânia: Ed. da UFG, 1997.
- FAURE, Edgar. A educação e o destino do homem. *O Correio da Unesco*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, ano 1, n. 1, jan., 1993.
- IANNI, Octavio. A política mudou de lugar. In: DOWBOR, Ladeslau. IANNI, Octavio. RESENDE, Paulo Edgar. *Desafios da Globalização*. Rio de Janeiro: Vozes, 1997, p. 17-27.
- JAEGER, Werner. *Paidéia: a formação do homem grego*. 4. ed. Tradução de Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- LE GOFF, Jacques. *Os intelectuais na Idade Média*. Tradução de Marcos de Castro. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.
- UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: Unesco, 5 a 9 de março, 1990. Disponível em <http://:www.unesco.org>. Acesso em: 7 maio 2010.
- VAZ, Henrique Cláudio de Lima. *Cultura e universidade*. Petrópolis: Vozes, 1966. [Coleção educar para a vida, 10].
- WOLFF, Francis. *Aristóteles e a política*. 2. ed. Tradução de Thereza Christina F. Stummer e Lygia Araújo Watanabe. São Paulo: Discurso Editorial, 2001.

Recebido em maio de 2012
Aprovado em julho de 2012

Simone Alexandre Martins Corbiniano é doutoranda em Educação na Universidade Federal de Goiás e mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal de Goiás. Participa do grupo de pesquisa Estudos de Filosofia e Educação (GEFE) da mesma instituição. Publicação recente: Formação, currículo e ensino de graduação (Ítinerarius Reflexiones, v. 2, p. 1-11, 2010). E-mail:simone@antares.net.br
