

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CAMPUS METROPOLITANO
UNIDADE DE INHUMAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DANIELLA LOPES DE SOUZA MACHADO

**EDUCAÇÃO, CULTURA E FORMAÇÃO HUMANA: REFLEXÕES SOBRE O
SENTIDO DA ESCOLA**

INHUMAS

2023

DANIELLA LOPES DE SOUZA MACHADO

EDUCAÇÃO, CULTURA E FORMAÇÃO HUMANA: REFLEXÕES SOBRE O SENTIDO DA ESCOLA

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás – Campus Inhumas, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Área de concentração: Educação
Linha de pesquisa: Cultura, Escola e Formação

Orientadora: Profa. Dra. Liliane Barros de Almeida.

INHUMAS

2023



Campus
Metropolitano
UnU - Inhumas



Universidade
Estadual de Goiás



ESTADO
DE GOIÁS

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE GOIÁS, UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE INHUMAS**

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE DISSERTAÇÕES NA
BIBLIOTECA DIGITAL (BDTD)**

Na qualidade de titular dos direitos de autor (a), autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, CsA n.1087/2019 sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data. Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do autor / autora.

Dados do autor (a)

Nome Completo: Daniella Lopes de Souza Machado

E-mail: daniellalopesdesouza@gmail.com

Dados do trabalho

Título: Educação, cultura e formação humana: reflexões sobre o sentido da escola

Dissertação

Concorda com a liberação documento?

SIM [] NÃO

Obs: Período de embargo é de um ano a partir da data de defesa.

Inhumas, 24/02/2023

Assinatura do autor / autora

Assinatura do orientador / orientadora

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UEG com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

LM149 e Lopes de Souza Machado, Daniella
Educação, cultura e formação humana:
reflexões sobre o sentido da escola /
Daniella Lopes de Souza Machado; orientador
Liliane Barros de Almeida. -- Inhumas -GO,
2023.
108 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-
Graduação Mestrado Acadêmico em Educação) --
Unidade de Inhumas, Universidade Estadual de
Goiás, 2023.

1. Educação. 2. Cultura. 3. Formação . 4.
Escola. I. Barros de Almeida, Liliane ,
orient. II. Título.



ESTADO DE GOIÁS
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS - UEG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIDADE
UNIVERSITÁRIA INHUMAS

Ata Nº 3 da sessão de Defesa de Dissertação de **DANIELLA LOPES DE SOUZA MACHADO** que confere o título de **Mestre em Educação** pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás-PPGE/UEG, na *área de concentração em Educação*. Aos **dezessete dias do mês de fevereiro de dois mil e vinte e três (17/02/2023)**, a partir das **14:30h**, nas dependências da UnU Inhumas, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada **"Educação, cultura e formação humana: reflexões sobre o sentido da escola"**. Os trabalhos foram instalados pelo (a) Profª. Drª. Liliane Barros de Almeida (Presidente/Orientador), com a participação dos demais integrantes da Banca Examinadora: Profª. Drª. Simone de Magalhães Vieira Barcelos (Membro Interno), Prof. Dr. Cláudio Pires Viana (Membro Interno), Profª. Drª. Aline de Fátima Sales Silva (Membro Externo). Durante a arguição os integrantes da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido o candidato **aprovado** pelos seus integrantes condicionado a incorporação das indicações da banca e a revisão rigorosa de português e de ABNT na dissertação, dentro do prazo estabelecido. Proclamados os resultados pelo (a) Profª. Drª. Liliane Barros de Almeida, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelas Integrantes da Banca Examinadora, aos dezessete dias do mês de fevereiro de dois mil e vinte e três. Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Liliane Barros de Almeida (Presidente/Orientador)

Prof^a. Dr^a. Simone de Magalhães Vieira Barcelos (Membro Interno)

Prof. Dr. Cláudio Pires Viana (Membro Interno)

Prof^a. Dr^a. Aline de Fátima Sales Silva (Membro Externo)



Documento assinado eletronicamente por **LILIANE BARROS DE ALMEIDA CARDOSO**, Docente de Ensino Superior, em 17/02/2023, às 16:15, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **ALINE DE FATIMA SALES SILVA**, Usuário Externo, em 17/02/2023, às 16:17, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **SIMONE DE MAGALHAES VIEIRA BARCELOS**, Docente de Ensino Superior, em 17/02/2023, às 16:57, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **CLAUDIO PIRES VIANA**, Docente de Ensino Superior, em 17/02/2023, às 17:03, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site

http://sei.go.gov.br/sei/controlador_externo.php ?

acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=1 informando o código verificador **000038059050** e o código CRC **197711D6**.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIDADE
UNIVERSITÁRIA INHUMAS

AVENIDA ARAGUAIA 400 Qd.14 Lt., S/C - Bairro VILA LUCIMAR -
INHUMAS - GO - CEP 75400-000 - (62)3514-1345.



Referência: Processo
nº 202300020002526



SEI 000038059050

DANIELLA LOPES DE SOUZA MACHADO

EDUCAÇÃO, CULTURA E FORMAÇÃO HUMANA: REFLEXÕES SOBRE O SENTIDO DA ESCOLA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, aprovada em _____ de _____ de _____, pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof. Dra. Liliane Barros de Almeida – PPGE - UEG

Prof. Dra. Simone de Magalhães Vieira Barcelos – PPGE - UEG

Prof. Dra. Aline de Fátima Salles Silva – Faculdade de Educação - UFG

Prof. Dr. Claudio Pires Viana – Faculdade de Educação - UFG

Agradecimentos

À Deus por colocar em meu caminho pessoas que, como anjos, agiram e foram fundamentais na realização desse sonho. Somente com a graça divina foi possível, em meio a tantos problemas e dificuldades, realizar um Mestrado em outra cidade, tão longe de onde moro com minha família.

Ao meu esposo Elves que sempre esteve ao meu lado, apoiando-me em tudo. E mesmo nos seus dias mais difíceis e cansativos, após uma longa e exigente jornada de trabalho, chegava com alegria e paciência, dividindo as responsabilidades domésticas do nosso lar, compartilhando as dores e as dificuldades da vida com leveza e sabedoria. Minha eterna gratidão, amor e amizade!

Aos meus filhos, Ana Luiza, Maria Cecília e José Miguel, meus amores, por quem mantenho-me em constante busca pelo saber e, que, mesmo tão pequenos, tentam compreender minhas faltas, erros e ausências, contribuindo significativamente para o meu crescimento humano.

À minha mãe Doralice pelo apoio e por todos os ensinamentos, por ser minha inspiração de força, garra e luta, pois nunca desanimou frente às dificuldades da vida. Hoje consigo enxergar o quanto a senhora se esforçou para que eu pudesse ser quem sou, e para que eu pudesse chegar até aqui. Minha eterna gratidão e admiração! Te amo!

Ao meu cunhado e à minha irmã Nayara, minha amiga e companheira, sempre alegrando nossos dias com sua luz e carisma. Obrigada pelo apoio, por sempre encorajar-me e estar ao meu lado, ajudando e dando carinho e atenção aos meus filhos. Amo vocês!

À minha orientadora, professora Dra. Liliane Barros de Almeida, que com muita delicadeza, dedicação e respeito guiou-me por essa etapa da minha formação, sempre passando segurança e confiança, segurando minha mão nos momentos de desespero. Ensinando-me o sentido, o significado e a importância do cuidado com as palavras, mas acima de tudo ensinando-me àquilo que a educação tem de mais precioso, a possibilidade de humanizar-se, de superação da ignorância. Sua rigorosidade, postura ética e principalmente, cuidado com o ser humano são fonte de inspiração. Minha eterna gratidão por confiar em mim, e por proporcionar-me a experiência dessa formação, que foi tão importante para o meu crescimento intelectual, profissional e humano.

Ao professor Dr. Aldimar Jacinto Duarte por ter me inspirado e me iniciado na investigação científica ainda na graduação, a quem também serei eternamente grata.

À professora Dra. Cláudia Valente pelas contribuições em minha formação e, principalmente pelo envio do edital, pelo encorajamento no momento de inscrição desse curso.

À professora Simone de Magalhães Vieira Barcelos pelas contribuições e questionamentos que apresentou no momento da qualificação deste trabalho e em outros momentos de estudos, bem como por aceitar estar presente desde a apresentação dos primeiros esboços dessa escrita.

À professora Dra. Aline de Fátima Salles Silva por aceitar o convite de participar da banca de qualificação e defesa da dissertação. Sua presença em minha banca me honra e contribui de forma significativa para minha formação.

Ao professor Dr. Cláudio Pires Viana por estar presente e pelas importantes contribuições na qualificação, sempre cuidadosas e respeitadas, bem como pela presença na defesa desse trabalho, que em muito contribui para meu crescimento intelectual e profissional.

A todos os professores do programa de pós-graduação da Universidade Estadual de Goiás que sonharam, planejaram, empenharam esforços e dividiram seu saber, possibilitando de alguma forma a realização desse sonho.

A todos os meus colegas do curso que compartilharam conhecimentos, alegrias e tristezas, em especial os amigos Arllan, Bruno, Ednamar, Fábio, Higo, Isadora, Letícia, Marcela e Priscila, pelo apoio e parceria. Sem vocês essa luta teria sido bem mais solitária.

A minha amiga Edimaci pelas ricas contribuições no momento de escrita do projeto.

Às minhas amigas e companheiras de profissão, em especial, Débora, Gracielle, Kátia, Marli, Nilda, Tatiana, e Vanessa, que tanto me ensinam, apoiam e encorajam, trazendo leveza aos meus dias.

À Patrícia pelo carinho e apoio em vários momentos difíceis, principalmente no momento de escrita do projeto. Minha eterna gratidão!

À equipe diretiva da Escola Classe Mestre D'armas, Laércio e Simone, pelo apoio e compreensão que sempre tiveram comigo.

À Secretaria de Educação do Distrito Federal, em especial a EAPE pela concessão do afastamento remunerado, tão importante para que eu conseguisse realizar essa pesquisa, por ter prestado todo apoio, e principalmente pelo cuidado nesse momento.

À Universidade Estadual de Goiás e ao programa de pós-graduação em Educação pela oportunidade de vivenciar uma formação pública e gratuita, compromissada e ética com transformação constante do ser humano, de sua realidade.

Para Ana Luiza, Maria
Cecília, José Miguel,
Elves, Doralice e
Nayara.
Com quem tenho
aprendido sobre amor e
companheirismo.

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras.

Jorge Larrosa Bondía

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO I – SOCIEDADE, EDUCAÇÃO, CULTURA E FORMAÇÃO HUMANA.....	22
CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO, CULTURA E DEMOCRACIA.....	56
CAPÍTULO III – PENSANDO O SENTIDO DA ESCOLA.....	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS	104

RESUMO

Esse estudo discute as relações entre educação, cultura e formação humana. Busca-se, desse modo, refletir e compreender esses conceitos, as origens e a maneira como foram pensados pelos gregos, os movimentos histórico, social e cultural que os influenciaram e os alteraram quanto a natureza e a finalidade. Questiona-se a concepção de formação, educação, cultura e escola nos dias de hoje. É uma pesquisa teórica de caráter histórico e filosófico que se fundamenta no estudo bibliográfico sobre o tema, tais como Jaeger (2013), Cambi (1999), Chauí (2002; 2006; 2014; 2021; 2022), Coêlho (2009; 2012; 2016), Cunha (1978; 2005; 2016; 2022), Almeida (2013; 2019), entre outros. Procura-se demonstrar as transformações históricas, a racionalização e a secularização cultural, bem como as implicações desse movimento no desenvolvimento da sociedade e suas instituições, especialmente a escola moderna, que se transforma em meio utilitarista para as demandas econômicas. Com os avanços, a partir da Modernidade, no desenvolvimento da ciência e da tecnologia, a escola passa a atender as demandas do mercado, atuando tal qual as organizações, preocupadas com resultados e avaliações, esquecendo-se do sentido, a formação humana. Ao atuar de forma instituída, torna-se um serviço ao qual se atribui valor e que se oferece apenas para alguns. Dessa forma, apresenta-se a concepção da democracia como maneira de existir, permitindo compreender os equívocos presentes na sociedade neoliberal que promete igualdade de oportunidades, mas atua por meio da exclusão de direitos fundamentais. A partir do estudo realizado, reconhece-se como indispensável evidenciar a origem e o sentido de ser da educação e da escola, que comprometida com a formação intelectual visa a superação do instituído, ampliando as possibilidades de pensamento, a liberdade e a criatividade.

Palavras-chave: Educação, Cultura, Escola, Formação.

ABSTRACT

The present article discusses correlations between education, culture and human qualification. In this sense, it intends to reflect and understand such concepts, the origins and the way these were thought by the Greeks, the historical, social and cultural movements that influenced them and altered their nature and finality. It questions the conception of formal education, culture and school nowadays. It is a theoretical research of historical and philosophical kind, based on bibliographical study, such as Jaeger (2013), Cambi (1999), Chauí (2002, 2006, 2014, 2021, 2022), Coelho (2009, 2012, 2016), Cunha (1978, 2005, 2016, 2022), Almeida (2013, 2019), among others. It is meant to demonstrate the historical transformations, the rationalization and the cultural secularization, as well as the implications of this movement in the development of society and its institutions, especially the modern school, that transforms itself into a utilitarian way for the economical demands. From the Modern Era, with advances in the development of science and technology, the school begins to attend to market demands, performing such as commercial organizations, that are concerned about results and evaluations, relegating the sense, the human formation. By acting in an institutionalized way, it becomes a service to which value is attributed, and it is offered for some only. In this sense, the conception of democracy is presented, as a way of existing, allowing one to comprehend the present mistakes in a neoliberal society that promises equality of opportunity, but acts by the exclusion of fundamental rights. to evidence the school and education's origin and sense of existence, that, if committed to the intellectual formation, intends the overcoming of what is institutionalized, enlarging the possibilities of thinking, liberty and creativity.

Key words: Education, Culture, School, Qualification.

INTRODUÇÃO

Desde a graduação a busca pela compreensão do contexto histórico e social da educação inquieta-me. Após conhecer e atuar como docente em uma escola inserida em uma comunidade religiosa de descendência africana, com variada diversidade de crenças, essa busca se fez ainda mais necessária e imprescindível. Os questionamentos surgem a partir desse contexto, despertando-me para a importância de pleitear uma vaga no Mestrado em Educação com o tema “Influências religiosas em uma escola pública na comunidade *Vale do Amanhecer* em Planaltina/DF”, com a finalidade de compreender e encontrar possíveis respostas para tais inquietações. Essa temática oportuniza a entrada no programa de Pós-Graduação, mas no decorrer do curso, com os estudos das disciplinas, desenvolve-se em mim a percepção de que o problema educacional antes apresentado, é na verdade uma necessidade de compreensão do sentido da escola, de conscientização, enquanto professora, da minha responsabilidade naquela instituição, naquela comunidade e na sociedade. Isso porque, a releitura do passado, dos contextos históricos, possibilita compreender, por exemplo, que as influências na educação não são uma simples questão a ser desvendada por meio de determinada religião, ou de uma escola em contexto religioso. A questão é maior e mais complexa do que apresenta ser, os problemas e lacunas para leitura crítica do presente se encontram no próprio movimento histórico, cultural, econômico e social, que constituem o real.

O despertar para a gênese histórico-filosófica surge a partir dos estudos desenvolvidos na disciplina de Fundamentos da Educação e nas discussões desenvolvidas no Grupo de Estudos Liberdade, Educação e Formação Humana, do qual participo desde março de 2021, período em que iniciei o mestrado. Assim o tema amplia-se, aprimora-se para a compreensão mais ampla que envolve a educação e que nomeia a presente dissertação. Essa mudança tanto da temática, quanto do problema e da compreensão dessa questão torna-se um grande desafio, pois a leitura filosófica é um difícil exercício que exige compromisso e responsabilidade acadêmica e intelectual. Como afirma Ulhôa (1997) a leitura filosófica, como objeto de reflexão, torna-

se uma problemática, pois imergir nos textos filosóficos, compreender a intencionalidade que, por tão distante em relação aos períodos e contextos, exigem-nos um olhar também filosófico para os conceitos, para que seja possível enxergar e compreender uma

'razão' a que não estamos habituados, [...] para o qual a secular tradição cartesiana nos tornou cegos, com o fascínio exercido pelo positivismo e a difusão do racionalismo moderno através dos métodos das ciências físicas e matemáticas. [...] o discurso filosófico, pois, revela a realidade, mostrando o que ela é sob a aparência das representações, o que implica, em última análise, que lhe compete denunciar as formações ingênuas ou falsas de representações dessa realidade, e, conseqüentemente, autojustificar-se vale dizer, fundamentar sua própria verdade através de uma ordem de razões convincente – e é nisso que reside a radicalidade (ULHÔA, 1997, p. 10-19).

O desafio se encontra, pois, em refletir sobre um determinado fenômeno, através do encontro e diálogo com os filósofos, colocando-se diante desses textos com um olhar fenomenológico, a fim de compreender a origem e o fundamento dos fatos e das coisas, como elas se manifestam e o porquê dessas manifestações, buscando as implicações e relações entre elas. Destaca-se, ainda, que na era da disseminação de notícias falsas e da comunicação em rede proporcionada pela tecnologia, bem como a desvalorização e negação do conhecimento científico e acadêmico, o texto e a leitura filosófica tornam-se de fundamental importância, ainda que difícil, pois possibilita o movimento reflexivo para elucidação e desvelamento da realidade.

ler não é apenas descobrir falhas, tomando por 'dada' a 'pobreza' de um discurso, mas buscar a gênese, e as condições de tal 'pobreza', pois é talvez nos silêncios dos escritos que iremos descobrir a verdadeira natureza da textura da realidade que o discurso pretende revelar. O discurso do filósofo, repetindo, não cria a realidade; apenas tenta revelá-la no que ela é, sendo nisso que ela apoia a sua radicalidade e sua especificidade. E revelá-la não significa descrevê-la na forma como ela se dá, mas buscar traduzi-la num sistema coerente de ideias que constituem conceitos dos elementos constitutivos do real visto pelo filósofo (ULHÔA, 1997, p. 21).

Ler, refletir sobre a educação numa compreensão filosófica, exige enfrentamento e busca constante da verdade, da origem dos fatos, do sentido de ser dos fenômenos, que já puderam ser observados e resolvidos pelos filósofos. Fernandes (2020) esclarece sobre esse aspecto que, não se trata de simples repetição histórica e conceitual, mas de olhar para a origem, para o passado, num exercício reflexivo com intuito de responder o presente, e com

“empenho atual de criação, ou seja, da passagem do não ser para o ser, respondendo ao apelo silencioso que o porvir, fonte inesgotável de novidade, faz a nós, homens, seres da temporalidade” (FERNANDES, 2020, p. 95). Isso pode ampliar as possibilidades educacionais e levar à superação de posicionamentos e teorias enrijecidas, fechadas a lógicas e razões cientificistas. A educação, dessa forma, por todo potencial e amplitude que lhe é inerente, é interesse e responsabilidade de toda a sociedade, e, é necessário refletir e participar de sua efetivação, em especial no que diz respeito à relação com a cultura e a formação humana. No entanto, o que temos visto não é o questionamento consistente, embasado e criativo do sentido de ser da escola, algo que colabore para a compreensão e a universalização dessa instituição.

O que se observa na maioria das vezes, é um esvaziamento de seu sentido, transformando a educação em preparação para o mercado de trabalho, cultura e saber em mercadoria, professores em técnicos, escolas em organizações, humanos em *coisas*¹. Tudo e todos passam a ser considerados conforme o valor que lhes são atribuídos, considerando valor àquilo que se origina da cultura dominante, o que gera acúmulo de riqueza, de bens materiais. Despreza-se uma das dimensões mais importantes da formação humana, consideradas as “mais elevadas e mais ricas em possibilidades de autoconstituição do homem em sua humanidade” (FERNANDES, 2020, p. 94), a dimensão da formação intelectual, do pensamento.

A educação, compreendida como preparação para o mercado de trabalho, distancia-se da formação humana. E, a escola, como organização, passa a ter qualidade somente quando se configura como meio de qualificação para o mercado, desconsiderando as grandes questões da humanidade, atua fortalecendo as hierarquias e a sociedade de classes. Cumprindo essa função, modela pensamentos, transmite conteúdos e opera na distribuição dos sujeitos conforme suas competências e habilidades. Já a cultura, ao ser transformada em bem de consumo, deixa de ser construção social (CHAUÍ, 2014;

¹ Fernandes (2016, p. 55) alerta para o perigo do encantamento do homem pela técnica, pois há o “o risco de desumanização dos homens e de descoisificação das coisas. Na modernidade, as coisas se tornaram objetos para a representação e manipulação dos homens, transformados em sujeitos. Mas sujeitos ao imperativo da vontade da produção total, os próprios homens se objetificaram. Por fim, coisas e homens nem mais objetos são, mas dispositivos para a funcionalidade do grande sistema-mundo da produção técnica”.

GUIMARÃES, 2012), transforma-se em mercadoria a ser avaliada e vendida de acordo com os interesses do mercado que a comercializa.

Essa situação não é algo dado, natural, mas surge das relações estabelecidas no contexto histórico e social, por meio das transformações, dos processos de racionalização² e secularização³. Tudo isso constituiu-se, ora avançando em direção ao que aproxima o ser humano de sua autoconstituição no mundo, afirmando-o como ser humano, ora afastando-o das possibilidades de humanização, do seu *vir a ser*.

Alguns autores que fundamentam esse estudo são: Jaeger (2013), Cambi (1999), Chauí (2002; 2006; 2014; 2021; 2022), Coêlho (2009; 2012; 2016), Cunha (1978; 2005; 2016; 2022), Almeida (2013; 2019), que, entre outros, pensam a educação pela relação intrínseca com a formação humana, que buscam na leitura histórica e filosófica novas possibilidades, novos olhares e vozes para um problema que se mostra de forma aparente, instituído e inalterável.

O problema que norteia essa reflexão é o questionamento do sentido da escola, de sua gênese, e da educação como direito de formação humana e cidadã, buscando compreender as transformações que levam às contradições do ensino, que se oferece fundamentado na concepção técnico-cientificista e que atua modelando indivíduos com vistas à atender uma sociedade orientada na lógica do mercado.

Esse estudo busca também, a compreensão do sentido da escola inserida em um contexto social de retorno do discurso religioso conservador, de ênfase à violência, ao ódio, às diferenças e ao pensamento divergente, de sobreposição da economia e do mercado à própria existência do homem que corrobora o enfraquecimento das relações humanas e a noção de comunidade e Bem comum⁴. Coêlho (2012, p. 60) afirma que não se pode “educar, escolarizar e

² O processo de racionalização “pode ser entendido como resultante das ações sociais serem cada vez mais orientadas para a eficiência dos meios visando às finalidades (como o emprego das técnicas para aumentar a produção) ou do atingimento dos valores em que se crê conscientemente (com os éticos), em detrimento de ações baseadas nas emoções ou na tradição” (CUNHA, p. 3).

³ O termo tem origem no latim *seculum*, que significa mundo, tempo, refere-se, portanto, a cultura. Assim, “secularização da cultura, [...] é, o esvaziamento da religião das esferas sociais autônomas” (CUNHA, 2016, p. 4).

⁴ Bem comum é entendido, nesse trabalho, como o movimento do pensamento no sentido de aprender a “deliberar, a escolher, viver e agir com racionalidade e responsabilidade para com o

pretender melhorar a educação, a escola, a universidade e a formação, sem se perguntar qual é sua *natureza e finalidade*; qual o *sentido, os pressupostos e as implicações* daquilo que fazemos e dos termos com os quais trabalhamos”. A educação, a escola que tem como finalidade emancipar, conscientizar, *formar* o humano, precisa antes de tudo saber o que ela é, seu sentido de ser.

Em uma sociedade marcada pelo imediatismo e utilitarismo, a volta e a leitura do passado é desvalorizada e desaconselhada, pois só é útil aquilo que possui inovação, capaz de apresentar soluções práticas para as necessidades também práticas do mundo dos negócios. Porém, “o trabalho de pesquisa se faz na compreensão de que a análise e a construção teórica servem para motivar a transformação da realidade, para além daquilo que ela aparenta” (ALMEIDA, 2013, p. 11). O que está dado como realidade imutável, se encontra na superficialidade, oferecido de forma descontextualizada e desenraizada de suas origens, são construções humanas de diferentes contextos, carregam ideologias, e necessitam ser pensadas para que se compreenda o presente, a fim de elaborar questionamentos e possibilidades de transformações.

Levanta-se, desse modo, algumas questões, tais como: O que é conhecimento? Como chegamos a essa concepção, predominante na atualidade, de informação e preparação mercadológica compreendidas como conhecimento? O que é cultura? Como a relação entre educação e cultura pode ser compreendida e qual a sua importância para a formação humana? Qual a relação entre democracia e educação? Quais os princípios constitutivos da sociedade e da educação contemporânea? O que é qualidade na educação? Quais os fundamentos da educação e da escola que tem como objetivo trabalhar na e para a formação humana? Muitas indagações movimentam essa construção teórica, pois a dúvida é o que nos move em direção ao saber e à compreensão do nosso fazer e do nosso existir.

O estudo organiza-se em três capítulos, sendo que no primeiro capítulo, busca-se pensar as transformações históricas que constituíram a sociedade,

“mundo natural e humano” da “elevação eticopolítica da vida coletiva e pessoal, enfim, o direito de todos, acima dos interesses dos indivíduos e grupos” (COELHO, 2012, p. 25).

a educação, a cultura e as relações e implicações desse contexto na e para a formação humana. Conceitua-se a educação por meio da concepção grega de *paideía* apresentada por Jaeger (2013), que se encontra intimamente relacionada à cultura, no desenvolvimento da formação humana. A concepção de sociedade e comunidade é desenvolvida a fim de compreender a forma de organizar-se socialmente e como isso interfere na construção cultural e econômica no tempo e no espaço.

A questão da linguagem, é apresentada com a finalidade de refletir sobre as relações socioculturais e a atribuição de sentido ao ser e ao mundo, uma vez que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN, 2011, p. 261), ela é produto e produtora de cultura. Como afirma Chauí (2006, p. 8), “cultura é a capacidade de decifrar as formas da produção social da memória e do esquecimento, das experiências, das ideias e dos valores, da produção das obras de pensamento”, portanto, linguagem e cultura, de forma interrelacionada, são construções do trabalho humano e possibilidade sempre viva de conhecer o mundo e de emancipação ou alienação, que são constitutivas da realidade social e da condição da existência humana.

No segundo capítulo conceitua-se o termo democracia, por meio da ampliação do seu sentido, pois embora possua vários significados, tem sido mais associada à regimes políticos e partidários. A concepção de democracia como modo de ser e existir, ao ser compreendida de forma ampliada, pode ser relacionada a escola, pois é possibilitadora da liberdade, da criação e da imaginação. É um direito fundamental na formação humana e na construção coletiva, voltada ao universal e não aos interesses e privilégios de uma parcela da sociedade. Busca-se, ainda, relacionar a educação e a escola a esse entendimento de democracia, questionando-a e confrontando-a, pois conforme Cunha (2005), a escola neoliberal se apresenta como democratizadora e equalizadora social, mas na realidade tem se transformado em organização voltada para a venda e prestação de serviços educacionais, esvaziando seu sentido e, muitas vezes, negando sua possibilidade formativa. Outro importante aspecto analisado é a relação da secularização e da laicidade no processo de consolidação democrática no Brasil, bem como os movimentos reacionários que, como evidencia Cunha (2016), disputam e

articulam meios de barrarem seus avanços, sendo a escola alvo principal dos ataques dessas ideologias conservadoras.

No terceiro capítulo, por meio do contraponto entre *skholé*⁵ e escola, pretende-se confrontar a escola da atualidade, refletindo sobre suas realizações em um contexto marcado pela competência, eficiência e racionalidade tecnicista, que empobrece o humano e engrandece os objetos que ele produz, valorizando-se a tecnologia e ignorando-se a vida. O retorno à gênese se faz com a finalidade de pensar o que já foi possível realizar, construir como educação, cultura e escola, questionando o que está posto como instituído, refletindo, dentre tantos aspectos, sobre o sentido de ser da escola e da educação, as possibilidades de a linguagem, a ética e a vivência da liberdade poderem democratizar a educação e a escola que se preocupa com a formação humana.

⁵ Palavra grega que “emprestou à escola o seu nome, a *skholé*, [...] o tempo livre, a liberdade criativa, o que, vulgarmente, chama-se ócio [...]” (FERNANDES, 2012, p.33) é o “cuidado pela necessidade do desnecessário [...] significa, originalmente, tempo livre quietude, repouso, ócio, [...] possibilidade agir” (Idem, p. 48 - 50).

CAPÍTULO I

SOCIEDADE, EDUCAÇÃO, CULTURA E FORMAÇÃO HUMANA

O objetivo desse capítulo é pôr em questão a sociedade, a cultura e a educação, na busca pela compreensão das relações e implicações à formação humana. Para realizar esse estudo, faz-se algumas reflexões sobre o processo de transformação e racionalização da sociedade e da educação, suas relações com a cultura e linguagem, pensando, principalmente, a educação escolar que na atualidade tem priorizado a organização (burocratização, metas, entre outros aspectos em consonância com o mercado) em detrimento do humano, da coletividade e do Bem comum. Discute-se como a educação, a sociedade, a cultura e a formação humana foram pensadas e concebidas no percurso histórico da sociedade.

A educação pensada em sua relação intrínseca com a sociedade é fundamental, uma vez que são muitos os fatores que influenciaram na sua concepção e que a distanciaram de sua finalidade. Dessa maneira, por meio da *paideía* grega pode-se iniciar ponderando seu sentido, assim como o da escola, seu *lócus* privilegiado na atualidade, pois o que se observa no movimento histórico é que desde o advento da Modernidade, a sociedade se constituiu pela busca de ascensão ou manutenção de uma posição social, de aquisição de bens de consumo, satisfação pessoal e de seus familiares, e, principalmente, disputa por poder, levando para o âmbito educacional e escolar também esse objetivo, transformando as relações nessa instituição.

Conforme Guimarães (2012, p. 128), se por um lado, houve uma ampliação de espaços públicos, por outro, as relações se transformaram em negócios, configurando uma “vasta população anônima” que se organiza e se reconhece não como uma comunidade, mas como grupo hierarquizado, que embora identifique-se a determinado lugar social, “sabe também que pode almejar outro imediatamente superior”. Nesse contexto, o que determina a posição hierárquica é o ofício, ou o trabalho prático desenvolvido pelos indivíduos, geralmente desvinculado de uma atividade intelectual e crítica de suas condições de produção, uma vez que a principal forma de manutenção da

sociedade de classes é a divisão entre o trabalho manual e intelectual, conforme argumenta Chauí (2006). Assim, a sociedade se estabelece pelas relações intersubjetivas, no entanto, as leis, que deveriam ser construídas com a participação de todos os cidadãos e destinadas a todos, configuram-se como meio de legalizar a divisão social e a acumulação de bens, desconsiderando as necessidades universais e privilegiando os interesses particulares e privados.

Na Grécia Antiga, a sociedade organizava-se por meio da ideia de *pólis*⁶ – termo, de origem grega, que pode ser definido como cidade organizada em leis e instituições, cujos campos da atividade humana possuíam raízes comunitárias, de modo que “descrever a cidade grega é descrever a totalidade da vida dos gregos” (JAEGER, 2013, p.107). Nessa concepção, não havia imposição de necessidades ou questões de cunho individualista. As decisões coletivas eram definidas por meio de debate público, levando em consideração o bem de seus cidadãos, a cultura, os hábitos e a ética. Embora não seja possível, e nem seja o objetivo na presente pesquisa, comparar períodos tão distantes, pelas suas especificidades, ao olhar essa compreensão de totalidade nas relações e na vida dos gregos, nota-se um distanciamento considerável, de modo que na sociedade moderna, essa forma de organizar-se socialmente tem sido determinada pela valorização indiscriminada da atividade econômica e política. Isso porque,

o século XX, político, colocou frente a frente democracia e totalitarismo, indicando, na primeira, mesmo nas suas múltiplas faces, um pré-requisito da vida coletiva em sociedades avançadas em seu desenvolvimento econômico e social e uma tarefa a realizar; além de um princípio a salvaguardar e valorizar; e no segundo, uma tentação ou risco ou possibilidade continuamente presente na vida dos diversos países [...]. Os comportamentos (individuais e sociais) e as mentalidades transformam-se radicalmente no curso do século e em cada área do globo. Emanciparam-se tradições, subculturas, concepções do mundo idênticas e difundidas durante séculos para assumir dimensões totalmente inéditas. Antes de tudo, exacerbou-se o individualismo. Depois, cresceu o hedonismo. Por fim, dilatou-se a influência da massa. O sujeito faz cada vez mais referência a si próprio

⁶ *Pólis* – uma cidade-estado com forte unidade espiritual (religiosa e mitopoiética) que organiza um território [...] é “um Estado que se autogoverna”, as cidades-estado gregas eram independentes entre si, viviam em luta e davam vigor – dentro da cidade – a uma intensa vida comunitária, organizada em torno de valores e de fins comuns, embora separada por grupos e por funções, e regulada por leis estabelecidas pela própria comunidade (CAMBI, 1999, p. 77-78).

e às suas necessidades, segue a ética do prazer e da afirmação de si (CAMBI, 1999, p. 510-511).

Dessa forma, o traço que confere maior característica a sociedade moderna é o individualismo, a busca exaustiva de sucesso pessoal e profissional, da satisfação rápida e constante de seus desejos, do prazer a todo custo, do indivíduo bem-sucedido, competidor, que cumpre a missão e os valores das empresas, para as quais atuam. As questões particulares se sobrepõem às coletivas encontrando-se, a sociedade, cada vez mais fragmentada, atendendo às demandas de determinados grupos, sempre com interesses econômicos difusos, buscando a afirmação ou sobreposição desses antagonismos.

Chauí (2020) faz uma distinção importante entre sociedade e comunidade, contribuindo para uma melhor compreensão das implicações desses conceitos na apreensão da complexidade de realidades constitutivas da sociedade mais ampla. A sociedade, segundo a autora, consiste na existência de indivíduos guiados por seus próprios interesses e subdivididos em classes, o que contraria a concepção de comunidade, que é justamente a ideia de unidade, indivisão, de Bem comum. Desse modo, a comunidade é a concepção que melhor se aproxima do pensamento ético, político e democrático, tão importantes para a humanização e da qual, na sociedade capitalista, o ser humano tem se distanciado cada vez mais.

O desenvolvimento do capitalismo levou à valorização da privacidade do homem moderno, sendo, a individualidade forçosamente imposta à organização social e, por consequência, à educação, já que é intrínseca ao modo de produção da sociedade. O indivíduo e sua privacidade passam a ser o mote, posto a serviço do capitalismo que cria necessidades de posse e de consumo, sustentando assim uma ideologia da conformação e da igualdade de direitos, numa sociedade de indivíduos, em vez de uma instituição voltada para o bem comum que visa a coletividade. A hierarquia social se legitima pela propriedade, e a educação tem ganhado espaço central na defesa da ideologia que atende à organização social mercadológica. A formação dos indivíduos voltada ao atendimento das vontades particulares em detrimento da vontade geral trabalha com a reprodução e a recompensa, moldando o sujeito de acordo com a necessidade da sociedade. A eficácia se traduz pela economia e a rapidez que passam a ser as bases da formação, o que resulta em fragmentação, aligeiramento (ALMEIDA, 2013, p.48).

Nesse movimento, a educação, passa a atender os preceitos dessa sociedade, cada vez mais hierarquizada, e torna-se, em certa medida, ferramenta de ascensão social, por meio da certificação escolar. Ganha destaque a educação que prepara para o vestibular, para o mercado de trabalho, proporcionando um conjunto de conteúdos e informações que permitam ao ser humano, agora homem-indivíduo e não mais social, se estabelecer em uma determinada classe e função social. No entanto, essa concepção que tem sido predominante, e cada vez mais forte na contemporaneidade, deve ser melhor analisada e pensada a fim de compreendermos de fato seu sentido como formação, cultura, saber, conhecimento, ética e política.

Ao refletir sobre a educação na sociedade atual, percebe-se que há muito mais a compreensão de serviço a ser negociado do que de educação como direito. Tratada como serviço, volta-se para o âmbito dos privilégios, de um bem que pode ser dividido e oferecido conforme interesse, ou adquirida por meio de pagamento. Se pode ser comprada, pode ser avaliada em boa e ruim, sendo a primeira justamente aquela que qualifica, que certifica e que promove, que é privada e possui um alto custo. Já a segunda, passa a ser compreendida como a que se oferece gratuitamente, que é pública, que não prepara rapidamente os indivíduos para o mercado, para a Universidade, que não transfere eficazmente uma quantidade de conteúdos para esses fins, e, portanto, é desvalorizada. Ao ser considerada como direito, por sua vez, deixa de ser privilégio de poucos, se universaliza, “é o mesmo e válido para todos os indivíduos, grupos e classes sociais” (CHAUÍ, 2020, p.55) e pode ser pensada de forma diferente à aquisição de saberes com esforço individual, mas como vivência que, pela cultura, possibilita a humanização de todos e não o aperfeiçoamento de alguns.

Muitos povos contribuíram para a construção da nossa cultura, com suas vivências religiosas, filosóficas, econômicas e sociais. Imaginaram, criaram e transformaram o saber que até então se instituía, deixando uma enorme herança nas artes, na política, no comércio e na sociedade. Jaeger (2013, p. 3-4) reforça que, mesmo diante dessas grandes realizações “a história daquilo a que podemos com plena consciência chamar cultura só começa com os gregos”, isso porque, ao entrarem em contato com outras culturas, organizaram-se de forma batante singular, criando uma experiência comunitária, por meio da

concepção de democracia, de organização política e social, enfrentando seus problemas e limitações, buscando seu crescimento humano e espiritual. Nas palavras de Almeida (2013, p. 18), a cultura oriental, que precede os povos gregos, foi complexamente alterada, transformando racionalmente, humanamente, todo o pensamento e as práticas do mundo “transformando a sabedoria prática em conhecimento racional, abstrato e universal”. Isso possibilita afirmar que os gregos são a base para pensarmos sobre a formação humana, pois são o berço histórico e cultural da humanidade.

É na Antiguidade Clásica, que se busca reflexões mais amplas em relação a formação humana, sobre o conceito grego de *paideía*, um conceito amplo e sofisticado para pensar a educação e a cultura que, conforme Jaeger (2013, p. 1), é o que permite a humanidade se desenvolver, sendo o “princípio por meio do qual a comunidade humana conserva e transmite a sua peculiaridade física e espiritual”. É a educação que viabiliza a manutenção, transmissão, criação e transformação da cultura, da história, do saber socialmente construído. Nesse sentido, é a educação que possibilita ao ser humano sua inserção na cultura e na história, a qual é pertencente, e que possibilita tanto a transformação do humano mediada pela cultura, quanto a transformação da cultura pelo humano.

A *paideía* “não é, para os gregos, um “aspecto exterior da vida” (JAEGER, 2013, p. 6) mas que compreende o próprio movimento formativo e integral do homem, é a própria totalidade do ser, a “autoconstituição do homem em sua humanidade, a formação do homem humano⁷” (FERNANDES, 2020,

⁷ Falar de homem humano não é mera redundância, visto que o homem desumano e o homem inumano são sempre possibilidades inerentes à própria humanidade, e, na verdade, o homem humano é uma difícil tarefa e conquista” é “a autoconstituição do homem em sua humanidade” [...] A referência do humano no homem com a verdade do ser, respectivamente, com o ser enquanto verdade, ou seja, o fato de que ser homem é empenhar-se pelo descobrimento do real, pelo desvendamento das realizações, pelo desvelamento da realidade” (FERNANDES, 2020, p. 100-105).

Arroyo (2020) também discute sobre a necessidade de humanizar o homem, pois em nossa sociedade, há a tendência, principalmente diante de governos autoritários, de explicitamente ou veladamente “decretar os Outros como inumanos. Tempos em que os decretados inumanos, in-educáveis, in-humanizáveis têm cor, têm etnia, têm raça, têm gênero, têm opção sexual, têm classe” e, sendo assim, propaga-se o discurso das “vidas que merecem ser vividas” e aquelas vidas que “exigem ser exterminadas” (ARROYO, 2020, p. 13-14), logo reafirmar a humanidade de todos os seres humanos é imprescindível e um dos maiores desafios da educação. Possibilitar o pensamento, a sensibilidade e o sentimento de coletividade, de Bem comum.

p.100). Isso porque, tornar-se humano é uma constante e desafiadora busca, uma possibilidade, uma necessidade infinita de formação e transformação do ser e do mundo. O conceito de *paideía*, apresentado pelo autor, refere-se à formação do “homem humano, que alcança sua humanidade, que venha a ser o que ele é, [...] no seu referimento com a verdade”, e nesse sentido, a educação é “edução, extração do humano e da humanidade em cada homem. [...] extração da universalidade, na singularidade” (*Idem*, p.101). Esse conceito possui uma riqueza de significado, pois afirma a necessidade de humanização pela educação, de afirmação do ser humano como ser social, que pode sempre melhorar, no sentido de pensar o Bem comum.

Não se pode reduzir a educação à concepção predominante na modernidade, em que *formar*⁸ transformou-se em informar, modeladora de sejeitos e de pensamentos. A educação, entendida como *paideía*, busca a elevação do homem, sua formação plena e consciente no mundo que é histórico e cultural, portanto é instituinte, e se encontra em constante movimento e transformação, excluindo a noção de que seja um conjunto de informações manipuláveis e transmissíveis.

A educação participa na vida e no crescimento da sociedade, tanto no seu destino exterior como na sua estruturação interna e desenvolvimento espiritual; e, uma vez que o desenvolvimento social depende da consciência dos valores que regem a vida humana, a história da educação está essencialmente condicionada pela transformação dos valores válidos para cada sociedade (JAEGGER, 2013, p. 2).

A educação, dessa maneira, deve ser compreendida de forma intrínseca à cultura, à formação humana e, também, à sociedade e suas transformações, haja vista que, o desenvolvimento humano e social ocorre no contexto dos

⁸ Formar supõe ensinar, transmitir, passar, numa perspectiva totalmente aberta, a cultura que, por sua vez, está vinculada ao que a precedeu, aos saberes ancestrais que permanecem vivos porque ainda têm algo a dizer. Essa apropriação e reelaboração da cultura não diz respeito somente à sua condição de inércia, mas também sua dinamicidade. [...] De certo modo, formar supõe um compromisso com as novas gerações, por uma necessidade constante de conciliar os saberes trazidos pelos alunos com uma elaboração conceitual que supera a visão instrumental desta formação, engendrando uma lógica de confronto da eficiência que não questiona a qualidade do que está posto, com a possibilidade de analisar criticamente esses saberes e reelabora-los (FURTADO; GALLO, 2020, p. 312-313).

valores predominantes em cada época e espaço, o que exige constante questionamento e recriação, rompendo com determinismos, conceitos prontos e acabados.

Compreendemos a educação como dimensão constituinte da realidade humana, afirmando a necessidade e o compromisso de fazer com que ela transcenda a reprodução social e o controle ideológico dos conhecimentos postos como padrão, que aprisionam o homem nas estruturas sociais enrijecidas pela desigualdade. Dessa forma, é ação transformadora da humanidade, no exercício da interrogação, da criação e do trabalho intelectual, da busca do saber, do conhecimento rigoroso e não apressado pois não é treinamento. Ao contrário exige dedicação, insatisfação e inquietação, que evoca a criação e a recriação do novo, ao pensar outras formas o instituído [...]. A educação se realiza na relação dos homens com o conhecimento, com o saber e com a cultura, fazendo com que o sujeito vivencie por meio das práticas sociais, sua condição de homem nesse mundo (ALMEIDA, 2019, p. 116-122).

Educação, cultura e formação humana são dimensões inter-relacionadas e inerentes à condição humana, isso porque o conhecimento⁹ é uma capacidade humana de inter-relação com o mundo, seus objetos e seus pares, não se reduz, portanto, em preparação aligeirada pensada apenas para o crescimento de determinados indivíduos ou grupo social, pois conforme Jaeger (2013, p. 2), “a educação não é uma propriedade individual, mas pertence por essência à comunidade. O caráter da comunidade imprime-se em cada um de seus membros e é no homem [...] muito mais que nos animais, fonte de toda ação e de todo comportamento”. Isso tudo, proporcionado pela

⁹“Desde o início de seu aparecimento no planeta Terra o homem não hesitou em “abandonar o seguro porto da Natureza” e lançar-se na trilha desconhecida e arriscada da invenção da cultura, que lhe pareceu “o único caminho [...] capaz de assegurar-lhe lugar e sobrevivência no seio da Natureza” (LIMA VAZ, 1997, p. 101). Como ser do mundo, procurou compreendê-lo e transformá-lo, conferindo-lhe significado e adequando-o às suas necessidades, não de forma isolada, mas em complexas relações com o outro, nas quais confirma sua humanidade. Enfim, num trabalho coletivo, socialmente determinado e diferenciado, cria a cultura, formas de dar sentido, interpretar, explicar, organizar e transformar o mundo e a existência humana, em sua dimensão coletiva e individual, estruturadas como totalidades vivas e em movimento, conjunto de práticas, hábitos, costumes, mitos, crenças, instituições, línguas, literatura, artes, filosofia, ciência, técnica e tecnociência” (COELHO, 2009, p. 181).

“Se fosse coisa, realidade acabada, informação e mercadoria, à qual se espera que todos consigam ter acesso, o saber poderia ser dividido, *socializado e apropriado*, o que pressupõe ainda a sociedade e o saber como realidades integradas, harmônicas, não contraditórias. Mas, como realidade cultural, interrogação, pensamento, compreensão, criação, *convivência e participação no mundo do espírito*, ele é indivisível, não pode ser partilhado. Como um direito, é de todos os que com ele queiram conviver, participando do trabalho de significação, explicação, compreensão e transformação das coisas, dos objetos e do homem, em suas várias dimensões (COELHO, 2012, p. 69).

imaginação, consciência, intencionalidade criativa e criadora, que se materializa pela e na linguagem no contexto social.

Lorieri (2020), faz significativas contribuições sobre a importância da ambiência cultural, termo utilizado por ele para se referir às relações sociais culturalmente estabelecidas pelos seres humanos. Para o autor, é por meio dessas relações que os humanos se fazem, uns aos outros, de forma solidária se formam, se educam, o que não pode acontecer de forma unidirecional ou opressiva, pois impossibilitam o livre pensamento e a autonomia criativa e reflexiva. Mas de forma contrária, só pode haver uma formação constitutiva do humano por meio do trabalho coletivo, solidário, em que prevalece o público sobre o privado, o Bem comum sobre interesses particularistas.

A *paideía*, é essencialmente compreendida como humanização, e como afirma Jaeger (2013, p. XXI) só podemos compreender a riqueza de seu significado se a relacionarmos ao contexto histórico de sua criação, pois o emprego desse termo de modo algum pode ser confundido com termos da modernidade como “civilização, cultura, tradição, literatura ou educação” porque nenhum desses termos, isoladamente, compreende o real significado da *paideía* para o povo grego, e, para significá-la conforme seus criadores, deveriam, todos esses conceitos, unir-se em um só. É concebida de forma integral, se faz pelo constante questionamento, pelo desenvolvimento do pensamento, da reflexão. Trata-se da formação em sua concepção mais ampla, do ser humano que é político, portanto, para a vida pública, alcançando uma “dimensão democrática de vida” (ALMEIDA, 2013, p.23), responsabilidade de todos com vistas ao Bem comum. Portanto, de modo algum pode-se comparar ou reduzir-se a concepção fragmentada e utilitarista de educação predominante na atualidade.

Essa concepção de educação que se faz instituinte na atualidade, deteriorada da própria concepção do que é ser homem, é o próprio afastamento do seu sentido de ser, ocasionada, pelos inúmeros conflitos e transformações de diversas ordens, principalmente econômicas, que levaram a supervalorização do saber utilitarista, que instrumentalizam os sujeitos a competirem por uma posição na sociedade, pela busca servil por bens materiais em detrimento do Bem comum, da imaginação, da criação e

participação na história e na cultura.

A cultura, por sua vez, é compreendida como a ação por meio da qual o ser humano produz sua história e existência, de forma coletiva. Caracteriza-se de forma bastante complexa e ampla, como a

criação coletiva da linguagem, da religião, dos instrumentos de trabalho, das formas de habitação, vestuário e culinária, das manifestações do lazer, da música, da dança, da pintura e da escultura, dos valores e das regras de conduta, dos sistemas de relações sociais, particularmente os sistemas de parentesco e as relações de poder. [...] compreendida como o campo no qual uma comunidade institui as relações entre seus membros e com a natureza, conferindo-lhes sentido ao elaborar símbolos e signos, práticas e valores, ao definir para si própria o possível e o impossível, a linha do tempo (passado, presente e futuro), as distinções no interior do espaço, o verdadeiro e o falso, o belo e o feio, o justo e o injusto, o permitido e proibido, a relação com o visível e o invisível, com o sagrado e o profano, a guerra e a paz, a vida e a morte (CHAUÍ, 2006, p.131).

A cultura é um campo de interação que ao produzir símbolos e significados cria os conhecimentos, os saberes, e encontra na educação as suas condições de existência, pois “como trabalho da inteligência, da sensibilidade, da imaginação, da reflexão, da experiência e do debate, e como trabalho no interior do tempo, é pensa-la como instituição social, portanto determinada pelas condições materiais de sua realização” (CHAUÍ, 2006, p. 136). Não pode, portanto, a cultura, ser concebida como um bem de consumo, mas como um bem público, fruto da interação e trabalho humano, criação da imaginação e da sensibilidade capaz de transcender criticamente o que está estabelecido e determinado, que tem sido apresentada como instituída, mas que na verdade é produto e produtora do saber, que se reinventa constantemente no movimento histórico e cultural da sociedade.

Chauí (2014) argumenta que, há por parte dos detentores dos bens e meios de produção, a tentativa constante de camuflar aspectos históricos que obstaculizam ao ser humano perceber-se, também, como construtor de cultura e de bens culturais. Por esse aspecto, tratam a cultura como um bem privado, à qual somente alguns privilegiados possuem e podem dispor segundo seus interesses sociais e econômicos. Logo, a cultura passa a ser definida e compreendida, não como uma única forma de organização social, mas como

grupos diversificados segundo sua classe e costumes, havendo ainda constante tentativa de contenção nas transformações e avanços, bem como de domínio e padronização quanto aos diferentes aspectos a que se relaciona como: físicos, biológicos, religiosos. Dessa forma,

as culturas estão articuladas num sistema hierarquizado, com dominantes e dominadas. A dominante é a que corresponde, de modo mais completo, aos interesses objetivos (materiais e simbólicos) dos grupos ou classes dominantes nessa sociedade. Justamente pelo fato de serem dominadas, as culturas dominadas tendem a transmitir o domínio da cultura dominante, razão pela qual elas contribuem para a reprodução dessa sociedade hierarquizada (CUNHA, 2016, p.3).

A cultura dominante é difundida de diferentes maneiras, pelas instituições (familiar, religiosa, governamentais, etc). Todavia, a escola tem sido o local privilegiado para essa difusão cultural da classe dominante, o que descaracteriza e inviabiliza seu sentido de ser. Ressalta-se que, a educação, pensada de maneira ampla¹⁰, contribui no desenvolvimento e perpetuação da cultura, mas não é transmissão, pois é a própria constituição do humano e não pode ser utilizada como meio e fim de reprodução da hierarquização cultural e social.

No entanto, ao questionar a sua existência, a forma como as coisas acontecem no mundo, o ser humano produz conhecimento, relaciona-se com seus pares e com o meio natural, elabora e reelabora a cultura e o saber. Essa busca por uma forma racional de explicação da realidade, por uma nova racionalidade, que não se sustenta apenas com justificativas mítica, religiosa e

¹⁰ A educação é mais antiga do que a escola [...]. É a educação a origem e princípio da escola e não vice-versa. Origem e princípio dizem, aqui, a proveniência essencial de onde salta uma destinação histórica e o vigor que a rege e que constitui o seu *télos*, o seu sentido pleno, enfim, a sua consumação. Por isso, por muito tempo, enquanto a educação vigorava com toda a sua potência criadora, não havia escola: não podia, nem precisava haver; apenas havia comunidades de vida que cuidavam da educação. Somente quando a educação promoveu a aculturação de tudo o que é humano, perdendo cadência na sua potência criadora, e a cultura precisou expandir sobre a face da terra a obra da educação, divulgando-a e transmitindo-a, é que pôde e precisou haver escola [...] Há educação desde que há homem, [...] dizendo numa linguagem mítica, desde que Prometeu, amante dos mortais, roubou o fogo dos deuses e ofereceu-o aos humanos, abrindo-lhes as vias de acesso ao poder e ao saber criador, à arte, à cultura. [...] Há educação, desde quando na Terra se dá esse estranho acontecimento, chamado homem (FERNANDES, 2012, p. 33-36).

metafísica, dá origem às transformações sociais, econômicas, culturais e educacionais e teve início, principalmente a partir da Revolução Francesa,

já que é com aquele evento crucial que caem por terra seculares equilíbrios sociais, econômicos e políticos, enquanto toda a sociedade europeia entra numa fase de convulsão e de transformação que se prolongará por muito tempo e que mudará as características mais profundas da história. Sobretudo eliminará o *Ancien Régime*, com suas conotações ainda medievais de sociedade da ordem, da soberania por direito divino, da relação de organicidade entre as classes, para iniciar um processo totalmente novo caracterizado pela inquietação, pela constante renovação, pela abertura para o futuro (mais que pela referência ao passado) e, portanto, para o pluralismo interno (de grupos sociais, de interesses, de projetos), para o caráter conflitante e para a hegemonia construída pragmaticamente dentro e através dos conflitos (CAMBI, 1999, p.378).

De fato, com a Revolução Francesa intensificou-se as transformações sociais, mas desde que o ser humano buscou explicações para a sua existência, transcendendo às explicações míticas, sobrenaturais e metafísicas, ainda na Antiguidade Clássica, houve o direcionamento à racionalização. Importante refletir sobre esse movimento de transformações, uma vez que é por meio dele que se observa os tensionamentos do processo de construção histórica e cultural.

Foi na Grécia Antiga, num período que se estendeu do século VII ao século II a.C., que, pela primeira vez, o pensamento científico-filosófico tornou-se abstrato e surgiram tentativas de explicar racionalmente o mundo, em contraposição às explicações míticas produzidas até então. [...] A tentativa de elaborar o pensamento racional tem marcas próprias em cada período. Mas, de uma forma geral, é possível distinguir o pensamento mítico do racional. [...] O conhecimento racional opõe-se ao mítico, pois é um conhecimento sobre o qual se problematiza e não simplesmente se crê; um conhecimento no qual a explicação é demonstrada por meio da discussão, da exposição clara de argumentos e não apenas relatada, revelada oralmente, não é mero fruto de um sentimento coletivo; um conhecimento em que se busca explicar e não encontrar modelos exemplares da realidade; um conhecimento que possibilita um movimento crítico, que possibilita sua superação e a dos mitos, e não se propõe como acabado, fechado, capaz apenas de ser sucedido por um conhecimento igual (como o mito que é sucedido por outros mitos); um conhecimento em que as explicações deixam de ser frutos da ação de seres sobrenaturais e divinos, que agem a despeito do próprio homem, para se tornarem explicações baseadas em mecanismos imanentes à natureza ou ao próprio homem em sua ação sobre a natureza, ou ainda às relações que se estabelecem entre os homens, explicações que possibilitam ao homem participar ativamente no governo de seu destino (ANDERY, 1996 p. 20-21).

A busca pelo conhecimento, pela “verdade”, pelo conhecimento científico, levou, desse modo, à racionalização e secularização da sociedade. A

racionalização, que como demonstrado por Andery (1996), é o avanço do conhecimento racional, cuja função é o pensamento objetivo, que leva à transcendência, ao conhecimento daquilo que é aparente¹¹. Já a secularização, Cunha (2016) afirma que refere-se aos avanços nos aspectos culturais, que se desvinculam das explicações míticas e religiosas quanto aos diferentes fenômenos, o que torna, ou deveria tornar, laica a organização das instituições geridas e controladas pelo Estado.

Os desdobramentos dessas transformações no âmbito cultural influenciaram na forma como se compreende e se organiza a sociedade e suas instituições formativas, gerando conflitos no seio da sociedade, seja pela busca por transformações em sua maneira de se organizar e compreender as próprias relações, seja pela tentativa de frear as mudanças sociais, proporcionada pelo movimento histórico, cultural e científico. Portanto, não é um processo linear de conquistas, mas ao contrário, se dá por rupturas e continuidades, muitas vezes, também por retrocessos, em diferentes dimensões da vida humana, isso porquê,

não há modelos pré-determinados para a secularização da cultura nem para a laicidade do Estado. Esses processos têm diferentes dinâmicas. Em cada país, eles passam por distintos momentos, com avanço e recuos. Reversões nos processos de secularização da cultura e da laicidade do Estado existiram em vários lugares do mundo. Os exemplos mais comumente citados estão nos países de maioria muçulmana (CUNHA, 2016, p.4-5).

Como mostra Cunha (2016), a secularização, no Brasil, tem avançado de forma bastante lenta, com muitos retrocessos, em grande parte provocados por movimentos reacionários de grupos religiosos e políticos conservadores que sonham e buscam organizar a sociedade a partir das experiências do passado

¹¹ Dartigues (1992, p. 8-9), apresenta, embasado por Merleau-Ponty, que a fenomenologia nasceu de uma crise e que essa crise é ainda a nossa. Além disso, o autor afirma que “a fenomenologia se apresentou desde o seu início como uma tentativa para resolver um problema que não é o de uma seita: ele se colocava desde 1900 a todo o mundo, ele se coloca ainda hoje. O esforço filosófico de Husserl é, com efeito, destinado em seu espírito a resolver simultaneamente uma crise da filosofia, uma crise das ciências do homem e uma crise das ciências pura e simplesmente, da qual ainda não saímos [...]. É a Ciência que doravante preenche o espaço deixado vazio pela filosofia especulativa e, sobre o seu fundamento, o positivismo, para o qual o conhecimento objetivo parece estar definitivamente ao abrigo das construções subjetivas da metafísica. No domínio das ciências, duas dentre elas são particularmente notáveis: as matemáticas e a psicologia. As primeiras, afastando-se cada vez mais dos dados da intuição, procuram construir sistemas formais que permitiriam unificar numa só suas diversas disciplinas”.

e de suas convicções religiosas, temendo as mudanças no âmbito cultural e social que a secularização¹² pode proporcionar a sociedade.

Habermas e Hatzinger (2007, p. 25), ao discutirem sobre secularização, razão e religião, questionam as limitações na formação humana, apontando os fundamentos normativos do direito racional¹³, pois mesmo a “ordem liberal depende da solidariedade de seus cidadãos”. As virtudes éticas¹⁴, uma tendência humana, necessitam ser desenvolvidas, uma vez que “um desvio na modernização da sociedade como um todo poderia perfeitamente levar ao enfraquecimento do vínculo democrático” (*Idem*, p. 40). Diante disso, há instituições religiosas, políticas, familiares, entre outras, que cumprem a função de mantenedora do *status quo*, pois temem e buscam constantemente impedir que as leis e a forma de se organizar da sociedade caminhem na direção da secularização e laicização. A própria concepção de democracia, formação e direito, quando pautadas por esse temor diante da modernização, ou do que chamam de desvio das condutas morais e legais, estabelecidas como verdade imutável, se tornam questionáveis. A sociedade, nessa compreensão ideológica, precisa se desenvolver técnica e cientificamente, promover riquezas, bens

¹² A secularização nessa pesquisa tem grande importância, já que a inquietação originou-se na busca por compreender as relações e as influências que se estabelecem entre educação, escola, formação humana e o contexto de retomada do discurso religioso em diferentes setores e instituições da sociedade. Cunha (2016) esclarece que a secularização está inter-relacionada a laicidade, sendo o primeiro conceito relacionado à cultura e o segundo ao Estado. Assim, desde o século XIX “ambos os processos seguiram juntos, a secularização mais rápida do que a laicidade, este freado pela Igreja Católica, religião oficial e praticamente um departamento do aparelho de Estado. A secularização se notava nas obras de jornalistas e romancistas de ampla aceitação, como Machado de Assis, o mais importante exemplo. A laicidade estava presente na luta pela liberdade religiosa, pela retirada dos privilégios dos católicos em termos de registro de casamentos, nascimentos e óbitos, do direito de voto, da supressão da obrigatoriedade da disciplina Instrução Religiosa nas escolas públicas, enfim na separação entre a Igreja Católica e o Estado. A República proclamada em 1889 realizou com especial cuidado e conciliação os ideais laicos, mas eles logo foram sendo diluídos. [...] Secularização da cultura é mudança, portanto enseja tanto adesões quanto reações. Mudança anuncia o desconhecido, que desperta entusiasmo em alguns e receio em outros. As que mexem com a identidade de indivíduos e grupos são as que mais suscitam reações” (CUNHA, 2016, p. 5). Essas reações ocasionadas pelos processos de secularização e laicidade, quando analisadas, possibilitam compreender o movimento de transformações com seus avanços e retrocessos em diferentes aspectos, tais como na educação, cultura e política.

¹³ O direito racional, entendido como uma justificativa não religiosa e pós-metafísica dos fundamentos normativos do Estado Constitucional democrático, dispensa as fortes presunções de ordem cosmológica ou de história de salvação em que se baseiam as doutrinas clássicas e religiosas do direito natural (HABERMAS; HATZINGER, 2007, p.27).

¹⁴ A ética é uma tendência para o bem maior, em que se busca a virtude como condição para a convivência entre humanos. O homem virtuoso é aquele que busca a melhor forma de viver e conviver em sociedade. A grandeza e a sabedoria do homem se revelam em sua capacidade de associar-se para a busca do bem comum (ALMEIDA, 2020, p. 472).

matérias e culturais, mas sem perder de vista a organização socioeconômica, bem como os preceitos morais e religiosos que fundamentam as bases da sociedade moderna.

A contradição consiste no fato de a sociedade moderna, buscar a racionalização, mas se pautar por um direito fundamentado em tradições religiosas, negando os avanços na secularização e a laicidade na organização estatal. Isso significa que, a democracia e a educação têm privilegiado e estão a serviço de determinados setores sociais, são pensadas pela classe dominante e somente para o seu próprio benefício. A fundamentação religiosa (seus princípios e moral, na elaboração das leis, na organização social e na criação cultural) funciona como um elemento de divisão e manutenção da hierarquização social.

Habermas e Hatzinger (2007, p. 33-34) demonstram a importância de se elaborarem normas pensadas por todos os cidadãos, sem a fundamentação de cunho religioso, pois ao criarem suas próprias regras de condutas, pensando no Bem comum, se empenhariam em cumpri-las. Mas, a sociedade, segundo os autores, se organiza a partir da existência de cidadãos “autores do direito”, aqueles que pensam e elaboram as normas, e dos “destinatários do direito” obedientes ao que se consideram limites legais. Se pensarmos no movimento histórico, no quanto a Igreja, juntamente com uma pequena parcela da sociedade detentora dos recursos financeiros e do poder, esteve no domínio do discurso da ética, da moral e das regras, e o quanto esse discurso causou em determinados momentos a dominação, o acultramento e a subalternização de determinados povos e culturas, poderemos compreender tal problemática. Pois, os autores chamam a atenção justamente para a importância e necessidade de uma formação que eleve os seres humanos a cidadãos “colegisladores democráticos”, que na condição de copartícipes, atuantes na (re)elaboração da cultura e das normas e regras sociais, têm a possibilidade de atuar de forma mais ativa, crítica e consciente no mundo. Todavia, na sociedade moderna,

vivemos embalados pelas promessas de progresso ilimitado, sem efetiva preocupação e compromisso com a superação da desigualdade, da fome, da miséria e da opressão entre indivíduos, grupos e nações [...] nem com a defesa da vida humana, a autonomia,

a liberdade, a igualdade, a democracia, a justiça, o presente e o futuro da humanidade (COÊLHO, 2012, p.15).

Tais princípios mencionados pelo autor, estão, na verdade, presentes em doutrinas, como a liberal, que a partir de reformulações em seu sentido, conforme seus interesses, apresentam-se como bem-intencionadas, produtoras de progresso ilimitado e mudanças, prometem a felicidade no consumo, a justiça na igualdade de oportunidades, a liberdade na livre concorrência, mas contraditoriamente, produz mais exclusão, opressão e sofrimento. Essa realidade impõe “a interrogação do sentido da sociedade, da vida coletiva, da educação, [...] da ação lúcida e conseqüente com vistas na formação do ser humano íntegro e moralmente excelente, na instituição da sociedade de iguais, fraterna e justa” (COÊLHO, 2016, p. 98), é imprescindível pensar na formação de cidadãos legisladores da democracia, das leis, sobre formas capazes de evitar a barbárie¹⁵, de proporcionar uma consciência coletiva e política, no sentido de pensar o Bem comum, a vida virtuosa e excelente.

A secularização, leva ao rompimento das amarras ideológicas da cultura dominante sobre a dominada, possibilitando quebrar o ciclo da reprodução e perpetuação de uma única forma de conceber a realidade das coisas, da forma de ser e existir. Mas, se por um lado a racionalização levou a secularização e laicização de algumas sociedades, por outro, gerou um processo de “desencantamento” que “abriu caminho para uma abordagem objetiva do mundo natural, via a técnica e a ciência; em seguida, do mundo social, com a objetivação capitalista das relações sociais conduzindo às relações contratuais” (CUNHA, 2016, p. 3-4). Desse modo, a tecnificação do conhecimento se estende também às relações intersubjetivas, transformando os seres e a própria vida, em coisas suscetíveis a valoração.

¹⁵ Pensar a formação humana, colocar em questão a educação e cultura, é, de certo modo, procurar formas possíveis de existência que não sejam apoiadores ou promotores da barbárie, pois como bem afirma Arroyo (2020, p. 20), “nem os povos originários, nem africanos escravizados se reconheceram deficientes em humanidade, escravizáveis, extermináveis. Resistiram afirmando sua humanidade. Dos oprimidos em que se afirmam em movimentos sociais na política, nos processos de humanização vêm exigências culturais, éticas, políticas ao pensamento filosófico e pedagógico de análises críticas, éticas ou antiéticas do persistente negar-lhes a condição de sujeitos da *Pólis*, da República”.

Habermas e Ratzinger (2007, p.23) questionam o seguinte: “Será que o Estado liberal secularizado se alimentaria de pressupostos normativos que ele próprio não é capaz de garantir?” E, o que pode-se questionar ainda é: como a educação e a escola poderiam contribuir para a efetivação ou avanço na secularização e laicidade? Ou, como poderiam ser pensadas de forma a se abster de uma função que colabora para manutenção da exclusão e exploração de determinadas culturas? Os autores questionam-se e convidam a refletir, pois, como se sabe, ainda hoje, não há a laicização¹⁶ presente na organização política da sociedade, do Estado, mas ao contrário, este se coloca em articulação constante com membros e determinados grupos religiosos, impedido que a cultura avance na secularização.

Diante disso, que propõe-se pensar a educação por meio de uma concepção ampla de *paideía*, concebida como a formação humana na sua integralidade, portanto, a própria constituição cultural do ser. Essa formação se faz no próprio movimento histórico, o que evidencia a importância da secularização, pois se efetiva na medida em que emancipa e desfaz as influências ideológicas que interferem no desenvolvimento formativo. Todo esse contexto não pode desconsiderar a questão e a relevância das relações entre singularidades, o que demanda consciência tanto de si, quanto do outro. Daí, surge a necessidade de refletir sobre a importância da linguagem, da palavra, que por meio dos atos discursivos, influenciam na construção dessas relações sociais, bem como no avanço ou retrocesso da secularização. Tais pressupostos permitem compreender a escola como formadora, instituição privilegiada para a criação e reflexão cultural, com vistas à interpretação histórico, econômica e social, possibilidade tanto de politização e emancipação, quanto de opressão e aprisionamento do ser humano.

Nesse contexto, a linguagem, por todo seu potencial, deve ser “cuidada pela educação que se volta ao compromisso social, político, filosófico do homem

¹⁶ Cunha (2016) faz uma análise sobre a educação brasileira e afirma que há em curso uma certa “disputa político-ideológica que incide sobre o currículo da Educação Básica no Brasil. Para isso, lança mão dos conceitos de secularização e laicidade, considerados essenciais para o entendimento da contenda” em seu estudo, a tese é a de que “o currículo da Educação Básica, particularmente das escolas públicas, é objeto de ação modeladora que visa frear os processos de secularização da cultura e de laicidade do Estado, mediante dois movimentos, um de contenção, outro de imposição. Ambos os movimentos configuram um projeto de educação reacionária, entendida aqui como a que se opõe às mudanças sociais em curso e se esforça para reestabelecer situações ultrapassadas” (CUNHA, 2016, p. 2- 3).

no mundo” (ALMEIDA, 2013, p.121) apresentando-se como possibilidade emancipatória, de formação humana por meio da cultura, transformando a escola, seu *lócus*, em ambiente fértil de ideias, de dizer a palavra, capaz de proporcionar pleno desenvolvimento do humano. Assim, falar em formação humana é falar da sociedade, da educação e, também, da linguagem, compreendida em sua relação com a cultura, pois é por meio dessa capacidade humana que se conhece o mundo e se desenvolve a comunicação (TRABANT, 2020). A própria existência se inviabiliza sem a linguagem, ela é o princípio pelo qual se constitui a própria existência dos seres humanos e suas culturas. A linguagem implica a formação do ser social, da visão de sua imagem, de sua constituição como ser humano, sendo, portanto, a possibilidade de constituição também da subjetividade.

A linguagem é extremamente versátil e permeia todas as esferas da vida, seja no campo privado ou público. A linguagem não é apenas algo que se pratica como humanos. Tampouco, se trata de uma opção, é uma condição. Vive-se a linguagem e precisa-se dela como meio indispensável para a vida. [...] As identidades são produzidas na e pela linguagem, através de discursos, e esses discursos são atravessados por relações de poder (RUFINO e SENNA, 2021, p.93).

Diante dessa importância que apresenta na e para a vida humana, faz-se necessário compreender tanto o conceito de linguagem, quanto suas implicações na construção histórico-cultural do ser humano. Entretanto, sua conceituação demanda alguns cuidados e considerações. Isso porque, a linguagem não pode ser concebida simplesmente como “um sistema de signos ou sinais para indicar coisas, fornecendo meios para a comunicação entre pessoas e para a expressão de ideias, valores e sentimentos” (CHAUÍ, 2000, p. 177). Essa visão simplifica os problemas em torno do que ela realmente seja, uma vez que, de forma contrária, não se trata de algo simples, mas que apresenta grande complexidade, a qual tem ocupado estudiosos de diferentes áreas do conhecimento em diferentes épocas. Posto dessa forma,

dizer que somos seres falantes significa dizer que temos e somos linguagem, que ela é uma criação humana (uma instituição sociocultural), ao mesmo tempo que nos cria como humanos (seres sociais e culturais). A linguagem é nossa via de acesso ao mundo e ao pensamento, ela nos envolve e nos habita, assim como a envolvemos e a habitamos[...] O pensamento é essa curiosa atividade por meio da

qual saímos de nós mesmos sem saímos de nosso interior, como um voo sem sair do lugar” (CHAUÍ, 2000 p. 185).

A linguagem é o deslizar-se de si em direção ao mundo, e, portanto, se encontra totalmente inter-relacionada à formação dos sujeitos, de suas identidades, de sua cultura. Por meio dessa habilidade humana que se pode pensar, imaginar, criar e recriar os sentidos e significados do mundo e seus objetos. É o que possibilita a existência humana, compreendida pela totalidade de fatores que se articulam e compõe a realidade, é uma criação humana criadora também do humano, portanto faz-se instituinte, detentora de diferentes códigos que permitem a comunicação e a informação (ALMEIDA, 2013). Mas, sendo a linguagem inerente ao ser humano e produtora das relações, necessita, também, ser pensada por meio de sua estreita ligação com a cultura, isso porque

a cultura é o modo próprio e específico da existência dos seres humanos. Os animais são seres naturais; os humanos, seres culturais. A natureza é governada por leis necessárias de causa e efeito; a cultura é o exercício da liberdade. A cultura é a criação coletiva de ideias, símbolos e valores pelos quais uma sociedade defini para si mesma o bem e o mau, o belo e o feio, o justo e o injusto, o verdadeiro e o falso, o puro e o impuro, o possível e o impossível, o inevitável e o causal, o sagrado e o profano, o espaço e o tempo. A cultura se realiza porque os humanos são capazes de linguagem, trabalho e relação com o tempo. A cultura se manifesta como vida social, como criação das obras de pensamento e de arte, como vida religiosa e vida política (CHAUÍ, 2000, p.567).

A linguagem é um constructo social, e ao mesmo tempo em que nasce da atividade cultural, possibilita sua criação, pois é por meio da linguagem que os seres humanos se humanizam, que expressam seus pensamentos e sentimentos, que criam a realidade, a cultura, as relações humanas e se organizam politicamente. Por esse motivo, falar da formação humana, é falar da constituição do ser cultural, desse deslizar-se em direção ao conhecimento, ao que o constitui como humano com suas singularidades, mas que não o é se não pela perspectiva social, coletiva.

Contudo, as relações que se estabelecem no âmbito cultural mediados pela linguagem não se dão de forma tranquila e equilibrada, mas carregada de tensões promotoras de exclusão e de divisões socioculturais (VOLÓCHINOV, 2018). Desse modo, o dialogismo é um conceito importante, apresentado por

esse autor, uma vez que considera a língua como vozes sociais, que se relacionam e entrecruzam nas fronteiras sociais existentes em um contexto de diversidade cultural, formando novas vozes, sentidos e significados. Tudo que em determinado contexto se enuncia, já foi em outro momento uma voz, que se entrecruzou a outras vozes e gerou, por sua vez, uma nova resposta.

Diante disso, parece fundamental reconhecer a relação existente entre a linguagem, a cultura e a formação humana, pois “o universo da cultura é intrinsecamente responsivo, ele se move como se fosse um grande diálogo” (FARACO, 2009, p. 59). A inteligência humana, o pensamento humano, é inseparável da linguagem, pois é por meio dela que podemos fazer relações, conceber e compreender as coisas e seus significados. Assim, a humanização se faz e se estabelece nesse universo de movimentação do pensamento, das vozes sociais, das relações que, ao gerar tensões, instigam questionamentos e necessidade de compreensão e ressignificação de costumes, das leis, da política, da sociedade, enfim da realidade social.

Analisar as formas de relações estabelecidas pela interação discursiva é fundamental na compreensão da formação de concepções e de criação dos significados atribuídos ideologicamente e culturalmente. O diálogo, presente na interação, é a força que move o mundo da cultura, conferindo sentido por meio do movimento dinâmico da comunicação, do aprender, do conhecer. Nesse sentido, as interrogações que o homem faz de si e do mundo, das suas condições de existência, leva a elaboração de diferentes respostas que possibilitam a construção de novos conhecimentos, sendo o pensamento, a inteligência, as atividades da mente humana, da linguagem, o que possibilita ao ser humano pôr em questão os problemas sociais, políticos e econômicos, criando outros caminhos e soluções para transformar sua realidade.

Ao compreender que “o ato discursivo, ou mais precisamente o seu produto – o enunciado¹⁷, de modo algum pode ser reconhecido como um

¹⁷ O enunciado é a língua em funcionamento e por sua vez possui um tema que é irrepitível e único. “O tema do enunciado é definido não apenas pelas formas linguísticas que o constituem – palavras, formas morfológicas e sintáticas, sons, entonação -, mas também pelos aspectos extraverbais da situação [...]. Juntamente com o tema, ou melhor, dentro dele, o enunciado possui também a significação. Ao contrário do tema, entendemos a significação como aqueles aspectos do enunciado que são repetíveis e idênticos a si mesmos em todas as ocorrências [...]. Não há tema sem significação, como não há significação sem tema (VOLÓCHINOV, 2018, p. 228, 229).

fenômeno individual no sentido exato dessa palavra” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 149), mas que ao contrário, deve ser reconhecido como de natureza social, fica evidenciado a necessidade de a educação engajar-se na formação do ser humano social e não do empresarial, competitivo. Uma educação que amplie a capacidade de leitura e interpretação do mundo, da cultura, que proporcione a compreensão da totalidade de sua existência e não apenas de fragmentos do contexto em que se insere.

Desde a infância o ser humano por meio da linguagem, ato da consciência de se lançar rumo aos objetos, dar-lhes sentido, apreende uma determinada cultura, alinha-se às regras sociais estabelecidas, constituindo-se a subjetividade a partir das significações estabelecidas no contexto das vivências sociais, constituindo sua identidade. Furtado (2012, p. 2018) ressalta a responsabilidade da escola para com a criança, que ao chegar em “um mundo velho e para a qual a novidade se instaura de maneira sedutora” convoca uma atitude compromissada em sua formação, que transcenda a ideia de transmissão da cultura e do saber, para a compreensão e apreensão do novo que se apresenta. Conforme Rufino e Senna (2021, p. 94), “as identidades são produzidas na e pela linguagem, através de discursos, e esses discursos são atravessados por relações de poder”. Nesse mesmo sentido, Volóchinov (2018) apresenta a palavra como algo imerso em um mundo de conteúdos e significados de caráter ideológico ou até mesmo comum da vida cotidiana, haja vista que,

nunca pronunciamos ou ouvimos palavras, mas ouvimos uma verdade ou mentira, algo bom ou mal, relevante ou irrelevante, agradável ou desagradável e assim por diante. [...] A língua no processo de sua realização prática não pode ser separada do seu conteúdo ideológico ou cotidiano (VOLÓCHINOV, 2018, p. 181).

Não há como pensar a palavra ou qualquer outro signo linguístico fora do seu conteúdo ideológico. Ao escrever ou enunciar, os sujeitos se posicionam conforme seus valores e crenças, até mesmo o não posicionamento, o não dito, possui uma valoração que não pode ser considerada neutra. Desse modo, a palavra não reflete apenas o mundo em que os seres estão imersos, mas também o constrói, refratando seus sentidos e significados diversos, seus valores

axiológicos (VOLÓCHINOV, 2018). Igualmente, Faraco (2009) afirma que, no contexto ideológico, não há apenas uma verdade, mas várias, que são muitas vezes contraditórias, e que, há um poderoso fator de transformação ou manutenção do *status quo* presente nos discursos. Portanto, se faz imprescindível uma postura responsiva, crítica, pensar outras verdades possíveis, outra política, outra democracia, possibilitando aos seres humanos “pensarem o real e o imaginário, as situações novas, a verem o não-visto, a dizerem o não-dito, o que é verdadeiramente significativo para as pessoas, a sociedade, a humanidade” (COÊLHO, 2012, p. 81), a fim de construir um mundo justo e não excludente, produtor de vida, de humanidade e não apenas de bens de consumo, de lucro, de riquezas materiais.

Sobre esse aspecto da realidade, Chauí (2014) demonstra que há na prática, por parte do discurso dominante, uma postura autoritária na tentativa constante de criar o sentimento de pertença nos membros da sociedade. Desse modo, tentam camuflar as contradições difundindo uma concepção distorcida do conceito de diversidade, consideradas diferentes maneiras de existência. Os lugares sociais, seriam apenas variações naturais inerentes à condição humana e não construções históricas, políticas, econômicas e sociais. Assim, a classe dominante, detentora do poder, o é, por ser, ou ao menos por fazer-se detentora do saber, da competência para dizer a palavra, para ditar as regras, e estabelecer-se como cultura superior, ou cultura da elite, já as demais, seriam classificadas como popular, sem valor. A cultura passa, nesse contexto, a ser um bem simbólico e privado, que mediante fracionamento, poderia ser adquirida.

Essas práticas, embora autoritárias, não se utilizam da força, da censura ou da invasão, mas sorrateiramente ao modo capitalista, neoliberal, legitimam sua autoridade não só pelo fato de possuírem propriedades e o poder estatal, mas também pela racionalidade presente no discurso cientificista, que busca organizar a sociedade por estruturas. Somente os especialistas, dotados de meios tecnológicos e científicos tem o poder para dizer o que são as coisas e como elas funcionam. A forma de se relacionar com o trabalho e com seus pares, com o mundo, só se efetiva por intermédio de especialistas, autorizados a tornar algo compreensível e aceitável (CHAUÍ, 2014). A compreensão e significação das coisas e do mundo realiza-se e é aceita como verdadeira, se dita e

explicitada por aquele que possui a competência e a certificação, somente o conhecimento cientificista é contemplado pela verdade, a chamada cultura popular é desconsiderada e invalidada.

A educação, é enredada pelo neoliberalismo¹⁸, por seus pensadores e pelo governo a fim de conferir a alguns a certificação que lhe permitirá a fala competente. Aos demais, os não competentes, que não possuem as habilidades e pré-requisitos para ocuparem esses lugares, impõe-se o conformismo, o silêncio e o trabalho manual, já que não estão autorizados ao pensamento e à criação de outras possibilidades na organização da sociedade. A formação humana, portanto, deixa de se fazer o sentido da educação, uma vez que a reflexão, o questionamento, a imaginação e o pensamento perdem espaço para a formação que o mercado de trabalho demanda, a formação para o saber fazer. Partindo dessa concepção, pode-se compreender como as relações de poder vão, também, se estabelecendo nessa trama sociocultural de constituição de sujeitos e sentidos. A partir do lugar social que se enuncia, se produz também uma valoração. O discurso é, portanto, uma construção linguística moldada, mesmo nas situações menos formais, por um determinado gênero discursivo, conforme a posição social e nível de relação entre os sujeitos da comunicação.

¹⁸ O neoliberalismo é um sistema de normas que hoje estão profundamente inscritas nas práticas governamentais, nas políticas institucionais, nos estilos gerenciais. Além disso, devemos deixar claro que esse sistema é tanto mais “resiliente” quanto excede em muito a esfera mercantil e financeira em que reina o capital. Ele estende a lógica do mercado muito além das fronteiras estritas do mercado, em especial produzindo uma subjetividade “contábil” pela criação de concorrência sistemática entre os indivíduos. Pense-se em particular na generalização dos métodos de avaliação no ensino público oriundos da empresa: a longa greve dos professores de Chicago em setembro de 2012 obstruiu, ao menos momentaneamente, um projeto de avaliação dos professores de acordo com o desempenho de seus alunos em testes elaborados sob medida para permitir a avaliação dos professores por meio da avaliação dos alunos, com a possibilidade de demissão do professor cujos alunos não apresentassem resultados satisfatórios. Pense-se igualmente como o endividamento crônico é produtor de subjetividade e acaba se tornando um verdadeiro “modo de vida” para centenas de milhares de indivíduos: o movimento dos estudantes do Québec pôs em evidência a lógica infernal do endividamento para toda a vida que seria imposto pela alta brutal das taxas de matrícula. O que está em jogo nesses exemplos é a construção de uma nova subjetividade, o que chamamos de “subjetivação contábil e financeira”, que nada mais é do que a forma mais bem-acabada da subjetivação capitalista. Trata-se, na verdade, de produzir uma relação do sujeito individual com ele mesmo que seja homóloga à relação do capital com ele mesmo ou, mais precisamente, uma relação do sujeito com ele mesmo como um “capital humano” que deve crescer indefinidamente, isto é, um valor que deve valorizar-se cada vez mais. Como podemos ver, não são tanto as teorias falsas que devem ser combatidas, ou as condutas imorais que devem ser denunciadas, mas é todo um quadro normativo que deve ser desmantelado e substituído por outra “razão do mundo” (DARDOT; LAVAL, 2016, p.29).

Há, conseqüentemente, uma forte tendência em homogeneizar a *práxis* humana. O mundo, voltado à individualidade, organizado pela concepção de sociedade, estimula a competitividade, causa tensões, inculcando o pensamento de que é necessário conquistar esses lugares autorizados à fala, posições de prestígio na sociedade, sendo os demais lugares e vozes subjugados e inferiorizados. Esse movimento e tentativa de imposição de uma verdade e controle dos discursos Volóchinov (2018) denomina de gestos centrípetos¹⁹. Por meio desses gestos, ocorrem a prática e tentativa de manter a exclusão de determinados grupos socioculturais, de modo que são atribuídos significados até mesmo aos sujeitos, determinando um único modo de ver e de ser na sociedade. A classe que detém maiores recursos financeiros detém também maior prestígio, inclusive linguístico, desconsiderando outras formas de organização de grupos minorizados. Para Chauí (2020, p. 40), é impossível em uma sociedade que se estabelece pela divisão de classes, a concepção mais abrangente de cultura como criação humana, “expressão da comunidade indivisa” pois, também, se torna produto a ser dividido, surgindo então as ideias de cultura popular e de elite, de cultura dominante e dominada. A distinção entre essas culturas precisa tanto ser ocultada, quanto reforçada, função essa que caberá à linguagem, à educação e às instituições sociais.

O conceito de heteroglossia²⁰, enfatiza essa característica diversificada de “experiências sócio-históricas” dos diferentes grupos sociais, de forma que o “encontro sociocultural dessas vozes e a dinâmica que aí se estabelecem” vai ser continuamente transformada, criando novas vozes (FARACO, 2009, p. 57), tendo em vista as forças sociais de onde emergem os discursos. Diante disso,

¹⁹ “A reação ao caráter infinito (centrífugo) da semiose humana será parte inerente ao jogo dos poderes sociais. As vontades sociais de poder tentarão sempre estancar, por gestos centrípetos, aquele movimento: tentarão impor uma das verdades sociais (a sua) como a verdade; tentarão submeter a heterogeneidade discursiva (controlar a multidão de discursos); monologizar (dar a última palavra); tornar o signo monovalente (deter a dispersão semântica); finalizar o diálogo (FARACO, 2009, p. 53).

²⁰ A multidão de vozes sociais caracteriza o que tecnicamente se tem designado *heteroglossia* (ou *plurilinguismo*). [...] Para Bakhtin, importa menos a heteroglossia como tal e mais a dialogização das vozes sociais, [...] elas vão se apoiar mutuamente, se interiluminar, se contrapor parcial ou totalmente, se diluir em outras, se parodiar, se arremedar, polemizar velada ou explicitamente e assim por diante. [...] Bakhtin, ao apresentar sua concepção axiologicamente estratificada da linguagem (a heteroglossia) e sua dialogização (a heteroglossia dialogizada), aponta também, portanto, para a existência de jogos de poder entre as vozes que circulam socialmente, manifestados nas tendências centrípetas e correlacionados a condições sócio-históricas específicas (FARACO, 2009, p. 57-70).

haverá sempre o movimento de luta no campo conceitual e das práticas culturais, uma vez que a língua, sendo viva, e por serem os seres sócio-históricos, imersos em contextos axiológicos, conforme amplia-se o domínio em relação à língua, à linguagem, às suas estruturas e às suas formas usuais, pode-se ampliar a capacidade comunicativa, as inter-relações, “melhor se faz e se produz o ato de pensar, de julgar, de conhecer, de imaginar, de perceber, de discernir, enfim, de se fazer e estar no mundo” (ALMEIDA, 2013, p. 120). O trabalho, no âmbito educativo escolar, mediado pela linguagem, pela cultura, se realiza na medida em que possibilita a compreensão, a atribuição de sentido, de significação e apreensão do mundo.

Por meio da palavra os sujeitos se ligam uns aos outros, se constituem, se formam mutuamente, do mesmo modo em que se dividem e criam bolhas. A própria consciência é um constructo social. Um só existe a partir do outro. Sendo assim, a educação, que se preocupa com a formação humana, deve se posicionar contra tendências homogeneizadoras²¹, que desconsidera o outro como um ser de iguais direitos e responsabilidades, negando-lhes a liberdade e sua própria existência (FARACO, 2009). Frente a essa oposição ideológica, a educação que se abre à imaginação, à criação coletiva, que põe a todo instante em questão as coisas e a si mesma, é indispensável na formação de sujeitos emancipados, conscientes tanto de seu inacabamento quanto da importância da diversidade de vozes na produção de sentidos e significados, que fuja do discurso e das práticas que homogeneizam os corpos, os saberes e os pensamentos. Reforça-se que “o ser é inacabado” e “ao nascer o homem é um feixe de possibilidades” de forma que,

sua natureza ou *condição* não é pois, fixa nem independente do convívio com o outro, das determinações e situações daí decorrentes, mas estruturas e características existentes em todos os homens – inteligência, razão, linguagem, por exemplo – não como dados ou

²¹ Bakhtin (2009, p. 292-293) se posiciona contra qualquer tendência de monologização da existência humana, isto é, de negar a existência de um outro eu com iguais direitos e iguais responsabilidades. Uma atitude monológica ou um modelo monológico do mundo é autocentrado e insensível às respostas do outro; não as espera e não reconhece nelas nenhuma força decisiva; pretende ser a última palavra (p. 292-293). Como forma de sobrepular o monologismo, só há, para Bakhtin, a via do diálogo sem fim, que ele considera a única forma de preservar a liberdade do ser humano e de seu inacabamento (*Idem* p.76).

fatos, mas algo a ser desenvolvido e cultivado em sociedade (COELHO, 2012, p. 23).

Compreender essa estrutura de formação, significa pensar a linguagem, a comunicação e a cultura a partir da noção de *coisa pública*, de democracia, em que o saber não deve ser considerado uma propriedade individual, de determinado grupo, mas um bem que surge das relações, conferindo a todos a autoria e a igualdade de direito no seu acesso. Posto dessa forma, o sentido pleno da educação,

se realiza na relação dos homens com o conhecimento, com o saber e com a cultura, fazendo com que o sujeito vivencie por meio das práticas sociais, sua condição de homem nesse mundo. [...] A instituição escolar, da educação infantil ao Ensino Superior, trabalhando nesse sentido possibilitará que o sujeito gire seu olhar e perceba pela autonomia do pensar, do agir e da reflexão, o sentido da excelência do verdadeiro, do belo, do bom e do justo. Isso somente será possível com a apreensão do sentido, do agir humano que busca o conhecimento e o saber como possibilidade de superação, de transcendência. Porém, o sentido, os significados, as significações relacionadas ao mundo e às coisas, não se revelam de imediato ao sujeito, não se dão diretamente à percepção física, ou espontaneamente, eles se revelam pela mediação dos signos e símbolos, componentes primordiais da linguagem. A linguagem é o meio que pode propiciar aos humanos o acesso aos sentidos tanto no âmbito individual como coletivo (ALMEIDA, 2019, p.122).

Contrariando essa concepção, a educação, tem sido compreendida como qualificação para o mercado de trabalho, pois para a ideologia liberal, para que a modernização e industrialização aconteça é necessário a formação de indivíduos qualificados, compreensão essa que tem distanciado o ser humano da sua humanização, pois ele pensa e age de forma individualista impossibilitando a experiência coletiva, política e solidária, pautando as relações humanas pelas relações de trabalho, explorando bens naturais sem nenhuma preocupação futura e explorando uns aos outros. O lucro e o sucesso pessoal tornam-se objetivo a ser conquistado e perseguido. Nesse contexto capitalista, acredita-se que a educação pode colaborar na modernização por meio da

inculcação do “espírito de empresa”, de modo espontâneo, como nos países já industrializados ou induzido, planejado, como os demais podem fazer. [...] As principais críticas à teoria da modernização apontam para a ênfase excessiva que tem sido dada à educação como

produtora de mudanças sociais, encobrendo, provavelmente, os seguintes supostos ideológicos: a colocação dos países centrais do sistema econômico capitalista como constituindo paradigma para os países periféricos (CUNHA 1978, p. 19).

Há que se considerar os fatores socioeconômicos que influenciam tanto na educação quanto no trabalho do professor em sala de aula, sendo alguns exemplos os documentos normativos elaborados ou direcionados segundo os interesses de organismos multilaterais e internacionais, como Bancos Multilaterais de Desenvolvimento (BMDs) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), além das atuações de determinadas bancadas políticas, muitas vezes compostas por grupos religiosos ou simpatizantes de suas teorias, que tentam a todo momento intervir e barrar projetos de lei que poderiam proporcionar maior autonomia para os sujeitos em instituições educativas.

Além disso, acredita-se que a educação possa servir à construção de uma sociedade justa, capaz de corrigir os problemas socioeconômicos de uma sociedade por meio de “alterações produzidas nas pessoas” e nas “relações sociais”, construindo uma nova sociedade (CUNHA, 1978, p. 20). Mas a inculcação de valores é demasiadamente perigosa, haja vista que em determinados momentos, e ainda hoje, foi e é uma forma utilizada por regimes autoritários e fascistas na padronização de modelos de ser e existir, como questiona Arroyo (2020, p. 13) “formação humana, de que humanos? Que vidas são reconhecidas como humanas e que vidas decretadas inumanas? Certamente,

o discurso dominante está longe da lúcida compreensão dessas realidades e da criação de uma educação e escola que visem a superá-las. Desconhece a complexidade e as contradições desse mundo em que os homens – no trabalho de formar e se formar, de compreender a relação com a natureza e o outro, as dificuldades e possibilidades de superação da realidade existente – buscam o saber, convivem com a sensibilidade, a imaginação, o pensamento, as ideias, os conceitos, os argumentos e as linguagens. Apesar das declarações em contrário e das boas intenções, predomina a ideologia e as práticas que, em nome da mudança, nada mudam; em nome da autonomia, da cidadania e da democracia, mantêm a desigualdade, a injustiça, a negação de direitos (COELHO, 2012, p. 16).

A formação humana deve ser entendida como a possibilidade que o ser humano possui de ser “sensível a si, ao outro, à humanidade, à natureza, ao mundo [...] porque o homem necessita de beleza, de criação, de invenção” (CASTANHO; AMORIM, 2011, p.101). O mundo carece de sensibilização, de humanização das relações, de uma educação que possibilite o estranhamento e a repulsa, bem como o empenho na transformação do que está normalizado: o sofrimento, a dor, a desigualdade, a tragédia e a exploração, dados como única forma possível e inevitável do se organizar na Terra, como algo inerente a própria existência, desconsiderando que tudo isso é uma construção do ser humano, e portanto, da mesma forma que criou esse *status quo* pode transformá-lo. Considera-se, assim, que,

o homem autônomo, livre, educado, culto, ético e justo não é, pois, realidade dada nem plenamente conhecida, mas a ser pensada e realizada, tornada real. [...] 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 (COÊLHO, 2012, p.25).

O ser humano não nasce pronto, mas precisa ser formado para que possa atuar ativamente na criação de sua própria existência e da sociedade. Porém, a padronização dos modos de pensar, sentir e agir, facilita o controle pelas organizações financeiras e empresariais, uma vez que é o mercado e seus interesses que fazem a mediação entre a mente humana e o mundo, influenciando consideravelmente a forma de ser e se relacionar. A educação e a escola, compreendida como um direito, necessita transcender o produtivismo e o reprodutivismo, a eficiência e a padronização, percebendo-se como “realidade cultural, interrogação, pensamento, compreensão, criação, convivência e participação no mundo do espírito” (COÊLHO, 2012, p. 69). Superando a concepção de educação como comercialização do saber e da cultura, supera-se a ideia de que possa ser entregue a quem possui o privilégio e os recursos para adquiri-los, mas que é direito de todos que desejam participar de sua construção e transformação. Portanto, questiona-se, como a escola, *locus* privilegiado da

formação dos homens, tem atuado para a efetivação desse projeto de padronização humana e manutenção social? Encontra-se presente no liberalismo a teoria de que

os indivíduos nascem com potencialidades distintas e têm diferentes motivações. Eles devem se posicionar na estrutura ocupacional das sociedades conforme suas potencialidades e suas motivações e não de acordo com a posição ocupada pelos pais. A escola, na medida em que concorre para a atualização das potencialidades e fixação da motivação, é, então, o mecanismo que redistribui os indivíduos. [...] A educação escolar, não terá como objetivo a eliminação das diferenças entre os homens, mas a construção de uma sociedade onde todas as posições da estrutura ocupacional, mesmo as mais elevadas, estão disponíveis para os indivíduos de quaisquer origens, desde que adequadamente dotados e suficientemente motivados para competir por ela (CUNHA, 1987, p.21).

Os princípios liberais, intencionam manter-se detentores de poder e prestígio, pregando a competência, e o discurso de que todos são igualmente capazes de alcançar riqueza e lugares sociais privilegiados, mas ocultam o fator histórico e econômico no desenvolvimento e na vida das pessoas. Essa ideia, da competência, enfatiza que há diferenças, essas devem ser mantidas, cabendo aos sujeitos competirem, despendendo esforços para que sejam uns melhores que outros, para alcançarem o que consideram sucesso e felicidade: a aquisição de bens e a riqueza material. Desde a infância, então, na escola, o que se espera é que sejam estudantes²² de destaque, que aprendam diferentes línguas, música, conteúdos, mas não objetivam o aperfeiçoamento pessoal, do espírito humano, ao contrário, depreciam-se a inteligência, a atividade do pensamento, os competentes “decidem por si e a partir de seus próprios interesses qual é o conhecimento que se pode conhecer”, deslegitimam os “conhecimentos que não podem ser apropriados imediatamente pelo processo social, em particular a filosofia e sociologia” (RESENDE, 2020, p. 243-244), espera-se, ao contrário que as pessoas estejam prontas para a competição

²² Coêlho (2012) estabelece uma importante distinção entre o conceito de aluno e estudante. Assim, afirma que o aluno é “considerado mente vazia, a ser preenchida com os saberes que aos poucos ele vai recebendo e acolhendo, e dos quais se apropria”, é “transformado em *consumidor* de saber acabado e partilhado pelos professores. Perde, assim, a condição de *estudante*, alguém que se dedica e sente prazer no trabalho com o sentido da linguagem e das coisas (COÊLHO, 2012, p. 62).

no mercado capitalista, ou para ocuparem seus lugares, conforme sua capacidade. Verdadeiramente,

a sociedade, a educação, a escola e os indivíduos parecem órfãos de ideias, valores, representações, costumes e hábitos que definem e justifiquem a existência coletiva, e de determinados tipos de indivíduos que se reconhecem e são reconhecidos por *participarem* de tradições culturais que são, ao mesmo tempo, conservadas, recriadas e transformadas. A perda desse conjunto e a escassez de projetos coletivos têm comprometido a dimensão criadora da cultura, da educação, da escola dos indivíduos” (COELHO, 2012, p. 16).

Reduz-se a formação humana à formação para o mercado de trabalho, da vivência em comunidade, do sujeito coletivo à competidores individualistas, despreocupados com os problemas sociais e com o Bem comum, pois a produção de necessidades é prioridade. A educação escolar, compreendida como uma organização, voltada à eficiência, gestão, produtividade e bons resultados, não se compromete com a formação crítica que visa a superação do utilitarismo e da superficialidade.

O que deve e pode esperar da escola, da educação escolar, obrigatória, direito de todos? Como pensar uma escola que forma o cidadão crítico, autônomo, criativo voltado ao universal, ao Bem comum da comunidade? De onde surgiu e porque surgiu essa instituição tão complexa? Em sua gênese estaria a serviço de quê ou de quem? Seria a escola, conforme concebida na atualidade, realmente necessária à formação humana? Algumas perguntas se mostram difíceis e certamente não serão respondidas nessa dissertação, pois o que se objetiva é compreender a problemática, retomando a origem e surgimento da escola a fim de refletir sobre tais questões. Busca-se colocar em questão o que está instituído, refletindo sobre a gênese e o sentido da escola, para, assim, pensar a educação, a escola e suas possibilidades no contexto da modernidade.

Se definida apenas por aspectos relacionados aos comportamentos, essa instituição poderia ser conceituada como lugar onde se reúne “pessoas definidas como imaturas e especialistas em educação que desenvolvem as atividades previstas por um currículo preexistente, sujeitas aquelas à avaliação e sanção por esses especialistas” (CUNHA, 1978, p.113). Mas essa seria, na visão do

autor, uma redução diante da grandiosidade que se encontra em sua gênese, assim, deve-se, inicialmente, ter a compreensão de que

todas as sociedades, à seu modo, possuíram escolas. As cidades-estado da Grécia e da península itálica, do Egito e da Mesopotâmia, a sociedade de castas da Índia, a Europa e as modernas sociedades capitalistas, todas tiveram escolas. Variava seu número, conteúdo do ensino, a duração, a organização do currículo, a seleção dos destinatários e dos professores, a forma de avaliação, os processos de inculcação utilizados e a existência, ou não, de registros escritos. Entretanto, sempre existiram escolas, a não ser em sociedades tribais e, mesmo assim, algumas as tinham de forma particular (CUNHA, 1978, p. 113).

Portanto, mesmo que não tenha existido em forma física, como concebida hoje, a escola sempre existiu em sua concepção originária como meio de formação e perpetuação da cultura e dos saberes construídos historicamente entre as diferentes gerações e, em outros momentos, como reprodutora de saberes de determinadas classes sociais. No entanto, é importante lembrarmos que, a educação sendo anterior a escola, é sua origem e princípio, não podendo reduzir, dessa maneira, formação e educação escolar, à escola. Acrescente-se ainda que, enquanto não haviam escolas nos moldes conhecidos atualmente, incumbidas de aculturação, havia a *paideía*, ou seja, educação como potencial criador, como fazer-se humano por meio da cultura, formadora de seres humanos políticos, capazes de relacionar-se e pensarem no Bem comum, da *pólis* (FERNANDES, 2012).

Na evolução da história, a educação expressa na *paideía* entra em declínio e durante a Idade Média, embora não se possa compreender esse período como um “todo homogêneo, uma vez que nele coexistiram diferentes organizações sociais” (ANDERY, 1996, p. 135), marca e predomina no ocidente o advento do cristianismo, com a expansão marítimo-comercial e acultramento dos “pagãos”. Sobretudo,

a influência e a força da Igreja cresceram muito desde o Império Romano. Durante a crise desse Império, o cristianismo surgiu como um questionamento às ideias e valores da sociedade escravista, pregando a crença na igualdade de todos os homens, filhos do mesmo Pai [...] Se num primeiro momento a Igreja representava os anseios de um povo que vivia num regime de opressão, posteriormente passou a ter um importante papel na produção, veiculação e manutenção das ideias e na estrutura social vigentes na sociedade feudal. [...] Além de forte

poder econômico, a Igreja possuía uma estrutura que lhe possibilitou, ainda mais, a hegemonia. Organizando-se de forma centralizada e hierarquizada, garantia sua unidade e um domínio que - diferentemente do exercido pelos senhores feudais - ultrapassava os limites físicos dos feudos. Acresce-se, a isso, a detenção do monopólio do saber, em função do domínio das habilidades de leitura e escrita, restrito praticamente ao clero, e do controle do sistema educacional formal, que era da alçada exclusiva da Igreja. A influência da Igreja expressou-se nas ideias e princípios jurídicos, políticos, éticos e morais. A busca de organização dessas ideias e princípios foi empreendida por seus representantes, tais como Santo Ambrósio, São Jerônimo e Santo Agostinho. [...] Também na vida intelectual, a influência da Igreja se fez sentir; se, por um lado, o monopólio do saber permitiu o controle da veiculação do conhecimento, por outro, permitiu o controle da produção de conhecimento. Ao produzir conhecimentos, uniu-se o saber greco-romano aos dogmas cristãos, buscando-se dar, assim, uma fundamentação sólida às doutrinas do cristianismo. Toda a vida intelectual ficou subordinada à Igreja: a teologia, a filosofia e a ciência traziam, umas mais, outras menos explicitamente, a marca da religião. Em relação aos conhecimentos produzidos, o domínio se faz sentir na medida em que estes não poderiam, em hipótese alguma, contradizer as ideias religiosas, mesmo porque o próprio clero estava envolvido na elaboração e veiculação dos conhecimentos da época (ANDERY, 1996 p. 14).

Uma revolução no pensamento, fundamentada pela teoria cristã, estabelece a ruptura com a cultura clássica, nasce uma nova concepção de sociedade e, também, de educação, comprometida na formação de servos e cristãos obedientes às leis e princípios do Evangelho, que ao serem seguidas levam à salvação do ser humano e sua ascensão ao céu. A condição de miséria e sofrimento é recompensada pelas divindades após a morte. As pessoas devem buscar viver uma vida segundo os princípios religiosos, negando os desejos de acumulação de bens e riquezas, que afastam do que as autoridades religiosas pregam, inspirados no cristianismo. Substitui-se a *paideía* pela “*paideía christiana*” (CAMBI, 1999, p.123), e a educação passa a ser compreendida e realizada para a formação do cristão, conformado e obediente, que não questiona e não participa da criação de sua cultura e realidade, pois essa já se encontra pronta e acabada, é uma realidade, uma verdade revelada e inquestionável.

O desenvolvimento do capitalismo, o fortalecimento da nova classe em construção, a burguesia, e especificamente, com a revolução francesa e seu pensamento liberal e iluminista, intensifica a concepção de escola modeladora, classificadora e padronizadora de sujeitos. Mas, agora, irá atribuir à educação e à escola, a função de colaboradora no progresso técnico e científico da

sociedade e dos sujeitos. O princípio da escola liberal é que qualquer sujeito pode melhorar sua posição social, se por meio de esforço pessoal, superar sua condição de não saber, de possuidor de uma cultura inferior àquela que detém o domínio dos bens simbólicos e capitais. O liberalismo

é um sistema de crenças e convicções, isto é, uma ideologia. Todo sistema de convicções tem como base um conjunto de princípios ou verdades, aceitas sem discussão, que formam o corpo de sua doutrina ou o corpo de ideias nas quais ele se fundamenta. [...]. Alguns desses princípios, os mais gerais, os que constituem os axiomas básicos ou os valores máximos da doutrina liberal. São eles: o individualismo, a liberdade, a propriedade, a igualdade e a democracia (CUNHA, 1978, p. 28),

Esses princípios são importantes para compreendermos como toda a organização da educação e da escola é influenciada a partir de seu surgimento. O individualismo considera as pessoas como indivíduos²³ detentores de aptidões, sendo importante uma figura que, detentora de poder, permita a esses sujeitos o aprimoramento e a livre competição. Assim, os demais princípios, democracia, liberdade e igualdade, aqui, são entendidas como possibilidade que cada sujeito possui de escolher seu próprio destino, sua condição de sucesso ou fracasso na sociedade. Isso porque, não é bem visto por essa doutrina qualquer tentativa de controle por parte de autoridades políticas, religiosas ou intelectuais, que impeçam seu livre pensamento e aquisição de bens e *status* social. Por meio da ideologia liberal, os burgueses conseguiram se livrar de amarras aristocráticas e religiosas, conquistando cada vez mais propriedades e poder, e ainda, difundindo essas concepções para conquistarem apoio da sociedade, que acreditam possuir a mesma oportunidade. Observa-se que a racionalização caminha na direção cientificista, portanto, de cunho ideológica e tecnicista.

²³ Importante esclarecer que, desde o seu aparecimento, o conceito de indivíduo quis sempre designar algo concreto, fechado e autossuficiente, uma unicidade que se caracteriza por propriedades peculiares que só a ela se aplicam. Mas, primordialmente, e numa acepção puramente lógica, sem referência à pessoa humana [...] A vida humana é, essencialmente e não por mera causalidade, convivência. Com esta afirmação, põe-se em dúvida o conceito do indivíduo como unidade social fundamental. Se o homem, na própria base de sua existência, é para os outros, que são os seus semelhantes, e se unicamente por eles é o que, então a sua definição última não é a de uma indivisibilidade e unicidade primárias, mas, outrossim, a de uma participação e comunicação necessárias com os outros. Mesmo antes de ser indivíduo o homem é um dos semelhantes, relaciona-se com os outros antes de se referir explicitamente ao eu (ADORNO, HORKHEIMER, 1973, p. 46-47).

A educação, nessa sociedade de princípios liberais, possui uma posição bastante específica, e não atua a serviço de uma determinada classe, ao menos hipoteticamente, mas na formação do homem, indivíduo, que possui talentos e aptidões - ou não, a serem despertados. Assim, se anteriormente à ascensão dessa doutrina, os dons e vocações eram despertados a fim de construir um mundo segundo as vontades divinas, agora, com pensamento mais secularizado, mas de cunho utilitarista, essa vocação contribuirá para a realização individual e progresso geral da sociedade (CUNHA, 1978). Se todos possuem capacidades, vocações inatas, não será por questões políticas, econômicas ou sociais as causas ou influências do fracasso ou sucesso de alguns, mas sua própria condição interna. À escola, cabe desenvolver tais habilidades, pois sem considerar as diferenças e tantas outras implicações e influências no ensino, promove a manutenção de classes, acreditando e fazendo acreditar que cada um possui a liberdade de decidir seu futuro, conforme esforço e mérito individual.

Se por um lado a educação e a escola liberal, pretendem ser meio de padronização e manutenção da sociedade de classes, por outro, temos presente na história um sentido mais amplo, que pela relação humana com a cultura e com a linguagem, possibilita a ampliação dos horizontes estéticos e formativos do ser humano, que proporciona a relação social e oportuniza a emancipação dessa condição alienante à qual se encontra aprisionado, humanizando-o, pelo questionamento, criatividade, imaginação e compreensão de sua condição nesse mundo, das implicações políticas, econômicas e sociais na história e na vida. Ao perceber-se produtor de cultura, manter-se ativo, consciente e engajado, pode conferir novos sentidos e significados ao mundo.

A educação e a escola “são significativas e inseparáveis do presente e do futuro da humanidade, da sociedade e das pessoas; enfim, imprescindíveis à continuidade da existência humana” (COÊLHO, 2012, p. 77), devendo ser constantemente pensada, colocada em questão, para poder refletir sobre as coisas e a sociedade, as criações humanas e o próprio ser, abrindo-se ao mundo, à coletividade, e empenhando-se na formação humana, pois, a escola “é o vínculo mais direto com a sociedade, contribuindo de maneira ímpar para com os modos de difusão cultural” (FURTADO, 2012, p. 224). A educação

escolar democratizadora do saber, é um “caminho necessário, imprescindível para a conquista da autonomia do sujeito e da sociedade e esta deve ser coerente com seus fins e princípios” (*Idem*, p.224) atuando de forma desinteressada em relação ao mercado, mas consolidando-se como “instituição de formação humana” (Coêlho, 2012, p. 77) aberta ao livre pensamento, à criatividade e à compreensão da realidade histórico-cultural, sempre tendo em vista o Bem comum da sociedade.

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO, CULTURA E DEMOCRACIA

Nesse capítulo pretende-se refletir sobre o conceito de democracia e sua relação com a educação, em especial, a educação escolar, assim como sua relação com a cultura. Propõe-se tanto o conceito amplo da democracia, como esforça-se por compreender o contexto brasileiro, no que se refere a cultura e a educação, e, ainda, as dificuldades de sua realização. Em seguida, busca-se mostrar o conceito de secularização e sua importância na organização do Estado, bem como os entraves que dificultam os avanços em termos culturais e políticos.

Essas análises fazem-se necessárias, pois a questão democrática precisa ser reforçada e construída constantemente, principalmente quando se considera a crescente onda conservadora nas diferentes instâncias da sociedade. No Brasil, especificamente, tem sido constante os escândalos envolvendo o Estado e suas instituições que, influenciadas por concepções religiosas, buscam retroceder em um tempo considerado bom e correto, negando ou retirando direitos, dificultando os avanços culturais e a humanização. A educação e a escola, nesse contexto, tornam-se alvo e disputa de projetos sociais e políticos que as distanciam de seu sentido de ser: a formação humana.

Embora democracia seja um conceito milenar, ainda é pouco compreendida, encontrando-se em constante desenvolvimento e construção. Chauí (2000, p. 557) afirma que há em curso uma redução de seu sentido, uma vez que a compreendem como “regime político eficaz, baseado na ideia de cidadania organizada em partidos políticos” e manifesta a partir de três características apresentadas pela autora. A primeira é a realização de processo eleitoral para escolha de representantes políticos; a segunda, a mudança dos governantes realizada por meio do voto; a terceira característica consiste nas soluções dadas, de forma técnica, para os problemas socioeconômicos. Quando essas características estão presentes, acredita-se que há, por consequência, a consolidação da democracia.

Laval (2021, p.23), igualmente, afirma que se trata de uma concepção “minimalista” de democracia, quando concebida pela simples existência de

eleições, em que os eleitores acreditam sair da “passividade” mediante escolha de um representante sem que, verdadeiramente, exista qualquer forma de controle e consciência por parte desse sujeito sobre as decisões que serão tomadas por seus escolhidos ao assumirem as posições de poder. Todavia, a democracia ultrapassa essa compreensão se fazendo necessário questionar: o que é e qual é a importância da democracia? Qual a relação existente entre democracia, educação e escola? Por que devemos discuti-la?

A palavra democracia tem origem grega e significa *demos*: o povo, e, *kratós*: o poder, portanto, poder popular. É um sentido mais amplo e filosófico, de uma forma de vida social em que o povo exerce sua soberania e cidadania por meio da participação ativa na criação de leis e regras, na igualdade perante os direitos sociais. Nesse sentido compreende-se por democracia, conforme os gregos, o direito dos cidadãos a,

discussões e deliberações públicas da polis, votando ou revogando decisões. Esse direito possuía um significado muito preciso. Nele afirmava-se que, do ponto de vista político, todos os cidadãos têm competência para opinar e decidir, pois a política não é uma questão técnica (eficácia administrativa e militar) nem científica (conhecimentos especializados sobre administração e guerra), mas ação coletiva, isto é, decisão coletiva quanto aos interesses e direitos da própria polis (CHAUÍ, 2000, p. 560).

Esse é o conceito de democracia que se propõe pensar, e não sobre aspectos e formas políticas de governo, mas a forma de ser e organizar-se socialmente, por meio da vivência da dialética na definição de ações decididas coletivamente, o exercício pleno da cidadania, que não se submete ao poder conferido a alguns e a interesses e privilégios particularistas de uma determinada classe social. Esses são princípios, também, constitutivos da educação que “só tem sentido se estiver ancorada num ideal e num projeto de soberania popular” (LAVAL, 2021 p. 25), cujo propósito seja a formação do ser humano que faz escolhas por si mesmo, mas com vistas ao Bem comum e à liberdade do pensar, do ser e do agir.

Em sua gênese filosófico-histórica, ao refletir sobre o surgimento da democracia no contexto ateniense da Grécia Antiga, observa-se a prática do debate e a transparência das ações, de forma que a organização social é pensada para o do Bem comum e pela igualdade de direitos. Conforme Almeida (2013, p. 21), “A *pólis* não mais se submete ao monarca, e sim vivencia

processos dialéticos que demonstram caráter de retidão às ações debatidas e definidas na praça pública. A cidade se organiza a partir do interesse comum dos seus cidadãos”, considerando-se todos igualmente livres. Importante destacar a especificidade da democracia ateniense que

não aceita que, na política, alguns possam mais que outros (exclui, portanto, a oligarquia, isto é, o poder de alguns sobre todos); e não aceita que alguns julguem saber mais do que os outros e por isso ter direito de, sozinhos, exercer o poder. Desse modo, exclui da política a ideia de competência ou de tecnocracia. Na política, todos são iguais, todos têm os mesmos direitos e deveres, todos são competentes. Assim, por exemplo, a discussão sobre a entrada ou a saída de Atenas numa guerra era feita por todos os cidadãos em assembleia. Se decidida a entrada na guerra, então e somente então, os especialistas ou técnicos eram chamados a opinar segundo suas competências próprias: os carpinteiros e armadores, para decidir sobre os melhores navios; os capitães, para decidir sobre o melhor momento para partir (ventos, marés, posição dos astros que guiam os marinheiros);[...] Numa palavra, os técnicos apresentavam suas competências depois e não antes de tomada a decisão política, pois esta era tomada pelos iguais, todos os cidadãos. A democracia não admitia a confusão entre a dignidade política, que era de todos, e a competência técnica, que se distribuía segundo a especialidade de cada um (CHAUÍ, 2002, p. 170 -171).

Já na sociedade neoliberal, a vida se organiza a partir da ideia de burocratização e organização, ou seja, grande hierarquização e autoridade de determinadas posições ocupadas por quem está apto e possui a competência para comandar aqueles que executam uma atividade ou ordem. Nessa sociedade, não há espaço para a igualdade de todos em relação as leis (*isonomia*) e em relação a liberdade de expressão (*isegoría*) de direito à fala, à participação na criação das leis e das regras, dos saberes, mas apenas o especialista detentor do conhecimento cientificista possui tal direito (CHAUÍ, 2002; 2014).

Importante mostrar a relação que Chauí (2002; 2014) estabelece entre democracia e o direito à livre expressão, à fala, que consiste na participação e elaboração do saber e na criação das normas sociais e legais. Isso porque, há no Brasil, especialmente a partir do ano de 2016, um discurso de negação do conhecimento científico em vista do discurso do engodo, denominado *fake news*, em que se constrói explicações sem fundamentação científica, muitas vezes absurdas e já invalidadas, mas movidas pela fé ou por paixão, que interferem e influenciam de algum modo a vida das pessoas. Fernandes (2020, p.109), ao referenciar os gregos, afirma que o homem se faz na medida em que busca

desvelar a realidade, sendo a verdade, “uma determinação essencial do existir humano”, um caminho para sua libertação. Todavia,

o homem pode se deixar enganar pela aparência. No engano, as coisas aparecem de outro modo, diferentemente do que elas são. Na mera aparência o aparecer dá-se deslocado do ser. Seguindo tal aparência, o homem se torna, por sua vez, tresloucado, desatinado. [...] A opinião pode, mas não precisa ser falsa. No engano se toma o ser pelo não-ser e o não ser pelo ser. [...] toma-se algo por aquilo que ele não é. Nisso, acontece encobrimento, no sentido de deslocamento (tomar uma coisa em vez de outra) e de distorção (deformação). [...] Os gregos fizeram desde cedo a experiência do poder da aparência. Experimentaram que o ser se dá sempre no aparecer. Mas também fizeram a experiência de que, não raro, o aparecer encobre, desloca, distorce e deturpa o ser. A verdade é, neste sentido, sempre uma tarefa: a de arrancar o ser ao aparecer encobridor, deslocador, deturpador (FERNANDES, 2020, p. 111).

O discurso encobridor, do engodo, ganha espaço no anti-academicismo que pretende colocar-se como direito ao livre pensamento de ideias e de questionamento das coisas do mundo, mas que na verdade, por meio da imposição de uma visão de mundo, do conhecimento cientificista, cuja “ciência é factualmente constituída” (*Idem*, p.112), apenas fundamenta movimentos anti-democráticos e anti-seculares. Isso corrobora, ainda, na tentativa de sucateamento das instituições de pesquisa e formação, pois afirma-se que não se pode destinar recursos financeiros para órgãos que não trariam benefícios imediatos e práticos para a população, justificando-se, por consequência, a privatização desses setores públicos, algo que vai na contramão da democratização da cultura, do saber e do ensino em seus diferentes níveis.

A concepção democrática, fenomenológica e científica, não busca validação para um pré-conceito ou uma visão ideológica do mundo, do ser e dos objetos, mas se coloca em “atitude respeitosa e conflitante” (*Idem*, p. 119), pois os conflitos são próprios da construção democrática da realidade, não na direção do encobrimento e desconfiguração da verdade, mas pela procura de explicação e compreensão do que se mostra, “parte das coisas e de suas manifestações para ir além delas e chegar à essência, ao eidos, [...] esse movimento do pensamento não nega a existência do mundo, ao contrário o considera, pondo-o entre parênteses” (ALMEIDA, 2019, p. 29-34). Ato intencional de lançar-se rumo a conscientização, portanto possibilidade de emancipação.

Ao estabelecer relações da democracia com os direitos do cidadão, de liberdade, igualdade e de justiça, com acesso tanto aos bens culturais quanto aos serviços básicos à sua existência plena, compreende-se a questão da educação e da escola como um direito, e mais ainda, se entendida em sua magnitude, estaria não a serviço da manutenção de direitos, mas como local de crítica, questionamento, de exercício da cidadania. Contudo, na sociedade da burocratização, e, principalmente, no contexto brasileiro, fortemente marcado por essa racionalidade, somente alguns são autorizados a saber e a produzir o conhecimento, o saber que se valoriza. Além disso, o que ocorre, diante dessa divisão social, é uma falsa democracia, ou uma democracia somente para aqueles que possuem poder e riqueza, pois, conforme Cunha (2005, p.19) “tratar de democracia no Brasil é uma atividade que remete mais ao plano das esperanças do que ao das realizações”. Aos pobres e excluídos exige-se constantes lutas, para que sua cidadania seja efetivamente exercida em todos os âmbitos.

As lutas e conflitos são características de sociedades democráticas, justamente por abrirem espaço para a ampliação ou criação e garantia ou conservação de direitos, consideradas “o coração da democracia” (CHAUÍ, 2021, p. 33), mas nem todas elas, mesmo com tais condições, podem ser consideradas democráticas, haja vista que uma sociedade pode ser assim reconhecida, quando, para além de interesses e privilégios, atende a todos, maioria e minoria, algo muito difícil em contexto neoliberal. Desse modo, pode-se afirmar que ela não é estática, mas instituinte, sempre em movimento, conforme a própria dinâmica social e histórica, que se faz e refaz continuamente, possibilitando avanços, mas também retrocessos.

O caso brasileiro, com seu histórico de colonização e escravidão tardiamente finalizada, carrega ainda marcas profundas da discriminação e exclusão social. Segundo Chauí (2021, p. 34), o Brasil é uma sociedade “colonial escravista, patriarcal e patrimonialista”, que consolida os direitos a partir dos interesses de uma minoria historicamente privilegiada, detentora do poder, ou de alguns grupos que se articulam em favor de suas próprias necessidades e crenças. Acredita-se, nesse contexto, que a cidadania é um privilégio e não um direito, e difunde-se a ideia de que a existência dos três poderes republicanos, da realização de eleições e da liberdade de pensamento caracterizam a

sociedade democrática, e ainda que, só há regime autoritário quando o Estado é ocupado e comandado por meio de golpe com apoio da força militar, extinguindo o poder judiciário, o legislativo e os partidos, pela forte repressão e perseguição devido a posicionamentos e opiniões políticas.

Todavia, para além da descrição acima, a sociedade brasileira é acometida pelo autoritarismo mesmo se declarando democrática e possuindo os órgãos políticos, jurídicos e administrativos, pois se estabelece pela divisão social, pela individualização, competição e exploração de uns sobre os outros. A liberdade e igualdade, nesse caso, é pautada pelos princípios neoliberais, de livre concorrência, segundo a ideologia de que todos são igualmente capazes de assumir determinado posto ou classe social desde que se esforce para isso, aqueles que não alcançam êxito nesse empreendimento, não são competentes, reforçando a ideia do mérito e do esforço pessoal. Acrescente-se a isso, o fato de ser uma nação marcada pelo

racismo, machismo, discriminação religiosa e de classe social, desigualdades econômicas das maiores do mundo, exclusões culturais e políticas. Não há percepção nem prática do direito à liberdade. O autoritarismo social e as desigualdades econômicas fazem com que a sociedade brasileira esteja polarizada entre as carências das camadas populares e os interesses das classes abastadas e dominantes, sem conseguir ultrapassar carências e interesses e alcançar a esfera dos direitos (CHAUI, 2000, p. 564).

Nesse sentido, cabe questionar, quais são, especificamente, as características de uma sociedade democrática? E, porque o neoliberalismo deve ser compreendido como empecilho à prática da cidadania? Segundo Chauí (2006; 2021) se por um lado a Revolução Francesa, no século XVIII, possibilitou a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, frente ao cenário de dominação religiosa e aristocrática, e o retorno das ideias de república e democracia, por outro, deu origem ao que se conhece como democracia liberal, que a reconhece como regime de governo. Diante disso, a autora elenca algumas importantes características que conferem sentido à democracia como forma de sociedade. A primeira, é a legitimidade do conflito, sendo considerado o único regime político cuja vitalidade advém das lutas e embates. A segunda, apoia-se na ideia de criação de direitos, que faz emergir novos sujeitos políticos, portanto, contrária aos privilégios. A terceira, consiste no fato de que a democracia não se limita a determinada esfera social, geralmente onde há

realização de política, mas consiste em vivência e prática de um modo de existir coletivamente. A quarta, é a distinção entre o poder do povo e do governo, sendo o primeiro dos cidadãos e o segundo uma representação desse poder, não há assim sua apropriação. Por fim, trata-se de uma prática social repleta de problemas, e que suas soluções direcionam para novos problemas e lutas, o que a faz sempre aberta ao próprio movimento histórico e social.

Tais características mostram a dificuldade de estabelecer-se como modo de existir em meio a violência das sociedades capitalistas neoliberais, principalmente, no caso brasileiro, que se configura como sociedade autoritária que não apenas luta contra as carências de serviços considerados indispensáveis à vida digna, mas também contra os privilégios visíveis e invisíveis que uma parcela, considerada cidadã, desfruta. Os privilégios são facilmente justificados e afirmados pelos princípios liberais, cujo discurso é democrático, mas que negam os direitos à cultura, à educação escolar, à saúde, à segurança, à vida digna. Esses direitos, passam a ser encarados como serviços e privilégio para quem pode adquirir, pagando o preço que lhe é atribuído. Assim, observa-se que não há efetivamente, uma sociedade considerada democrática, mas uma pequena parcela detentora do poder que o exerce a partir de seus interesses de classes. A destruição provocada pelo neoliberalismo, não se restringe às

regras, instituições, direitos. Ele também produz certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades. Em outras palavras, com o neoliberalismo, o que está em jogo é nada mais nada menos que a forma de nossa existência, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 15).

A sociedade brasileira padece e distancia-se da vivência democrática, principalmente, pela extrema violência provocada pelo neoliberalismo, que atua aniquilando a existência do homem-humano, retirando-lhe a possibilidade de superar sua condição nesse mundo, fomenta o indivíduo, o *coaching*²⁴, que

²⁴Não há um consenso sobre o conceito de *coaching*, e, existe diferentes definições para esse termo. No entanto, de forma geral, pode ser compreendido como “um processo de desenvolvimento de competências, uma metodologia para aprimoramento de pessoas” (SANTOS, 2020, p.3) Pode ser entendido, ainda, como “um relacionamento de ajuda entre um executivo e um profissional (*coach*) externo. O propósito do relacionamento é facilitar o desejo do executivo (*coachee*) de atingir metas relacionadas com o desenvolvimento profissional e essencialmente, com o resultado da organização” (SZTUCINSKI *apud* SANTOS, 2020, p. 4).

busca seu sucesso e seu enriquecimento, independente das consequências de seus atos. Reinventa-se constantemente, produz cada vez mais a desumanização, à medida que,

as diferenças e assimetrias sociais são imediatamente transformadas em desigualdades, e estas em relação de hierarquia, mando e obediência. Os indivíduos se distribuem imediatamente em superiores e inferiores, ainda que alguém superior numa relação possa tornar-se inferior em outras, dependendo dos códigos de hierarquização que regem as relações sociais e pessoais. Todas as relações tomam a forma da dependência, da tutela, da concessão e do favor. Isso significa que as pessoas não são vistas, de um lado, como sujeito autônomos e iguais, e, de outro, como cidadãs e, portanto, como portadoras de direitos (CHAUÍ, 2020, p. 51).

Para além de autoritário, o neoliberalismo marca de forma extremamente violenta a história da humanidade por ser “a nova forma do totalitarismo” (CHAUÍ, 2021, p.38), que atua a partir da recusa às diferenças, buscando a homogeneidade e o padrão de culturas, crenças, comportamentos e pensamento. É considerada nova, conforme a autora, porque nas formas anteriores o que ocorria era a estatização da sociedade, agora, o que se objetiva é o inverso, a transformação de todas as esferas sociais e políticas em organizações – empresas, que devem ser administradas visando o mercado e o lucro. O próprio ser humano é visto como um empreendedor – competidor.

A agenda neoliberal atua massacrando os direitos do cidadão, e impedindo a construção de uma sociedade justa, livre e democrática, impedindo os avanços no campo dos direitos sociais, anulando tanto os sujeitos coletivos, detentores de direitos, quanto as subjetividades e a noção de alteridade

Nessa perspectiva, a entrevista à revista Exame, do filósofo e professor Svend Brinkmann, da Universidade de Alborg na Dinamarca, possibilita compreender a problemática sobre o *coaching*. Ele afirma que “parte da indústria da autoajuda só contribui para reforçar o problema que ela própria diz combater: a infelicidade causada pelo individualismo e pelo desinteresse em soluções coletivas” assim, o filósofo faz um “diagnóstico parecido sobre o efeito do *coaching* para o mundo do trabalho” pois, “o próprio conceito de *coach* [“treinador”, em inglês] que vem do mundo dos esportes, pressupõe que você está competindo com os demais para vencer o jogo. Há um perigo em enxergar a vida como uma partida em que há vencedores e perdedores”. Embora não negue que a autoajuda possa, muitas vezes, possibilitar uma melhor relação do humano com si e com seus pares, alerta para a cilada que se encontra na ideia de felicidade como escolha e responsabilidade exclusivamente individual. Isso porque, “quando as pessoas fracassam – o que acontece com qualquer ser humano – elas se enxergam como as únicas responsáveis pela própria derrota. Elas se sentem culpadas por algo que não estava sob seu controle. A autoajuda é um sintoma de um outro problema, subterrâneo, mais grave, que é o individualismo. As pessoas se sentem desligadas umas das outras, completamente sozinhas, quando acreditam que podem atingir seus objetivos de vida, por conta própria” seguindo fórmulas e etapas para o sucesso, consideradas igualmente e válidas para todos. (BRINKMANN, 2018).

(DARDOT, LAVAL, 2016; CHAÚÍ, 2020, 2021; COÊLHO, 2012). Atua, ainda, produzindo uma nova maneira de se relacionar pautada pela concorrência, disputa e individualismo em lugar da solidariedade, em que, a todo momento busca-se aproveitar das oportunidades para tornar-se bem-sucedido. O Bem comum não é mais uma luta pela qual as pessoas se envolvam, pelo contrário, será uma busca pessoal de satisfação de suas necessidades, uma busca constante por privilégios e poder (ao invés da luta pelos direitos) que no máximo estende-se aos pares de convivência. Chauí (2020; 2021) esclarece que, um privilégio e uma carência, por serem particulares, jamais podem consolidar-se como direito, pois esse possui uma dimensão mais ampla, é universal, e, portanto, válido para todos, independe de sua classe ou grupo social.

A autora enfatiza que “a questão da lei é a da justiça” (2012, p.158), trata-se de um valor, logo é participável, mas não partilhável²⁵ e que, igualar os desiguais é uma questão de justiça. Somente por meio da igualdade de direitos, pela participação de todos nas decisões sociais e políticas que pode se concretizar e se estabelecer a democracia. A sua consolidação depende, ainda, da liberdade, pois somente por meio do seu exercício que se pode lutar contra as formas de exclusão e dominação que aprisionam e escravizam o ser humano a uma condição desumana de existência. Ser homem é ser livre e saber-se livre, “a liberdade não é privilégio, ou mesmo algo a se conquistar, ela se constitui no Para-si²⁶, é a razão de sua existência. O homem não

²⁵ Chauí (2014) fundamenta-se na noção de fundação política proposta por Aristóteles, que distingue a ideia de partilhável e participável, ponto em que ela chama a atenção para a importância desse pensamento, “aquilo que se oferece como questão filosófica da democracia: o fato de a cidade democrática não se definir pela igualdade (isto deve definir *toda* cidade justa no partilhável), mas pela liberdade, isto é os homens da cidade democrática são tidos como iguais (para participar do poder) porque são livres. Também é de extrema importância na reflexão aristotélica o fato de que a medida do partilhável depende daquilo “que a cidade requer para permanecer coesa, porque o partilhável concerne aos que participam da cidade”. Isto significa que a forma da justiça social (o que a cidade requer para permanecer coesa) depende, em última instância, da forma de justiça política (os que participam da cidade), de sorte que, numa democracia, a liberdade é o valor que definirá a igualdade social [...] (CHAUI, 2014 p. 158-159).

²⁶ A consciência, ou o Para-si não cria o mundo mas o constata, faz, percebe, imagina, interroga, põe questões. A consciência só é, quando lançada ao mundo, e constitui a realidade humana, que é movimento constante do ser Em-si e do ser-para-si. Nunca estaremos plenamente no ser, nem no nada, mas buscaremos afirmá-los o tempo todo, no exercício de interrogação. O Para-si se dá no exercício de negatividade projeto, o que significa retomada e transformação do sujeito. [...] A natureza do Para-si, da consciência, é ser relação com o Em-si ao objeto, sem o qual ela não existiria. Entre o Em-si e o Para-si se estabelece uma relação necessária, um movimento que se faz constantemente, mas nunca se realiza completamente. O Para-si realiza esse movimento, por meio da negação do Em-si. Assim a realidade humana se constitui como relação

escolhe ser livre está condenado a ser livre” (ALMEIDA, 2012, p. 55-56), exigindo compromisso ético e político. É consciência, de si, do mundo, das relações entre o ser e o mundo. É o exercício da criatividade, em que o homem tem como possibilidade o constante questionamento e

transcendência do existente, a superação do real, do mundo e da situação rumo ao irreal, do presente rumo ao ausente. É negação de ser, sendo um deslizar-se para fora de si, rumo ao mundo e às coisas do mundo, é pura espontaneidade, liberdade de ser. É via de acesso ao mundo, consciência de ponta a ponta, sendo, também, liberdade de ponta a ponta. O homem não é primeiro para ser livre depois, só há uma maneira de ser homem-no-mundo: sendo livre (ALMEIDA, 2019, p. 94-95).

Se a principal característica da democracia é a igualdade na criação e manutenção dos direitos do homem, só se é homem e só se tem democracia por meio da liberdade, da possibilidade de pensar, de criar e participar conscientemente e ativamente no mundo e na transformação da realidade. Pensando a educação, como direito, logo, impartilhável, mas participável, pois atua na e para a formação humana de cidadão livres, críticos, conscientes e participantes na elaboração histórica e cultural,

educar, formar, é trabalhar no sentido da iniciação crítica ao universo da cultura, da humanização do homem, enfim, para que o educando se reconheça e se afirme como humano na relação com o outro, agindo como ser humano. Mais do que com as coisas, os objetos, as competências, o saber fazer, o pseudomercado, a produção, o consumo, o sucesso, o êxito dos indivíduos e dos grupos, a educação deve se preocupar com tudo o que se refere à existência humana, coletiva e pessoal, e, portanto, para ela se voltar. E, então, ela não será vista como privilégio, necessidade, gasto, consumo, enfim, como algo que se refere a *interesses*, ao que é ou que às vezes se imagina que deveria ser exclusivo de alguns indivíduos, classes sociais e nações, mas como *direito*, inerente ao sentido mesmo da existência humana e, portanto, de todos, da sociedade, da humanidade, e não privilégio ou propriedade de alguns (COELHO, 2009, p.189-190).

Pode-se, então, depreender a indissociabilidade entre a educação e a escola à questão democrática, que precisa ser um direito garantido e consolidado, que atue no sentido amplo da palavra. A formação humana, por meio da educação e da cultura, é um direito que os sujeitos possuem de se constituírem como cidadãos. No entanto, “a escola do passado e a do presente

de negatividade do Para-si e positividade do Em-si, na unidade indissolúvel Ser e Nada (ALMEIDA, 2019, p. 53-54).

proporcionam, quando muito, apenas frágeis esboços do que deveria ser a educação democrática” (LAVAL, 2021, p. 23) o que tem se instituído é uma escola-empresa, preocupada com a formação pragmatista e racionalista, em que o que importa é a quantidade de crianças matriculadas imersas em uma enorme gama de conteúdos fragmentados que são oferecidos de forma acrítica e descontextualizada. Ao invés de uma formação que possibilite “o sentimento íntimo de sua dignidade pessoal e de sua capacidade de agir em comum” (*Idem*, p. 24) oferecem uma educação segundo seus interesses, que permitam ao povo um conhecimento básico e os habilite a executar tarefas, a serem comandados, que aprendam a não questionarem. Essa tarefa compete aos herdeiros do poder, que possuem privilégios e acesso a uma educação que os habilitem e os certifiquem como competentes para ocuparem os postos de comando.

Cunha (1978, p. 52) explicita e questiona essa concepção de educação que pretende atuar no desenvolvimento econômico do país, com a função de construir uma “sociedade aberta”, sem barreiras que impeçam os indivíduos de alcançarem seus potenciais, o que explica a oferta de matrículas e modelos diferenciados de ensino, como o ensino profissionalizante em alternativa ao curso superior. Caso não seja aprovado nos concorridos processos de vestibular, devido às poucas ofertas de vagas nas instituições públicas, tem-se como alternativa realizar um curso profissionalizante, rápido, preparando-se para as vagas do mercado de trabalho, sempre em grande número e a espera apenas de pessoas preparadas e competentes para desempenhar as funções esperadas ao cargo, e, portanto, o fracasso é atribuído ao indivíduo, a quem resta o subemprego e as condições degradantes e desumanas inerentes a essa condição de existência. Essa é uma ideia que leva à redução da formação ao “desenvolvimento de *competências*, cuja finalidade é a profissionalização do aluno” (GUIMARÃES, 2020, p. 161), e à redução de educação ao sucesso, ao treinamento, instrução e desenvolvimento de aptidões. É grave essa concepção, uma vez que a existência humana passa a ser compreendida e inter-relacionada a capacidade individual de adequar-se às exigências do mercado. Somente se considera cidadão de direitos, aquele que ganhou o selo de qualidade”, está certificado e aprovado pelas instituições, pelo Estado, desconsiderando-se sua condição de ser humano social-histórico-cultural.

Guimarães (2012) argumenta que a escola moderna, da mesma forma que outras instituições como as prisões, os hospitais e os quartéis, nasce para atender necessidades imediatas do dia-a-dia, de forma a atuar como mecanismo de controle da vida e da sociedade por meio da ciência e da técnica²⁷. Assim, voltamos à questão já mencionada anteriormente, em que Chauí (2014) afirma que nossa sociedade é pautada pela noção da competência²⁸, da certificação, feita por diferentes instituições, àqueles autorizados ao direito da fala competente, pois estão treinados e aptos para isso.

Esse movimento, que inicia-se no campo empresarial da sociedade e segue a sua “lógica pragmática e instrumental” (COELHO, 2012, p. 62), concebe a escola e o saber como instituído, em que saber-fazer é sua principal finalidade, devendo ser a informação resumida e eficiente para atender as rápidas demandas econômicas. Portanto, não há tempo para o pensamento e criação de ideias, mas apenas para o treinamento de habilidades e competências, dispensando-se o saber filosófico, as humanidades e valorizando-se apenas o

²⁷ FERNANDES (2020, p. 94) afirma que “hoje a educação está voltada fundamentalmente, para a ciência e para a técnica. Ambas perfazem uma unidade. São dois olhos com os quais o homem contemporâneo vê, descobre, o real. *Ciência e técnica*, como um *fenômeno unitário*, que perfaz a tecnociência. [...] A formação intelectual do homem moderno se atém e se restringe, pois, aos derivados e sucedâneos de ambas no mundo moderno. Deixa de fora outras possibilidades – as demais virtudes dianoéticas, a saber, a *phrónesis*, quer dizer, a prudência, o discernimento, a sabedoria prática, ético-política; a *sophía*, o saber no sentido da compreensão temática e explícita do ser do ente e dos seus princípios; e o *noûs*, isto é, o pensamento como pura, silenciosa e simples apreensão do ser.

²⁸ A burocratização e a organização do saber, na perspectiva empresarial que acomete a educação escolar pode ser constatada no termo “Competência” utilizado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Embora tente-se justificar e validar o uso desse termo como “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018 p. 10) buscando uma validação de seu uso como tentativa de igualdade e equidade no âmbito educacional, o que se tem na verdade, é uma forte influência mercadológica e empresarial legalizada em um documento normativo da educação, uma tentativa de padronizar o saber. Conforme Guimarães (2020, p. 171) a questão central é operacional, ou seja, como resolver demandas do cotidiano escolar, do mundo do trabalho e encontrar as *boas formas* para o exercício da cidadania, o que está em sintonia com o *espírito* do homem moderno”. Trata-se de um projeto de formação que privilegia o *saber fazer* em detrimento do ser, que pretende atender demandas do mercado de trabalho.

Silva (2008, p.26) afirma que “o currículo é um dos elementos da cultura escolar que mais tem incorporado a racionalidade dominante na sociedade [...] pois tem-se mostrado impregnado da lógica posta pela competição e pela adaptação da formação às razões do mercado”. A autora afirma, ainda, que houve um deslocamento da ideia de qualificação (circunscrita ao posto de trabalho) para a noção de competência, e que isso transfere para o indivíduo “e não mais ao posto de trabalho” os “requisitos do exercício do trabalho, logo se ele não é competente reside nele próprio a incapacidade de se manter empregável” (*Idem*, p. 79).

saber prático, o conteúdo que habilita, prepara para a resolução de problemas da “vida cotidiana” e do “mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 10). A participação, a liberdade de expressão, de ter suas ideias debatidas, deixa de ser um direito e passa a ser, também, um privilégio.

Posto tais argumentos, pode-se pensar a educação como emancipadora, sem rótulo de solucionadora e libertadora do ser humano, mas como modo de existir, como direito, um caminho que “conduz alguém na aventura da viagem da autoconstituição de sua identidade” (FERNANDES, 2020, p.129), e não como coisa a ser vendida e consumida por aqueles que dispõe de recursos. Democratizar a educação, o saber, a escola, não é ofertar vagas e currículos com conteúdo pré-determinados e pensados por especialistas, também não se trata de teorizar em forma de lei a igualdade, mas de forma contrária, é conduzir, “deixar o outro ser outro; é deixar que ele venha a ser o que ele é (realizar seu poder-ser, o projeto de sua existência, a autoconstituição de sua identidade)” (*Idem*, p. 129), possibilitando aquilo que humaniza. Isso diverge da formação como padronização do ser e do pensar, conformadora, que pela fragmentação e treinamento das mentes, inviabiliza a compreensão e apreensão do homem em sua relação com a verdade, com a historicidade e com o sentido e significado das coisas.

Coelho (2009, p. 186) lembra que, no mundo, tudo e todos podem ser reduzidos à mercadoria, existindo aqueles que produzem e vendem e aqueles que consomem, criando um ciclo em que todos estão envolvidos e são responsáveis pela “produção da ascensão da insignificância”. Em meio a toda essa produção da cultura de massa, que valoriza o som e a imagem, da banalização do pensamento e da vida, a escola precisa ser instituição da valorização da escrita e da leitura de livros, que permita a criação, a crítica, o saber desinteressado e que possibilite a formação digna.

Iniciar os humanos na leitura, na escrita, no estudo e no pensamento, à luz da autonomia, da liberdade, da igualdade e da ética, certamente contribuirá para que, sem negar sua corporeidade, eles possam transcender os descomedimentos, os particularismos, o individualismo, os horizontes limitados e, à luz da razão, buscar a excelência moral, o bem comum (COELHO, 2016, p.100).

Por essa razão, a educação e a escola necessitam, transformar-se profundamente a fim de fazer e ser para além do instituído, permitindo a prática

da cidadania, o pensar e o agir de modos diferentes, buscando o sentido, a gênese do conhecimento, a formação do ser humano que não consome informações e modos de ser e existir de maneira indiscriminada e acrítica, mas que de forma autônoma reflete, cria conceitos e caminhos diferentes para a sociedade, que pensa e age coletivamente, que participa politicamente construindo a história e a cultura de seu tempo.

No contexto em que a razão instrumental encontra seu lugar e o pensamento *parece* cada vez menos necessário, certamente vale a pena trabalhar para instaurá-lo no mundo dos homens; defender o direito de todos serem iniciados e se iniciarem no universo da imaginação, da sensibilidade, do pensamento, da educação, da escola e da formação; realidades essas que não se reduzem a informações, habilidades, saberes-fazer, preocupações com o útil e prático, a aplicação, a produtividade, a eficácia, a eficiência, o sucesso, o dinheiro e o poder (COÊLHO, 2012, p. 78-79).

Educação, escola e democracia, são dimensões interdependentes, pois somente em sociedades cuja democracia seja uma prática, uma forma de existir, pode-se alcançar a dimensão da formação humana, proporcionada pela liberdade do pensar e do aprender, de imaginar e criar outras maneiras de conceber a realidade. Por meio da educação, da conscientização dos seres de sua condição sócio-histórico-culturais, que se concretiza a democracia. Uma não se realiza sem a outra, mas se complementam e possibilitam a humanização do homem. A escola, instituição de iniciação do sujeito ao saber historicamente construído e sistematizado, só tem sentido se tiver como objetivo a formação para autonomia. “Ao contrário, teremos uma escola que instrui, qualifica e profissionaliza; formadora do homem capaz de operar com eficiência a ordem vigente, mas carentes da compreensão de si mesmos e da sociedade”, (GUIMARÃES, 2012, p. 135). A ampliação de vagas realizada sem as condições necessárias para concretização de seus objetivos e princípios, sendo instituída, apenas democratiza o acesso, e fornece, quando muito, as ferramentas de trabalho, mas se mostra incapaz de realizar-se como instituinte, como infinito movimento de questionamento, compreensão e transformação da realidade.

A ideia de se chegar a um saber transparente e completo sem grande esforço, à igualdade e à democracia com a divisão e partilha de bens e poder, aliada à crescente valorização dos aspectos quantitativos e dos resultados, abriu o caminho para reducionismos e predomínio, na sociedade e entre os professores, de ideias e práticas que confundem

escolarização com socialização e apropriação do saber sistematizado; com partilha da criação dos homens de cultura e transmissão de verdades das ciências, da tecnologia, das letras, das artes e a filosofia. Ao ser reduzido a coisa, o saber pode ser guardado, repartido e consumido (COELHO, 2012, p. 63).

No entanto, o ensino escolar, sistematizado, fruto da construção cultural e coletiva da humanidade, não é um bem que se partilha, que se consome, mas que se pode participar, por meio da sua compreensão, crítica, imaginação e reelaboração. Por essa razão, a democracia e a educação relacionam-se à democratização do acesso escolar e, como lembra Chauí (2003), não se confunde com a massificação, mas é universalização e qualidade. Que, mediante uma postura crítica ao ensino instrumentalizador e conformador, pois o compreende como direito humano fundamental para formação, se faz no “compromisso com a pessoa, com os seres humanos, visando a afirmação da participação pela defesa permanente da vida justa e digna entre os homens” (ALMEIDA, 2019, p. 142), exigindo engajamento e compreensão do homem como agente político, sujeito da transformação social. A democracia como modo de existência e vivência na educação no contexto brasileiro necessita de constante fortalecimento, haja vista que há em curso a lógica neoliberal que a estrutura, de forma articulada mundialmente, e possui raízes históricas, difíceis de se desfazerem.

Logo, pode afirmar que a democracia brasileira, distante de seu sentido originário, possui enormes dificuldades de consolidação, podendo até mesmo afirmar-se a sua inexistência diante da violência existente nas relações sociopolíticas e econômicas e, conforme o movimento histórico, social e político, oscila entre avanços e retrocessos, em todos os campos da vida em sociedade, como por exemplo da cultura e da educação. A dificuldade na criação de direitos e a manutenção dos privilégios pode ser explicitada a partir da compreensão da secularização da cultura e laicidade do Estado, haja vista que para o desenvolvimento de uma concepção e uma prática democrática, é necessário avançarmos na secularização e laicidade.

Cunha (2017) define que a origem etimológica do termo secular vem do latim *seculum* e significa mundo, tempo. O termo laico possui origem grega *laos* significando povo. No entanto, segundo o autor, os termos são inexistentes na língua inglesa, e, que, portanto, o filósofo inglês Taylor, realizou algumas

distinções no termo *secularization*, objetivando evitar problemas na interpretação e no sentido do termo. Dessa forma, diferencia três sentidos, sendo que,

o primeiro sentido é justamente a laicidade do Estado; o segundo é a secularização da cultura, [...] “o esvaziamento da religião das esferas sociais autônomas”; o terceiro sentido é o das condições da fé, tanto numa sociedade onde a crença em Deus era inquestionável (Europa antes do século XVI), quanto na sociedade norte-atlântica (Europa, Estados Unidos e Canadá no século XXI), onde a fé passou a ser entendida como uma opção entre outras, e não a mais fácil de ser abraçada (TAYLOR, 2010, p. 15 *apud* CUNHA, 2017, p. 17).

A secularização se refere à cultura, e, a laicidade ao Estado, e ocorre a partir do movimento de racionalidade no interior da sociedade e suas diferentes esferas, de forma que as teorias religiosas, principalmente de origem cristã (protagonista do poder por muitos séculos), deixam de ser a única explicação para os acontecimentos que são de ordem histórica, social, econômica e política. Nas palavras de Cunha (2017, p. 16), por serem as sociedades ocidentais, as mais afetadas pela racionalização, “elas se tornaram mais e mais secularizadas, isto é, as instituições baseadas na transcendência perderam influência social e cultural”. O estado laico, por sua vez, se realiza na medida em que se desliga das influências religiosas, e se organiza a partir de uma

justificativa não religiosa e pós-metafísica dos fundamentos normativos do Estado constitucional democrático. [...] dispensa as fortes presunções de ordem cosmológica ou de história da salvação em que se baseiam as doutrinas clássicas e religiosas do direito natural [...] O ponto de referência dessa estratégia de fundamentação é a constituição que os cidadãos associados se dão a si mesmos, e não a domesticação de um poder de Estado pré-existente. Esse poder só passa a existir na medida em que é produzido pela constituinte. Um poder de Estado “constituído” (e não apenas domesticado) está juridificado até o âmago, de modo que o direito perpassa o poder político de uma maneira completa e total (HAMERMAS, RATZINGER, 2007, p. 27- 30).

Desse modo, o Estado laico, se realiza por meio da liberdade de expressão, que incentiva o debate público, bem como a cidadania política de seus integrantes, que concebe os sujeitos como iguais perante os direitos, que, por sua vez, são construídos pela comunidade e para o Bem comum. Cunha (2017), em seus estudos, discorre sobre o processo de secularização da cultura, que, conforme explicado por ele, ocorreu concomitantemente ao de laicização do Estado, mas que nem sempre um país laico é secular, ou o contrário, nem sempre o secular é laico, não havendo relação de interdependência. No entanto,

quanto mais secular for a sociedade, menos se prenderá a concepções deterministas e religiosas, ampliando as possibilidades de avanço democrático. Importante esclarecer que tanto a secularização quanto a laicidade não ocorrem de forma linear em relação às conquistas, mas que no movimento histórico passam por períodos de retrocesso.

O início dessa dessacralização²⁹ da cultura ocorre quando inicia-se a tentativa de explicação dos fenômenos por meios racionais e recusa-se a visão mítica e metafísica. No entanto, para compreender esse processo e sua relação com a educação, que no Brasil por muito tempo esteve sob domínio religioso da Igreja Católica, demarca-se o século XIX. Período que contou com forte influência dos grupos liberais e econômicos, bem como, com o apoio de grupos religiosos, como os protestantes e os maçons, que lutavam por maior autonomia e espaço político e econômico. Dessa maneira, inicia-se um movimento de “letramento” cultural, por meio da leitura de temas proibidos pela Igreja Católica, realização de diferentes interpretações da bíblia, e ainda de livros e revistas tanto trazidos de outros países da Europa, quanto escritos por brasileiros como Machado de Assis, Aluísio de Azevedo, entre outros. Esses temas proibidos pela Igreja, foram aos poucos introduzidos nas escolas públicas, uma vez que adentraram nessas instituições, por meio de concursos, docentes de outras ordens religiosas (CUNHA, 2017). Assim, não apenas inseriram teorias seculares nas escolas oficialmente confessionais, mas

animados pela secularização da cultura que na província de São Paulo assumia contornos marcantes, os protestantes abriram escolas de ensino primário e secundário, no que tiveram apoio dos maçons. Uma pedagogia desconhecida e um novo currículo chegaram ao ensino privado, onde até então o Catolicismo presidia a transmissão de uma cultura sacralizada. Os missionários presbiterianos e metodistas atuaram como professores e diretores em escolas que logo adquiriram

²⁹ Sagrado ou sacro é definido como: “ objeto religioso em geral, ou seja, tudo o que é objeto de garantia sobrenatural ou que diz respeito a ela. Como essa garantia às vezes pode ser negativa ou proibitiva, o S. tem caráter duplo, de santo e sacrilégio: S. porque prescrito e exaltado pela garantia divina, ou porque proibido ou condenado pela mesma garantia (cf. DURKHKIM. *les formes élémentaires de la vie religieuse*, 1912). Otto chamou estes dois aspectos, respectivamente, de fascinante e tremendo (Das Heilige, 1917). Heidegger, interpretando uma poesia de Hölderlin que identifica a natureza com o S., considerou o S. como raiz do destino dos homens e dos deuses: "O S. decide inicialmente, acerca dos homens e dos deuses, quem serão, como serão e quando serão" (Hrtauteerungen zu Hölderlin. 194.3, pp. 73-74). Heidegger afirma também que "O S. não é S. porque divino, mas o divino é divino porque S." (Ibid., p. 58) (ABBAGNANO, 2007, p. 866- 867).

notoriedade em todo o país. O mesmo fizeram suas esposas, que também atuaram na docência (CUNHA, 2017, p. 279).

Essa expansão no ensino, no entanto, era voltada às classes dominantes, e desse modo, movido pelo interesse desse setor social em aumentar a eficácia econômica, a poupança e o investimento, objetivando o acúmulo de capital, onde até então, se pregava os benefícios da pobreza na busca pela vida eterna. Assim, quando se fala em secularização da cultura, se fala, especificamente, da cultura dominante, pois

as culturas estão articuladas num sistema hierarquizado, com dominantes e dominadas. A dominante é a que corresponde, de modo mais completo, aos interesses objetivos (materiais e simbólicos) dos grupos ou classes dominantes nessa sociedade. As culturas dominadas, justamente pelo fato de serem dominadas, tendem a transmitir o domínio da cultura dominante, razão pela qual elas contribuem para a reprodução dessa sociedade hierarquizada (CUNHA, 2017, p.15).

No Brasil, desde sua origem até os dias atuais, há uma dificuldade na secularização da cultura e laicidade do Estado, pois há a alternância de influências religiosas tanto nos temas seculares, quanto na atuação dos governos. Não há autonomia do Estado e de suas instituições na organização de suas funções, como por exemplo na construção curricular e pedagógica das instituições de ensino, como também, a própria sociedade possui raízes densas que as prendem a doutrinas religiosas de diversas ordens, impedindo uma concepção racional, secular, dos fatos e da vida. Outro fator importante a ser mencionado, e que o autor discute, é a discriminação e marginalização das culturas religiosas de origem africana que não foram consideradas, sendo até mesmo reprovadas, seja na construção democrática liberal, seja nas discussões e movimentos de secularização e laicidade.

A escola e o ensino passam por esse processo de secularização e laicização, mas não de forma democrática, uma vez que mantém os interesses e privilégios de determinados setores sociais e religiosos³⁰. Além disso, a

³⁰ Mesmo afirmando a igualdade no acesso à educação escolar, observa-se que não há igualdade nas condições de permanência dos estudantes da classe popular, muitos não possuem condições dignas para concluírem seus estudos, pois são desprovidos de serviços e direitos básicos como moradia, alimentação, transporte, entre outros. Inúmeros fatores interferem e dificultam sua aprendizagem. Alia-se a isso o gargalo cultural a que são submetidos, pois exigem-se conhecimentos culturais que não são oferecidos e com os quais não conviveu, seu saber, sua linguagem, seus modos de vestir e sua origem são desconsideradas,

secularização tem avançado mais rapidamente devido a mídia e a globalização cultural, no entanto, a laicidade do Estado se torna mais lenta devido à grande presença de políticos religiosos e simpatizantes que compõe fortes bancadas políticas na elaboração das leis³¹.

Por trazer mudanças, a secularização vai despertar não só a adesão, mas muitas reações e receios frente às novidades que alteram o *status quo* e as estruturas, em geral religiosas, que fundamentam o modo de ser e existir das pessoas em diferentes temas, como na construção familiar e nas questões relacionadas a sexo e gêneros. A escola e o ensino, são alvos escolhidos para ataques em sua autonomia, sob acusação de doutrinação por meio de concepções que estariam influenciando ou induzindo essas mudanças. Um dos movimentos reacionários mais expressivos no campo da educação é o Movimento Escola sem Partido³² (MESP), que fere a concepção democrática de

desvalorizadas, marginalizadas e muitas vezes até incriminadas (como por exemplo o Funk, Rap). O ensino religioso, de forma disfarçada, acaba sendo ferramenta utilizada para ensinar valores cristãos frente ao que se consideram desvios de condutas dos estudantes (o exemplo mais recente, foi o de uma professora no interior do Estado de Goiás, afirmando sua teoria religiosa de que toda relação que não seja heterossexual é impura e pecaminosa, condenando a homossexualidade). A própria organização das escolas, com calendários e comemorações de festas com origem religiosa (como a festa junina e o natal) carregadas de simbologias, a comemoração do dia das mães com músicas, muitas vezes, católicas e protestantes usadas para o treinamento de apresentações à família padrão. Todas essas festividades expressam, em sua maioria por meio de murais e músicas, suas simbologias e princípios, e confirmam a dificuldade de se estabelecer a laicidade e a democracia nessa instituição.

³¹ Cunha (2016) traz um estudo detalhado da atuação política e religiosa com seus projetos reacionários nas seguintes temáticas: privilégio eclesiástico; família, aborto, LGBTT; e escola sem partido. Para essa nota, enfatiza-se o seu relato sobre a criação de leis no âmbito da formação familiar. “A aliança cristã se constituiu num poderoso bloco político na contenção de mudanças que se processam na cultura, no sentido da secularização. A defesa do padrão idealizado de família tenta ganhar na mudança da legislação a luta que está perdendo na vida prática, as novelas de TV, na publicidade e nas mídias sociais. O PL 6.583, apresentado em 16/10/2013, pelo deputado Anderson Ferreira (PR-PE), sem justificativa, define a entidade familiar como o núcleo social formado a partir da união entre o homem e uma mulher, por meio do casamento ou da união estável, admitindo que ela seja formada por qualquer dos pais e seus descendentes, ou seja, a família uniparental. Portanto, nenhuma hipótese de família constituída a partir de união homoafetiva. O Estatuto da Família, como o projeto veio a ser conhecido, prevê, ainda, que os currículos do Ensino Fundamental e Médio ministrem a disciplina “Educação para a Família”. As escolas deveriam implantar medidas de valorização da família, com divulgação anual de relatório a respeito da relação dos estudantes com suas famílias – serviço social ou investigação policial? Os conselhos e demais instâncias deliberativas da “gestão democrática das escolas” deverão garantir participação efetiva de representante dos “interesses da família” (CUNHA, 2016, p. 31-32).

³² O Movimento Escola Sem Partido, foi criado em forma de associação em 2004 pelo advogado e procurador da justiça do Estado de São Paulo Miguel Nagib - presidente, e seu vice-presidente Bráulio Porto de Matos que é professor do Instituto de Educação da Universidade de Brasília. As ideias do movimento ganharam maior alcance e apoio quando, em 2014, o deputado estadual do Rio de Janeiro Flavio Bolsonaro (PSC-RJ) solicitou a Miguel Nagib que escrevesse um projeto de lei, que foi apresentado à Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro sob número 2974/2104 (Rio de Janeiro, 2014) e intitulado Programa Escola sem Partido. No mesmo ano, um

liberdade, justiça e igualdade, objetivando transformar os professores em técnicos transmissores de conteúdos curriculares escolhidos por especialistas, de forma unidirecional.

É importante analisar com cuidado o MESP, pois foi originado a partir do empenho da ala política de direita conservadora, em sua maioria composta por líderes religiosos da Igreja Católica e Protestante. O principal fundamento desse movimento vem de suas doutrinas religiosas, de modo que estimulam o ódio e a violência dentro e fora da escola por disseminarem falsas teorias e informações, acusando os professores de doutrinadores, que movidos pelas ideias marxistas e freirianas, consideradas comunistas, portanto, demoníacas, promoveriam o apoio ao que chamam de doutrinação e apologia à “ideologia de gênero”. Pensar diferente dos princípios neoliberais e religiosos, conceber uma maneira diferente e não binária de existência e constituição do ser, construir ou ser a favor de uma família diferente da convencional - semelhante a família divina, seria uma nova forma de heresia, que deve ser combatida.

Observa-se que, de modo retrógrado, a religião e sua doutrina passam a ser utilizadas novamente para aterrorizar as pessoas e justificar ou dissimular a nova forma de fascismo. Pregam um único pensamento, o dominante, desarticulam os cidadãos e os transformam em competidores e inimigos a serem

projeto de mesmo teor foi apresentado à Câmara de Vereadores do Rio de Janeiro pelo vereador Carlos Bolsonaro (PSC-RJ). Em 2015, o deputado Izalci Lucas (PSDB) apresentou à Câmara de Deputados o PL 867/2015 e, em 2016, o senador Magno Malta (PR-ES) apresentou ao Senado Federal o PL 193/2016 (RIBEIRO, 2021, p. 185)

O Movimento Escola Sem Partido, em particular, adota a estratégia dupla de tentativa de criminalização dos conteúdos didáticos considerados indesejáveis, por um lado, e de importunação, perseguição e intimidação a profissionais que se rebelam contra suas diretrizes, por outro. No primeiro eixo, constam-se as tentativas de aprovação de legislação restritiva, no âmbito dos municípios, dos estados e também da União, limitando a liberdade de cátedra, proibindo a discussão sobre gênero nas escolas ou dando aos pais ou responsáveis direito de veto sobre os conteúdos tratados em sala de aula. [...] Ainda no eixo da criminalização estão a campanha para a retirada das discussões sobre gênero do planos de educação e as tentativas de censura a livros e apostilas por parte de secretários de Educação interessados em angariar a simpatia do movimento. O eixo de assédio contra profissionais de educação inclui a pressão sobre direções de colégios e a exposição pública. Além de estimular denúncias contra docentes pretensamente “doutrinadores” ou a adoção de livros considerados “esquerdistas” [...] a página do Escola sem Partido na internet disponibiliza modelões de notificação extrajudicial a serem utilizadas por pais ou responsáveis contra os professores e as escolas [...] (MIGUEL; OLIVEIRA, 2021, p.54-55).

eliminados. Sim! As minorias³³ - LGBT³⁴, indígenas, mulheres, pobres, etc - não só são inferiorizados, ridicularizados, patologizados, demonizados, como também devem ser eliminados da sociedade, lugar de homens fortes, heterossexuais capazes de competir e promover riquezas. Retrocede-se aos tempos em que o Estado tinha por conselheiros a Igreja, e, novamente justificam a exclusão, a discriminação e o preconceito por meio de suas doutrinas, desconsiderando e retirando direitos construídos historicamente com muita luta social.

As disputas de poder no âmbito dos direitos sociais, podem ser compreendidas como bolhas ou grupos, diferentes setores sociais, que conforme Cunha (2017) constituem campos³⁵ com seus valores e costumes, de modo que há a constante disputa sobre sua acumulação e reprodução. Assim a autonomia pretendida por cada campo possui diferentes graus, e deve ser entendida de forma relativa, nunca absoluta. O campo educacional brasileiro, segundo o autor, por sofrer interferências de diferentes campos, como o político, o religioso e o econômico possui apenas a autonomia pretendida, mas não se efetiva, ou efetiva-se parcialmente.

A escola, campo privilegiado para a prática democrática, perde seu sentido de ser, pois, ao sofrer influências, atua na formação interessada, seja

³³ “A palavra minoria não é usada em sentido quantitativo, mas qualitativo. Quando o pensamento político liberal definiu os que teriam direito à cidadania, usou como critério a ideia de maioria racional: seriam cidadãos aqueles que houvessem alcançado o pleno uso da razão. Alcançaram o pleno uso da razão ou a maioria racional os que são independentes, isto é, não dependem de outros para viver. São independentes os proprietários privados dos meios de produção e os profissionais liberais. São dependentes e, portanto, em estado de minoridade racional: as mulheres, as crianças, os adolescentes, os trabalhadores e os “selvagens primitivos” (africanos e índios). Formam a minoria. Como há outros grupos cujos direitos não são reconhecidos (por exemplo, os homossexuais), fala-se em “minorias”. A “maioridade” liberal refere-se, pois ao homem adulto branco proprietário ou profissional liberal (CHAUI, 2000, p. 567).

³⁴ Acrônimo de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Eventualmente algumas pessoas utilizam a sigla GLBT, ou mesmo LGBTTT, incluindo as pessoas transgênero/queer (Termo ainda não consensual com o qual se denomina a pessoa que não se enquadra em nenhuma identidade ou expressão de gênero.) No Chile é comum se utilizar TLGB, em Portugal também se tem utilizado a sigla LGBTTQI, incluindo pessoas queer e intersexuais. Nos Estados Unidos se encontram referências a LGBTTTQIA (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Travestis, Transexuais, Queer, Intersexuais e Assexuais) (JESUS, 2012, p. 25 -30).

³⁵ Cunha (2017) apresenta o conceito de campo a partir de Bourdieu, e “para o sociólogo francês, campos são mercados dotados de formas próprias de capital, cada um a seu modo – econômico, político, religioso, artístico e outros (como as esferas de Weber). Em cada campo, agentes dotados de diferentes valores do capital que lhes é próprio disputam sua acumulação e o monopólio de sua reprodução. Cada campo tem pretensão à autonomia, embora uns a obtenham mais do que outros, segundo o grau de diferenciação das normas que os regem” (CUNHA, 2017, p. 16).

religiosa, política ou econômica, formando para atuação no mercado ou ainda fomentando práticas discriminatórias em relação a etnia, gênero, escolhas religiosas, costumes culturais, entre outros. A escola, atua democraticamente e na/para a formação humana, quando

o trabalho de criação e realização da autonomia, da liberdade, da igualdade, da justiça e da democracia supõe, sem esquecermos o passado, compreendê-lo a partir do presente e, sobretudo, tendo em vista a dimensão do futuro, do que está por vir, da alegria da nova realidade que se anuncia e se faz possível. Mas a autonomia não se refere apenas ao que viria de um indivíduo, sujeito, instituição, sociedade ou nação, mas sobretudo ao que se faz no sentido de inventar e realizar um modo de ser, de existir, ao mesmo tempo social, pessoal, institucional, nacional e universal, realmente autônomo. Supõe ainda a luta incansável e persistente contra toda e qualquer manifestação e sinal de enfraquecimento da crítica, de renúncia ao questionamento das ideias, das instituições e da prática, de banalização da existência (COÊLHO, 2009, p. 189).

Posto dessa forma, e considerando o atual contexto brasileiro, pode-se reafirmar a necessidade e importância de uma escola que propicie a prática democrática, solidária, que permita o livre pensar e a criação de outras formas de existir e se relacionar, que pense no bem da *pólis* e da vida social. Que propicie a leitura crítica e a compreensão do passado e do presente a fim de possibilitar a construção coletiva da história futura, instituição de excelência de contra-ideologia³⁶, atuando para a democracia e a justiça, contra o silenciamento e exploração de pessoas, grupos e culturas, que reforça a divisão de classes, os privilégios, o conformismo, o preconceito e as injustiças. A escola precisa se autonomizar diante de grupos, religiosos e não religiosos, políticos e sociais que atuam reacionariamente, visando frear as transformações históricas e culturais, impondo uma moral e um costume, a partir de seus próprios interesses, encobrindo e fragmentando a realidade, levando a retrocessos nas conquistas históricas dos direitos humanos e impossibilitando a consolidação democrática como modo de ser e existir.

³⁶ A ideologia é um “ideário histórico, social e político que oculta a realidade”, portanto, ao produzir lacunas históricas em relação a realidade e a historicidade, leva a manutenção da exploração econômica, bem como da divisão de classes e “dominação política”. Dessa forma, possui como principal fundamento a inculcação de ideias consideradas verdades absolutas, naturais e imutáveis, desvinculadas ou desarticuladas da realidade histórica e social e fundamentadas em concepções religiosas, políticas e de classes detentoras do poder, sendo que é justamente a articulação e conhecimento dessa realidade que permite a compreensão da totalidade e, assim, da origem e causa das condições de existência (CHAUI, 2008, p. 7-13).

CAPÍTULO III

PENSANDO O SENTIDO DA ESCOLA

Busca-se nesse capítulo refletir sobre o sentido da escola, definindo sua gênese por meio do termo originário *Skholé*, seguindo um breve percurso histórico sobre os fundamentos da instituição escolar moderna, realizando uma crítica à sua constituição atual e seu sentido na sociedade neoliberal. Pretende-se, assim, demonstrar como a escola, sendo instituinte, se faz e refaz continuamente.

As práticas históricas têm caminhado para a especialização técnica e cientificista que tornam o conhecimento “interessado”, passível de valoração e partilhamento, o ser humano em profissional, e a escola em organização, com missões tal qual a empresa, afastando o ser de sua humanização. Disso, emerge a necessidade de questionamentos, de deslizar-se intencionalmente em relação às possibilidades de a formação humana realizar-se nesse contexto. O que exige pensar a escola atual, seus problemas e potencialidades, a partir de sua gênese. Exercício de busca pelo “fundamento, a essência das coisas, dos fatos, dos acontecimentos e do conhecimento verdadeiro” um movimento de “*voltar às coisas mesmas*” (ALMEIDA, 2019, p. 103) movimento de transcendência, que se diferencia da recepção acrítica do conhecimento e da verdade instituída, que se apresenta pronta e acabada³⁷. Dessa forma, ao propor pensar a escola, objetiva-se compreender não somente a sua forma de organização na atualidade, com seus vícios e problemas, mas pensar sua origem, sua finalidade primeira, seu sentido de ser, e assim, observar os caminhos e descaminhos que levaram a sua constituição.

³⁷ “A fenomenologia parte das coisas e de suas manifestações para ir além delas e chegar à essência, ao *eidos*, aquilo que se encontra no *ser* próprio do homem, é o que ele é [...] A consciência é a responsável pela ação intencional a que propõe a fenomenologia, com seu método próprio de investigação e o retorno à intuição originária como fonte do verdadeiro conhecimento (ALMEIDA, 2019, p. 29-31). “A evidência sendo sempre provisória, nunca alcançamos uma verdade absoluta ou definitiva. Se o ser-verdadeiro não é jamais senão o seu ser-verificado, há sempre lugar para verificações imprevisíveis que me impedem de absolutizar a verdade desde o primeiro momento. Esta, residindo apenas na atualidade das vivências de consciência, consistindo apenas no esforço e tensão em direção às novas experiências, não pode mesmo ser considerada acabada para alguém (DARTIGUES, 1992 p. 88).

A história é o exercício da memória realizado para compreender o presente e para nele ler as possibilidades do futuro, mesmo que seja de um futuro a construir, a escolher, a tornar possível. Mas é justamente a atividade da memória, a focalização do passado que anima o presente e o condiciona, como também o reconhecimento das suas possibilidades sufocadas ou distantes ou interrompidas [...] é a imersão na fluidez do tempo e o traçado de seus múltiplos – e também interrompidos – itinerários, a recomposição de um desenho que, retrospectivamente, atua sobre o hoje projetando-o para o futuro, através da indicação de um sentido, de uma ordem ou desordem, de uma execução possível ou não. [...] Através do passado criticamente revisitado, o presente (também criticamente) se abre para o futuro, que se vê carregado dos impulsos não realizados do passado, mesmo o mais distante ou o mais marginalizado e sufocado (CAMBI, 1999, p. 35-36).

A leitura do passado possibilita o desvelamento da realidade, daquilo que constitui a sociedade e os seres humanos em busca de sua completude, do sentido primeiro das coisas, das instituições e da sua própria existência. Isso não de maneira nostálgica, ou como observado em movimentos reacionários, que buscam no passado justificativas para impedir a transformação social e humana. Mas, é o próprio movimento formativo, compreendido, na sua amplitude e complexidade, como introdução do homem em seu passado cultural, o despertar “para as questões que esse passado engendra para o presente, e é estimular a passagem do instituído ao instituinte” (CHAUI, 2003, p. 12). Essa leitura se faz no esforço de romper com as lacunas ideológicas, buscando compreender e superar os fatores ou as influências que obstaculizam tanto a secularização, quanto a laicização, portanto, que dificultam avançar social, cultural e humanamente.

No contexto da Antiguidade Clássica grega, a concepção de educação, de *paideía* que é o conceito mais amplo e rico existente em toda a história, de “formação humana que é antes de tudo formação cultural e universalização (por intermédio da cultura e do “cultivo” do sujeito que ela implica e produz) da individualidade” (CAMBI, 1999, p. 38), influencia a vida desses cidadãos. Pois, se faz pelo pensamento de comunidade, pela *pólis* - que consiste no principal meio de organização social e política, pautada pelo direito (*isegoria*, *isonomia*), por leis estabelecidas por seus próprios cidadãos e por valores e finalidades comuns a todos (CAMBI, 1999; JAEGER, 2013). A educação não se limita, nesse conceito, a uma instituição, um espaço físico – até porque a educação é a força

geradora, criadora da escola – mas acontece “onde e quando acontece o homem” (FERNANDES, 2012, p. 34). Para os gregos

no que se refere ao problema da educação, a consciencia clara dos princípios naturais da vida humana e das leis imanentes que regem as suas forças corporais e espirituais tinha de adquirir a mais alta importancia. Colocar esses conhecimentos como força formativa a serviço da educação e formar por meio deles verdadeiros homens, como o oleiro modela a sua argila e o escultor as suas pedras, é uma ideia ousada e criadora que só podia amadurecer no espírito daquele povo artista e pensador. A mais alta obra de arte que o seu anelo se propôs foi a criação do Homem vivo. Os gregos viram pela primeira vez que a educação tem de ser também um processo de construção consciente (JAEGER, 2013, p. 11).

Um olhar ampliado para tal concepção, possibilita refletir sobre as possibilidades de a formação humana transcender o pensamento moderno e reducionista, invertendo a lógica de educação como serviço e informação para a compreensão e a vivência de educação como trabalho de pensamento e formação, pensando a educação e a cultura como patrimônio universal inseparável da própria existência humana, que seja conscientizadora e humanizadora. Logo,

a palavra alemã *Bildung* (formação, configuração) é a que designa do modo mais intuitivo a essência da educação no sentido grego [...] em todo lugar onde essa 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. [...] Desde a primeira notícia que temos deles, encontramos o homem no centro do seu pensamento. [...] O princípio espiritual dos gregos não é o individualismo, mas o “humanismo”, para usar a palavra no seu sentido clássico e originário. Humanismo vem de *humanitas*. Significou a educação do Homem de acordo com a verdadeira forma humana, com o seu autêntico ser. Tal é a genuína *paideia* grega, considerada modelo por um homem de Estado romano (JAEGER, 2013, p. 11-12).

A *paideia* grega evidencia o significado mais legítimo da formação humana, pois a educação não estava limitada a preparação para funções sociais, mas como algo que faz parte da própria existência humana. O homem, sua existência e crescimento enquanto ser cultural, estava no centro desse processo. A razão de ser da educação encontrava-se no próprio ser³⁸, na sua

³⁸ “O pensar não está fora e diante do ser. O pensar é. O pensar é o acontecer da automanifestação e autoiluminação do ser. É a realidade do real abrindo-se e clareando-se. O ser, por sua vez, é o ser do pensar, isto é, é o seu elemento, sua condição de possibilidade. O ser é o que provoca o pensamento a pensar, é a sua coisa, a sua causa, a sua fonte, a sua raiz.

relação e compreensão com o mundo, buscando sentido para o seu *fazer*³⁹, ser-fazer-pensar de forma indissociável e sem sobreposição. A racionalidade que conduziu a história da educação e da escola, reduziu e estreitou a “racionalidade mais profunda – a da percepção do sentido de ser das coisas” transformando o homem “cuidador do sentido do ser” em homem “dominador da terra, servo da vontade de poder” (FERNANDES, 2020, p. 132). Daí, a necessidade de compreender tanto a historicidade e suas lacunas, como colocar-se em busca do desvelamento e compreensão do que se apresenta como realidade, buscar o sentido das coisas e de si mesmo, fazendo-se humano. Severino (2006), ao discorrer sobre a *paideía*, afirma que é “uma autêntica *Bildung*”, em que a,

formação significa a própria humanização do homem, que sempre foi concebido como um ente que não nasce pronto, que tem necessidade de cuidar de si mesmo como que buscando um estágio de maior humanidade, uma condição de maior perfeição em seu modo de ser humano. Portanto, a formação é processo do devir humano como devir humanizador, mediante o qual o indivíduo natural devém um ser cultural, uma pessoa – é bom lembrar que o sentido dessa categoria envolve um complexo conjunto de dimensões que o verbo *formar* tenta expressar: constituir, compor, ordenar, fundar, criar, instruir-se, colocar-se ao lado de, desenvolver-se, dar-se um ser. É relevante observar que seu sentido mais rico é aquele do verbo reflexivo, como que indicando que é uma ação cujo agente só pode ser o próprio sujeito. Nessa linha, afasta-se de alguns de seus cognatos, por incompletude, como informar, reformar e repudia outros por total incompatibilidade, como conformar, deformar. Converge apenas com transformar... A idéia de formação é pois aquela do alcance de um modo de ser, mediante um devir, modo de ser que se caracterizaria por uma qualidade existencial marcada por um máximo possível de

É nessa co-pertença, nesta identidade, de pensar e ser, que acontece a verdade, a vigência do ser-verdadeiro. Essa vigência diz respeito tanto ao *real em seu ser manifestador*, encontrável, descobrível, assimilável ao compreender perceptivo (o pensar), quanto a este mesmo *compreender que encontra, percebe, apreende, capta, descobre*. Enquanto tal vigência, a verdade não é o produto ou o resultado do conhecimento, mas é, antes, a sua condição de possibilidade” (FERNANDES, 2020, p. 98).

³⁹ “O cotidiano é permeado de ocupações e preocupações, que denominamos de *afazeres*. Estes são tarefas de um *fazer*. De costume, quando falamos em fazer, pensamos logo em fazer-alguma-coisa, no sentido de produzir, mais especificamente, no sentido de fabricar, construir, acionar, agenciar, atuar, empreender. Contudo, a capacidade do homem de fazer-alguma-coisa não é mais a originária. É que ela se funda no *poder*, que é, fundamentalmente, *poder-ser*, isto é, poder *fazer-se*, poder *perfar-se* a si mesmo do homem. Este poder-ser, que é poder fazer-se e perfar-se, chama-se em grego, *práksis*. Por que o homem está sempre se perfazendo a si mesmo na *práksis* [...]. Para o homem, fazer – tanto no sentido primordial de perfar-se quanto no sentido derivado de fazer-alguma-coisa – é fundar a existência a partir do fundo da liberdade criativa. Assim, o sentido do fazer é o agir. E o sentido do agir, da ação, é a consumação do humano em sua referência ao mistério do ser. Agir é, assim, deixar-ser o mistério do ser, inscrevendo e escrevendo, como história, a obra perfeita da liberdade criativa [...]. Agir, é portanto, deixar acontecer o nascer, crescer, maturar e consumir dessa obra de liberdade, que é o próprio homem (FERNANDES, 2012, p. 42-43).

emancipação, pela condição de sujeito autônomo. Uma situação de plena humanidade. A educação não é apenas um processo institucional e instrucional, seu lado visível, mas fundamentalmente um investimento formativo do humano (SEVERINO, 2006, p. 621).

A formação humana consiste, portanto, na superação da situação de ignorância, de não saber, é processo de conscientização, exercício crítico do pensamento. É a própria razão da educação transformadora que acontece a todo instante nas relações entre os homens e o mundo. Por ser instituinte, é interrogação e transformação, que se abre ao novo, ao que se recuperou “sedimentado na cultura, na obra de arte e de pensamento” (CHAUÍ, 2003, P. 12), e que pode construir uma outra possibilidade. Essa concepção de formação, não tem encontrado morada na escola desde o advento da modernidade. Ao institucionalizar-se, tornou-se realidade instituída, transfigurou-se em prática educativa instrumentalizadora a serviço de interesses que não o da humanização.

A palavra escola tem sua origem no termo grego *skholé* concebido originariamente como “tempo livre, a liberdade criativa, o que vulgarmente, chama-se ócio. [...] O cuidado pelo inútil e desnecessário” (FERNANDES, 2012, p. 33-48), ou ainda como “trégua no trabalho, lugar ou resultado de estudo, algo se faz aos poucos, com certa lentidão, sem a pressa do mundo dos negócios, da empresa, do dinheiro e do poder” (COÊLHO, 2012, p. 83). Assim, os autores acima mencionados, convidam a pensar a *skholé* como concepção de escola e como condição para a concretização do homem cuidador do seu ser, conferindo-lhe um sentido originário e amplo de formação humana. Todavia, “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 celebra como progresso e potência” (FERNANDES, 2012, p.49). Mas, esse progresso e potência, têm cobrado um alto preço do homem, retirando-lhe as possibilidades do seu *vir a ser*, uma vez que, aprisionado, impossibilitado de questionamento, reflexão e compreensão, permanece no âmbito da aparência. Só enxerga aquilo que se mostra, que se faz útil, não lhe autorizado o tempo necessário, a calma do pensar, possibilidade de libertar-se e constituir-se como humano.

Fernandes (2012) cita como exemplo, e compara a essa concepção – de *Skholé*, a riqueza das experiências proporcionadas pela imaginação, pela liberdade e criatividade presentes na “inutilidade” do brincar na infância, em que sem pretensão alguma, sem qualquer finalidade estabelecida, contribui na construção da própria identidade, na relação que estabelece, que inventa (transforma o significado das coisas, construindo inimagináveis sentidos), com seus pares e com os objetos a que tem acesso. Daí a importância da brincadeira e do jogo não só na infância, mas nos diferentes níveis da educação escolar.

É sobre a *Skholé* que, nas várias épocas de sua história, os gregos fundaram a educação: na ginástica e na música; na escuta e recitação do mito e da poesia; no cultivo das sete artes livres: as três da linguagem, *trivium* (gramática, dialética e retórica), e as quatro das matemáticas, *quadrivium* (geometria, música, astronomia e aritmética); na dedicação à mais nobre e elevada *skholé*, no saber mais inútil e desnecessário e, por isso, mais nobre e libertador: a filosofia (FERNANDES, 2012, p. 55).

Esse período histórico é marcado e conhecido pelo ideal de formação, que por meio do contato íntimo com a cultura, os gregos, fizeram-se criativo, livre, político. E, sem a instituição escola, conseguiu elaborar sua própria forma de ser e organizar-se, “comunidades de vida, que se reuniam para cultivar o cuidado pela necessidade do desnecessário” (FERNANDES, 2012, p. 56), e, portanto, nas condições de sua existência e tempo histórico, elaboraram um rico acervo das obras do pensamento e de arte. Sem que configurasse propriamente um interesse, engajaram-se na criação coletiva, ética e política pensando o Bem comum, constituindo-se como lugar de fecundas criações e inspirações nas mais diversas áreas do saber (filosofia, arte e ciência), formando a sua *paideía*.

Originou-se, também na Antiguidade Clássica, modelos formativos que se distanciavam da concepção de *skholé*, como a expressa na figura dos *sofistas*, desenvolvido também em Roma, que tinha como preocupação a técnica da oratória, a transmissão cultural, com características pragmáticas e finalidades mais próximas à competição mediada pela palavra, na tentativa de vencer os argumentos dos seus opositores, do que a busca pelo conhecimento, caracterizando uma formação prática e individualista. Mas, foi a partir do helenismo, período em que a escola surgiu como instituição, que configurou-se

e modelou-se a cultura, “assistiu-se à separação entre ciência e filosofia. [...] desenvolveu-se uma nova forma de organização do trabalho de produção de conhecimento” (ANDERY, 1996, p. 98), indicando o início da especialização por meio de instituições voltadas à pesquisa. Essa racionalidade no campo do conhecimento, caminhou na direção da decadência da noção de educação, cultura e homem, pois substituiu-se a preocupação com o Bem comum, para uma preocupação apenas voltada ao indivíduo, “uma forte preocupação com a salvação e a felicidade, que passaram a ser vistas como possíveis de serem obtidas de forma individual e subjetiva” (*Idem*, p. 98), o que levou ao enfraquecimento da concepção de *pólis*, conferindo outra maneira de organização social, democrática e política: a monarquia.

A Idade Média, embora não possa ser compreendida “como um todo homogêneo, uma vez que nela coexistiram diferentes organizações sociais” (ANDERY, 1996, p. 135), passa por uma profunda reforma, uma apropriação das ideias filosóficas, que com o movimento reacionário da Igreja, dos cristãos à frente do poder, modificou, ou esvaziou o sentido e o conceito de educação compreendido, a partir disso, como mensagem religiosa e construção de mentalidades cristãs, devotas a um modelo de formação do cristão. A cultura e a retórica presente nas literaturas gregas e romanas, consideradas *pagãs*, passaram por profundas alterações ideológicas, constituindo uma *paideia* cristã e modelando a cultura para esse fim. Nesse contexto, as ideias eram consideradas inatas, e isso impediam mudanças sociais, políticas e econômicas, colaborando para a manutenção dos diferentes grupos sociais, pois a verdade, a sabedoria e as condições existenciais do humano eram dons divinos, sendo desconsiderado e depreciado o conhecimento racional e científico, concentrando na Igreja e na aristocracia clerical o poder e o saber.

No entanto, na Modernidade, o fortalecimento econômico proporcionado pelo comércio, a expansão das cidades pelo aumento populacional e as trocas culturais e econômicas em decorrência das cruzadas e navegações, levaram ao acúmulo de bens pelos burgueses. Essa classe social, fortalecida economicamente, no século XVIII, iniciou um movimento de questionamento da igreja e da concentração de poder conferida por títulos de nobreza. Surgiram, os teóricos liberais, tais como: Locke, Voltaire, Diderot, Condorcet, entre outros, que

defendiam os princípios liberais: a liberdade, a igualdade e a justiça, conferindo à educação o papel de instrumentalizadora para ascensão social.

Andery (1996), enfatiza que os interesses econômicos e o desenvolvimento do capitalismo, desencadearam na área do conhecimento, a inter-relação entre técnica e ciência pensada para garantir o aumento da produção, do lucro e do controle da natureza. Destaca-se, ainda, que, embora não fossem teóricos da educação, muitos deles pensaram e propuseram soluções práticas a fim de concretizarem seu projeto de sociedade, tornando-se,

um imperativo das forças econômicas, os liberais mais precipuamente preocupados com a educação vão radicalizando suas ideias e proposições no sentido democrático e vão tentando objetivá-las através de reivindicações legais. É precisamente o que veremos acontecer com alguns daqueles que vieram a participar mais diretamente da Revolução Francesa (CUNHA, 1978, p. 38 - 39).

Condorcet, pensador liberal, elaborou um plano de ensino, um sistema público e gratuito de educação que pregava a igualdade de oportunidades. No entanto, o objetivo era a instrução, pois a educação deveria ser responsabilidade da família e das religiões. Assim, surgiu a necessidade de instauração de um Estado que respeitasse e garantisse os direitos do homem, construtor de uma sociedade aberta⁴⁰ que legitimasse a ideia do esforço individual. Essa concepção, fundamenta a ideia de ensino que fornece a todos as condições de serem seus próprios guias morais, econômicos, intelectuais e sociais, livres de crenças e de doutrinas religiosas, mas autossuficientes, que trabalham e são remunerados, eliminando-se as barreiras de acesso ao poder (CUNHA, 1978).

Se por um lado, na modernidade, surgiu a concepção de uma educação pública e laica, por outro, delineou-se puramente como instrução, que pensa não na formação humana, mas no progresso social e individual, direcionando-a para a racionalidade técnico-cientificista, difundindo-se a ideologia da competência

⁴⁰ “A sociedade aberta é aquela que permite aos indivíduos de cada qualidade/quantidade de talento atingirem o seu degrau. A sociedade brasileira, no seu estado atual, entretanto, não é ainda completamente aberta, pois há fatores que impedem a entrada (ou exigem a saída prematura) de muitos indivíduos da escola/escada antes de atingirem o “seu” degrau. [...] Assim, a ampliação das matrículas e a diferenciação (ensino adequado aos diferentes indivíduos e mercados) do sistema escolar são instrumentos de desenvolvimento social, pois levam a sociedade aberta” (CUNHA, 1978, p. 52).

que irá, por meio de discursos em diferentes esferas sociais, privadas e públicas, mediar a relação dos sujeitos e destes com o conhecimento. Esse discurso competente ocorre por meio de organização ou especialistas, o primeiro afirma que “só existe racionalidade nas leis do mercado” e o segundo diz que “só há felicidade na competição e no sucesso de quem vence” (CHAUÍ, 2022, p.58). Dessa forma, ao negar sua existência como instituição, e afirmar-se como organização,

socializadora do conhecimento, reduzido a coisa e resultado a ser partilhado com novas gerações, a escola pode funcionar bem e ser produtiva. A preocupação dominante na sociedade e, em graus variados de sutileza, na mídia e na escola, nem sempre com a devida crítica, é com a preparação dos alunos para o mundo tecnológico, o sucesso no trabalho, nos negócios e na vida em geral; para serem empreendedores e ganharem dinheiro. [...] Os alunos aí formados poderão saber *operar* o mundo e a sociedade, fazê-los *funcionar*, mas provavelmente nem suspeitem que são possíveis outras formas de vida em comum na família, vizinhança, trabalho, sindicato e sociedade; outras formas de amizade, educação e escola. Certamente não aprenderam a *pensar* e a *compreender* o mundo, o homem e suas criações [...] Como organização, a escola não passa de *lugar* onde são deixadas crianças e jovens, supermercado do saber, centro de treinamento, do aprender a fazer alguma coisa. Ao se igualar às organizações já existentes, fazendo, em geral de forma pior, o que elas já fazem, a escola perde sua identidade e razão de ser (COÊLHO, 2012, p. 28).

A escola liberal, afasta-se quase que por completo, chegando muitas vezes a opor-se à perspectiva da *skholé*, formadora do humano. Atua, na maioria das vezes, na preparação e treinamento de indivíduos, na valorização da profissionalização, tornando-se a grande colaboradora do mercado, abrigo de crianças, peças sociais a serem redistribuídas na sociedade, conforme o que ela, com muito sofrimento e esforço, conseguiu absorver nessa instituição. A compreensão do mundo, de suas reais necessidades e das da humanidade, nem sempre é trabalhada. O tempo é destinado em sua maioria a aprender a escutar passivamente, a reproduzir um conteúdo, que lhe foi transferido, nas avaliações,adoras e classificadoras do conhecimento, a enquadrar-se em um modelo de sociedade que é imposto como único caminho possível de existência.

Propõe-se, nesse contexto, o ensino profissionalizante que se transforma no grande solucionador dos problemas sociais, por atuar, teoricamente, na questão do desemprego. “Visto assim o desemprego deixa de ser uma *consequência dos mecanismos* impessoais, complexos, estruturais da

economia, e se transforma numa *carência de indivíduos*” (CUNHA, 1978, p. 52). De acordo com essa concepção, há tanto a preparação, quanto a abertura de igualdade de oportunidade, sendo os problemas econômicos atribuídos à falta de preparo e competência dos indivíduos, pois é ofertado uma vaga na escola para que se qualifique, torne-se mão-de-obra qualificada. Quanto aos que entram na escola e não conseguem se formar, ou não conquistam sua vaga de emprego, o fracasso é atribuído a ele mesmo, pela sua falta de empenho e esforço, assim como aos profissionais da educação, que não estão treinados e aptos para tal função, justificando inclusive a necessidade de transferência do ensino das instituições escolares públicas para empresas privadas, experientes na boa gestão, que possuem melhor capacidade para pensar e oferecer a “formação de qualidade”.

Porém, a educação, a escolarização democrática trabalha na “*iniciação crítica* das crianças, jovens e adultos no universo da cultura, ou seja, das letras, das artes, da filosofia, das ciências e da tecnologia; na ampliação das possibilidades da sociedade” (COÊLHO, 2012, p. 28), formadora do homem livre e consciente, cidadão atuante na sociedade. Essa formação, não se conquista na escola liberal, modeladora e classificadora, pois o que ela produz é mais desigualdades e injustiças, reforçando privilégios das classes que possuem condições dignas de moradia, alimentação, transporte, além de suas próprias vivências culturais que acabam contribuindo para a exclusão social e negação ou privação dos direitos. Tais experiências da classe dominante, e a qual muitos da classe média possuem acesso de forma bastante onerosa, além de não serem oportunizadas, são cobradas como conteúdo e conhecimento legítimo e verdadeiro, desvalorizando-se e excluindo-se todas as vivências da classe dominada.

Nessa escola, muitas vezes, distante do sentido da *skholé*, a formação humana fica secundarizada, pois dificulta-se a realização da dimensão democrática da educação, da liberdade e da justiça. Ao contrário, individualizam os seres, propagam o pensamento competitivo e destrutivo, produz raciocínios lógicos, racionalizam demasiadamente o humano e suas relações, de forma a tornar a vida insignificante diante do lucro e do enriquecimento. Certamente,

a sociedade precisa de pessoas, funcionários públicos, legisladores, juízes, executivos, empresários, médicos, advogados, engenheiros e outros profissionais; de cidadãos e seres humanos que, nas várias dimensões de sua vida, e nos diferentes contextos e áreas de atuação, procurem agir com lucidez, imparcialidade e dedicação, orientando seus conhecimentos específicos e ações pela razão. E que – acima da busca pelo dinheiro, do poder, dos interesses, do particular e do privado – possam pôr o bem comum, a coisa pública, o cuidado com o outro, com a sociedade e com os que têm seus direitos negados (COELHO, 2016, p.100-101).

Não se objetiva negar a importância de na sociedade moderna, diante de tanto conhecimento produzido e acumulado, organizarem-se áreas de saber, facilitando uma melhor compreensão do fazer técnico e específico do trabalho, no entanto, a crítica se dirige à desumanização desse fazer, a *forma*⁴¹, à desarticulação entre o *ser-fazer-pensar-ser*, ao modo como essas relações tem acontecido, num mundo de negócios e não de humanos, esses são banalizados e o que se preconiza é o dinheiro, o lucro e as vantagens que se podem conseguir com o trabalho. Na escola, no trabalho pedagógico, também se encontra essa racionalidade, exigindo de seus profissionais uma postura crítica e engajada em prol da transformação necessária que, na base da sociedade, desde a atuação com as crianças pequenas, proporcione uma mudança paradigmática, alterando justamente a *forma*, inserindo a ética, a estética⁴² e a consciência crítica e criativa na técnica.

⁴¹ Conforme Coelho (2012, p.73) mais importante que o conteúdo e as novidades anunciadas nas diferentes áreas do saber, registrada em livros concebidos como verdades inquestionáveis, é a *forma* “a compreensão do sentido, dos pressupostos e implicações do que foi e será lido e feito na escola e na sociedade, em todos os aspectos e dimensões e, sendo ensinado e compreendido, será aprendido; é a reflexão, a criação, o rigor e a crítica no trabalho com os livros, as ideias e os temas, e na realização das atividades. Com efeito, é a *forma*, inseparável do conteúdo, que determina, faz a educação e a escola, por exemplo, serem e agirem de determinado modo, conforme sua natureza. Diferentemente da forma física, sensível, externa, ou didática, a *forma* a que me refiro constitui e define o significado da aula, do trabalho docente e discente, dos anos iniciais ao doutorado. Ao superarem *práticas* instituídas de educar e formar, aos poucos, mas com lucidez e determinação, à luz do sentido e da importância da escola, os professores retomam o saber vivo, provocante da inteligência e que exige ser pensado e compreendido. [...] A *forma*, o trabalho de professores e alunos, sua incansável busca do sentido e dos nexos constitutivos das coisas, do mundo, dos textos e do pensamento, é inerente ao ser e à existência da educação, da escola e da formação, e realiza a dimensão interrogante e desestabilizadora da leitura, da escrita, do estudo, do saber e da aula”.

⁴² A dimensão estética do trabalho docente “diz respeito à presença da sensibilidade na relação pedagógica e sua orientação numa perspectiva criadora. [...] *O bom trabalho é um trabalho que faz bem*, isto é, que fazemos bem, de uma perspectiva técnica e política, e que faz bem para nós e para aqueles com os quais trabalhamos, do ponto de vista estético e, principalmente, ético. Fazemos bem quando ensinamos o que é necessário ensinar, quando temos consciência do significado de nosso ensinamento no contexto social, quando procuramos conhecer aqueles com

Pôr a questão da natureza, do sentido e da razão de ser da educação e da escola é transcender aos domínios do empírico, do aparecer, do contingente e do particular, dos números, dos resultados, da política educacional, da gestão, do atendimento às demandas do estado e do “mercado”. É situar-se no plano do necessário e do universal, do que é, do que faz *ser*, sem reduzi-lo a algo fixo, fechado e acabado, pois continuamente é pensado e recriado, no movimento de constituição do pensamento, da interrogação filosófica e da ação (COÊLHO, 2012, p. 20).

Na escola, tem-se a possibilidade, de ao pensar seu *fazer*, formar o ser humano político, ético, estético, para além da técnica, que também tem sua importância, mas não de forma isolada. Humanizar não só o ser humano, mas tudo aquilo que ele cria por meio de sua inteligência, sua capacidade de imaginação, e sua vivência social, histórica e cultural. Suas criações, não sendo mais importantes que seus criadores e para quem se destina, deve ser pensada não como meio de promoção, premiação e lucro, mas como algo que fornece benefícios a todos os cidadãos do mundo. Assim, ao ter consciência política, ética e estética, cada pessoa assume sua responsabilidade nas construções, no *fazer* e no *ser* da humanidade.

A escola da atualidade, encontra-se longe de seu sentido originário, com o agravante de ainda não ter se estabelecido plenamente como laica, haja vista ser, a sociedade, carente do pensamento secular, o que coloca em questão o duplo desafio da educação: libertar-se dos princípios liberais na organização de seu fazer que reforçam os privilégios e dificultam a criação e manutenção dos direitos; e secularizar-se, acabar com o proselitismo religioso ainda enraizado nas salas de aulas, que difundem pensamentos conservadores e corroboram os discriminatórios, segregando e excluindo as diferenças, buscando um único molde, um única fôrma para a existência humana, podendo-lhe as possibilidades de humanização.

quem estamos envolvidos no processo, quando procuramos promover a construção da cidadania. (RIOS, 2011, p.82-88).

Amorim e Castanho (2011), sobre esse aspecto, mencionam a importância da criatividade, pois “enfrentando o presente como desafio a ser vencido, o homem gera o amanhã nas entrelinhas do hoje. [...] Para tanto, há que sacudir o jugo da alienação e afirmar sua subjetividade, mediante uma profunda imersão no contexto de que faz parte. Tornar o homem sensível a si, ao outro, à humanidade, à natureza, ao mundo; sensibilizar o mundo, eis o ideal a ser mirado, porque o home necessita de beleza, de criação, de invenção”. (AMORIM; CASTANHO, 2011, p. 101).

A escola no desenvolvimento histórico, desancorou-se de sua gênese, da *skholé*, da sua possibilidade de se fazer na necessária inutilidade e desinteresse do pensar. Isso tem corroborado na desarticulação do homem com sua liberdade e capacidade criadora, haja vista que a formação, não sendo mais compreendida como a constituição do homem cultural, exercício da liberdade e criatividade, coloca-se a serviço e como serviço do mercado de trabalho, atendendo única e exclusivamente aos seus interesses e princípios. A humanização, sentido de ser da escola, da *skholé*, não é alcançada em nossa sociedade, conhecida pelo grande avanço tecnológico, confia e espera mais de suas criações do que do seu criador.

O tempo, nesse contexto, se encontra cada vez mais escasso, afirma-se constantemente no contexto empresarial, que “tempo é dinheiro”, e nesse sentido, não há tempo/dinheiro a perder com o pensamento, pois tudo pode ser acessado com facilidade a qualquer momento. O conhecimento, agora concebido como informação, pode ser acessado, independentemente de sua validade e confiabilidade, em apenas um clique, dispensando-se a construção coletiva e o questionamento de tais ideias, racionando-se o tempo a ser utilizado no fazer mais e em menor gasto de tempo. A consciência, liberdade ser e pensar, não é possibilitada nesse contexto. Como formar, então, o homem na e para a democracia e liberdade, nessa escola, que perdeu seu sentido originário? De que forma a escola pode instituir aquilo que se apresenta, complexamente, de forma instituída?

Um importante e necessário caminho é o fortalecimento da sociedade em termos democráticos, procurando superar a precariedade que se encontram os direitos do cidadão, principalmente em relação à educação, buscando refletir sobre a escola e o ensino que contribuam de forma efetiva por meio de práticas formativas e democráticas para uma melhor relação do ser humano com o mundo e com seus pares, que permita-lhe ser consciente de sua humanidade, de sua capacidade criativa.

Almeida (2019) defende o tripé linguagem, criação e ética para uma educação que se coloca em favor da humanização. Pois é por meio da capacidade de imaginação, de lançar-se em construção criativa no mundo que os seres humanos têm a possibilidade de transformar-se e transformar o que

está instituído. No entanto, isso só é possível se tivermos uma educação permeada pelos princípios democráticos, que permitam uma vivência da liberdade do pensar, da participação crítica e coletiva nas decisões e planejamento do ato de ensinar-aprender. Permitir que os sujeitos envolvidos nessa prática sejam cidadãos ativos e reflexivos, e não simples agentes com papéis pré-definidos em uma escala hierárquica, executando tarefas de forma indiscriminada e acrítica. A educação supera a vertente do treino e da reprodução, do acultramento por meio da doutrinação, e se faz a partir da prática constante da “dúvida e questionamento, pensamento e ação e recriação, na busca de conhecimento e da superação do que está posto” (ALMEIDA, 2019, p.104). Desde a organização, nos,

rituais presentes nesse universo simbólico chamado escola demonstram uma naturalização dos equívocos que se apresentam em todos os níveis de ensino: as necessidades fundamentais de seus frequentadores, a motivação, o excesso de conteúdo e disciplinas a serem “consumidas”, interfere na interação dos alunos entre si. Se a escola passa hoje pela crise da transmissão é porque esta, muitas vezes, ignora as necessidades fundamentais das crianças e jovens, prioriza o utilitarismo do mercado de trabalho o que interfere diretamente na relação com o saber na medida em que inibe a curiosidade do saber em sua gratuidade (FURTADO, 2012, p. 221).

É por meio da liberdade de pensar o não pensado, de imaginar outras possibilidades, portanto, em um contexto de educação democrática, que podemos superar a formação voltada ao mercado de trabalho, que prega um reducionismo e minimalismo do humano para maximização do lucro e do capital. Para criar condições de concretização dessa educação, a escola não pode limitar o agir de seus sujeitos, docilizando seus comportamentos aos moldes de uma sociedade hierárquica, transmitindo conhecimentos e padronizando pensamentos, mas permitir-lhes a rebeldia, o engajamento, a contestação de toda forma de imposição, do que está posto como verdade, inclusive permitindo questionar sobre os conteúdos que se colocam como importantes, o tempo destinado a cada disciplina, entre outras questões. Isso demanda uma postura ética do sujeito, de superação do individual para pensar o coletivo, a comunidade, transcendendo para um pensamento “da totalidade, do entendimento das ciências, do saber, daquilo que os constituem como humanos,

de sua condição de homens entre homens” (ALMEIDA, 2019, p.113), que se sabe inconcluso, em constante *práxis*, pensando seu fazer e o transformando em Bem comum.

Guimarães (2020), afirma que há na escola, no ensino fundamental, certo clamor pelos tempos passados, em que os castigos físicos e psicológicos eram permitidos para disciplinar os estudantes. Acreditam assim, uma boa parte de professores, que o maior problema na educação é de cunho disciplinar, que impedem a aplicação rápida dos conteúdos previstos. Assim, observa-se que não há na escola o desejo pelo exercício do pensamento, da discussão, da elaboração conjunta de soluções para inúmeras questões referentes ao ensino e a aprendizagem. Os professores se mostram apenas preocupados em cumprir sua carga horária e esperam que os estudantes sejam bons expectadores, de modo que, contestar, imaginar, discutir são vistos como indisciplina, desinteresse, transgressão às regras sociais de docilidade e hierarquização, de quem fala e quem obedece, frente a isso, abre-se a problemática e clamor pelo ensino militarizante, que imponha ordem, obediência e hierarquia, ou ainda, estimulam o que tem sido visto e noticiadas nas mídias, de treinamento militar com a manipulação de réplicas de armas nas instituições escolares⁴³.

Pensar, professores e estudantes, fundamentados na ideologia neoliberal, em uma formação aligeirada, fragmentada, visando apenas o imediatismo do mercado de trabalho, abre espaço e confirma-se os interesses alheios à formação humana, alinha-se à tendências que pregam a incompetência dos sujeitos educativos em serem autônomos e livres, passando a apoiar por exemplo a militarização da escola, a ideologia da competência, o cerceamento da liberdade de expressão em ambientes acadêmicos, reafirma-se, muitas vezes

⁴³ No mês de agosto de 2022, foi noticiado e disponibilizado em canais de notícias na internet, tais como Metrôpoles, Diário de Goiás, Correio Braziliense, entre outros, um vídeo de crianças na Escola Estadual Santa Bárbara, na cidade de Padre Bernardo, realizando atividades militares com uso de réplicas de armas, que eram empunhadas por elas enquanto marchavam aos comandos do militar. O prefeito da cidade informou aos noticiários, que foi procurado pelo instrutor com a intenção de ensinar patriotismo, civismo e bons costumes, e que por enxergar com bons olhos esse ensino, informou ainda que era necessário, para realização desse projeto na escola, apresentar tanto o Projeto da Guarda Mirim, quanto do plano de trabalho, o que não aconteceu antes da prática registrada. Disponível em: <https://www.metropoles.com/distrito-federal/na-mira/video-criancas-marcham-e-empunham-replicas-de-fuzis-dentro-de-escola>. Acesso em: 07/10/2022.

de forma inconsciente, que existe uma única forma de ser e de existir, que deve ser obedecida, para estabelecimento da ordem e do progresso do país e da sociedade, abdica-se a democracia.

A fim de resolver rapidamente algo que se considera um problema, como nos casos do que denominam “ideologia de gênero”, indisciplina, “baixa aprendizagem” entre tantos outros assuntos presentes nas escolas, não refletem sobre eles, buscam-se soluções práticas e rápidas, evitam-se debates, mas não se questionam “a carga ideológica” tanto dos “problemas” quanto das soluções. “Naturalizam-se os problemas sociais que, não questionados, apenas devem ser enfrentados na escola, buscando-se um novíssimo discurso ou a mais nova teoria que ensina como fazer” (GUIMARÃES, 2022, p.163). Não é levado em consideração os limites, as dificuldades e as possibilidades, mas busca-se fora (em outros países, em outras cidades, nas tecnologias ou em justificativas fundamentalistas de cunho religioso) uma resposta, anulando a liberdade de questionar e de pensar dentro da própria escola, por seus realizadores, outra forma, outro sentido para o seu fazer, de enxergar a realidade por outro viés, compreendendo-os não necessariamente como um problema, mas realidades ou possibilidades diferentes da que está instituída. Sobre essas tentativas de mudanças, mesmo se tratando de,

inovações pedagógicas, no que tange às metodologias aplicadas na escola comparadas a outros dispositivos sociais, significarem modificações espaciais, temporais e metodológicas ao longo de séculos, do ponto de vista político-pedagógico, estas inovações, no contexto altamente vulnerável das políticas educacionais, se modificam a cada governo. Tais modificações não se apresentam como rupturas, mas sob o discurso inovador, negam-se a instaurar o novo, mudam apenas enquanto discurso, mas não alteram as formas estruturais, e como afirma Diker, apenas reposiciona o velho, reforçando “velhos sentidos em novos formatos, velhos formatos em novos sentidos” (DIKER, 2006, p. 136), adiando constantemente a mudança emergencial necessárias, explicitando os limites da condição da ruptura (FURTADO, 2012, p. 221).

Não basta apresentar às escolas feitos inovadores, tecnologias, novas formas de organização, novas políticas de governo, se o discurso, a ideologia permanece inquestionáveis, considerando-as imutáveis. As críticas a escolarização, muitas vezes passam pelas questões de transmissão, com certa

razão, mas pode-se fazer dela, por ser também meio de perpetuação cultural, uma das maneiras de apreensão da realidade, desde que se acrescente a crítica, que a faça não de modo mecânico, mas “vivificando saberes que a cada geração recebem “um novo sopro” e, cabe às gerações novas o poder de decidir se mantém a tradição ou se edificam a ruptura” (FURTADO, 2012, p. 224). A escola, ao buscar inovar, deve considerar não as questões ligadas a eficiência e demandas do mercado, mas sim pela compreensão do seu sentido de ser, uma instituição ainda imprescindível na construção do humano⁴⁴, pois mesmo não sendo a única detentora da possibilidade de formação, é a mais significativa “de experiências, no que se refere às questões antropológicas, epistemológicas e axiológicas, no qual todos aqueles que a frequentam constituem, assimilam, modificam e constroem cotidianamente” (FURTADO, 2012, p. 225), exigindo, portanto, que se faça democraticamente, sem privilegiar classes sociais e seus saberes, mas pensando o universal.

Feitos na e pela linguagem, é importante que a escola se efetive como instituição a iniciar os humanos em uma relação profunda de compromisso e amizade com o saber, a cultura e suas obras, a leitura e a escrita, potencializadores do pensamento crítico e criativo, o que passa pela reflexão e compreensão quanto,

a *forma*, o trabalho de professores e alunos, sua incansável busca de sentido e dos nexos constitutivos das coisas, do mundo, dos textos e do pensamento, é inerente ao ser e à existência da educação, da escola e da formação, e realiza a dimensão interrogante e desestabilizadora da leitura, da escrita, do estudo, do saber e da aula. É próprio desse trabalho, pensar e recriar essas realidades que, frequentemente, parecem mortas, sem sentido, causando tédio e sono. Conhecer o real é, então conhecer sua forma, sua natureza (COELHO, 2012, p. 73)

⁴⁴ O indivíduo somente é em relação ao outro. Esse encontro com o outro não se dá no campo da abstração, mas mediado concretamente por instituições, grupos e organizações no campo da sociabilidade. [...] Num sentido amplo, é possível abranger as instâncias que medeiam a inserção de um indivíduo na cultura sob conceito de grupos, organizações e instituições. Alguns deles realizam processos primários iniciais de socialização e são dotados de maior caráter afetivo, com forte implicação na constituição da “humanidade” do sujeito, como a família, a vizinhança e os grupos iniciais de diversão (Horkheimer e Adorno 1973). [...] A essa inserção originária na sociedade e cultura outras pertencas a outros grupos se sucederão, como a escola, as associações, os partidos, o Estado, entre outros. Ainda segundo Horkheimer e Adorno (1973), esses grupos secundários se organizam de maneira mais racional que afetiva, são mais pragmáticos (RESENDE, 2012, p. 143).

Não se humaniza, nas escolas, apenas apresentando ou transferindo conteúdo, implantando novas tecnologias, novas estruturas, mas, sobretudo, pela maneira que se ensina e que se aprende nessa instituição, pela maneira como se relacionam entre si e com os textos, com os conteúdos, com o saber. Não basta que sejam ofertados escola e ensino, mas que o fazer de todos seja pautado pela ética, pelo questionamento e o desejo de criação de uma nova possibilidade para as coisas. Assim, não é a oferta e quantidade, mas a *forma*, de se relacionar com o saber e com os seus pares que pode possibilitar a formação humana, compreendendo que o saber não é coisa a ser compartilhada, mediante seu fatiamento, tampouco serviço a ser vendido para o sucesso de alguns, mas como “realidade cultural” a ser vivenciada por todos que assim desejarem, por meio de atitude ativa, responsáveis na mudança social, na “transformação das coisas, dos objetos e do homem, em suas várias dimensões” (COÊLHO, 2012, p. 69), constituindo-se na própria vivência democrática em nossa sociedade.

Há na aula, mais do que uma dimensão técnica, ela é importante. É necessário saber fazer bem o que se faz, porém, mais do que isso, a aula é uma relação que se estabelece com os saberes, com o conhecimento. É uma “mediação cultural em vista da *pólis*” que exige a clareza do “para que”, uma vez que, é a intencionalidade que movimenta a busca pelo saber (ARAÚJO, 2011, p. 65). Assim, a autora considera que há outras dimensões que envolvem a aula, como a ética: que orienta pelo respeito, justiça, solidariedade; a estética: envolvendo a sensibilidade e provocando a criatividade; e a política: que se refere a participação e contribuição de todos, o engajamento na sociedade. Essas dimensões estão inter-relacionadas, uma não pode se desvincular da outra e, muito menos, se sobrepor em relação a sua importância. Não se pode falar em formação escolar, assumindo apenas uma das dimensões. É o que ocorre no caso da ênfase tecnicista do ensino, quando se prioriza a técnica.

O saber, o ensino, a aula por serem mediações e não algo que alguém possua e transfira para quem se encontra desprovido, se faz na e pela linguagem, pois “o pensamento, a realidade e a linguagem são indissociáveis. A ação do pensamento está intrinsecamente relacionada à linguagem que significa, dá sentido às coisas, à realidade” (ALMEIDA, 2019, p. 119). Fazer-se

humano, envolve não apenas saber andar, falar, ler e escrever, mas principalmente, se faz pela consciência de si em relação à cultura e a história, ao sentido que confere às coisas, à sua capacidade criativa, reflexiva e transformadora do mundo.

A linguagem não é descrição ou tradução do pensamento, ao contrário é pensamento em ação, não é representação é constituição de significado e significações. É relação contínua e lógica entre palavras. A realidade e as significações são inseparáveis da linguagem, e devem suscitar a interação dos fatos, das coisas, das pessoas, das instituições com o pensamento, com as ideias e com os conceitos, por meio das palavras, das frases, dos enunciados, dos textos. [...] A linguagem é o meio que pode propiciar aos humanos o acesso aos sentidos tanto no âmbito individual como coletivo (ALMEIDA, 2019, p. 121-122).

Diante da amplitude da linguagem, e da complexidade das relações por ela proporcionada, evidencia-se a importância de a escola, por meio de ferramentas diversas, como o uso da leitura, da escrita, do brincar, entre tantas outras, proporcionar a vivência democrática, sempre tendo em vista a dimensão ética e estética da educação e do ensino, construindo experiências formativas e a convivência de diferentes ideias e modos de ver a realidade, opondo-se a qualquer tentativa de modelamento do humano, de padronização, fundamentados em doutrinas religiosas ou projetos mercadológicos para a hegemonia e manutenção das hierarquias e desigualdades sociais.

A escola, ao cuidar atentamente da *forma*, com ações educativas questionadoras de valores ideológicos e do saber único, estabelecido pela reprodução acrítica da ideia de ordem e progresso liberal, da maneira como se relaciona com estudantes e o saber, das mediações dos seres humanos com a linguagem e suas ferramentas, proporciona a formação política e engajada do ser no mundo, que não ignora as condições histórico-econômicas da sociedade, mas ao compreendê-las, atua para o Bem comum, para a vida e para a *pólis*.

Embora necessários, o que é constitutivo do ser mesmo da escola e justifica sua existência não são os ambientes adequados, as leis e os regulamentos, nem o saber reduzido a informação e conteúdos a serem transmitidos pelos docentes, aceitos, consumidos e assimilados pelos alunos. Pelo contrário, o que a faz ser escola, *instituição por excelência da cultura e da formação humana*, são as questões que ela põe, a dúvida e a busca do saber como realidade viva, apaixonante e provocante da inteligência de docentes e discentes; é a relação que os

envolve, em posições diferentes, no convívio com as ideias, os conceitos, os argumentos, as formas de apreensão e expressão do real; vértices do ensino, da formação e iniciação – de crianças, jovens e adultos, em níveis sempre mais elevados – ao saber, à autonomia e à liberdade, confirmando a existência e os ideias da humanidade, da vida coletiva e do bem comum (COELHO, 2009a, *apud* COELHO, 2012, p. 95).

O sentido de ser da escola não é apenas dizer o que já foi ou o que é em relação às coisas, de forma enviesada, mas construir possibilidades para realização do que ainda não é, instituição instituinte da cultura, da educação, do saber, que não se fecha às circunstâncias dadas como naturais e inevitáveis, mas que pelo exercício do pensamento abre e cria caminhos diferentes e mais próximos à transformação social, à humanização. Esses caminhos, necessariamente, passam pela linguagem, a transcendência do consumo histórico-cultural para a compreensão de sua posição no mundo e das próprias coisas, seus significantes e significados, o posicionamento ético, político e estético, e o fortalecimento da liberdade de pensamento de imaginação, de criação democrática da realidade, da sociedade e do humano, do seu *vir a ser* no mundo.

Castoriadis (1982, p. 417) explica que, a sociedade é uma criação do imaginário social, em que pela autonomia, o homem pode atribuir novos significados, novas formas para sua realidade, o que ele denomina de social-histórica, portanto, criação. Se é criação histórico-social, não pode ser concebida por meio do ideal determinista e reprodutivista, mas é instituinte, sendo suas instâncias (ou aquilo que denominamos, na contemporaneidade, como instituições) “um mundo de significações”. Essas significações e sentidos, sendo fruto da linguagem, do trabalho humano cultural, mediado pela educação, encontra-se sempre numa relação de “auto-alteração perpétua”. Essa concepção, invalida a sociedade e o homem como predeterminações, com definições pré-estabelecidas, cuja existência encontra-se engessada num modelo de ser, de cultura.

A instituição do mundo comum é de cada vez, necessariamente, instituição daquilo que é e não é, vale e não vale, como do que é factível e não factível, tanto no “exterior” da sociedade (relativamente à “natureza”) como no interior desta. Como tal ela deve necessariamente ser também “presença”, para a sociedade, do não-

ser, do falso, do fictício, do simplesmente possível, mas não efetivo (CASTORIADIS, 1982, p. 415).

A sociedade, a educação, a cultura e o homem, para o autor são construções históricas, que em cada época e sociedade se faz realidade instituída, mas, que, essas formas de ser e suas especificidades são instituições instituintes “auto-intituintes”, pois não sendo dadas ou reveladas, essas realidades passam por reelaborações, transformando-se em outras significações e significados. Pela *práxis*, o homem transforma o instituído em instituinte, pois

enquanto intituente e enquanto instituída, a sociedade é intrinsecamente história - ou seja, auto-alteração. A sociedade instituída não se opõe à sociedade instituinte como um produto morto a uma atividade que o originou; ela representa a fixidez/estabilidade relativa e transitória das formas-figuras instituídas em e pelas quais somente o imaginário radical pode ser e se fazer ser como social histórico. A auto-alteração perpétua da sociedade é seu próprio ser, que se manifesta pela colocação de formas-figuras relativamente fixas e estáveis e pela explosão dessas formas-figuras que só pode ser sempre posição-criação de outras formas-figuras (CASTORIADIS, 1982, p. 416).

A relação instituída/instituinte não se faz pela oposição dos sentidos, não se trata de relação binárias, mas de complementação. Pois a realidade, de certa forma, está, mesmo que temporariamente dada, mas não de forma acabada, e sim como criação da imaginação social-histórica de outros modos de ser, de outras épocas sociais, sendo, portanto, realidade a ser pensada, conscientizada e reconstruída, coletivamente, por seus sujeitos. Ao conceber a escola dessa maneira, podemos, como seres políticos, autônomos e livres, compreender o aspecto social, histórico, cultural e econômico dos diferentes períodos que a fizeram instituída, questioná-la, colocar-lhe questões, fazê-la intituente, pensando seu sentido e reconstruindo suas possibilidades e modos de ser/fazer-se.

A escola, sendo uma facticidade da dimensão social instituída, agirá rumo ao instituinte, sem se deixar moldar pela centralidade da racionalidade técnica e instrumental dominantes. Porém, não há regra ou receita de como fazer para se trabalhar o imaginário na escola, pois é vivência que não se faz como conhecimento, e sim como compreensão, que envolve negação e é força motriz para a quebra de paradigmas, para pensar outras formas do instituído, e ousadia de criar o diferente, o irreverente. Não se trata de propor um conjunto de técnicas, procedimentos metodológicos, nem mesmo a criação de uma disciplina no currículo escolar para trabalhar a imaginação e a criatividade. A questão é considerar e reconhecer o imaginário nas ações humanas, como modo de pensar e agir propriamente humanos, como um deslizar rumo aos objetos, ao outro e ao mundo, criando outro tipo de relação com a escola e com a educação, num movimento de

livre criação, de pessoas que buscam conhecer e ensinar (ALMEIDA, 2019, p. 154).

Não sendo instituído, o sentido da educação e da escola, não podem ser elencados e enumerados como que numa receita ou manual de afazeres técnicos. São possibilidades, mediante questionamentos, que se buscam com a finalidade mesma da condição de se-pensar, de compreensão da sua historicidade, condição de quem sabendo-se livre procura conhecer para fazer-se instituinte. O sentido da escola, como visto, é a formação do ser humano, que sendo consciência, se faz na relação com o outro, mediado pela cultura. É possibilitar a leitura crítica e emancipatória, reconhecer-se sujeito também instituinte, sócio-histórico-cultural, nisso consiste a vivência democrática, sempre aberta (em movimento) às lutas e aos conflitos, geradores da mudança. A educação, o saber e a escola, são realidades instituintes, abertas a inúmeras possibilidades de mudança, de transformação. Não comporta, pois, o consumo de currículos e programas educacionais pensados de forma hierárquica, mas os constrói coletivamente, democraticamente, com vistas ao Bem comum. Seu sentido não pode ser alcançado, se fizer do ensino uma ferramenta e meio de dominação e exploração do mundo e dos homens, mas ao contrário, consiste e reside no próprio ser, na ideia de alteridade, em que a transformação se dá na relação com o outro, pela multiplicidade de vozes sociais que ampliam seus horizontes formativos. Sua finalidade é a formação que supere a barbárie, a degradação e aniquilamento do ser-homem no mundo e do mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sentido da escola e de suas formas de se organizar, de se relacionar com as pessoas e os saberes, não pode ser pensado de forma fragmentada, descontextualizada, sem um olhar cuidadoso à gênese, à história, refletindo sobre as estruturas e lacunas construídas para que se instituisse a concepção que se tem na atualidade. Ao olhar essas construções, encontra-se por exemplo a *paideía* que, na Grécia antiga, constitui-se na mais ampla forma de conceber a educação, pela inter-relação com a cultura, de formação humana, do ser político, atuante na *pólis*, com preocupações coletivas, pensando o Bem comum.

A postura questionadora dos gregos, proporcionou a racionalização da sociedade, que insatisfeita com a visão mítica e religiosa, pensaram novas explicações para as coisas e sua existência. Essas transformações ocorreram em várias dimensões e não apenas do saber, levando à secularização da cultura, à busca de explicações racionais, lógicas e científicas para a realidade, libertando-se de princípios e moral religiosa. Essa é uma forma de se organizar em sociedade imprescindível para consolidação da democracia, pois não privilegia setores sociais e suas lógicas. No entanto, a secularização não acontece de forma linear, mas ora avança, ora sofre retrocesso, principalmente devido a movimentos reacionários, que resistem e impedem que essas mudanças aconteçam, mantendo a sociedade sobre seu domínio.

Assim, a Idade Média, torna-se um longo período de domínio da verdade, do conhecimento, pela Igreja, que influencia não só a organização social, política e econômica desse contexto, mas toda a concepção de formação humana, a *paídeia* ressignificada, se transforma em *paideía* cristã. A educação, se realiza pela transmissão da cultura religiosa, seus dogmas, moldando os sujeitos para obedecerem à naturalização da pobreza, da submissão, do sofrimento humano, conformando os sujeitos à sua condição na estrutura social, A contestação e desobediência contra tudo que é pregado é abominado, considerado um pecado que afasta o ser humano de sua salvação na eternidade. A vida digna só se alcança após a morte, por aqueles que souberem carregar sua cruz sem reclamar.

No movimento histórico, com a formação da classe burguesa acumulando riquezas e influencia, essa forma de organização social, econômica e política é

questionada. Contesta-se o direito à liberdade, igualdade e justiça, que se torna os princípios do movimento liberal iluminista. Observa-se que aqui se insere discussões seculares e laicas, mas de forma enviesada contribui para o simulacro de democracia que não se consuma, e, de forma contrária se distancia cada vez mais em uma sociedade marcada pela violência extrema da exclusão social e do descaso à vida. Pois, a verdadeira democracia é realizada e vivida por meio da participação coletiva na criação das próprias regras e leis, consolidando os direitos à vida humana digna e plena. A educação, por esse viés, atua na preparação dos sujeitos, considerados indivíduos, preocupados apenas com seu sucesso e enriquecimento, pois são influenciados a pensar que possuem pleno acesso e condições de competirem em igualdade por vagas de prestígio na sociedade. A conquista de riquezas, de bens materiais e de uma posição social vantajosa é estimulada, desarticulando a participação política e noção de coletividade. A formação humana transforma-se quase que por completo em preparação para o mercado de trabalho, propagando a ideologia da competência, tecnicista e cientificista.

O neoliberalismo, crescente, forte e atuante na sociedade brasileira, obstaculiza a vivência da real experiência da democracia e da educação, bem como a criação e manutenção dos direitos sociais. Aniquilam sua possibilidade, estabelecendo-se por meio ideologia velada, invadindo as relações e as instituições sociais, desarticulando o coletivo e instaurando o individualismo. A educação e a cultura, potenciais e imprescindíveis formadoras humanas, é também expropriada, colocada a serviço desse projeto de sociedade. Sua forma de se organizar e de se relacionar com as pessoas e os conteúdos proporciona o sucesso na padronização de um único modo de ser, de ver e de existir. Há uma única cultura, uma única verdade reconhecida e propagada. Daí se confirma como nova forma de fascismo, que violentamente exclui, segrega e muitas vezes leva ao extermínio das minorias e das diferenças.

Um agravante nesse contexto, é a aliança neoliberal com doutrinas religiosas cristãs, e grupos políticos de extrema direita, que dificultam os avanços na secularização, ignorando aspectos racionais e científicos na explicação da realidade. Contraditoriamente, pregam princípios morais e religiosos a serem seguidos pela população, que não são vistos nas práticas de muitos religiosos e políticos. Essa aliança político-religiosa escancara a quebra da laicidade na

organização do Estado, garantido na própria Constituição Federal. Dessa forma, reforça-se que há em curso a democracia liberal, em que a lei atua conforme interesses de uma minoria, envolvendo articulações em diferentes esferas do poder para que os privilégios sejam mantidos.

Com toda essa situação, que tanto desumaniza o ser humano e promove destruição, encontra-se na educação, na escola (tão desacreditada em alguns momentos e supervalorizada em outros) mediadas pela cultura, pela linguagem, a possibilidade de transformação da realidade. Isso se realiza na medida em que muda a *forma* como se relaciona com o seu ofício, ao trabalhar rigorosamente, não na transmissão de conteúdos, impondo disciplina, exigindo modos únicos de ser, de dizer, de significar, de compreender que só reforçam a violência, a discriminação e a exclusão dos seres, mas que seja rigorosa na transformação do seu sentido, permitindo que a democracia seja uma forma de vivência desde os anos iniciais, que construa coletivamente, o direito à fala, à imaginação e criação, à participação, à crítica, ao questionamento. Uma mudança paradigmática no sentido de ser da escola, que esteja a serviço da vida, do humano, do conhecimento, e não de projetos que em nome do progresso e da ordem, colocam o lucro e o poder a cima de tudo e de todos, de forma dissimulada, justificam toda essa organização e hierarquização como naturais, imutáveis e vontades divinas.

Somente pela liberdade de pensamento, pela leitura e escrita, pela ética, pela estética, pode-se possibilitar às pessoas uma melhor compreensão de sua existência na sociedade, na história, na cultura, no mundo. Aproxima-se da humanização, quando a vida é respeitada, quando se assume responsável na construção da história humana, por meio de uma postura ética, engajada e consciente. Saber-se humano é saber-se social, coletivo, criativo e livre para pensar sua existência, mas sempre considerando que esta depende da existência também do outro, e não da sua extinção.

Esse estudo finaliza-se com a única certeza de que ainda há muitas dúvidas e questionamentos a serem pensados, a fim de colocar a existência e as questões sociais em constante movimento de busca, não de soluções e receitas, mas de desvelamento do real, do sentido mesmo das coisas. E, para que isso seja possível, se faz imprescindível sempre aprofundar na

compreensão da questão democrática e da secularização da cultura, uma vez que os avanços que tanto se buscam, só se concretizam, por meio da ação democrática, de uma prática social sempre ancorada nessa dimensão. No entanto, avanços culturais, sempre precisam ser questionados, a fim de cuidar do humano, evitando injustiças e a racionalização do ser. De modo que se pode deixar como questionamentos: Qual o avanço a humanidade busca? O que se considera um avanço em termos culturais e sociais? Qual a responsabilidade de cada ser na concretização da democracia? Uma sociedade que tenha avançado democraticamente avança também na sua humanização? Coloca-se assim, uma vírgula para que o exercício do pensamento seja uma prática de infinitas aberturas à imaginação e criação do novo e do saber.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Temas básicos da sociologia*. Institut für Sozialforschung, Frankfurt (org.). Trad. Álvaro Cabral. 2.ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1973.
- ALMEIDA, Liliane Barros de. *A gênese do ensino superior e o sentido da formação*. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Goiânia, 2013.
- ALMEIDA, Liliane Barros de. *Jean-Paul Sartre [manuscrito]: a imaginação como modo de existir e de educar*. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Goiânia, 2019.
- AMORIM, Verussi Melo de Amorim; CASTANHO, Maria Eugênia. Da dimensão estética da aula ou do lugar da beleza na educação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. 2 ed. Campinas: Papirus, 2011, p. 98-111.
- ANDERY, Maria Amália [et al.]. *Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica*. 6.ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo: São Paulo: EDUC, 1996.
- ARAÚJO, José Carlos Souza. Disposição da aula: os sujeitos entre a *tecnia* e a *polis*. In: *Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas*. Ilma Passos Alencastro Veiga (org.). 2.ed. Campinas: Papirus, 2011, p. 45-72.
- ARROYO, Miguel G. Formação humana. De que humanos? In: *O pensar filosófico, a cultura e a formação humana: homenagem a Ildeu Moreira Coêlho*. GALLO, Sílvio [et al.] (org.) Campinas: Mercado das letras, 2020. p. 9-29.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF; Martins Fontes, 2011. p. 262-306.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br>, Brasil, 2018. Acesso em: 18/11/2022.
- BRINKMANN, Svend. Porque este professor quer que você demita o seu *coaching*. [Entrevista concedida a] Cláudia Gasparini. *Revista Exame*. São Paulo, maio de 2017. Disponível em: ><https://exame.com/carreira/por-que-este-professor-quer-que-voce-demita-o-seu-coach/><. Acesso em: 07/10/2022.
- CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. trad. LORENCINI, Álvaro. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.
- CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. Trad. Reynaud, Guy. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

- CARDOSO, Liliane Barros de Almeida. Considerações sobre o sentido de autárquia na constituição do éthos aristotélico. *In: O pensar filosófico, a cultura e a formação humana: homenagem a Ildeu Moreira Coêlho*. GALLO, Sílvio [et al.] (org.) Campinas: Mercado das letras, 2020. p. 469-484.
- CHAUÍ, Marilena. *Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles*. Vol.1. ed. 2ª. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Editora Ática, 2000.
- CHAUÍ, Marilena. *A universidade pública sob nova perspectiva*. Revista Brasileira de Educação. Set/Out/Nov/Dez. Nº.24. 2003.
- CHAUÍ, Marilena. *Cidadania Cultural*. 1.ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.
- CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia*. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.
- CHAUÍ, Marilena. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. 13.ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- CHAUÍ, Marilena. Reflexões sobre cultura e democracia. *In: O pensar filosófico, a cultura e a formação humana: homenagem a Ildeu Moreira Coêlho*. GALLO, Sílvio [et al.] (org.) Campinas: Mercado das letras, 2020. p. 35-62.
- CHAUÍ, Marilena. Democracia e a educação como direito. *In: A demolição da construção democrática da educação no Brasil sombrio*. LIMA, Idalice Ribeiro Silva; OLIVEIRA, Régia Cristina (orgs). Porto Alegre: Zouk, 2021. p. 29-43.
- CHAUÍ, Marilena. *Ideologia da competência*. André Rocha (org.) 1.ed. reimp. Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2022.
- COÊLHO, Ildeu Moreira. *Educação, cultura e formação*. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2009.
- COÊLHO, Ildeu Moreira. Escritos sobre o sentido da escola: uma introdução *In: Escritos sobre o sentido da escola*. Coêlho, Ildeu Moreira (org.). Campinas: Mercado das Letras, 2012. p.15-32.
- COÊLHO, Ildeu Moreira. Qual o sentido da escola? *In: Escritos sobre o sentido da escola*. Coêlho, Ildeu Moreira (org.). Campinas: Mercado das Letras, 2012. p.59-107.
- COÊLHO, Ildeu Moreira. Universidade e ensino: treino ou formação? *In: Universidade, cultura, saber e formação*. Rita Márcia Magalhães Furtado (org.). Campinas: Mercado das Letras, 2016. p.87-108.
- CUNHA, Luiz Antônio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. 3. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1978.
- CUNHA, Luiz Antônio. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. 5. ed. São Paulo: Cortez; Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminens; Brasília: FLACSO do Brasil, 2005.

CUNHA, Luiz Antônio. *O projeto reacionário de educação*. Edição do Autor, 2016. Disponível em:> Luiz Antônio Cunha - Perfil (luizantoniocunha.pro.br)<. Acesso em: 25/07/2022.

CUNHA, Luiz Antônio. *A educação brasileira na primeira onda laica: do império a república*. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2017. p.13-24; 279-297. Disponível em:> Luiz Antônio Cunha - Perfil (luizantoniocunha.pro.br)<. Acesso em: 28/07/2022.

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

DARTIGUES, André. *O que é a fenomenologia?* Trad. ALMEIDA, Maria José J. G. 32.ed. São Paulo: Editora Moraes, 1992.

FARACO, Carlos Alberto. Criação ideológica e dialogismo. In: FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial. 2009.

FERNANDES, Marco Aurélio. Skholé: O sentido fundante da escola. In: *Escritos sobre o sentido da escola*. Coêlho, Ildeu Moreira (org.). Campinas: Mercado das Letras, 2012. p.33-57.

FERNANDES, Marco Aurélio. *Paideia* filosófica, formação intelectual e verdade: em questão a educação contemporânea realizada na ótica da ciência e da técnica. In: *O pensar filosófico, a cultura e a formação humana: homenagem a Ildeu Moreira Coêlho*. GALLO, Sílvio [et al.] (org.) Campinas: Mercado das letras, 2020. p. 93-144.

FURTADO, Rita Márcia Magalhães. O sentido da escola no contexto educacional contemporâneo. In: *Escritos sobre o sentido da escola*. Coêlho, Ildeu Moreira (org.). Campinas: Mercado das Letras, 2012. p. 209-226.

FURTADO, Rita Márcia Magalhães; GALLO, Sílvio. Sobre a formação e o formar: desafios contemporâneos à universidade. In: *O pensar filosófico, a cultura e a formação humana: homenagem a Ildeu Moreira Coêlho*. GALLO, Sílvio [et al.] (org.) Campinas: Mercado das letras, 2020. p.309-323.

GUIMARÃES, Ged. A escola como projeto de emancipação do homem. In: COÊLHO, Ildeu Moreira (org.). *Escritos sobre o sentido da escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 127-137.

GUIMARÃES, Ged. O sentido da formação e as exigências da sociedade da mercadoria. In: *O pensar filosófico, a cultura e a formação humana: homenagem a Ildeu Moreira Coêlho*. GALLO, Sílvio [et al.] (org.) Campinas: Mercado das letras, 2020. p. 161-178.

HABERMAS, Jürgen; RATZINGER, Joseph; SCHULLER, Florian (org.) *Dialética da secularização: sobre razão e religião*. Trad. Alfred J. Keller. Aparecida: Ideias e Letras, 2007.

JAEGER, Werner Wilhelm. *Paideia: a formação do homem grego*. Trad. PARREIRA, Artur M. ed.6. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

JESUS, Jaqueline Gomes de. *Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos*. Brasília, 2012. Disponível em: ><https://www.sertao.ufg.br/p/32454-biblioteca><, acesso em: 02/09/2022.

LAVAL, Christian. A escola democrática e seus inimigos. *In: A demolição da construção democrática da educação no Brasil sombrio*. LIMA, Idalice Ribeiro Silva; OLIVEIRA, Régia Cristina (orgs). Porto Alegre: Zouk, 2021. p. 23-28.

LORIERI, Marcos Antônio. Uma ideia forte: educação, formação e cultura não se dissociam. *In: O pensar filosófico, a cultura e a formação humana: homenagem a Ildeu Moreira Coêlho*. GALLO, Sílvio [et al.] (org.) Campinas: Mercado das letras, 2020. p. 559-570.

MACHADO, Irene. *Concepções sistêmicas do mundo: vieses do círculo intelectual bakhtiniano e da escola semiótica da cultura*. Universidade de São Paulo, 2013.

MIGUEL, Luis Felipe; OLIVEIRA, Michel. O Escola Sem Partido e a emergência da direita que ousa dizer o nome. *In: A demolição da construção democrática da educação no Brasil sombrio*. LIMA, Idalice Ribeiro Silva; OLIVEIRA, Régia Cristina (orgs). Porto Alegre: Zouk, 2021. p. 45-65.

RESENDE, Anita Cristina Azevedo. A escola e a constituição do sujeito. *In: Escritos sobre o sentido da escola*. Coêlho, Ildeu Moreira (org.). Campinas: Mercado das Letras, 2012. p.139-154.

RESENDE, Anita Cristina Azevedo. Estudar e ensinar humanidades: por que ameaçamos tanto? *In: O pensar filosófico, a cultura e a formação humana: homenagem a Ildeu Moreira Coêlho*. GALLO, Sílvio [et al.] (org.) Campinas: Mercado das letras, 2020. p. 243-256.

RIBEIRO, Larissa Brito. A neutralidade incompreendida pelo Movimento Escola Sem Partido. *In: A demolição da construção democrática da educação no Brasil sombrio*. LIMA, Idalice Ribeiro Silva; OLIVEIRA, Régia Cristina (orgs). Porto Alegre: Zouk, 2021. p. 185-205.

RUFINO, Ângela Maria dos Santos. SENNA, Luiz Antonio Gomes. Identidade, linguagem e escola. *Educação em Revista*, Marília, v.22, n. 01, p. 89-102, 2021.

SANTOS, Mauro Ribeiro dos. *Coaching: Uma breve análise histórica, conceitual e prática do método*. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. Ano 05, Ed. 07, Vol. 04, pp. 171-195. Julho de 2020. ISSN: 2448-0959. Disponível em : <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/psicologia/coaching>, Acesso em: 07/10/2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.3, p. 619-634, set./dez. 2006.

SILVA, Mônica Ribeiro da Silva. *Currículo e competências: A formação administrada*. São Paulo: Cortez, 2008.

TRABANT, Jürgen. *A linguagem, objeto de conhecimento: breve trajeto pela história das ideias linguísticas*; trad. Carlos Plovezani, Luzmara Curcino, Marcio Alexandre Ceuz. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2020.

ULHÔA, Joel Pimentel de. *Reflexões sobre leitura em filosofia*. Goiânia: Editora da UFG, 1997.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018. p. 173-200.