

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA, ENSINO E NARRATIVAS**

EDUCAÇÃO PARA UMA FORMAÇÃO CIDADÃ:

Uma análise do discurso político-pedagógico na *Paidéia* clássica ateniense
(Século V – IV a.C.)

MARLA RAFAELA LIMA DE ASSUNÇÃO

SÃO LUÍS

2018

MARLA RAFAELA LIMA DE ASSUNÇÃO

EDUCAÇÃO PARA UMA FORMAÇÃO CIDADÃ:

Uma análise do discurso político-pedagógico na *Paidéia* clássica ateniense

(Século V – IV a.C.)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas da Universidade Estadual do Maranhão, para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Ana Livia Bomfim Vieira.

SÃO LUÍS

2018

Assunção, Marla Rafaela Lima de.

Educação para uma formação cidadã: uma análise do discurso político pedagógico na *Paidéia* clássica ateniense (Século V – IV a.C.) / Marla Rafaela Lima de Assunção. – São Luís, 2018.

118 f.

Dissertação (Mestrado) –História, Ensino e Narrativas, Universidade Estadual do Maranhão, 2018.

Orientador: Profa. Dra. AnaLívia Bomfim Vieira.

1. Ensino de História. 2. Cidadania. 3. Paidéia. 4.Educação. I. Título

CDU37.017.4:94(38)“05/04”

MARLA RAFAELA LIMA DE ASSUNÇÃO

EDUCAÇÃO PARA UMA FORMAÇÃO CIDADÃ:

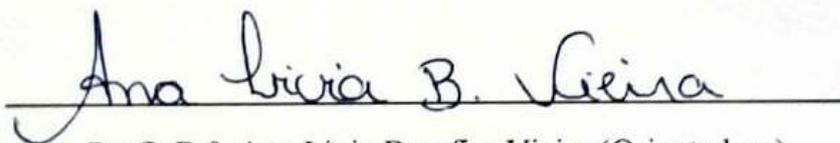
Uma análise do discurso político-pedagógico na *Paidéia* clássica ateniense

(Século V – IV a.C.)

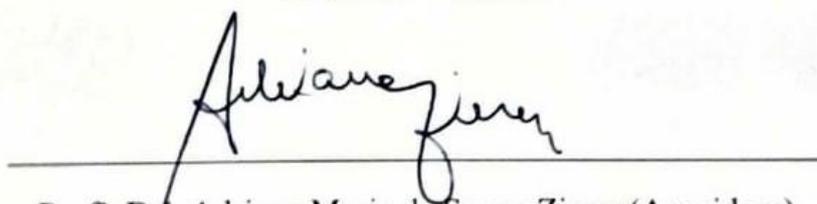
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas da Universidade Estadual do Maranhão, para obtenção do título de Mestre.

Aprovada em: 25/04/2018

BANCA EXAMINADORA



Prof.^ª. Dr.^ª. Ana Livia Bomfim Vieira (Orientadora)
PPGHEN – UEMA



Prof.^ª. Dr.^ª. Adriana Maria de Souza Zierer (Arguidora)
PPGHEN-UEMA



Prof.^ª. Dr.^ª. Alexandre Carneiro Cerqueira Lima (Arguidor)
PPGH – UFF

Para os meus pais amados, Assunção e Cruz, que me ensinaram o valor do esforço e da dedicação.

Para as minhas queridas irmãs, Rilmara, Mila e Maria, por todo o apoio nessa jornada.

Existem três fatores para os homens se tornarem bons e íntegros: natureza, hábito e razão. Em primeiro lugar, é preciso nascer como ser humano e não qualquer outro animal; e, além disso, com uma certa qualidade de corpo e alma. Há qualidades que de nada servem à nascença porque os hábitos modificam-nas: a natureza fê-las capazes de serem modificadas, pela força do hábito, para melhor ou para pior. Os outros seres animados vivem por impulso natural, embora sejam tenuemente guiados pelo hábito. Mas o homem, para além da natureza e do hábito, é também guiado pela razão que só ele possui; por isso estes três fatores devem estar sintonizados. Muitas vezes os homens, com efeito, são levados a não seguir a natureza e o hábito, se a razão os persuade de que outro caminho é melhor. Definimos já, pois, que condições são necessárias terem os cidadãos, para serem mais facilmente moldados pelo legislador. Tudo o mais diz respeito à educação; aprenderão em parte pelo hábito, em parte por instrução.

Aristóteles

AGRADECIMENTOS

Essa caminhada não teria sido possível sem os que aqui serão mencionados. Sinto-me abençoada por ter tantas pessoas queridas em minha vida, que me auxiliaram nas mais diversas etapas e se fizeram fundamentais para que este trabalho fosse concluído. Portanto, agradeço de todo coração:

A Deus, em primeiro lugar, pela dádiva de conceder-me as bênçãos da fé, da perseverança e da sabedoria e por todas as graças derramadas em minha vida, antes, depois e sempre.

Aos meus pais, Assunção e Cruz. Sem suas abnegações, amizade e infinita dedicação não teria alcançado um terço do caminho. Mesmo quando discordamos sempre me deram todo apoio, seja financeiro ou afetivo, privando-se de vários sonhos para que eu pudesse acalentar os meus. O amor incondicional e a força inabalável são marcas indelévels em meu coração e minha memória.

Às minhas queridas irmãs Mila, Rilmara e Maria (carinhosamente Zé). Agradeço o amor, a paciência, o incentivo e todos os risos e conversas que me fortaleceram nessa caminhada. Mesmos distantes, vocês são meus alicerces.

À minha família, pelos momentos felizes que me proporcionaram: minha madrinha Auridea, as tias Luíza e Lúcia; tio Cid; as primas Ana Paula, Andrea, Pérola e Duda; meus primos Roberto, Breno e Luís; os agregados Danilo e Bel; e minha avó Maria, saudades eternas.

Aos meus irmãos de coração, amigos queridos que a vida me deu: Adriana Moraes, Diogo André, Mariana Sousa e Luma Fernandes. Que possamos ter sempre um ao outro ao longo de nossas vidas!

Para minha orientadora não há palavras que descrevam gratidão, pois a Prof^a Dr^a Ana Livia Bomfim Vieira sempre demonstrou confiança e paciência em meu trabalho. Agradeço todas as leituras, correções e instruções atenciosas, sem deixar de ser afetuosa e sensível aos meus problemas e dificuldades pessoais.

Meu carinho e gratidão aos colegas e amigos do Mestrado por todo o aprendizado e convívio que me proporcionaram. Em especial, à minha querida irmãzinha Ingrid Campêlo; flor que nutre minha alma e vida de positividade e carinho; à Mariana Sulidade, alma gentil que compartilhou angústias, incertezas e por todo afeto e palavras de apoio; a Adriano Negreiros, pelos risos e prestatividade diárias; e Manoel Afonso, pela amizade, conversas e cumplicidade acadêmica.

Agradeço a todo o corpo docente do Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas (PPGHEN/UEMA) pelas aulas, sugestões de leituras e pela disponibilidade em me auxiliar sempre que precisei de informações ou de materiais. De maneira especial, sou grata aos conselhos, competência e a positiva influência da Prof.^a Dra. Monica Piccolo, Prof.^a Dra. Adriana Zierer e o Prof. Dr. Henrique Borralho.

Aos funcionários da UEMA, principalmente as bibliotecárias Lauisa e Reyjane, que sempre se mostravam solícitas e cujas companhias aliviaram o estresse e as frustrações diárias na biblioteca.

Aos professores Ana Teresa Marques Gonçalves (PPGH/UFG) e Alexandre Carneiro Cerqueira Lima (PPGH/UFF) pelas contribuições na Qualificação e Defesa.

Aos amigos queridos que me emprestaram seu ombro e me deram suporte, seja pessoalmente ou a distância: Lycia Gabriella, André Luís, Marcos Paulo, Wallas Meireles, Jefferson Maciel e Alexandro Almeida.

Com a minha memória curta, sem dúvida esqueci alguém muito importante. Nesse caso, saiba que meu coração é bom de juízo e nunca esquece. Minha gratidão e carinho.

RESUMO

Desde a Grécia Antiga, a educação tem sido considerada uma fonte legitimadora de um projeto de poder e cidadania específicos. Este trabalho reflete as contribuições da Educação na constituição de uma cidadania, tendo em vista que a legislação brasileira aponta a ‘formação cidadã’ como uma das premissas da educação contemporânea. Para tal, buscamos subsídios no ideal grego de Educação, em especial, na Atenas Clássica do V e IV séculos a.C., por ter sido a primeira a relacionar a formação de cidadãos e de uma identidade particular segundo os princípios da *Paidéia*. Sendo uma discussão significativa no estudo das sociedades antigas e modernas, sua proposta é considerar como as mesmas práticas educativas que transformam sujeitos em cidadãos-plenos podem reforçar um modelo de cidadania excludente, uma vez que uma parcela da sociedade não tem acesso a um ensino de qualidade. Os documentos arqueológicos, clássicos literários e a legislação brasileira fornecem respostas e explicam as limitações do acesso e da qualidade de ensino até os dias atuais.

Palavras-chave: Ensino de História, Educação, Cidadania, Paidéia.

ABSTRACT

Since ancient Greece, education has been considered a legitimate source of a project of specific power and citizenship. This work reflects the contributions of Education in the constitution of a citizenship, considering that the Brazilian legislation points to 'citizen education' as one of the premises of contemporary education. To this end, we seek subsidies in the Greek ideal of Education, especially in Classical Athens of the V and IV centuries BC, because it was the first to relate the formation of citizens and a particular identity according to the principles of Paideia. Being a significant discussion in the study of ancient and modern societies, his proposal is to consider how the same educational practices that transform subjects into full citizens can reinforce a model of exclusionary citizenship, since a part of society does not have access to a teaching of quality. Archaeological documents, literary classics and Brazilian law provide answers and explain the limitations of access and quality of teaching to the present day.

Keywords: Teaching History, Education, Citizenship, Paidéia.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Uma criança (<i>paidós</i>) e seu pedagogo (<i>paidagogos</i>).....	59
Figura 2 – <i>Kylix</i> Ática de figuras vermelhas (450-420 a.C.)	68
Figura 3 – <i>Skola Athenska</i> de Rafael Sanzio (1510-1511).....	69
Figura 4 – <i>Hydría</i> Ática de figuras vermelhas (450 a.C.)	71

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Organização espacial da <i>pólis</i> ateniense, com a Acrópole ao centro	53
--	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – CIDADANIA E EDUCAÇÃO: LEGISLAÇÃO, CONCEPÇÕES E PRÁTICAS.....	21
1.1 – Educação Cidadã: Perspectivas sobre a Educação para a Cidadania	21
1.2 – Políticas e Gestão da Educação Pública: a Educação nas Constituintes Brasileiras (1824-1988).....	33
1.2.1 – Lei nº 5.692/71 e a profissionalização do ensino	44
1.2.2 – A LDB e o contexto nacional	46
CAPÍTULO 2 – O IDEAL DA PÓLIS DEMOCRÁTICA E A PAIDÉIA NA ATENAS CLÁSSICA	51
2.1 – O advento do modelo políade e a construção da cidadania.....	51
2.2 – O legado da <i>Paidéia</i> Grega	58
2.2.1 – A educação e os ideais do Período Homérico e Arcaico.....	60
2.2.2 – A educação e os ideais do Período Clássico	67
2.2.2.1 – A educação na reflexão sofista.....	74
2.2.2.2 – A educação na reflexão filosófica: Sócrates, Platão e Aristóteles	81
CAPÍTULO 3 – EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO CIDADÃ: A NATUREZA E O SENTIDO DA ESCOLA	86
3.1 – A Formação <i>Omnilateral</i> na <i>Pólis</i> : a consciência da educação.....	86
3.2 – A educação, empregabilidade e mobilidade social: o mercado como via de acesso.....	93
3.3 – Possibilidades e limites da prática escolar cidadã	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS	109

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem por objetivo refletir sobre as contribuições da Educação na constituição de uma cidadania, tendo em vista que a legislação brasileira aponta a ‘formação cidadã’ como uma das premissas da educação contemporânea. Para tal iremos dialogar com o ideal grego de Educação, o primeiro a relacionar a formação de uma identidade cívica aos princípios da *Paidéia*¹. A pesquisa prioriza o contexto da Atenas Clássica do V e IV séculos a.C., avaliando o contexto cultural da sociedade grega e a influência da *Paidéia* no período clássico, mas parte deste recorte para construir uma reflexão sobre a proposta educacional brasileira.

Após a Guerra do Peloponeso (431-404), houve um processo de desestruturação da *pólis* clássica, que mergulhou o mundo helênico em uma profunda crise social, econômica e política. Tal crise comprometeu a própria identidade do sistema *políade* e, mais especificamente, da ‘identidade ateniense’.

É nessa conjuntura que nasce a preocupação de filósofos e comediógrafos em exaltar ideais passados que retratem o legado de uma Atenas repleta de tradição. Tal resgate se dá por meio dos mitos fundadores, pela diferenciação grega frente aos outros povos (forte estigmatização do outro – bárbaro) e pela valorização dos ideais clássicos da *Paidéia*².

Sobre o processo educacional propriamente dito, há uma grande preocupação quanto à formação de homens e cidadãos (harmonia entre corpo e mente). Somente o alcance da *areté* (excelência), garantiria indivíduos honrados e virtuosos perante a comunidade. Neste sentido, a educação exercia um papel proeminente na formação e no exercício da cidadania.

Além disso, a educação visaria à formação de indivíduos preocupados com o bem-comum, atrelados a continuidade e fortalecimento do sistema *políade*. Por essa razão, o cidadão não pertencia a si mesmo, mas a algo bem maior, no caso, a *pólis* (ARISTOTELES, 1971, VII, I, 1337 a).

De fato, os gregos foram os primeiros a compreender a educação enquanto um processo de construção consciente e político, centrado na formação de cidadãos para o pleno exercício de seus direitos históricos e culturalmente conquistados. Ou seja, a *Paidéia* grega formava o indivíduo para a vida ética na *pólis*.

¹ O vocábulo *Paidéia* é encontrado primeiramente nos escritos de Ésquilo, estando relacionado à ideia de “criação de crianças”. Em Aristófanes e Tucídides, a ênfase se desloca para os aspectos práticos da instrução e da especialização.

² O modelo de identidade e cidadania ateniense estava em conformidade com o modelo de *Paidéia* delineado por filósofos como Aristóteles e Platão. Porém, apesar dos tratados serem datados do final do Período Clássico, a sua concretização se dá apenas no Período Helenístico (MARROU, 1990, p. 153).

No geral, reconhecem-se dois períodos da História da Educação Grega: o período antigo, baseado na *Paidéia* Homérica e na antiga *Paidéia* de Esparta e Atenas; e o novo período, centrado na *Paidéia* do ‘século de Péricles’ (marcada pelo modelo sofista e o modelo filosófico).

Apesar das mudanças no modelo educativo grego, os conceitos de *formação* e *nobreza* foram nitidamente conservados. Podemos inferir que o avanço desse ciclo educacional demonstra uma preocupação constante com a formação do indivíduo e a permanência de valores aristocráticos. Afinal, é perceptível como o acesso ao ensino era bastante limitado e privilegiado, tendo-se em vista a necessidade de recursos financeiros para arcá-la. Como a cidadania, a *Paidéia* era um privilégio de poucos e se haviam restrições³ a quem teria acesso a ela, haviam também a quem poderia manter-se nela.

É importante destacar que, hoje, o projeto educacional é pensado e condicionado ao projeto político de ‘formação cidadã’. A legislação brasileira, por exemplo, aponta a ‘formação cidadã’ como uma das premissas da educação contemporânea. A Constituição⁴ reconhece que a justiça nasce do conhecimento, sendo prioritário um projeto pedagógico que proponha a formação cidadã e o conhecimento dos direitos os quais o indivíduo é titular e precisa saber como exercer⁵. Assim, será possível manter a harmonia e o equilíbrio do Estado.

Podemos perceber como os conceitos de cidadania e educação ainda são indissociáveis. Essa indissociabilidade ocorre, conforme defenderemos ao longo da pesquisa, porque a cidadania só pode ser alcançada a partir de uma educação de qualidade. Ou seja, a educação apresenta-se como um fator diferenciador, o que explica a razão da cidadania ter sido ao longo dos tempos um privilégio de poucos.

*

A partir de questões pertinentes ao mundo moderno e das novas abordagens historiográficas, torna-se importante o estudo em questão por dois fatores. Primeiro, pode-se perceber que a história do nosso próprio processo pedagógicodialoga com questões que os

³ O processo educacional não se estendia aos escravos, *metecos* ou mulheres, pelo menos não a instrução cidadã.

⁴ Na Constituição Federal de 1988, o Art. 205 apresenta a educação como formação cidadã: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o **exercício da cidadania** e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, Carta de lei 1988, art. 205, grifo nosso).

⁵ Em consonância com a Constituição da República de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, dispõe que: “Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a **formação comum indispensável para o exercício da cidadania** e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. (BRASIL, Lei 9.394/96, art. 22, grifo nosso).

gregos antigos se colocaram. Ainda hoje, o papel da educação é objeto de grandes discussões, em vista da sua influência nos âmbitos social, político e cultural das sociedades atuais. O segundo fator diz respeito ao fato das sociedades modernas, mesmo passando por profundas modernizações, continuarem enfrentando problemas de acesso a uma educação de qualidade e ampla.

Além do mais, com a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que preconiza a limitação conteudística da História Antiga, é importante reaver as influências e apropriações da Antiguidade na atualidade, reforçando a sua relevância para a grade curricular do Ensino Básico. A revisão dos conceitos e discursos produzidos acerca das culturas antigas nos permite a prática de uma História sempre repensada, crítica e atualizada.

O historiador deve estar sempre aberto ao diálogo com as demais ciências, estar atento para a relevância da interdisciplinaridade. Por isso, trilharemos o caminho da história antropológica e sociológica. Adotaremos, para tal, os conceitos propostos pelos antropólogos Marc Augé (cultura, identidade), J. G. Peristiany e J. Pitt-Rivers (Sociedade de Honra, Vergonha e cultura) e pelos sociólogos Kathryn Woodward (identidade, poder) e Tomaz Tadeu Silva (identidade, representação, diferença).

As relações sociais de identidade/alteridade pressupõem códigos de valores morais que vão nortear o comportamento social. Por consequência, provocam uma institucionalização de práticas sociais e a produção de um sistema axiológico, no caso da sociedade ateniense do V e IV a.C., baseado em relações de honra e vergonha; de fora e dentro; de identidade e alteridade e de cultura e selvageria.

O primeiro conceito pensado é o de cultura, aqui entendido como construção. Ou seja, a cultura está sempre viva e em constante movimento (AUGÉ, 1998). Em relação a esse conceito, optamos por associá-lo à concepção de Peristiany e Pitt-Rivers onde a cultura apresentaria uma relação dialética com a sociedade. Nessa relação, a cultura é construída e, constantemente, recriada (PERISTIANY; PITT-RIVERS, 1965).

Essas proposições facilitam a compreensão das diversas alterações sociais e político-econômicas sofridas por Atenas, bem como a atuação dos seus grupos sociais. Para isso, é preciso termos em mente: 1º as práticas sociais e os laços de inclusão e exclusão que atuam sobre a conduta das pessoas; 2º as pessoas utilizam-se dessas práticas para resolver diversos problemas que enfrentam no cotidiano; 3º os grupos ou as pessoas, através de relações informais, podem alterar noções sociais e organizações formais; 4º o pertencimento a

determinado grupo social perpassa uma construção social e cultural⁶, com variantes no tempo e no espaço e interligadas ao contexto estrutural⁷ e histórico; 5º esses fatores nos permitem estabelecer a configuração do espaço social⁸ e o conceito de identidade adotado.

A partir daí, passamos a nos remeter ao conceito de identidade. Woodward assimila identidade como construção, algo mutável e constantemente repensado em momentos de crise econômica, política ou social (WOODWARD, 2000). O período analisado é um exemplo disso. Durante o IV século, Atenas enfrentou uma profunda crise política, econômica, social e cultural após a Guerra do Peloponeso. Conseqüentemente, a crise colocou em perigo o sistema póliade e seus ideais de autonomia e autossuficiência.

É diante dessa fragmentação do “presente” que ocorre o resgate de um “passado” real e autêntico, que garanta uma segurança identitária para as relações sociais. No caso de Atenas, dois momentos se destacam: a batalha de Maratona e o combate naval de Salamina⁹. Dessa forma, criam-se “mitos fundadores” para reafirmar sua identidade:

Fundamentalmente, um mito fundador remete a um momento crucial do passado em que algum gesto, algum acontecimento, em geral heroico, épico, monumental, em geral iniciado ou executado por alguma figura ‘providencial’, inaugurou as bases de uma suposta **identidade nacional**[...] (SILVA, 2000, p. 85, grifo nosso).

O resgate de momentos específicos acaba por reconstruir esse passado, visto que os elementos recuperados estão sendo relacionados a uma identidade no presente. Isso demonstra que as identidades são construídas, sendo tanto simbólicas quanto sociais, visando um sentimento de diferenciação frente aos outros povos – no caso grego, através do aspecto cultural (língua, tradição e cultos comuns).

Essa relação identidade/diferença acaba implicando uma relação de poder, pois, o ato de diferenciação é exercido de modo unilateral, produzindo novas representações. Logo, essas representações estabelecem identidades individuais e coletivas, dentro de um processo cultural.

⁶ Aqui compreendido enquanto conjunto de crenças, valores e símbolos compartilhados por grupos sociais numa determinada sociedade.

⁷ O contexto estrutural permite a formação de vínculos, onde se localizam identidades e alteridades sociais diversificadas. Quatro fatores estruturais são essenciais: parentesco, gênero, estratificação social e classes de idade.

⁸ Pensado enquanto área onde o indivíduo goza de um grau relativo de autonomia.

⁹ Esses dois momentos são destacados por Isócrates no discurso *A Filipo*: “[...] o que mais celebra nossa cidade (é) a batalha de Maratona, e o combate naval de Salamina, e mais que tudo o abandono dela (Atenas) na hora certa por seus cidadãos para o bem comum de todos os gregos [...]” (ISÓCRATES, *A Filipo*, 52).

Segundo Silva, esse processo de diferenciação é marcado por diversos procedimentos que trazem a presença do poder, tais como: incluir/excluir, demarcar fronteiras (nós – gregos, eles – bárbaros); qualificar os sujeitos (gregos são melhores, bárbaros são piores) e normalizar os comportamentos (quando uma identidade é concebida como supostamente normal e as outras identidades são avaliadas a partir dela) (SILVA, 2000, pp. 73-102). Todos esses sistemas classificatórios contribuem para estabelecer diferenças, a estigmatização do outro (o bárbaro) e uma ordem social.

No caso da identidade ateniense, podemos observar que esta englobava uma ‘*identidade grega*’ (puramente do ponto de vista cultural) e uma *identidade particular* (baseada em um modelo singular de política e cidadania). Por meio dessa distinção, podemos enfatizar o pensamento e cultura vigentes na época e compreender a organização da sociedade e de seus anseios.

O debate em torno do conceito de cidadania é importante tendo em vista que, segundo Martins, “atualmente, o termo cidadania é amplamente difundido, contudo, seu conceito acaba por ser distorcido, sendo confundido com eleitor, sujeito, indivíduo ou consumidor” (MARTINS, 2010, p. 11). Como então pensar numa educação voltada para a constituição da cidadania, sem ter claro a definição de tal conceito?

No caso ateniense, é preciso analisar o modelo exclusivista da lei de 451 a.C.¹⁰, promulgada por Péricles, que reforça o afastamento social de mulheres, metecos (estrangeiros) e escravos. Ao mesmo tempo, é preciso discutir a ampliação da cidadania ateniense durante todo o século V e as deturpações da lei de 451 em favor de alianças e/ou interesses políticos. Desse modo, podemos definir quem era o cidadão ático, alvo de um processo educacional elaborado para o benefício da *pólis*.

Apesar de alguns historiadores ainda defenderem que a cidadania ateniense era reservada aos grandes proprietários de terra (elite fundiária), acreditamos que o principal requisito era a masculinidade. Ou seja, o fato de ter nascido homem e em Atenas, independente de riqueza ou ocupação, é o que de fato vai inserir um indivíduo nesse quadro político. A não igualdade dos recursos econômicos explica a concentração do poder por uma elite intelectual e política (detentora de bens fundiários e adepta do escravismo), mas não impede a participação e a conquista dos direitos de cidadania por um homem pobre¹¹.

¹⁰ Segundo essa lei, a cidadania era reservada ao filho de pai e mãe atenienses, livre, maior de 18 anos e que tenha completado a *efebia* (serviço militar). Este cidadão, *polités*, podia adquirir propriedades, tinha voz e voto na *Eclésia* (Assembleia Popular) e participação nos tribunais e conselhos.

¹¹ A despeito da distância entre discurso e prática, vale lembrar que o mesmo Péricles se aproximou do político Efialtes, que defendia a cidadania para os pobres. Além disso, a adoção da *mistoforia* (remuneração das funções

No discurso fúnebre em honra dos atenienses mortos no primeiro ano da guerra do Peloponeso (431-404 a.C.), o mesmo Péricles define um ideal ateniense de democracia, fundado sobre a liberdade, igualdade e respeito dos valores:

Nós utilizamos de um sistema de governo que não copia as leis de outros vizinhos, antes sendo um modelo para eles do que imitação deles. Nossa constituição é chamada de Democracia porque a maioria governa e não a minoria. E todos são iguais diante da lei, em disputas pessoais, contando mais a habilidade com a virtude do que pertencer a posições sociais. E ninguém, desde que servindo à cidade, **terá obscuridade política devido a sua pobreza**. Governamos de maneira livre e assim é a nossa relação uns com os outros no dia a dia. Não interferimos na vida pessoal do próximo... nem o desprezamos... mas na vida pública respeitamos o governo e as Leis...(TUCIDIDES, II, 37, grifo nosso).

Em outras palavras, para os atenienses do Período Clássico, a cidadania não apresentava um caráter universal e não era inata ao ser humano. Na realidade, possuía uma qualidade social por ser fruto de uma construção coletiva (ninguém nasce cidadão, torna-se cidadão).

A partir daí, centramos a discussão no modelo educacional grego (*Paidéia*) e na formação do homem individual como *kaloskaiagathos* (belo e bom) e como cidadão. Segundo Claude Mossé, esse modelo incluía todas as atividades educacionais e culturais que se desenvolveram a partir da segunda metade do século V: práticas intelectuais (escrita e leitura), práticas físicas (esportes, caça), militares (*efebia*) e os valores éticos necessários para a convivência na *pólis* (MOSSÉ, 2004, pp. 107-108). Ou seja, a *Paidéia* definia os pré-requisitos para a vida *políade*.

Assim como no caso da cidadania, a *Paidéia* era pensada para uma camada bem restrita, os *polités* (cidadão). Dentro deste grupo, os cidadãos chamados “bem-nascidos” (grupo abastado da sociedade ática) acabam tendo maior atuação e influência política por serem os portadores da *skholé* (ócio necessário e produtivo) e por poderem custear essa educação. Afinal, possuíam terras suficientes que lhes permitiam bons rendimentos, além de escravos e administradores de negócio, obtendo tempo livre para dedicarem-se ao aprendizado e ao exercício político.

públicas) tinha como objetivo aumentar a participação popular na vida política. E, de fato, após 459 a.C., verifica-se a participação de cidadãos de condições modestas (*zeugitas*) nas altas magistraturas (CARDOSO, 1990, p. 47).

Dessa forma, podemos observar como a *Paidéia* reforçava um modelo de cidadania excludente, frente aos não-cidadãos e entre os próprios cidadãos. Tal fato demonstra como educação e cidadania são elementos de diferenciação e indissociáveis¹².

Atualmente, a questão da acessibilidade e qualidade da educação escolar ainda é questionada e repensada pelas políticas públicas brasileiras. Afinal, o tipo de educação que se objetiva oferecer, precisa estar em conformidade com o projeto de cidadania vigente. Somente dessa forma, será possível garantir a formação de sujeitos críticos e autônomos.

A Constituição de 1988 assegura o direito à educação gratuita como um dos princípios norteadores da cidadania plena¹³. Para garantir a valorização do ensino, da reforma curricular e das práticas pedagógicas, a Constituição ainda estabelece o Plano Nacional da Educação (PNE), a Lei de Diretrizes e Bases (Lei Nº 9.394/96) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Por isso, a educação deve ser caracterizada como um processo contínuo onde pessoas constroem conhecimentos em interação e inter-relação. Para Brandão, “ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja, ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver” (BRANDÃO, 2007, p. 07).

Enfim, apesar de a sociedade atual estar mais vinculada ao mundo do trabalho e a concepção de homem produtivo (necessidade de acelerar a formação de mão-de-obra), é importante retomar os ideais da *Paidéia* grega e restaurar o verdadeiro sentido e finalidade da formação humana – a *periagogé* (conversão da alma).

*

No que diz respeito ao percurso metodológico da pesquisa, realizou-se a seleção e análise de obras específicas à *Paidéia* no contexto da Grécia Antiga – em especial a *pólis* ateniense. Além das obras específicas procedeu-se a leitura de obras teóricas que pudessem dar sustentação aos conceitos de: sociedade de honra e vergonha, identidade, cidadania,

¹² Para Cunha & Pacheco, o sentido grego de educação é aquele “que não dispensa a informação, mas que não a transforma em objetivo das práticas escolares. A informação é a matéria prima com a qual nós, educadores trabalhamos. Educação de qualidade para os gregos, garantia de cidadania e, portanto, de realização do humano, é aquela em que o filósofo/educador, por interessar-se pelo humano e prezar o conhecimento, é destinado socialmente, por sua livre vontade e por decisão coletiva, a realizar-se no espaço de construção de cidadania que é o da educação” (CUNHA; PACHECO, 2009, p. 561).

¹³ “O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”, sendo “o não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, (...) responsabilidade da autoridade competente” (BRASIL, Carta de lei 1988, art. 208, § 1-2).

cultura, poder e representação. Por último, foi feito o levantamento e a análise de documentação arqueológica (cerâmica ática de figuras negras e vermelhas) e textual – principalmente, as obras clássicas de Homero (*Ilíada* e *Odisséia*), Aristóteles (*Política*), Platão (*As Leis* e a *República*) e Aristófanes (*Os Acarnenses* e *As Nuvens*).

Para a análise da documentação textual optamos pelo método da Análise de Discurso de acordo com o modelo de Dominique Maingueneau. Por compreendermos a linguagem como um meio de comunicação e interação social, carregada de sentido e apropriação ideológica/social, é fundamental considerarmos os processos e as condições de sua produção. Em relação à documentação arqueológica, destacamos os trabalhos de Claude Bérard (1983) e Claude Calame (1986) que apresentam a imagem enquanto sistema de signos criadores de significados, estabelecendo um código de leitura. Ambas as abordagens favorecem na percepção e construção do modelo educacional ateniense, apreendendo seus valores e sua inserção social.

*

A dissertação está dividida em quatro partes, compostas por três capítulos e nossas considerações finais. No primeiro capítulo, discutimos os dois principais conceitos que delimitam esta pesquisa: educação e cidadania. No segundo, visamos aprofundar as características da sociedade políade ateniense. Consequentemente, será possível relacionar o projeto pedagógico ao modelo sociopolítico da Atenas dos séculos V e IV a.C. No terceiro capítulo, discutimos o sentido e as contradições da escola enquanto instituição cultural e educativa que visa elevar o gênero humano à excelência (*areté*) e à existência plena da vida coletiva. Por último, a guisa de conclusão, constatamos que, desde o início da humanidade, as práticas educativas sempre foram desenvolvidas de modo dualista, dispensando uma educação de melhor qualidade e extensa para uma parcela mínima da população. Por esse motivo, devemos repensar o projeto educacional de modo a garantir a construção dos processos psicológicos dos sujeitos e a formação dos cidadãos como um todo.

CAPÍTULO 1 – CIDADANIA E EDUCAÇÃO: LEGISLAÇÃO, CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

Desde o final do século XIX e início do século XX, a educação é reconhecida como um fator fundamental para o desenvolvimento da nação, seja pelo viés da ascensão social ou da melhoria da qualidade de vida. Apesar dos diversos modelos de desenvolvimento político-econômicos adotados ou das transformações desencadeadas no campo educacional brasileiro, essa tônica de mobilidade social e diminuição das desigualdades sociais ainda não foi completamente atingida.

Para compreendermos como se desenvolve um projeto educacional para a constituição de uma cidadania específica, buscamos, neste capítulo, analisar a cidadania na comunidade escolar, avaliando concepções e práticas adotadas no ensino-aprendizagem. Além disso, enfocaremos no panorama histórico da legislação educacional para compreendermos os fundamentos, estruturas e a normatização do sistema educacional brasileiro.

Optamos por dividir este capítulo nos seguintes itens: 1.1 – Educação Cidadã: Perspectivas sobre a Educação para a Cidadania; 1.2 – Políticas e Gestão da Educação Pública: a Educação nas Constituintes Brasileiras (1824-1988); 1.2.1 – Lei nº 5.692/71 e a profissionalização do ensino; 1.2.2 – A LDB e o contexto nacional.

1.1 – EDUCAÇÃO CIDADÃ: PERSPECTIVAS SOBRE A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

Atualmente, ainda persistem dúvidas de como garantir uma efetiva formação cidadã no âmbito escolar. Considerando que a escola ainda representa o espaço privilegiado do ensino-aprendizagem, é importante que a gestão escolar esteja em constante discussão e atualização, lutando contra os mecanismos neoliberais e incentivando uma cultura de participação. Deste modo, será possível ofertar uma educação de qualidade e assegurar a formação integral dos sujeitos nela inseridos.

Ainda é evidente o desconhecimento da população sobre seus direitos. Isso parte, exatamente, de grupos que apresentam condições sociais desfavoráveis e baixa escolaridade. Entretanto, não basta garantir o acesso e a permanência do indivíduo na escola, é indispensável reconsiderar a finalidade da educação, os objetivos e o papel social da escola.

Logo, educar é compreender que os direitos humanos e a cidadania fazem parte da prática do cidadão em todos os âmbitos de convívio social (família, escola, comunidade, etc). Compete ainda a formação de hábitos, atitudes e mudanças de mentalidades em todos os níveis e modalidades de ensino.

O debate acerca da cidadania – conceito exclusivista nos seus primórdios – se apresenta sob uma perspectiva filosófica e cultural, embora ainda seja alicerçado por concepções da cultura greco-romana, das Revoluções Burguesas e dos Estados Nacionais. Entretanto, o alargamento da cidadania também é reflexo de um longo processo de lutas e conquistas sócio-políticas, sendo frequentemente contestado e repensado pelas sociedades e suas diversidades culturais/históricas. Ou seja, o modo como o ser humano vive e compreende um mundo em constante transição, com correlações de forças específicas nos distintos momentos históricos, representa a força motriz dessas mudanças e da própria fragilidade do conceito de cidadania.

Para a maioria dos dicionários, o conceito de Cidadania delimita a qualidade, condição ou estado de cidadão que, como membro de um estado ou nação, tem o pleno gozo dos seus direitos políticos, cívicos e deveres a cumprir¹⁴ – a cidadania é símbolo de pertença e de identidade para um cidadão em um estado livre. Apesar disso, pensadores do século XXI tendem a abranger esse conceito em decorrência dos novos desafios para o seu exercício.

A principal referência ainda se baseia na ideia de pertencimento a uma comunidade política. Segundo Audigier, a cidadania é uma *concidadania*, definida em dois níveis principais: o local (o seio urbano no qual o indivíduo vive) e o Estado (que confere a plenitude dos direitos acordados por seus membros) (AUDIGIER, 2000). Por outro lado, Kubow, Grossman & Ninomiya, apresentam uma cidadania multidimensional de quatro dimensões: pessoal (pensar crítico), social (interação social e participação na vida pública), espacial (consciência de pertença local e global) e temporal (memória histórica de pertença) – reflexo do fim do século XX e início do século XXI, onde se prioriza a necessidade de compreender as diferenças culturais e de pensar a resolução de conflitos por meios não violentos (KUBOW; GROSSMAN; NINOMIYA, 2000, pp. 131-150). Além disso, o alargamento da cidadania problematiza um direito de pertencimento e atuação em dimensões nacionais e internacionais, visto que as pessoas transitam pelo mundo e devem ter seus direitos garantidos mesmo fora do âmbito local. Podemos perceber que a cidadania apresenta-

¹⁴ A maioria das palavras-chave decorre de uma percepção contemporânea (pós Revolução Francesa) do conceito, como por exemplo: cidadão, nação, estado livre, pertença, identidade, direitos, deveres políticos e cívicos.

se enquanto conceito histórico e, como tal, está em constante transformação (PINSKY, 2003, p. 9).

Etimologicamente, o termo educação já tem suas origens ocidentais vinculadas ao grego *notiSeía*, ao latino *educatio*, ao inglês *education*, ao francês *éducation* e ao alemão *erziehung*; tendo como sentido genérico, a transmissão e aprendizagem de técnicas de trabalho (cultivo) que visam a sobrevivência humana, o respeito à moral e à religiosidade (XAVIER, 2016, p. 82). Posteriormente, agrega-se ao sentido de transmissão de um legado cultural e de padrões sociais que formam o indivíduo.

Podemos observar que, desde a sua origem, a educação sempre esteve associada à existência humana – inicialmente, por um caráter de sobrevivência da espécie humana e transformação do seu espaço natural. “Numa vasta aceitação, a educação designa o conjunto das influências do ambiente, as dos homens ou as das coisas, chegando a transformar o comportamento do indivíduo que as experimenta [...], educação da vida” (ARENILLA et al., 2001, p. 167).

É importante destacar que a educação representa um bem comum (dimensão coletiva), visto que representa a busca pela continuidade de um modo de vida.

[...] 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 do que nos animais, fonte de toda a ação e de todo comportamento. Em nenhuma parte o influxo da comunidade nos seus membros tem maior força que no esforço constante de educar, em conformidade com seu próprio sentir, cada nova geração. A estrutura de toda a sociedade assenta nas leis e normas escritas e não escritas que a unem e unem seus membros (JAEGER, 1989, p. 4).

Humberto Silva destaca a importância do ambiente escolar, enquanto espaço privilegiado da educação, “por que é onde se dá a transmissão cultural e a formação para a convivência social. Ela se encarrega de transmitir cultura às novas gerações, por isso, valores e hábitos” (SILVA, 1995, p. 65).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, a escola deve articular um projeto de educação comprometida com o desenvolvimento das capacidades necessárias para o indivíduo intervir e viver em sociedade. Mais do que uma educação formal, a escola deve contribuir para a formação de cidadãos que atuem e que tornem a sociedade mais democrática. Isso significa orientá-los a apresentar uma postura crítica/reflexiva diante da realidade imposta.

A educação não pode contentar-se com reunir as pessoas, fazendo-as aderir a valores comuns forjados no passado. Deve, também, responder à questão: viver juntos, com que finalidades, para fazer o quê? E dar a cada um ao longo de toda a vida, a capacidade de participar, ativamente, num projeto de sociedade. O sistema educativo tem, pois, por missão explícita ou implícita, preparar cada um para este papel social (DELORS et al., 1996, p. 52).

Ao considerar que o ser cidadão está ligado ao gozo dos direitos civis e políticos de um Estado, Paulo Freire desenvolve toda uma análise para legitimar a alfabetização enquanto instrumento para a formação da cidadania. Entretanto, é preciso que a alfabetização seja assumida “como um ato político, jamais como um que fazer neutro” (FREIRE, 1993, p. 45).

Toda a reflexão educativa de Paulo Freire esteve aliada a uma luta pela construção de uma sociedade livre e pela promoção da autonomia do sujeito. E, por se tratar da conquista, defesa e efetivação de direitos e deveres sociais, essa luta simboliza um processo de construção ininterrupta. Novamente, a formação de cidadãos está atrelada a formação de pessoas conscientes e livres, síntese do conceito de cidadania.

Gadotti é outro educador que defende o projeto da escola cidadã. Uma escola autônoma, democrática, participativa, integrada à comunidade e que reconheça e respeita a diversidade. Ou seja, a formação de cidadãos conscientes e livres, também perpassa a defesa de uma escola autônoma. “A escola que está perdendo a sua autonomia está perdendo a sua capacidade de educar para a liberdade” (GADOTTI, 1992, p. 9).

Ao mesmo tempo, essa escola cidadã deve elaborar uma *pedagogia crítico-social* diante da complexa realidade do mundo atual. Libâneo ressalta a importância de uma pedagogia crítico-social que prepare o indivíduo para uma participação ativa e consciente na sociedade e, principalmente, no mundo do trabalho.

Formação para a cidadania crítica, isto é, um cidadão-trabalhador capaz de interferir criticamente na realidade para transformá-la e não apenas formar para integrar o mercado de trabalho. A escola deve continuar investindo na ajuda aos alunos a se tornarem críticos, a se engajarem na luta pela justiça social, a entender o papel que devem desempenhar, como cidadãos críticos, na mudança da realidade em que vivem e no processo de desenvolvimento nacional, e que a escola os capacite a desempenhar este papel. Cidadania hoje significa ‘dirigir ou controlar aqueles que dirigem’ [...]; para isso o aluno precisa ter as condições básicas para situar-se competente e criticamente no sistema produtivo (LIBÂNEO, 1998, p. 192).

Por outro lado, Max Weber questiona a ideia de educação enquanto meio de libertação. Para o sociólogo, na medida em que a sociedade se racionaliza historicamente, a educação

passa a ser pensada sob um viés mais utilitarista; um meio de estratificação social para a obtenção de privilégios sociais (WEBER, 1982, p. 46).

No geral, os teóricos consideram que a cidadania agrega um processo complexo e contraditório, de avanços e retrocessos, na construção de um espaço público mais amplo, democrático, participativo e igualitário que culminaria em uma sociedade cada vez mais livre. Além disso, a maioria enfatiza a necessidade de superação do capitalismo e dos preceitos neoliberais que ainda dificultam o acesso a um ensino de qualidade e universal.

Coggiola assinala que no início do capitalismo houve uma resistência à ideia de educação universal, porém “no quadro histórico da necessidade da qualificação da mão-de-obra para a generalização da produção industrial, na segunda metade do século XIX, floresceu a aspiração democrática a uma educação pública e universal” (COGGIOLA, 2003, p. 316). Ainda segundo o autor, a Comuna de Paris (1871) questionou o caráter de classe do ensino e da escola em favor de uma escola pública, laica, gratuita e obrigatória (COGGIOLA, 2003, pp. 317-319).

Inicialmente, a escola obrigatória vai apresentar um caráter essencialmente homogeneizador e exclusivista. Candeias destaca que o Estado-nação será o responsável por controlar o sistema de ensino e os currículos, de modo a transmitir valores e fundamentos da emergente sociedade burguesa.

Seria uma espécie de «militarização» da sociedade que explicaria a obrigatoriedade de todas as crianças de um determinado leque de idades frequentarem uma instituição igual para todos e que, ignorando etnias, culturas e línguas locais, se expressava da mesma forma, na mesma língua e com os mesmos conteúdos que eram prescritos pelo centro do poder. Trata-se de um extraordinário exercício de aculturação e de inculcação com o fim de construir, a coberto de um patriotismo instalado, a ordem e a eficiência burguesas do século XIX e XX, o que fez com que alguns dos estratos sociais mais politizados e também mais refratários a esta «militarização», os anarquistas, sempre se tivessem oposto a esta maneira de encarar a educação (CANDEIAS, 2001, p. 39).

Apenas com o surgimento do Estado Democrático é que a educação passa a ser considerada um direito assistido a todos, visto que a concepção de cidadania também estará adquirindo um viés mais universal. Para Stoer, essa *escola para todos* representa:

A primeira forma da relação entre o Estado e a educação escolar designa-se «estrutura ocupacional e democratização social». Constitui um relacionamento entre o Estado e a educação que se vai desenvolvendo ao longo do século XX na base do que se tem chamado a «escola para todos» (referida pelos historiadores ingleses como a «escola de massas»), isto é, a

escola oficial, obrigatória, gratuita e laica. Esta é a escola do Estado-nação que promove uma identidade nacional assente na identidade de uma etnia dominante (...) **[em que] existe a intervenção normalizante de um Estado que se designa como «Estado educador» e que se rege pelo princípio da igualdade de oportunidades** (STOER et al., 2001, pp. 246-250, grifo nosso).

Com a consolidação da globalização, o âmbito escolar passou a enfrentar novos desafios frente a uma sociedade mais desigual e individualista. Neste ponto, o modo de garantir uma educação para a cidadania é a potencialização do aspecto socializador da escola e a promoção de cidadãos conscientes e capazes de mudar a realidade do mundo globalizado.

Para que a educação para a cidadania se torne emancipatória, deve começar com o pressuposto de que **seu principal objetivo não é “ajustar” os alunos à sociedade existente**; ao invés disso, sua finalidade primária deve ser estimular suas paixões, imaginação e intelecto, de forma que eles **sejam compelidos a desafiar as forças sociais, políticas e econômicas que oprimem tão pesadamente suas vidas**. Em outras palavras, os alunos devem ser educados para demonstrar coragem cívica, isto é, uma disposição para agir, como se de fato vivessem em uma sociedade democrática (GIROUX, 1986, p. 262, grifos nossos).

Para Giroux, a formação de cidadãos críticos só é possível se a escola enfatizar a participação dos alunos no processo de aprendizagem crítica, na compreensão das experiências pessoais dos alunos e na importância dos valores, no conhecimento das forças ideológicas que influenciam suas vidas, etc.

Além disso, a construção de uma educação cidadã depende de diversos elementos, além do saber. Entre eles, podemos destacar: uma interação ativa entre a escola e a comunidade, inclusive na gestão da própria escola; maior participação da escola na elaboração de políticas educacionais no setor educativo e na política estatal; medidas de ampliação do acesso à educação; qualificação permanente do corpo docente; a melhoria das condições de trabalho de todos que estão relacionados diretamente com o ambiente escolar, etc.

Podemos perceber como o termo cidadania tem sido frequentemente associado ao aspecto escolar, tendo em vista a necessidade de se reorientar as práticas pedagógicas e a formação do indivíduo. Segundo Cantero e Olmeda, este interesse foi gerado pela redefinição dos espaços políticos, pela constante mundialização e regionalização, a reconfiguração das fronteiras e pelos fluxos populacionais (CANTERO; OLMEDA, 2003, pp. 109-130).

Os mesmos autores ainda destacam a contribuição da educação ética e política na formação do cidadão. Sendo o espaço público, palco da esfera da ética e da política, é

necessário que o cidadão tome parte ativa nos processos de tomada de decisões, que respeite a opinião do outro e que assuma a responsabilidade de suas ações – competências democráticas. A responsabilidade pedagógica da educação está em auxiliar as novas gerações a conhecer as particularidades políticas nas quais estão inseridas.

Não é suficiente que conheçam os princípios éticos universais (liberdade, justiça, igualdade e pluralismo), mas devem também conhecer os aspectos mais operativos e singulares dos mecanismos políticos democráticos: as formas concretas de participação, os partidos políticos existentes, os que têm representação política parlamentar, as formas possíveis de se organizarem em grupos, a história política. Para os autores, um cidadão não é simplesmente alguém que conhece e sabe exercer os seus direitos; um cidadão é uma pessoa sentimentalmente prudente, no sentido em que não absolutiza o seu projeto de vida [...]. Formar um cidadão é formar um homem prudente (FONSECA, 2009, p. 63).

Novamente, é no âmbito escolar que o aluno vai adquirir as competências necessárias nos mais diversos campos.

No campo linguístico-argumentativo, capaz de gerar códigos elaborados necessários a formulações generalizantes e abstracionistas exigidas no circuito da comunicabilidade intersubjetiva produtora de verdades consensualmente válidas, espaço decisivo de geração de palavras e de ação; a competência propositiva, capaz de gerar táticas e estratégias alternativas e que forçosamente re-envia a confrontação argumentativa ao espaço público e ao diálogo; a competência decisória, que exige a visibilidade do outro, em voz e ação; a competência autoinquiridora que nos permite interrogar os fundamentos de nossa própria inserção no mundo, de nossas relações com ele e com os outros (BRAYNER, 1995, pp. 141-142).

Além disso, a educação cidadã só pode ser implementada através de metodologias participativas que estimulem um ensino-aprendizagem ativo e compreensivo. A participação direta do discente na construção do âmbito escolar acaba sendo um exercício de formação para atuar na vida pública, pois aprendem a tomar decisões e a assumir a responsabilidade por suas ações.

Ademais, esse projeto educativo deve estar assentado no cosmopolitismo. Através do ensino de valores (liberdade, justiça, igualdade, solidariedade/tolerância) e atitudes (diálogo e argumentação) que englobam a comunidade familiar, escolar, política e social, é possível desenvolver a ética cívica dessa nova geração. Para Sánchez, a instituição escolar deve estimular seus estudantes a adquirirem/dominarem as competências básicas para o discurso

público, o interesse pelo bem público, bem como a disposição para o serviço à comunidade (SÁNCHEZ, 2003, pp. 191-212).

Ao estipular as capacidades sociais necessárias, a escola também deve compreender as dimensões pessoais. Entre elas, podemos destacar: a empatia, a receptividade ao novo e a diversidade de pontos de vista, a tolerância e a cordialidade/solidariedade. Todas são fundamentais para que o aluno interiorize os direitos humanos e os converta para as normas de comportamento do cotidiano.

Além disso, cabe ao seio escolar incitar o indivíduo a seguir com os seus próprios projetos, uma vez que o cidadão em formação deve possuir o autoconhecimento e a confiança na sua capacidade (o que também significa reconhecer suas limitações). Ou seja, é preciso compor uma personalidade forte/equilibrada e, ao mesmo tempo, flexível as mais diversas circunstâncias.

A sociedade atual encontra-se afetada por diversos fenômenos, com destaque para a globalização e a imigração. Por esse motivo, a mentalidade cívica e pedagógica deve estar em constante discussão, repensando a realidade sociocultural e as múltiplas identidades, para que todos aprendam a viver em sociedade.

A educação inter/multicultural como movimento social desenvolve-se contra este processo de fragmentação propondo, por um lado a recontextualização dessas funções socializadoras e educativas das escolas (...), tendo em conta os níveis local e global e, por outro lado, a integração dos universos psicológicos e culturais dos alunos e estudantes, das suas subjectividades, na educação escolar (...) através do desenvolvimento de um bilinguismo cultural tornado possível pela construção de dispositivos de diferenciação pedagógica na base de uma recomposição de saberes [...] sobretudo locais (STOER, 2001, p. 263).

Stoer ainda justifica o aparecimento do multiculturalismo e de uma educação intercultural por dois motivos: “em primeiro lugar, devido ao fenómeno da globalização (...) em segundo lugar ter-se-ia imposto nas agendas devido ao fenómeno do racismo na Europa: a construção da Europa passa por um problema histórico ligado à forte presença dos imigrantes e ao racismo” (STOER, 2001, p. 245).

A questão da tolerância também é um dever exigido a todo cidadão, em qualquer norma cívica. Isso significa respeitar o outro e suas distintas formas de viver e pensar, sem pressioná-lo a modificá-las. A tolerância também deve ser pensada no contexto educativo, pois compete à educação formar indivíduos dialógicos e sociáveis.

Stoer complementa que a educação intercultural deve *re-conhecer* eticamente o outro e analisar as diferenças culturais enquanto características de identidades singulares. Por isso, prioriza atitudes centradas na empatia, no diálogo e no acolhimento verdadeiro. A escola deve empreender estratégias socioafetivas que valorizem a diversidade, igualdade e a mútua interdependência. Resumindo, o contexto atual demanda que a educação cidadã repense o multiculturalismo e a construção de valores de hospitalidade/reconhecimento para uma vida em sociedade.

Alguns teóricos destacam uma variedade de temáticas a ser pensada no campo escolar. Para Paixão, “uma educação para a cidadania não pode ignorar temas como a educação dos afetos, a resistência ao consumismo alienante, a segurança e a circulação rodoviária, a cultura do património, a violência e a cultura da paz, os direitos humanos, a diversidade social, a economia, os problemas locais” (PAIXÃO, 2000, p. 16). Nogueira e Silva já apontam “a questão das desigualdades (sexo, raça, classe social, orientação sexual, etc.), os problemas da pobreza, os riscos ambientais, a globalização da economia, o impacto das tecnologias da comunicação ou o papel das Nações Unidas” (NOGUEIRA; SILVA, 2001, p. 99). Enfim, apontam para uma constante ampliação do conhecimento e para o carácter multidimensional da educação cidadã.

A crescente globalização, quer da economia, quer da influência das estruturas políticas europeias e mundiais, tem vindo a descaracterizar os modelos nacionais, com as respectivas consequências nas políticas educativas. À Escola é solicitada uma educação para a cidadania que extravasa o espaço nacional e se assume cada vez mais global:

- 1.º - Educar para a cidadania nacional;
- 2.º - Educar para a cidadania europeia;
- 3.º - Educar para a cidadania mundial.

Em simultâneo com o processo de globalização, assiste-se ao aparecimento da valorização do «local» (BELTRÃO; NASCIMENTO, 2000, p. 29).

Segundo Kubow, Grossman e Ninomiya, a multidimensionalidade está ligada a quatro elementos principais: o pessoal, social, espacial e temporal (KUBOW et al., 2000, p. 117). No caso, a educação cidadã abarca o desenvolvimento pessoal e o social (o pensar e o agir) do indivíduo, sob uma dimensão temporal (levando em conta os problemas atuais) e espacial (comunidades locais e globais). Os alunos devem tomar conhecimento dos problemas atuais, a nível local e/ou global, para então pensar em como revertê-los. Ou seja, o desenvolvimento de uma consciência (na dimensão individual e, principalmente, social) deve estar aliado a um compromisso ético e cívico – o cidadão deve *aprender a ser* (DELORS et al., 1996, p. 85).

O contexto político-social das últimas décadas tem corroborado para a integração entre a educação moral e cívica, uma vez que ambas desenvolvem competências necessárias para a integração social e política dos futuros cidadãos.

O termo moralidade referencia o indivíduo, ao nível da sua singularidade e do seu «carácter», enquanto ser social em inter-relação com os outros indivíduos; ele é regido pelas regras ou normas do saber estar, assim como pelos «costumes». Hegel, na Teoria do Direito, utiliza o termo *Sittlichkeit* – que alguns autores traduzem como «moralidade», outros por «vida ética» – para referenciar a dimensão universal do Homem cidadão, membro de um Estado (LELEUX, 2006, p. 11).

Para Leleux, a autonomia intelectual e a autonomia moral, assim como a cooperação social e a participação pública, integram diversas competências, virtudes e valores para a vivência em sociedade. Por conseguinte, “pensar e julgar autonomamente, bem como, decidir sobre o que lhe é mais favorável (responsabiliza o indivíduo por uma concepção de vida bem sucedida, no seio da comunidade jurídica à qual pertence)” (LELEUX, 2006, p. 28).

A autonomia intelectual não está relacionada ao conhecimento formal, mas no domínio das competências de análise e criticidade, fundamentais para um julgamento moral de base cognitiva e lógica. Assim, “as competências de conceptualização e desconstrução de um pensamento formal permitem ao indivíduo desenvolver um julgamento moral pós-convencional livre e organizado segundo princípios lógicos” (LELEUX, 2006, p. 43). Os professores devem “acompanhar as crianças no processo de aquisição conceptual e desenvolvimento de competências” (LELEUX, 2006, p. 44).

Leleux destaca ainda que “a revolução cultural e a contestação de uma moral de obediência fragilizaram a democracia representativa ‘clássica’” (LELEUX, 2006, p. 212). Emerge a necessidade de uma democracia cada vez mais participativa, que tem efeito direto na educação. Agora “o indivíduo deve aprender a participar e não apenas a fazer representar-se” (LELEUX, 2006, p. 213). Participar é “fazer valer os seus direitos e conhecer os meios de defesa disponíveis”, “é aprender a viver em comunidade, respeitando as diferenças e as igualdades de direitos” o que nos remete para “uma visão multicultural das sociedades democráticas contemporâneas” (LELEUX, 2006, p. 216).

A educação multicultural proporciona uma reflexão dos direitos sociais e das semelhanças/diferenças entre os indivíduos. Por isso, a educação deve propiciar o “exercício de um processo de julgamento autónomo, avaliativo, normativo, que promova o

desenvolvimento de competências de escuta e de diálogo, indispensáveis a uma boa cooperação” (LELEUX, 2006, p. 217).

No plano pedagógico, *aprender a participar* traduz-se por:

- desenvolver competências de escuta e diálogo;
- desenvolver a capacidade de julgar, escolher, decidir e responder aos próprios julgamentos e ações;
- desenvolver competências de expressão de opinião e de argumentação, para convencer os outros;
- reconhecer os processos democráticos, destacando os que podem ser alvo de alterações;
- redescobrir as motivações e a legitimidade do interdito (o que é defendido e discutido pelos autores das leis), para que se utilizem, criticamente, instrumentos de reformulação de regras ou leis;
- aprender a delegar e a representar (LELEUX, 2006, p. 213).

Em síntese, Leleux defende que o modelo educativo deve estimular os alunos a tomarem consciência e avaliarem os valores e as normas éticas que delimitam seus julgamentos. E, dessa forma, assumirem um posicionamento descentralizado característico de um cidadão do mundo e da comunidade política de referência.

Todas essas questões reforçam o porquê da escola ser fundamental na divulgação e transposição dos conhecimentos dos direitos. O professor também assume um papel primordial nesse contexto, visto que é o agente mediador entre o conhecimento historicamente sistematizado e o aluno.

Embora reconheça a importância da escola, Paiva atenta que a formação cidadã deve ser pensada segundo o modelo de sociedade que se pretende construir. Desse modo:

Assegurar os direitos humanos dentro das escolas depende, portanto, do nível em que a sociedade logra assegurá-los fora da escola. O espaço escolar foi dessacralizado, tornou-se um espaço como qualquer outro, reflexo em que a escola se insere e do seu entorno imediato. Defender os direitos humanos na escola tem hoje, portanto, as mesmas conotações e oferece dificuldades que a sua defesa encontra na sociedade em geral. Defendê-los universalmente passando pelas escolas supõe também a disposição de reconstruir a escola pública como instrumento verdadeiramente democrático de construção de uma sociedade marcada por uma maior equidade (PAIVA, 1997, p. 5).

Para Carlos Nelson Coutinho, o fortalecimento da cidadania democrática pelo viés escolar deve respeitar três condições. Primeiro, a educação deve se tornar um direito universal para que seja possível que todos os indivíduos se apropriem do conhecimento e da cultura produzido pela sociedade. Segundo, deve-se garantir o pluralismo de ideias através da

liberdade de expressão e o respeito à diversidade. Por último, deve-se garantir uma gestão democrática em todos os níveis e instâncias do ensino (COUTINHO, 1994, pp. 13-26).

Novamente, esse modelo demanda um formato pedagógico bem específico – conteúdos curriculares centrados na temática dos direitos humanos e da cidadania, e uma prática que prioriza o diálogo, o debate, a participação e a crítica. O aluno é um agente ativo e produtor de conhecimento; o professor, o mediador entre o aluno e o conhecimento sistematizado e a escola, o local de exercício permanente da cidadania.

Candau também destaca alguns pontos que a escola deve considerar na sua proposta metodológica (CANDAU, 1995, p. 117):

1- O cotidiano enquanto referência da ação educativa – O aluno deve conhecer e compreender a realidade na qual está inserido. E, a partir daí, oferecer propostas para a sua melhoria;

2 - A escola enquanto local de exercício permanente da cidadania – Os sujeitos que compõem o espaço escolar são autores e atores do projeto pedagógico;

3- Uma prática educativa dialogada;

4- Compromisso social com a dignidade da pessoa humana;

Podemos observar como a educação remete a um poder criativo e transformador, sendo sinônimo de um processo de ensino-aprendizagem, socialização e endoculturação e nos espaços e contextos sociais de desenvolvimento do ser humano. Entretanto, o projeto educacional requer profissionais cada vez mais capacitados e aptos na construção/reconstrução dos saberes.

Para a melhoria da educação básica, a formação dos educadores deve estar em consonância com os resultados pretendidos, permitindo que esses profissionais da educação se beneficiem simultaneamente dos programas de capacitação em serviço e outros incentivos relacionados à obtenção desses resultados [...]. Todos agora são chamados a participar nesse processo de reforma da educação, sem distinção de cor, raça, credo, gênero ou classe social [...]. A estratégia adotada pelo capital, além de valorizar a capacidade tecnológica, é estimular o aumento da competência, da eficácia e da produtividade da força de trabalho e do controle social recomendando, para tal, o investimento na educação básica na população dos países periféricos e emergentes. Cabendo ao professor ser o guardião dos interesses inerentes ao próprio processo de reprodução ampliada do sistema, como bem expressa o modelo do aprender a aprender adotado pela ONU, pela Unesco e pelo Banco Mundial, posicionados aqui como legítimos representantes da sociedade de mercado (RIBEIRO et al., 2011, p. 472).

Por fim, a escola deve estar em contato com a comunidade, no sentido de compreender o contexto local no qual está inserida. Adotando as competências básicas já discutidas, a escola garantirá a socialização dos conhecimentos fundamentais e a formação de cidadãos autônomos, críticos e ativos na sociedade.

1.2 – POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA: A EDUCAÇÃO NAS CONSTITUINTES BRASILEIRAS 1824-1988

Uma das principais características de um Estado Democrático de Direito é a promoção e proteção dos direitos fundamentais, sendo a dignidade humana o elemento central e a soberania popular, democracia e a justiça social os seus fundamentos. O direito à educação representa um importante direito social e fundamental, estando diretamente vinculado a um projeto de desenvolvimento nacional e ao exercício da cidadania. Além disso, é preciso reconhecer o seu caráter reformador, uma vez que as políticas públicas adotadas refletem distintas opções ideológicas, concepções de Estado, educação e desenvolvimento nacional.

Na concepção liberal clássica, a instrução educacional é função/dever do Estado, visto que o status de cidadão requer pessoas inteligentes e capazes de participar de uma sociedade autônoma. Logo, o Estado apresenta um papel regulador na política social. Marshall reforça:

[...] a educação é um pré-requisito necessário da liberdade civil. [...] A educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania, e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente, sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania (MARSHALL, 1967, p. 73).

Enfim, para entender o tratamento dessa questão no atual ordenamento jurídico brasileiro é preciso analisar os embates políticos e a sua construção histórica nas Constituições brasileiras (1824-1988). Apesar da Constituição de 1934 ser considerada o marco decisivo da intervenção estatal nos sistemas de ensino, os debates sobre a temática educacional se iniciaram ainda em 1823.

Inicialmente, a temática foi introduzida por D. Pedro I no discurso inaugural da Constituinte de 1823 ao convocar os constituintes a refletir uma legislação específica para a instrução pública. Os constituintes chegaram a discutir a possibilidade das províncias se responsabilizarem pela educação juvenil, contudo, não propuseram diretrizes ou orientações para essa instrução pública. Segundo Antônio Chizotti, “o único dispositivo legal para a instrução primária foi uma lei que ampliava as possibilidades da educação privada”

(CHIZOTTI, 2005, p. 43). E continua, “[...] a educação básica ficou absolutamente relegada à iniciativa privada até o Ato Adicional de 1834 e a criação da universidade foi mais um motivo de emulação entre deputados provinciais”(CHIZOTTI, 2005, p. 50).

Somente com a Constituição Imperial de 1824, através do Ato Adicional de 1834¹⁵, que o ensino primário foi reconhecido como um direito do cidadão sob a forma de prestação estatal gratuita (art. 179, XXXII¹⁶). Além disso, promoveu-se a descentralização da responsabilidade no fornecimento e na competência legislativa do ensino às províncias. Tal descentralização gerou protestos por considerar-se lesivo à unidade da instrução primária e pela ausência de verbas provinciais, contribuindo para a proliferação de leis contraditórias (SUCUPIRA, 2005, p. 62).

Entretanto, a matéria ainda era pouco debatida no legislativo. Isso fica claro na existência de uma única lei normativa em um período de dez anos (1824-1834). A lei de 15 de outubro de 1827¹⁷ tratava sobre a criação de escolas de primeiras letras nas cidades e vilas mais populosas, possibilidade de instrução feminina, conteúdo curricular, teto salarial para os professores, entre outros. A lei acabou fracassando por conta da falta de professores qualificados e pela baixa remuneração (SUCUPIRA, 2005, p. 60).

Com a proclamação da República, a condição de saber ler e escrever passou a ser um requisito de acesso ao sistema eleitoral. Por outro lado, seguindo o pensamento liberal da época, a educação deveria ser conquistada através do esforço pessoal. Esse raciocínio acabou legitimando certos posicionamentos contrários à obrigatoriedade do ensino, tornando a sua implantação uma decisão autônoma dos Estados.

¹⁵ O Ato Adicional foi aprovado em 12 de agosto de 1834 com o objetivo de minimizar os conflitos do período regencial ao delegar poderes às câmaras municipais e às províncias. As assembleias legislativas provinciais passaram a poder legislar sobre vários setores da administração pública, incluindo a instrução primária e secundária. “art. 10. Compete às mesmas Assembléas legislar: [...] § 2º Sobre instrução publica e estabelecimentos propios a promover-a, não comprehendendo as faculdades de Medicina, os Cursos Juridicos, Academias actualmente existentes e outros quaesquer estabelecimentos de instrucção que para o futuro forem creados por lei geral” (BRASIL, Lei nº 16, 1834, art. 10, § 2).

¹⁶ “A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte. [...] A Instrucção primaria, e gratuita a todos os Cidadãos” (BRASIL, Carta de lei 1824, art. 179, XXXII).

¹⁷ “Fazemos saber a todos os nossos subditos, que a Assembléa Geral decretou, e nós queremos a lei seguinte: Art 1º Em todas as cidades, villas e logares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessarias. [...] Art 3º Os Presidentes, em Conselho, taxarão inteiramente os ordenados dos Professores, regulando-os de 200\$000 a 500\$000 annuaes: com attenção ás circumstancias da população e carestia dos logares, e o farão presente á Assembléa Geral para a approvação. [...] Art 6º Os Professores ensinarão a ler, escrever as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as nações mais geraes de geometria pratica, a grammatica da lingua nacional, e os principios de moral chritã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana, proporcionandos á comprehensão dos meninos; preferindo para as leituras a Cosntituição do Imperio e a Historia do Brazil. [...] Art 11º Haverão escolas de meninas nas cidades e villas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessario este estabelecimento” (BRASIL, Lei 15 out. 1827).

A Constituição de 1891 não abordou direitos sociais, embora tenha instituído algumas balizas educacionais, como a laicidade do ensino público (art. 72¹⁸). Além disso, houve a discriminação da competência legislativa através da tentativa de se consolidar um “federalismo educacional”, caracterizado por um ensino oficial normatizado e regulamentado pelo Distrito Federal ou pelo Congresso Nacional (arts. 34 e 35¹⁹). Raposo ainda destaca os âmbitos de atuação: “coube à União legislar sobre o ensino superior enquanto aos Estados competia legislar sobre ensino secundário e primário, embora tanto a União quanto os Estados pudessem criar e manter instituições de ensino superior e secundário” (RAPOSO, 2005, p. 02).

A revisão constitucional de 1925-1926 ampliou e facilitou a intervenção da União na legislação educacional. A Reforma João Alves/Rocha Vaz, por meio do Decreto nº. 16.782/A de 13 de janeiro de 1925, estabeleceu o concurso da União para a difusão do ensino primário, organizou um Departamento Nacional do Ensino e reformas do ensino secundário e superior. Além disso, determinou que a União subsidiasse parcialmente o salário dos professores primários (art. 25²⁰).

Foi nesse cenário que novos e antigos atores se destacaram na luta pelo direito à educação, como a Associação Brasileira de Educação (ABE), a Igreja Católica, as Ligas Nacionalistas e as Conferências Nacionais de Educação. Segundo Cury, dentre os temas mais recorrentes, destacaram-se: a educação como investimento para o futuro do país e elemento de integração nacional, meios de arrecadação de fundos, necessidade de fundos específicos da União e uma definição do papel da União na instrução básica (CURY, 2005).

Apesar desses novos dispositivos legislativos, o ensino público não foi uma prioridade no plano de governo da 1ª República. O próprio texto constitucional não garantia o livre e gratuito acesso ao ensino, o que trouxe consequências também para o plano político – o art. 70, § 1º inciso II, delimitava que os analfabetos não tinham direito ao voto. Logo, o exercício político e a própria cidadania eram limitados a uma pequena parcela letrada,

¹⁸ “§ 6º – Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos” (BRASIL, Carta de lei 1891, art. 72, §6).

¹⁹ “Art. 34 – Compete privativamente ao Congresso Nacional: [...] 30º) legislar sobre a organização municipal do Distrito Federal bem como sobre a polícia, o ensino superior e os demais serviços que na capital forem reservados para o Governo da União”; “Art. 35 - Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente: [...] 2º) animar no País o desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e comércio, sem privilégios que tolham a ação dos Governos locais; 3º) criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados; 4º) prover a instrução secundária no Distrito Federal” (BRASIL, Carta de lei 1891, arts. 34 e 35).

²⁰ “Art. 25. Os accôrdos obedecerão ás seguintes bases: a) A União obriga se a pagar directamente os vencimentos dos professores primarios, até o maximo de 2:400\$ annuaes, e os Estados a fornecer lhes casas para residencia e escola, assim como o necessario material escolar” (BRASIL, Decreto nº. 16.782/A, 1925, art. 25).

principalmente, quando consideramos que, na década de 1920, 75% da população em idade escolar era analfabeta (LUCENA, 2015).

A partir da Revolução de 1930 e do processo sociopolítico que conduziu à Assembleia Nacional Constituinte (1933-1934), observam-se novas alterações na legislação nacional por conta da necessidade de capacitar mão-de-obra para as indústrias em expansão e, ao mesmo tempo, atenuar os conflitos sociais, nascidos da contradição entre trabalho e capital. Seguindo essas balizas, a Assembleia estabeleceu a gratuidade, integralidade e a obrigatoriedade do ensino primário, um Plano Nacional de Educação sob Diretrizes e Bases e uma vinculação percentual para a educação advinda da arrecadação de impostos²¹.

É importante destacar que a obrigatoriedade de políticas públicas arrecadoras/financiadoras e a formalização de dispositivos similares nos estados contribuíram para o reconhecimento e a defesa do direito à educação no Brasil. Obviamente, o único modo de viabilizar uma educação escolar gratuita no primário e em todo o território é através de recursos públicos.

O Movimento Renovador da Educação apresentava pautas de renovação educacional e social, propondo uma escola única e voltada para todos, uma pedagogia centrada no indivíduo e na consciência do ser social. Também reforçavam a importância de um fundo de investimento educacional, como podemos ver no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*:

A autonomia econômica não se poderá realizar, a não ser pela instituição de um “fundo especial ou escolar”, que, constituído de patrimônios, impostos e rendas próprias, seja administrado e aplicado exclusivamente no desenvolvimento da obra educacional, pelos próprios órgãos de ensino, incumbidos de sua direção (Revista HISTEDBR, 2006, p. 195).

Apesar dos avanços, Marlos Rocha reforça que o modelo educacional manteve sua tradição patrimonialista, marcada por uma divisão entre o ensino popular (elementar, profissional, público provincial) e a formação cultural das elites (privado no ensino médio e público no superior) (ROCHA, 2005, p. 124).

²¹ “Art. 156 - A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos”; “A União, os Estados e o Distrito Federal reservarão uma parte de seus patrimônios territoriais para a formação dos respectivos fundos de educação. § 1º - As sobras das dotações orçamentárias, acrescidas de doações, percentagens sobre o produto de vendas de terras públicas, taxas especiais e outros recursos financeiros constituirão, na União, nos Estados e nos Municípios, esses fundos especiais, que serão aplicados exclusivamente em obras educativas determinadas em lei. § 2º - Parte dos mesmos fundos se aplicará em auxílio a alunos necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica, e para vilegiaturas” (BRASIL, Carta de lei 1934, arts. 156 e 157).

A Constituição (outorgada) de 1937 representou uma ruptura na construção da democracia nacional. No plano da educação, removeu a vinculação constitucional de recursos para a educação²² e, apesar do ensino primário continuar obrigatório, a gratuidade foi restrita aos mais necessitados²³. Com isso, a educação é facultada à livre iniciativa.

A Constituição de 1946 retomou alguns princípios da Constituição de 1934 e 1891, como a vinculação de impostos para a educação²⁴, autonomia dos entes estaduais na organização dos sistemas de ensino²⁵, distinção entre rede pública e privada, gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário. Para Raposo:

A educação volta a ser definida como direito de todos, prevalece a ideia de educação pública, a despeito de franqueada à livre iniciativa. São definidos princípios norteadores do ensino, entre eles ensino primário obrigatório e gratuito, liberdade de cátedra e concurso para seu provimento não só nos estabelecimentos superiores oficiais como nos livres, merecendo destaque a inovação da previsão de criação de institutos de pesquisa. A vinculação de recursos para a manutenção e o desenvolvimento do ensino é restabelecida (RAPOSO, 2005, p. 2, grifo nosso).

Em 1961, ainda sob a vigência da Constituição de 1946, a Lei nº 4.024/61 fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essa lei restabeleceu “a obrigatoriedade da prestação do ensino pelo Poder Público, e a preferência desse sistema público de ensino na aplicação dos recursos públicos”(BASILIO, 2009, p. 44). A vinculação estatal no financiamento da educação ainda foi ampliada²⁶, de modo a atender as metas quantitativas e qualitativas expostas no Plano Nacional de Educação. Além disso, determinou a descentralização da educação para a esfera estadual através da institucionalização de sistemas estaduais de ensino.

A Constituição de 1946 foi bastante alterada após o golpe de 1964, em vista da necessidade de se instaurar um novo sistema tributário e de se garantir um maior centralismo

²² “Art. 125 - **A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais.** O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular” (BRASIL, Carta de lei 1937, art. 125, grifo nosso).

²³ “Art. 130 – O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar” (BRASIL, Carta de lei 1937, art. 130).

²⁴ “Anualmente, a União aplicará nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino” (BRASIL, Carta de lei 1946, art. 169).

²⁵ “Os estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino. § único: Para o desenvolvimento desses sistemas, a União cooperará com auxílio pecuniário, o qual, em relação ao ensino primário, provirá do respectivo Fundo Nacional” (BRASIL, Carta de lei 1946, art. 171).

²⁶ Cada nível de ensino passaria a contar com um fundo específico, estando a sua elaboração a cargo do Conselho Federal de Educação.

econômico e político da União. Além disso, foram impostos Atos Institucionais que acabaram por suspender as garantias constitucionais vigentes.

No campo da educação, vários anteprojetos foram apresentados antes da redação do texto constitucional. O anteprojeto da Comissão de juristas conservou a maioria dos dispositivos da Constituição de 1946, além de ter ampliado a gratuidade para todos do ensino oficial no ensino médio e superior (casos de insuficiência de recursos e mérito). Porém, o projeto acabou sendo rechaçado.

O anteprojeto do Executivo já se diferenciou do texto de 1946: a gratuidade no ensino médio/superior foi substituída pela concessão de bolsas aos carentes, com a exigência de reembolso (no caso do ensino superior). As inúmeras críticas levaram a revisão e redação de um novo capítulo, apresentado como emenda²⁷ pelo deputado Carlos de Brito Velho (LUCENA, 2015).

Ao final, a Carta estipula que o “o ensino primário é obrigatório para todos, dos sete aos quatorze anos, e gratuito nos estabelecimentos oficiais” e que “será igualmente gratuito para quantos, no nível médio e no superior, demonstrarem efetivo aproveitamento e provarem falta ou insuficiência de recursos” (BRASIL, Carta de lei 1967, art. 176, § 3º, II e III). O poder público ainda previa a substituição gradativa do regime de gratuidade pelo sistema de concessão de bolsas de estudos, incluindo a restituição (BRASIL, Carta de lei 1967, art. 176, § 3º, IV). Dessa forma, pode-se esperar uma elevada evasão de estudantes com menos recursos e menos qualificados, considerando a exigência de restituição das bolsas oferecidas.

A vinculação de receitas para a educação também foi removida do texto final, sendo reintroduzida apenas no texto constitucional em 1983, através da Emenda Calmon²⁸. Fala-se apenas em uma prestação de assistência técnico-financeira da União para com os estados (CURY, 2007, p. 838). Consequentemente, também encerraram os fundos de ensino instituídos pela Lei de Diretrizes e Bases. O que se observa é a “limitação dos recursos públicos destinados à educação e a gradativa privatização do ensino de grau médio e superior” (HORTA, 2005, p.239).

²⁷A Emenda Constitucional de 1969 pouco modificou os dispositivos referentes à educação. No máximo determinou a alteração dos percentuais mínimos a serem aplicados, estando sob a responsabilidade dos municípios e com queda para vinte por cento da receita. Também há a previsão de intervenção do Estado em caso de descumprimento (BRASIL, Carta de lei 1967, EC. nº 1/69).

²⁸A Emenda Constitucional nº 24/83 estabelecia: “a obrigatoriedade de aplicação anual, pela União, de nunca menos de treze por cento, e pelos Estados, Distrito Federal e Municípios, de, no mínimo, vinte e cinco por cento da renda resultante dos impostos, na manutenção e desenvolvimento do ensino” (BRASIL, Carta de lei 1967, EC. nº 24/83).

Vale destacar que a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi editada nesse contexto, caracterizando-se por certa “racionalização” do trabalho escolar e pelo grande incentivo dado aos ensinos profissionalizantes no segundo grau. Tal medida reflete os princípios da Ditadura Militar e demonstra a ruptura com a proposta crítica de educação, enquanto formadora de indivíduos conscientes de si e de suas histórias.

A Constituição da República de 1988, por outro lado, representou as aspirações democráticas e a concretização de um Estado Democrático de Direito, com a efetivação dos direitos individuais e sociais. Como afirmam Jaccoud e Cardoso Jr.:

[...] a Constituição de 1988 lançou as bases para uma expressiva alteração da intervenção social do Estado, alargando o arco dos direitos sociais e o campo da proteção social sob responsabilidade estatal, com impactos relevantes no que diz respeito ao desenho das políticas, à definição dos beneficiários e dos benefícios (JACCOUD; CARDOSO JR, 2005, p. 182).

Dentro desse novo cenário, a educação apresenta um papel importante na promoção da justiça social, mobilidade social e diminuição das desigualdades. Tal importância fica clara nas diversas menções à temática educacional no texto constitucional, como: educação como direito, educação universitária, direitos trabalhistas dos profissionais da educação, divisão de competências constitucionais e financiamento da educação, entre outros.

Na nova Constituição, a educação é reconhecida como um direito social (art. 6²⁹), um direito universal e um dever do Estado (art. 205³⁰). A sua promoção deve ter como fins o desenvolvimento individual e da própria sociedade. Além disso, a matéria também é destacada nos artigos 202 a 214 da seção I do capítulo III – Da Educação, Da Cultura e Do Desporto, do título VIII – Da Ordem Social, além do artigo 60 das Disposições Constitucionais Transitórias.

A primeira seção do capítulo III já se inicia invertendo os conceitos de Estado e família apresentados no texto de 1946. Anteriormente, a educação era apresentada como “dever e direito natural da família”, com o Estado apresentando um papel apenas supletivo. Agora há uma conscientização social e política para a concretização do direito à educação.

O art. 206 estabelece os princípios básicos do ensino, entre os quais podemos destacar: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, gratuidade do ensino nas

²⁹ “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, Carta de lei 1988, art. 6).

³⁰ “[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, Carta de lei 1988, art. 205).

instituições públicas, pluralidade e liberdade de pensamento e a valorização do magistério. O art. 208 apresenta os meios para a efetivação da educação, reforçando o oferecimento de uma educação escolar básica obrigatória e gratuita (direito público subjetivo³¹). O não oferecimento do ensino obrigatório gratuito implica na responsabilização da autoridade competente, bem como a não aplicação do mínimo exigido para a manutenção e desenvolvimento do ensino. Nesse último caso, a União tem autoridade para intervir nos Estados, bem como os Estados nos Municípios (art. 34, VII, e art. 35, III).

O art. 208, inciso I, é inovador por estender o acesso à educação a todas as faixas etárias, mesmo àquelas fora da idade regular. É a garantia do direito à educação de jovens e adultos. Vale lembrar que a CF/67 admitia a restrição do acesso de pessoas fora da faixa etária dos sete aos quatorze anos (art. 176, § 3º).

Ao incorporar a obrigatoriedade também do ensino médio³² e da educação infantil³³, a CF/88 dá um passo significativo na garantia do acesso à educação básica. Quanto à gratuidade, Bastos é categórico ao afirmar que o ensino “sendo obrigatório, precisa ser gratuito, pois, dada a pobreza da população seria impossível universalizá-lo de outra forma” (BASTOS apud FREITAS, 2015).

Ainda assim, o reconhecimento do direito à educação no Brasil é permeado de entraves e problemas. Para Cury, apenas a “realização do sistema federativo por cooperação recíproca constitucionalmente previsto poderá encontrar os caminhos para superar os entraves e os problemas que atingem nosso país” (CURY, 2002, p 171).

As bases desse *federalismo cooperativo* são definidas nos artigos 22, 23, 24 e 30 da CF/88. No art. 22, inciso XXIV, o texto constitucional determina a competência privativa da União ao legislar sobre as diretrizes e bases da educação, mas prevê que os Estados legislem sobre matérias específicas se autorizados por lei complementar. O art. 23, em seu inciso V, define como competência comum entre os entes federados “proporcionar os meios de acesso à

³¹ O Direito público subjetivo permite ao seu titular reivindicar direta e imediatamente o cumprimento de um dever pelo Estado. Segundo Duarte, este dispositivo dá abertura para a indicação da titularidade do direito, podendo se referir a um indivíduo (busca do direito a uma vaga na rede de ensino pública) ou grupos e categorias de pessoas (busca pela boa administração dos recursos destinados à educação) (DUARTE, 2003, p. 285). A CF/67, alterada pela Emenda Constitucional nº 1/69, reconhecia o direito à educação apenas como direito objetivo, com características de direito declarado (VIEGAS apud FREITAS, 2015).

³² A Emenda Constitucional nº 14/96 suprimiu a obrigatoriedade pela “progressiva universalização do ensino médio gratuito”, frente às crescentes exigências do mercado profissional por escolarização.

³³ O art. 208, inciso IV, determina a oferta de vagas para a “educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade”, bem como abre a possibilidade de incorporação do ensino infantil ao nível básico de educação ou no sistema de ensino regular.

cultura, à educação e à ciência”³⁴. No art. 24, inciso IX, a educação é definida como matéria de legislação concorrente entre a União, Estados e o Distrito Federal. Por último, o art. 30, inciso VI, ao enumerar as competências dos Municípios, defende a manutenção de uma “cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental”.

Apesar de o federalismo cooperativo propor uma estrutura com princípios de integração, planejamento e harmonização dos entes, centrado em um sistema nacional, o que se observa na educação é uma *pluralidade consociativa*³⁵. Cury lembra que essa proposta é oposta à “tradição centralizadora e ao caráter vertical das decisões dos poderes executivos” (CURY, 2002, p. 173). Além disso, esse regime de colaboração acaba sendo dificultado pela desigualdade entre os entes federados e a ausência de regulamentação/normas (rever nota 21).

Ainda dentro desse contexto de colaboração, é importante destacar o processo de municipalização da educação básica nacional. Podemos observar a crescente migração de matrículas federais e estaduais para a esfera municipal que, desde 2000, responde majoritariamente pelas matrículas na educação de primeiro grau³⁶. Essa medida acabou sendo impulsionada, principalmente, pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996³⁷ e pelo FUNDEF³⁸ (atual FUNDEB³⁹).

³⁴ Apesar de o parágrafo admitir que uma lei complementar deva fixar as normas de cooperação entre os entes, tal lei não foi editada até o momento. Consequentemente, essa omissão acaba impossibilitando uma maior eficiência na coordenação e execução de competências comuns e políticas públicas.

³⁵ Essa “pluralidade consociativa” é apresentada no art. 211 da CF/88 e no Título IV da Lei de Diretrizes e Bases, como Sistema de Organização de Educação Nacional. No caso da CF/88, destaca-se: “Art. 211 - A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em **regime de colaboração seus sistemas de ensino**. § 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; § 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. § 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. § 4º **Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório** (BRASIL, Carta de lei 1988, art. 211, grifos nossos).

³⁶ “Em 1997, a rede municipal detinha 36% e a rede estadual 52% do total de matrículas (pública e privada) de ensino fundamental. Já em 2005 essa situação se inverteu, com os municípios ficando com 57% das matrículas e os estados 36%” (FRANCA, 2013, p.5).

³⁷ A Lei de Diretrizes e Bases será discutida no tópico 1.2.2.

³⁸ O FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) foi instituído pela Emenda Constitucional nº 14/96 e regulamentado pela Lei nº 9.424/96 e pelo Decreto nº 2.264/97. Esse fundo correspondeu a uma nova sistemática de redistribuição dos recursos para o Ensino Fundamental – 60% das receitas destinadas à educação (o correspondente a 15% da arrecadação total dos Estados e Municípios).

³⁹ O FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) foi instituído pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao FUNDEF (1998-2006). Composto por 27 fundos financeiros autônomos (correspondentes a cada estado brasileiro), esses fundos são constituídos por uma subvinculação de receitas previstas para o cenário educacional, tendo em vista a manutenção e desenvolvimento da educação básica.

A destinação dos recursos, por sua vez, é disposta no art. 212⁴⁰. Agora, todas as esferas de governo apresentam uma percentagem mínima de recursos a serem aplicados na educação, além de garantir o ensino obrigatório em termos de oferta (universalização) e qualidade.

A preocupação com um padrão mínimo de qualidade também se configura no art. 60 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), mesmo dispositivo que prevê a criação do FUNDEF/FUNDEB. No caso, os recursos são distribuídos entre os Estados e Municípios de modo a garantir um investimento mínimo por aluno matriculado nas respectivas redes de educação básica pública. Se os valores estimados não atingirem os valores mínimos anuais, fixados anualmente por decreto, o fundo do Estado deverá receber um complemento de recursos da União.

A definição desses valores mínimos nacionais gerou muita tensão. Afinal, na prática, os valores anualmente fixados eram bem inferiores ao valor médio nacional. Para a maioria dos críticos, a União não contemplava o papel redistributivo e equilibrador no repasse dos valores dos fundos (LUCENA, 2015).

Durante o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), o FUNDEF destinou os seus recursos exclusivamente para o ensino fundamental em detrimento dos outros segmentos educacionais. Para Kerstenetzky, essa era uma forma de política social de eficiência dos gastos sociais, centrada na criação de condições mais igualitárias de educação pública para os estratos mais carentes da população (KERSTENETZKY, 2012, p. 221).

Somente no governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), com a criação do FUNDEB, que os investimentos se ampliaram para toda a educação básica (infantil, fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos). Para isso, houve um aumento da tributação na ordem de “15% para 20% (a partir do 3º ano de implementação)” (FRANCA, 2013, p. 06). Em termos legislativos:

[...] o Fundeb estipulou que no máximo 30% do valor da complementação da União poderá ser provenientes dos recursos vinculados constitucionalmente, de maneira que os outros 70% representam recursos adicionais ao sistema de ensino. (FRANCA, 2013, p. 07).

⁴⁰ “A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino. [...] A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação” (BRASIL, Carta de lei 1988, art. 212).

Apesar de reconhecer a ampliação da tributação e do PIB destinado à educação (4% em 2005 para 5% em 2010), Franco atenta que os recursos continuaram a priorizar o ensino fundamental. Mesmo considerando a ampliação de investimentos federais no ensino superior (R\$ 22,7 bilhões em 2005 para R\$ 45,7 bilhões em 2010), a autora observou que o ensino fundamental absorveu 60% dos gastos públicos (2000-2010) em comparação aos demais setores (FRANCA, 2013, p. 08). E completa:

O Brasil apresenta o menor gasto por aluno na educação infantil (US\$ 1.696), cerca de 4 vezes menor do que a média da OCDE (US\$ 6670), e 2,3 vezes menor do que o do Chile (US\$ 3885). No ensino fundamental essa diferença diminui. O gasto brasileiro é 3,4 vezes menor do que a média da OCDE, e compatível com os outros países da América Latina. Porém, quando chega no ensino médio, o gasto por aluno no Brasil diminui, enquanto que nos demais países aumenta, alargando as distâncias observadas. O gasto por aluno da OCDE11 e o gasto por aluno da Argentina correspondem, respectivamente, a 5,5 e 2,4 vezes o gasto por aluno do Brasil, nesse nível de ensino (FRANCA, 2013, p. 09).

Ou seja, enquanto o investimento por aluno cresce ao decorrer das fases de escolaridade básica nos países que compõem a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), esse gasto decresce no Brasil. O baixo investimento no ensino médio explica, por exemplo, os índices de evasão escolar e reprovação no acesso ao ensino superior. Para uma real expansão do sistema educacional é necessária, além do aumento de recursos/investimentos, uma distribuição mais efetiva e compatível com o contexto de cada fase da escolaridade básica.

Por último, seguindo o imperativo do art. 214⁴¹, a Lei nº 10.172/2001 instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE). O Plano apresenta um diagnóstico mais realista da educação nacional e as metas a serem atingidas para garantir o acesso, permanência e qualidade da educação. Entretanto, os vetos da Presidência da República quanto ao aumento de recursos impediram o alcance das metas estipuladas. “Sem recursos, o PNE tornou-se um ato declaratório” (CURY, 2007, p. 839).

A análise histórica do direito à educação deixa claro que ainda se trata de um campo de embates e expectativas sociais, cabendo ao Poder Público efetiva atuação para a sua concretização. Afinal, se reconhece que a disseminação e a universalização de uma educação

⁴¹ “A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades [...]” (BRASIL, Carta de lei 1988, art. 214).

escolar de qualidade são pressupostos para o exercício da cidadania e para a redução dos limites estruturais da nossa sociedade.

1.2.1 – LEI Nº 5.692/71 E A PROFISSIONALIZAÇÃO DO ENSINO

Sancionada em 11 de agosto de 1971, a Lei nº 5.692 reformou o ensino primário e secundário⁴², vinculando o ensino propedêutico ao ensino profissionalizante – inovando as formas de controle e centralização do ensino. Seu objetivo geral era “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (art. 1º).

Primeiramente, a lei apresenta uma reforma de caráter conceitual. No caso, os conceitos de Ensino Primário e Ensino Nível Médio são substituídos, respectivamente, por Ensino do 1º Grau (antigo ensino primário e o 1º Grau do ensino secundário) e Ensino do 2º Grau (2º Grau do ensino secundário).

O ensino do 1º Grau tem a sua duração elevada para 8 anos, com o mínimo de 720 horas por ano (art. 18) – “o ensino de 1º Grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos” (art. 20). Enquanto isso, o ensino do 2º Grau passa a ter a duração de 3 a 4 anos, com uma variação de 2.200 a 2.900 horas (art. 22). Vale ressaltar que a gratuidade de ensino no 2º Grau respeita a comprovação de pobreza e casos de apenas uma reprovação (art. 44).

As outras alterações referem-se ao âmbito da organização escolar (art. 3) e à flexibilidade dos currículos (art. 4) – a nível nacional é definido um núcleo de disciplinas comuns e a nível regional, algumas disciplinas definidas pelo Conselho Federal de Educação (CFE) à escolha das escolas. Os currículos são elaborados de modo que o ensino do 1º Grau se ocupe com a formação de caráter geral (art. 5, § 1º, alínea a) e o ensino do 2º Grau a formação especializada (art. 5, § 1º, alínea b). Além disso, em consonância com o Decreto-Lei nº 869/69⁴³, introduziu-se a disciplina obrigatória de Educação Moral e Cívica (art. 7⁴⁴).

A lei também reconhece que os currículos devem adaptar-se às personalidades individuais dos alunos (arts. 8-10). Deste modo, busca-se evitar/reduzir a evasão escolar ou a

⁴² Acaba se tratando de um complemento de lei sobre o sistema educacional brasileiro que, em 1968, já começara com a reforma universitária.

⁴³ “É instituída, em caráter obrigatório, como disciplina e, também, como prática educativa, a Educação Moral e Cívica, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País” (BRASIL, Decreto-Lei nº 869/69, art. 1º).

⁴⁴ “Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 869, de 12 de setembro de 1969” (BRASIL, Lei nº 5.692/71, art. 7).

desistência por repetidas reprovações. Os reprovados deveriam ser auxiliados a atingirem a meta escolar mediante constantes recuperações (art. 14, § 2).

A formação especializada/profissional já tem por objetivo examinar as capacidades do alunato, ao decorrer do processo educativo, e possibilitar uma futura introdução no mercado de trabalho. Logo, essa formação profissional deve se adaptar aos respectivos mercados locais e regionais de trabalho (art. 5, § 2, alínea b).

Quanto ao financiamento do sistema educacional (arts. 41-63) é “dever da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Territórios, dos Municípios, das empresas, da família e da comunidade em geral, que entrosarão recursos e esforços para promovê-la e incentivá-la” (art. 41). A lei também reconhece a concessão de auxílios técnico e financeiro para as escolas particulares (art. 45). Por último, são estabelecidos os deveres financeiros dos entes federativos (arts. 52-59).

Podemos observar que essa reforma legislativa buscou adaptar o sistema educacional às novas necessidades econômicas do contexto respectivo. Para isso, houve uma transição do antigo modelo educativo que valorizava a formação humanística para uma formação ligada à práxis (caráter tecnicista), o que também implicou na diminuição do acesso ao ensino universitário. Como aponta Cabral:

[...] neste âmbito escolar não devem, ser formados como antes, quase que exclusivamente estudantes universitários e professores primários, mas especialmente pessoal para posições profissionais de escalão médio e mais elevado na economia. Com isso também deve ser rompido o monopólio do assim chamado “círculo humanístico de formação” e devolvida, a título de contramedida, uma formação voltada para a prática, bem como ser revalorizada a técnica das ciências naturais (CABRAL, 2006, pp. 109-110).

É importante frisar que a ampliação do ensino público no país não significou uma melhoria na qualidade do ensino, visto que a evasão escolar e a reprovação persistiram. Além do mais, as escolas não estavam preparadas para implantar a Lei nº 5.692/71. Faltavam condições físicas e materiais para a implantação dos programas/cursos e o próprio corpo docente carecia de profissionais qualificados para a formação especial (embora fossem qualificados para a educação geral). Somada as carências estruturais e o dispêndio financeiro para sua aplicação, o projeto de profissionalização técnica sofreu grande rejeição por parte de

alunos⁴⁵, pais, corpo docente e até dos empresários brasileiros, contribuindo para o total fracasso da reforma.

1.2.2 – A LDB E O CONTEXTO NACIONAL

Promulgada em 1961 (Lei 4.024/61), a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) foi debatida e elaborada entre os anos de 1947-1961, em meio ao embate dos escolanovistas (defesa da escola pública e da centralização do processo educativo pela União) e os católicos (defesa da escola privada e da não interferência do Estado). A conciliação de ambos os discursos foi fundamental para solidificar a base ideológica do projeto, fato já reforçado no início do texto: “São assegurados aos estabelecimentos de ensino públicos e particulares legalmente autorizados, adequada representação nos conselhos estaduais de educação, e o reconhecimento, para todos os fins, dos estudos neles realizados” (art. 5).

Conforme prescrito na lei, as lacunas da primeira versão levaram o Conselho Federal de Educação (CFE) a determinar uma nova matriz curricular e as cinco disciplinas obrigatórias (português, matemática, história, geografia e ciências). A segunda matriz curricular era de responsabilidade dos conselhos estaduais, estando composta por outras disciplinas obrigatórias⁴⁶ e optativas⁴⁷. O ensino religioso era de caráter facultativo e a educação física tornou-se obrigatória em todos os graus de ensino.

Os conteúdos mínimos deviam respeitar o entendimento dos fenômenos da natureza, dos fatos sociais, dos processos da linguagem e dos sistemas e operações formais, contribuindo com a “formação dos valores necessários para o exercício de uma cidadania plena e das habilidades indispensáveis para a inserção do cidadão no mundo do trabalho” (MARCHELLI, 2014, p. 1498).

Todas essas disciplinas eram regidas através da liberdade de ensino, segundo o princípio de que “é assegurado a todos, na forma da lei, o direito de transmitir seus conhecimentos”

⁴⁵ Segundo Bárbara Freitag, a rejeição à proposta de profissionalização por parte das classes média e alta “se deu devido à concepção de que trabalho manual em oficinas mecânicas ou de eletricidade era programa para alunos pobres, oprimidos, a quem competia à tarefa de trabalhar” (FREITAG apud FONSECA, 1992, p. 22).

⁴⁶ “[...] desenho e organização social e política brasileira, ou desenho e uma língua clássica e uma língua estrangeira moderna; ou duas línguas estrangeiras modernas e filosofia, esta apenas no 2º ciclo” (TREVIZOLI; VIEIRA; DALLABRIDA, 2013, p. 08).

⁴⁷ Definidas de acordo com os interesses e as disponibilidades dos estabelecimentos de ensino. “No ciclo ginásial eram ministradas as disciplinas de línguas estrangeiras modernas, música (canto orfeônico), artes industriais, técnicas comerciais e técnicas agrícolas, enquanto no colegial eram oferecidas as de línguas estrangeiras modernas, grego, desenho, mineralogia e geologia, estudos sociais, psicologia, lógica, literatura, introdução às artes, direito visual, elementos de economia, noções de contabilidade, biblioteconomia, puericultura, higiene e dietética” (SOUZA apud MARCHELLI, 2014, p. 1486).

(art. 4) e na flexibilidade curricular (art. 12). Foi em meio a essa “liberdade de ensino”, decorrente da falta de bases curriculares consistentes, que o mercado de livros didáticos começou a dominar as escolas. Observou-se a primazia dos conhecimentos gerais e técnicos com foco na preparação profissional, tendo em vista o contexto de ascensão industrial e urbana da época. Logo, o cenário educativo era marcado por uma escolarização das massas (direcionadas para o trabalho industrial, comercial) e a restrição da formação superior às classes dominantes.

[...]a dita escola nova estava por meio das lacunas de sua proposta curricular pouco compreensível e da massificação dos métodos de produção didática que recomendava interessada simplesmente na formação do espírito capitalista de acumulação em todos os cidadãos. Para tanto, dedicava-se à preparação de um quadro de trabalhadores especialistas e alienados de toda espécie, necessários para a manutenção da sociedade de consumo e do sistema internacional de divisão do trabalho que houvera se instalado na ordem econômica mundial no período do pós-guerra. Seus mentores advogavam que a formação necessária para o homem comum poderia prescindir do preparo intelectual propriamente dito, embora exigisse o domínio de técnicas primárias de leitura, escrita e aritmética, bem como certo nível de informação e conhecimento (MARCHELLI, 2014, pp. 1489).

Desde a década de 1920, com o novo cenário político, econômico e social instalado após o processo de industrialização, as elites dominantes e o proletariado apropriaram-se ideologicamente da ideia de “escola para todos” para o processo eletivo. Entretanto, as contradições de interesses levaram as classes dominantes a priorizarem a qualidade em vez da quantidade, aprimorando o ensino legado a si e rebaixando o nível das camadas populares. Essa foi a forma de garantir a hegemonia política das oligarquias dominantes.

Com o escolanovismo, o que ocorreu foi que a preocupação política em relação à escola refluíu. De uma preocupação em articular a escola como um instrumento de participação política, de participação democrática, passou-se para o plano técnico-pedagógico. [...] Passou-se do ‘entusiasmo pela educação’, quando se acreditava que a educação poderia ser um instrumento de participação das massas no processo político, para o ‘otimismo pedagógico’, em que se acreditava que as coisas vão bem e se resolvem no plano interno das técnicas pedagógicas. [...] A Escola Nova vem transferir a preocupação dos objetivos e dos conteúdos para os métodos e da quantidade para a qualidade (SAVIANI, 1991, p. 62).

Essa concepção privatista e comercial da educação foi ampliada após 1964. A política dos governos militares, vinculada às ideias de desenvolvimento e segurança nacional, manteve como prioridade educacional do 2º Grau a formação especializada. Seguiu-se a isso,

a redução do currículo de formação geral (em especial, da área de Ciências Humanas), fusão de disciplinas (por exemplo, a criação dos Estudos Sociais – fusão de História, Geografia, Sociologia e Filosofia), criação de disciplinas polêmicas (Organização Social e Política do Brasil/OSPB e Educação Moral e Cívica/EMC) e a proliferação de faculdades privadas.

A grande falha dos teóricos e autores da LDB 4.024/61 foi não considerar que a crise na educação brasileira era, antes de tudo, de ordem institucional. O próprio projeto de integração dos sistemas escolares, adotado por países que obtiveram relativo sucesso e quebraram o dualismo histórico entre as classes, foi readaptado para uma descentralização ainda mais abrangente do sistema educacional. Além disso, o princípio da mobilidade discente se limitou a uma revisão de métodos e programas de ensino (sem igualar o ensino público e privado), minimizando-se o efetivo acesso a essa educação mais seletiva e, posteriormente, ao ensino superior⁴⁸.

Apesar dos desacertos do movimento escolanovista, é válida uma menção honrosa ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e a sua defesa de uma escola pública, laica e gratuita. O Manifesto reconheceu a necessidade de uma política nacional de educação, fixada por lei complementar e delineada por diretrizes e bases para todos os níveis de ensino. É preciso reconsiderar que, por ser fruto da modernidade industrial, o movimento apresentava uma radicalidade característica na defesa de um conhecimento técnico-científico e na crença de que a divisão do trabalho resolveria os problemas sociais (MARCHELLI, 2014, p. 1494).

No geral, a Lei 4.024/61 e suas alterações posteriores, previstas na Lei nº 5.692/71 (discutida no tópico anterior), acabaram instituindo os princípios norteadores da organização curricular e da proposta profissionalizante. Com a redemocratização do país e a aprovação da nova LDB (Lei nº 9.394/96), a legislação começa a apontar para uma desburocratização do Ministério da Educação (MEC), reservando-lhe apenas o papel de elaborador, coordenador e avaliador da educação nacional.

O novo modelo destaca a necessidade de priorizar o Ensino Fundamental, valorizar a autonomia escolar, modernizar a gestão de todos os níveis e modalidades de ensino e favorecer políticas de acesso e expansão das novas tecnologias. Com o avanço das discussões sobre o currículo, o poder público também publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1998⁴⁹, como referência e reflexão qualitativa das práticas educativas.

⁴⁸ A apropriação do sistema de ensino superior brasileiro para a formação das classes dirigentes se efetivou, principalmente, com a Lei da Reforma Universitária de 1968. A reforma buscou conter o crescimento da contratação de docentes de esquerda e as ondas de manifestação do meio estudantil, bem como instituir uma base comum (ciclo básico) centrada na competição/desempenho acadêmico. Uma concepção privatista da educação

⁴⁹ Em 2010, os PCN foram reformulados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

A receptividade dos PCN ainda é discutível nos dias atuais. Afinal, observa-se uma indefinição das bases metodológicas e didáticas dos novos conteúdos, confusões na definição dos objetivos segundo as competências e habilidades, adequação dos parâmetros às realidades locais, entre outros. Além disso, a qualidade do sistema educativo não perpassa apenas os parâmetros e currículos. É necessário que se considere a estrutura física das escolas e as condições socioeconômicas e culturais de estudantes e professores (salário, planos de carreira, incentivos à educação continuada), afinal, a qualidade de vida da comunidade escolar também interfere no trabalho escolar.

No que diz respeito à base nacional, a LDB/1996 define um currículo com língua portuguesa, matemática, ciências naturais e sociais⁵⁰, artes, educação física e língua estrangeira (art. 26). Em complemento, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN/2013) ainda reforçaram as temáticas de diversidade (sob prerrogativa da comunidade escolar)⁵¹, a preocupação com adimensão humana (sujeitos integrados ao meio físico e ao contexto histórico-cultural da sociedade), obrigatoriedade da escolarização básica (até o Ensino Médio) e adoção de um currículo misto (formação básica e geral).

A adoção das temáticas diversas é bastante complexa, uma vez que as DCN não apresentam os princípios a serem adotados pelos professores. Na prática, esses temas não oferecem elementos pedagógicos consistentes com teorias curriculares e científicas, sendo abordados de modo genérico e simplificado por muitos docentes.

O próprio documento reconhece que a educação brasileira ainda apresenta uma distância muito clara entre o discurso normativo e a realidade do contexto escolar:

Entre múltiplos fatores que podem ser destacados, acentua-se que, [...] há um entendimento de que tanto as diretrizes curriculares, quanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), implementados pelo MEC de 1997 a 2002, transformaram-se em meros papéis. Preencheram uma lacuna de modo equivocado e pouco dialógico, definindo as concepções metodológicas a serem seguidas e o conhecimento a ser trabalhado no Ensino Fundamental e no Médio. Os PCNs teriam sido editados como obrigação de conteúdos a serem contemplados no Brasil inteiro, como se fossem um roteiro, sugerindo entender que essa medida poderia ser orientação suficiente para assegurar a qualidade da educação para todos. Entretanto, **a educação para todos não é viabilizada por decreto, resolução, portaria ou similar, ou seja, não se efetiva tão somente por meio de prescrição de atividades de ensino ou de estabelecimento de parâmetros ou diretrizes curriculares**[...] (BRASIL, DCN 2013, p. 14).

⁵⁰ Inclusão da História e da Cultura afro-brasileira e indígena mediante as leis nº 10.639/03 e 11.645/08.

⁵¹ Contempla o estudo das características culturais, econômicas e sociais do contexto regional e local das escolas. Segundo o Conselho Nacional de Educação (CNE), antigo CFE, “tanto a base nacional comum quanto a parte diversificada são fundamentais para que o currículo faça sentido como um todo” (BRASIL, DCN 2013, p. 32).

Isso não significa que a legislação seja inútil enquanto instrumento de correção e referência para a educação nacional. Tendo em vista que a educação é um direito fundamental, os princípios legais devem estar em constante reformulação pela sociedade e atentarem para um meio de equilibrar a sua construção teórica e a sua aplicabilidade técnica.

Sendo um processo de constante renovação, as deficiências e erros encontrados devem ser encarados como resultados do esforço em garantir a qualidade da educação brasileira. É claro que a escola não deve ser vista como um laboratório permanentemente, até porque a sociedade quer um retorno mais imediato e condizente aos desafios atuais.

CAPÍTULO 2 – O IDEAL DA PÓLIS DEMOCRÁTICA E A PAIDÉIA NA ATENAS CLÁSSICA

Nossa cidade, em seu conjunto, é a escola da Hélade, e [...] segundo me parece, cada homem entre nós poderia, por sua personalidade própria, mostrar-se autossuficiente nas mais variadas formas de atividade, com a maior elegância e naturalidade [...]. Compelimos todo o mar e toda a terra a dar passagem à nossa audácia, e em toda parte plantamos monumentos imorredouros dos males e dos bens que fizemos. (ORAÇÃO fúnebre de Péricles transmitida por TUCÍDIDES, História da Guerra do Peloponeso, Livro II).

Para compreendermos melhor a influência da *paidéia* na formação do cidadão da Atenas Clássica, buscamos, neste capítulo, mostrar um panorama da Hélade nos séculos V e IV a.C., principalmente no que se refere a dinâmica do sistema *políade* (política, identidade, religião). Enfocaremos também a *paidéia* dos períodos Homérico e Arcaico que contribuíram, diretamente, para a construção do pensamento racional e filosófico clássico.

Optamos por dividir este capítulo nos seguintes itens: 2.1 – O advento do modelo *políade* e a construção da cidadania; 2.2 – O legado da *Paidéia* Grega; 2.2.1 – A educação e os ideais do Período Arcaico; 2.2.2 – A educação e os ideais do Período Clássico; 2.2.2.1 – Educação na reflexão sofista; 2.2.2.2 – Educação na reflexão filosófica: Sócrates, Platão e Aristóteles.

2.1 – O ADVENTO DO MODELO POLÍADE E A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

Símbolo da unidade política e do estado da *díke* (o direito, a justiça), a *pólis*⁵² assumiu um referencial civilizatório para o homem grego. Desse modo, a existência de espaços físicos bem definidos e estruturados, refletia a preocupação do homem grego em assegurar um

⁵² Segundo Aristóteles, a *pólis* era a comunidade de cidadãos (*KoinoniaPolitiké*), em que todos os homens se uniam visando algum bem. Baseada em relações de cidadania, ela é uma criação “natural” (*phýsis*), pois o homem é por “natureza” um ser social. Além disso, através da *díke* e de sua aplicação, fica assegurada a boa ordem (*eunomia*), por ser o direito o meio de determinar a justiça (*dikaíosýne*) e o bem (*agathòs*). A *pólis*, do VIIIº ao IVºséc a.C. foi uma unidade política, jurídica, religiosa, cultural, territorial e residencial. E, enquanto Estado, era uma sociedade politicamente organizada, possuindo um território cívico, uma população, uma Constituição e uma cultura específica, a helênica. “(viver fora da *pólis*).. é mau homem ou mais do que homem..”(ARISTÓTELES, Política, I. 1252 a. 20.).

planejamento urbano de ordem moral, política e institucional, que visasse à formação do cidadão, o bem-estar coletivo e o pleno funcionamento da *pólis*⁵³.

Em relação ao seu território cívico, a *pólis* ateniense se constituía de forma circular e concêntrica em torno da Acrópole. Esta, por sediar as construções públicas, institucionais e religiosas, era o centro sócio-político e religioso que integrava o cidadão e marcava os espaços da cultura e do selvagem.

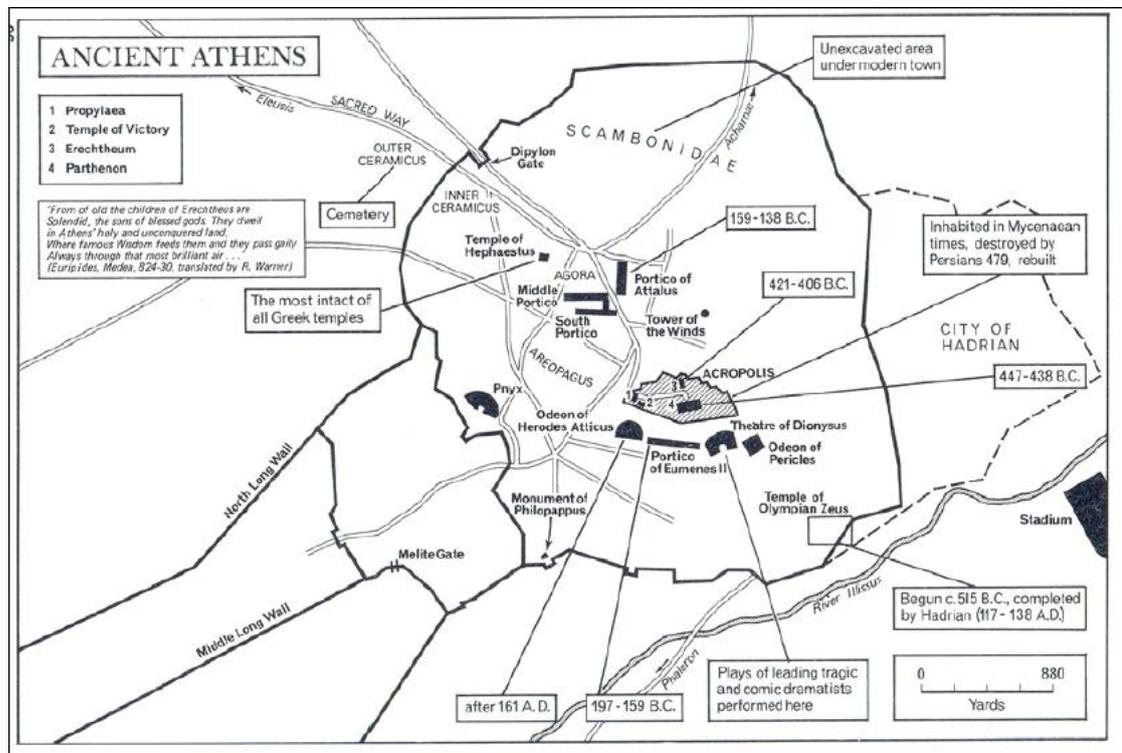
Apesar dessa ‘delimitação espacial’ que privilegiava o espaço da Acrópole, a sobrevivência desse modelo político era garantido pela a união entre a *ásty* (espaço urbano) e a *chôra* (espaço rural) – espaços interdependentes e símbolos da ordem, da segurança, da coisa pública e da civilidade.

Todas essas condições permitiam ao indivíduo uma espacialidade referencial para seu comportamento, defesa e manutenção de sua terra e a formação de uma memória coletiva⁵⁴. Ou seja, o cidadão ateniense fundamentava e desenvolvia uma identidade, primeiramente, a partir da sua própria *pólis*.

⁵³ Os principais registros de uma ‘teoria urbanista grega’ se encontram nas obras de Aristóteles, Platão, Hipócrates e nas referências feitas a Hipodamos de Mileto. Para esses teóricos, os critérios geográficos deveriam garantir segurança, salubridade e abastecimento para os habitantes. Além disso, Aristóteles especula o número ideal de habitantes, o traçado das ruas (critérios de segurança e estética), a utilização da terra (propriedade pública e individual), etc. Platão, por outro lado, reforça um debate moral e político ao defender o afastamento entre a *pólis* e o mar (pois a atividade comercial seria nociva à moral cívica) e ao condenar a construção de muralhas (recurso que amoleceria o coração dos homens). Em relação à Hipodamos, o pouco que se sabe advém dos comentários de Aristóteles acerca da concepção hipodâmica (“tabuleiro de xadrez”) aplicada na construção do Porto de Pireu (LOURO, 1996, pp. 275-283).

⁵⁴ A constituição da memória coletiva engloba as memórias consensualizadas mediante as relações estabelecidas dentro do próprio grupo: “a memória coletiva tira sua força e sua duração por ter como base um conjunto de pessoas, são os indivíduos que se lembram, enquanto integrantes do grupo” (HALBWACHS, 2006, p. 69). Logo, há a necessidade de preservação de elos entre os membros para a perpetuação da memória do grupo – relação de complementaridade.

Mapa 1 – Organização espacial da *pólis* ateniense, com a Acrópole ao centro.



Fonte: GRANT, Michael. **Atlas of classical history**. Londres: Routledge, 1994, p.26.

No segundo momento, essa identidade vai ser delimitada pelos princípios de cidadania presentes na lei de 451 a.C., promulgada por Péricles. Segundo essa lei, a cidadania era reservada ao filho de pai e mãe atenienses, livre, maior de 18 anos e que tenha completado a *efebia* (serviço militar). Este cidadão, *polités*, podia adquirir propriedades, tinha voz e voto na *Eclésia* (Assembleia Popular) e participação nos tribunais e conselhos. E entre suas obrigações, havia a participação na guerra (*hoplita*) e a cobrança de tributação (*êisphora* e a liturgia⁵⁵).

Além disso, certos valores eram esperados e exigidos do cidadão bom, belo e justo, como: a coragem (*andréia*), a temperança (*sophrosýne*), a bondade (*praótes*), a liberdade (*eleutheriotes*), a verdade (*alétheia*), a reserva (*aidós*), a justa indignação (*gémesis*), a amizade e o amor (*phília*), a piedade (*eusébeia*) e a disciplina (*eutaxía*). Todos esses valores

⁵⁵ A *êisphora* foi um imposto de tempos de guerra. As formas de liturgia já eram reservadas aos cidadãos mais ricos, como forma de diminuir a distância entre ricos e pobres e de manter determinados encargos da *pólis*. Entre os principais exemplos: a *trierarquia* (manutenção de uma nau de guerra por um ano), a *hestiasis* (organização de banquetes públicos) etc.

ou virtudes, como definia Aristóteles, não apenas formavam o cidadão ideal, mas garantiam a vida em comunidade (THEML, 1988, p. 61).

Mesmo não discriminada em decreto ou lei, a presença nas assembleias cívicas era reservada aos homens adultos. Somando-se a afirmação de Aristóteles sobre a natureza funcional da cidadania (participação nas assembleias) à leitura dos documentos textuais preservados, há um consenso de que os homens eram os atores das discussões e deliberações. Como destacado por Vincent Gabrielsen, o termo grego que designa homo politicus é ὁ βουλόμενος, “aquele que propôs o decreto” (GABRIESEN apud CUCHET, 2015, pp. 282-283).

Com relação às mulheres atenienses, os documentos as apresentam como indivíduos livres, mas sob a tutela de um homem (pai, marido, irmão, filho ou outro membro masculino da família). No caso de sua presença ser requerida em assembleia, a mulher via-se representada pelo seu κύριος (senhor, tutor).

Ao contrário da lógica de Estado Moderna, centrada em uma tipologia de Estado como forma de governo, a experiência política na *pólis* ateniense foi constituída de forma mais fluída, abrangendo as mais diversas experiências da cidade (espaço urbano, território, convívio, comunidade). Pensando sob o viés moderno, o universo político reservado ao feminino, de fato, não é o da cidadania ativa, das responsabilidades administrativas e de comando – “À mulher reserva-se o espaço da casa, e quando muito o silêncio público” (ANDRADE, 1998, p. 392). Entretanto, ao considerarmos a multidimensionalidade da *pólis*, a atuação das mulheres em atividades públicas coletivas, principalmente na dimensão religiosa⁵⁶, representa uma forma de prática cívica. Deborah Kamen ainda atenta que as cidadãs de Atenas também possuíam uma capacidade econômica – direito de possuir terras, administrar e herdar bens (enquanto tias ou irmãs, mais do que enquanto filhas) (KAMEN, 2013, pp. 87-96).

É importante lembrar que Aristóteles define como cidadão, “na prática” ou “nos costumes” (πρὸς τὴν χρῆσιν), o indivíduo “nascido de dois pais cidadãos (πολίται), e não de um só, pai ou mãe” (ARISTÓTELES, Política, III, 1275b21-22). Logo, o termo designa os cidadãos que atuam nas assembleias (homens), bem como os habitantes de determinada cidade (homens e mulheres / pertencimento, Ἀθηναῖοι). Josine Blok reforça que a não atuação

⁵⁶Com destaque ao ofício das sacerdotisas que, em suas funções, representavam toda a *pólis*. “A sacerdotisa de Athená Polias e a sacerdotisa de Deméter, por exemplo, tinham uma *timê* de primeiro plano na *pólis*, bem mais eminente do que a de um simples cidadão, que só tinha acesso à assembleia. Lysimakè, cuja estátua, na Acrópole, foi vista por Pausânias, foi mãe e avó de cidadãos, falecendo com 88 anos, após ter sido sacerdotisa de Athená Polias durante 64 anos, no fim do século V e início do século IV a.C.” (CUCHET, 2015, p. 295).

nas assembleias deliberativas e judiciárias não implicava em uma negação ou perda do status de cidadania, uma vez que o cidadão era, antes de tudo, um membro da comunidade (BLOK apud CUCHET, 2015, p. 288). Ou seja, sendo a *pólis* definida por um conjunto de atividades sociais e religiosas compartilhadas, em graus variáveis, a prática cívica não se encontrava limitada apenas à função deliberativa e judiciária – por exemplo, na esfera dos rituais cívicos, as estratégias matrimoniais necessárias para formar cidadãos e dispor de terras que materializassem o vínculo com a *pólis*, além da riqueza, mobilizavam indivíduos de ambos os sexos.

Apesar da noção cristalizada e exclusivista, que reforça o afastamento social de mulheres, metecos (estrangeiros) e escravos, durante todo o séc. V é notável uma ampliação da cidadania ateniense. Entre os indivíduos que adquiriram esse *status* de cidadão, destacam-se o filho ilegítimo de Péricles com a meteca Aspasia, casos de concessões coletivas⁵⁷ e os de alguns metecos e escravos em tempos de guerras externas (*pólemos*), civis (*stásis*) ou por razões honoríficas⁵⁸. Além disso, a adequação de metecos ricos a nível social, religioso, cultural e, principalmente, econômico; sugere deturpações da lei de 451 em favor de alianças e interesses políticos⁵⁹.

Segundo Canfora, o alargamento da cidadania em Atenas está intimamente ligado ao nascimento do império marítimo, pois alguns metecos e escravos vão ser elevados à condição de cidadãos guerreiros ao participarem como marinheiros nas trirremes (CANFORA, 1994,

⁵⁷Em 429 a.C., quando a *pólis* de Plateias, vizinha à Beócia, foi atacada por tebanos e espartanos, alguns plateenses se refugiaram em Atenas, sendo-lhes concedido, tanto a homens quanto a mulheres, a cidadania por decreto. “Os plateenses são atenienses (Ἀθηναίους) a partir deste dia, eles têm os mesmos direitos e privilégios (ἐπιτίμους), como os demais atenienses (οἰᾶλλοι Ἀθηναῖοι), e participam (μετεῖναι), como os atenienses, de todas as atividades comuns, tanto as sagradas quanto as que são realizadas ritualisticamente” (APOLODORO, Contra Neera, 104).

⁵⁸Violaine Cuchet destaca o caso do político ateniense Apolodoro, filho de um homem (Pasion) que obteve a cidadania por decreto do povo. Pasion foi um antigo escravo – liberto pelo seu dono Arquestrato –, sábio banqueiro e empreendedor, que ofereceu 1000 escudos à *pólis*, sendo recompensado com a concessão da cidadania entre 394 e 376 a.C. (CUCHET, 2015, p. 293).

⁵⁹O regime democrático foi ideal para o desenvolvimento da atividade mercantil dos estrangeiros domiciliados em Atenas. Apesar de não terem uma representação política efetiva, sua atividade representava uma necessidade econômica para a sobrevivência da *pólis*. Por essa razão, os metecos vão adquirir um estatuto próprio, defesa em tribunais (através de um cidadão, o *prostatés*), *isotelia* (igualdade em relação aos encargos pagos pelos cidadãos), liberdade de culto e língua etc. Na *República dos atenienses*, Pseudo-Xenofonte destaca a importância do grupo para a Atenas comercial e democrática: “Quanto aos metecos, a cidade necessita deles devido às muitas e diferentes atividades comerciais e também à Marinha. Por isto, concedemos aos metecos uma equidade” (PSEUDO-XENOFONTE, República dos Atenienses I, 10-12). Platão propõe certas regras: “que antes de tudo ele tenha um ofício, uma ocupação, e que permaneça na cidade não mais de vinte anos. Para conseguir a permissão de ficar para sempre, até a morte, deverá persuadir a *Boulé* e a *Eclésia* (o Conselho e a Assembleia) de que fez algum serviço significativo ao Estado. Senão, em caso contrário, deverá se retirar e poderá levar consigo os seus bens. Seus filhos, se desejarem, poderão permanecer, contando o tempo de vinte anos a partir da idade de quinze anos, tendo suas propriedades registradas no *demos* e o que sai deve cancelar seus registros junto aos magistrados da cidade” (PLATÃO, Leis, VIII, 850). Ver: MORALES, 2010, pp. 37-56.

pp. 108-109). Esses arranjos demonstram como a cidadania no período Clássico e a capacidade de guerra são elementos indissociáveis.

Por outro lado, como aponta Ian Morris, é preciso destacar o caráter simbólico da masculinidade enquanto base dessa cidadania (MORRIS, 1997, p. 97). Ou seja, o fato de ter nascido homem e em Atenas, independente de riqueza ou ocupação, é o que de fato vai inserir um indivíduo nesse quadro político. Outros historiadores, como Vidal-Naquet, Claude Mossé e Moses Finley chegam a definir a *pólis* como “um clube de homens”⁶⁰.

Essa interpretação rebate a antiga correlação, limitativa por sinal, entre a cidadania e um dos resquícios aristocráticos, a propriedade fundiária. Segundo essa ideia, a cidadania estava reservada aos grandes proprietários de terra, uma elite fundiária. Pelo contrário, a não igualdade dos recursos econômicos explica a concentração do poder por uma elite intelectual e política (detentora de bens fundiários e adepta do escravismo), mas não impede a participação e a conquista dos direitos de cidadania por um homem pobre, artesão ou um pescador.

No discurso fúnebre em honra dos atenienses mortos no primeiro ano da guerra do Peloponeso (431 - 404 a.C.), o mesmo Péricles define um ideal ateniense de democracia, fundado sobre a liberdade, igualdade e respeito dos valores :

Nós utilizamos de um sistema de governo que não copia as leis de outros vizinhos, antes sendo um modelo para eles do que imitação deles. Nossa constituição é chamada de Democracia porque a maioria governa e não a minoria. E todos são iguais diante da lei, em disputas pessoais, contando mais a habilidade com a virtude do que pertencer a posições sociais. E ninguém, desde que servindo à cidade, **terá obscuridade política devido a sua pobreza**. Governamos de maneira livre e assim é a nossa relação uns com os outros no dia a dia. Não interferimos na vida pessoal do próximo... nem o desprezamos... mas na vida pública respeitamos o governo e as Leis...(TUCIDIDES, *The Peloponnesian War*, p. 37, grifo nosso).

A despeito da distância entre discurso e prática, vale lembrar que o mesmo Péricles se aproximou do político Efialtes, que defendia a cidadania para os pobres (CANFORA, 1994). Além disso, a adoção da *mistoforia* (remuneração das funções públicas) tinha como objetivo aumentar a participação popular na vida política. E, de fato, após 459 a.C., verifica-se a participação de cidadãos de condições modestas (*zeugitas*) nas altas magistraturas (CARDOSO, 1990, p. 47).

⁶⁰“Porque ter associado, num mesmo estudo, o destino de escravos e o de mulheres? Porque a *pólis* grega, em seu modelo clássico, definia-se por uma dupla recusa: recusa da mulher, a *pólis* grega é um ‘**clube de homens**’, recusa do escravo, ela é um ‘clube de cidadãos’” (VIDAL-NAQUET, 1991, p. 269, grifo nosso).

Na perspectiva dessa sociedade políade, idealizada como uma comunidade de harmonia e equilíbrio, essas concessões são formas de evitar qualquer ameaça ou fator desestabilizante para a *pólis*. Afinal, a sobrevivência da *pólis* e o bem comum deveriam sempre prevalecer sobre o indivíduo e os interesses particulares.

O terceiro elemento que vai compor essa identidade políade é a religião. Marcada pela presença de ritos e oferendas exclusivas, a religião promove a integração e a formação de uma identidade cultural. Além de assegurar o ideal de isonomia, de igualdade entre os cidadãos, vai fomentar signos de identidade para os mais diversos grupos sociais.

Em uma sociedade plural e hierarquizada como a ateniense, a religião apresenta um papel mediador na relação identidade/alteridade (AUGÉ, 1999, pp. 53-54), garantindo a representatividade de uma classe, grupo ou segmento social, principalmente para indivíduos marginalizados. Seja nos segmentos sociais (cidadãos, mulheres, metecos, escravos), nas classes censitárias (*Pentacosiomédimnos*, *Hippeis*, *Zeugitas*, *Thêta*⁶¹), nas atividades econômicas (agricultor, artesão, pescador, mercador marítimo etc), a busca por esse sentimento de pertencimento acaba sendo estimulado pela presença da hierarquia em todos os âmbitos dessa sociedade. Por essa razão, Atenas é composta por múltiplas identidades, por múltiplos cultos e ritos, que acabam fortalecendo o poder político em todo o território.

Por último, é importante destacar esse Estado da *díke* (direito e justiça) e do *nomós* (leis escritas), que solucionava conflitos, coordenava o governo e mantinha a sociedade civil. Paralelamente, o cidadão convivia com uma série de regras não escritas, ligadas à tradição, à moral e à religião. Regras de conduta que acentuavam a *díke* e liberavam o Estado do uso da coerção/força, ao estabelecer uma relação social de honra (*timé*) ou vergonha (*aidós/aischós*).

Ao ligar-se à consciência do homem, ao temor de constrangimento, perda de status, morte social, controlava-se o comportamento e promoviam-se relações cotidianas fundamentais para a vida em sociedade, como: o respeito e proteção aos pais; reconhecimento por um favor concedido (confiança, *psitis*); respeito aos deuses, a piedade (*eusébia*); a prática da hospitalidade; não violar um juramento em um contrato privado; não matar em combate quem se render; sepultar os mortos; ser moderado em suas ações (*sophrosýne*) e obedecer às leis da *pólis* (VIEIRA, 2005, pp. 36-37).

⁶¹ As duas primeiras, *Pentacosiomédimnos* e *Hippeis*, correspondiam aos cidadãos mais importantes, política e economicamente. Os *Zeugitas* eram pequenos e médios proprietários, artesãos ou comerciantes, serviam como *hoplitas*. Os *Thêta* compunham os camponeses pobres e os trabalhadores braçais, recrutados como remadores em tempos de guerra. Essa divisão de classes censitárias estava relacionada com os diferentes níveis de riqueza anual (tanto em medidas de cereais, azeite ou vinho, como em dracmas) e com os diferentes projetos políticos de cada grupo (THEML, 1988, p.50).

Considerando as profundas transformações dos séculos VII e VI a. C.⁶², que põem em risco o sistema *políade* e a ‘identidade grega’, filósofos e comediógrafos buscam exaltar os ideais passados que retratem o legado de uma Atenas repleta de tradição. Tal resgate se dá por meio dos mitos fundadores, pela diferenciação grega frente aos outros povos (forte estigmatização do outro – bárbaro) e pela valorização dos ideais clássicos da *paidéia*. Sendo a *pólis* o espaço de realização do homem, é para ela que a *paidéia* começa a ser pensada e planejada.

2.2 – O LEGADO DA PAIDÉIA GREGA

Para a Europa iluminista do século XVIII, a civilidade se baseava na cultura do conhecimento. Entretanto, os primeiros a articularem a educação e a cidadania em um mesmo processo de construção consciente foram os gregos – a formação do homem era o centro do espírito grego.

Com o surgimento da *pólis*, havia a necessidade de desenvolver e instruir para a vida pública esse homem ideal (homem da *pólis*). Jaeger observa que:

A nova sociedade civil e urbana tinha uma grande desvantagem em relação à aristocracia, porque, embora possuísse um ideal de Homem e de cidadão e o julgasse, em princípio, muito superior ao da nobreza, carecia de um sistema consciente de educação para atingir aquele ideal [...] Cedo se fez sentir a necessidade de uma nova educação capaz de satisfazer os ideais do homem da *pólis* (JAEGER, 1986, p. 336).

A *paidéia* representou o ápice de desenvolvimento do homem grego nas mais diversas categorias e âmbitos que delimitam a existência humana. Por esse motivo, conceituar o termo *paidéia* nos dias atuais é completamente difícil. Para Jaeger, a melhor saída é defini-la sob um prisma particular (geográfico, histórico e social) e contextualizá-la.

Não se pode evitar o emprego de expressões modernas como civilização, cultura, tradição, literatura ou educação; nenhuma delas, porém, coincide realmente com o que os Gregos entendiam por Paideia. Cada um daqueles termos se limita a exprimir um aspecto daquele conceito global, e, para abranger o campo total do conceito grego, teríamos de empregá-los todos de uma só vez (JAEGER, 1986, p. 01).

⁶² Uma crise no plano religioso e moral, decorrente do enriquecimento pelo comércio marítimo com o Oriente – a riqueza passa a substituir os valores tradicionais –, além de uma crise sociopolítica após o fim da Guerra do Peloponeso.

Etimologicamente, o termo *paidéia* do grego (αἰδεύω) deriva de *paidós* (παῖς), criança. Por isso, até o início do século V a.C., a *paidéia* ainda era pensada sob a ótica da criação de meninos. Porém, é importante destacar que a educação grega clássica é voltada, principalmente, para a vida adulta. Segundo Marrou, “toda esta educação está orientada para o fim da formação do homem adulto e não para o desenvolvimento da criança” (MARROU, 1990, p. 341).

Figura 1 – Uma criança (*paidós*) e seu pedagogo (*paidagogos*)



Fonte: THE EDUCATIONIST. **A Pedant's Pedagogy**. Disponível

em: <<http://www.theeducationist.info/a-pedantic-pedagogue/>>. Acesso em 24 jul. 2017.

A figura acima retrata a *agodé* (condução) do *paidós* (criança) por seu *paidagogos* (pedagogo). Na Grécia Antiga, os *paidagogos* ('aquele que guia') eram escravos que acompanhavam os filhos de seus senhores em diversos locais, transmitindo-lhes seus ensinamentos – no caso da imagem, o domínio da lira.

A educação grega do período Homérico e Arcaico está impregnada de cultura e religiosidade. Posteriormente, os sofistas se direcionam para uma educação mais consciente e racional. E, é exatamente nesse período, que observamos como a ação educativa está centrada no homem adulto.

A amplitude do processo educativo é tão significativa no mundo grego, que para Werner o termo *paidéia* adquire a própria noção de cultura civilizacional. Uma formação continuada, nos mais diversos âmbitos, de um ideal de homem.

O conceito, que originariamente designava apenas o processo da educação como tal, estendeu ao aspecto objetivo e de conteúdo a esfera do seu significado, exatamente como a palavra alemã *Bildung* (formação) ou a equivalente latina *cultura*, do processo da formação passaram a designar o ser formado e o próprio conteúdo da cultura, e por fim, abarcaram, na totalidade, o mundo da cultura espiritual: o mundo em que nasce o homem individual, pelo simples fato de pertencer ao seu povo ou a um círculo social determinado. A construção histórica deste mundo da cultura atinge o seu apogeu no momento em que se chega à ideia consciente de educação. Torna-se assim claro e natural o fato de que os Gregos, a partir do século IV, quando este conceito encontrou a sua cristalização definitiva, terem dado nome de *paideia* a todas as formas e criações espirituais e ao tesouro completo da sua tradição, tal como nós o designamos por *Bildung* ou, com a palavra latina *cultura* (JAEGER, 1986, p. 354).

Do mesmo modo, Ildeu Coêlho aponta a educação como mais um dos legados deixados pelo mundo heleno:

Além de criarem a razão, a política, a democracia e o teatro, os gregos souberam, talvez como nenhum outro povo, valorizar a educação, entendida não como escola, instrumentalização de crianças e jovens para o exercício de funções e atividades específicas, mas como *paideia*, cultura, ideal de excelência, trabalho de purificação e elevação da alma à mais alta perfeição (COÊLHO, 2001, p. 45).

Podemos afirmar, então, que a *paidéia* está relacionada a formação/educação do homem grego. Somente por meio de um ideal educativo, é possível desenvolver um conjunto de competências cognitivas, físicas e artísticas fundamentais para o homem e sua plena participação na comunidade. O homem novamente é apresentado como ser social que se realiza na *pólis*.

2.2.1 – A EDUCAÇÃO E OS IDEAIS DO PERÍODO HOMÉRICO E ARCAICO

Os períodos Homérico (900 - 750 a.C.) e Arcaico (VII - IV séculos a.C.) são caracterizados pela formação da cidades-estado/*pólis* e a diferenciação de classe através da emergência da aristocracia enquanto classe dominante. Com a primazia da atividade bélica na

manutenção e segurança da *pólis*, bem como a ausência de um Estado de Direito, a casta guerreira passa a definir o ideal de homem grego – centrada na *areté* (virtude, excelência)⁶³.

Podemos observar uma origem belicista do conceito *areté*. Afinal, o ensino da *areté* apresentava objetivos essencialmente militares, de preparação física e mental dos guerreiros. Essa educação se baseava no exercício das capacidades e atributos físicos (força, velocidade, beleza), no ensino da ginástica e das artes da guerra. Por outro lado, também era dirigida ao espírito através do ensino da gramática e da música.

Todavia, o conceito não se manteve imutável. Com as constantes pressões sociais das classes menos privilegiadas, o ideal aristocrata da *areté* também será associado ao serviço da *pólis* e dos seus cidadãos/*polités*. Essa noção de dever autoimposta pela nobreza é fruto da consciência de que seu legado e status social só podem ser mantidos através do exercício das virtudes – belo e bom (*kaloskaiagathòs*).

Para Jaeger, o aristocrata deste período é “o homem nobre que na vida privada como na guerra rege-se por normas certas de conduta, alheias ao comum dos homens” (JAEGER, 1986, p. 28). Mais do que a mera hereditariedade, a nobreza é garantida pela submissão voluntária do indivíduo a um código ético baseado na felicidade da *pólis*.

Além disso, a primazia da aristocracia também será alimentada pelo viés religioso. A ideia de associação direta com o panteão grego perdurará por séculos e ainda chegará a influenciar a Atenas clássica do século V a.C.

[...] é evidente que a aristocracia recebe da mitologia o sopro da vida. O panteão grego apresenta-se como uma espécie de sociedade imortal de nobres e, entre eles e o mais comum dos mortais, encontram-se os heróis. Os heróis, seres híbridos, meio humanos e meio divindades, estão no início de toda e qualquer linha aristocrática da época. Os membros da aristocracia, ao vislumbrarem-se como descendentes diretos desses heróis, esperariam que, tal como eles, a sua honra se perpetuasse mesmo após a morte (OLIVEIRA, 2015, pp. 30-31).

O processo educativo está associado à transmissão de valores essenciais (morais e religiosos) e por um código de nobreza (idealizada e modeladora, com normas e condutas) que tinha como fim a “ânsia de distinção” e a conquista da honra – honrar os Deuses e os homens pela sua *areté* (virtude, excelência). Além de apresentar um carácter integral e harmônico (mente, corpo e coração), ou seja, uma formação intelectual, física e virtuosa.

Uma das principais características do período Homérico está relacionada à prevalência da crença mitológica (teogonia/cosmogonia) enquanto sistema de pensamento. Por representar

⁶³ Para Werner Jaeger, “a *areté* é o atributo próprio da nobreza” (JAEGER, 1986, p. 26).

uma tentativa de descrever a realidade e ser um guia para a ação humana, essas narrativas mitológicas vão repercutir em todos os aspectos da vida dos primeiros gregos.

Para Mircea Eliade,

[...] o mito conta uma história sagrada, quer dizer, um acontecimento primordial que teve lugar no começo do tempo [...]. Uma vez ‘dito’, quer dizer, revelado, o mito torna-se verdade apodítica: funda a verdade absoluta. [...] É por isso que o mito é solidário da ontologia: só fala das realidades, do que aconteceu realmente, do que se manifestou plenamente (ELIADE, 1992, p. 50).

Desse modo, o mito é encarado como uma proto-filosofia, não por representar uma continuidade ou adotar a lógica, mas por ter sido a forma mais criativa dos homens tentarem explicar a sua realidade, a origem do Ser e do cosmos.

Outra característica relevante do período é a oralidade. Tendo em vista a ausência da escrita, é por meio da oralidade que se dá a transmissão do legado cultural – mitos, regras sociais (como “honrar os pais e os deuses”), provérbios da sabedoria popular e os conhecimentos/aptidões profissionais (*téchne*). É nesse cenário que a poesia de Homero e Hesíodo acaba centralizando o processo educativo.

A relevância de Homero na educação grega é sentida mesmo após o período Homérico. Para Jaeger, “Homero [...] deve ser considerado como o primeiro e maior modelador da humanidade grega” (JAEGER, 1986, p. 62). Xenofonte também reconhece que “desde o início todos aprenderam por Homero [...]” (XENOFONTE, Frag. 10 apud PEREIRA, 2005, p. 148). Posteriormente, o geógrafo Estrabão define Homero como o “mestre de todos” e “o fundador da ciência da geografia” (ESTRABÃO, Geografia, I, 1, 2).

Primeiramente, é importante destacar que o período no qual, supostamente, os poemas foram compostos, a ausência da escrita era o padrão vigente. As discussões sobre a datação das composições não inviabilizam a importância de Homero, visto que “por detrás da *Ilíada* e da *Odisséia*, há séculos de poesia oral, composta recitada e transmitida por bardos profissionais, sem auxílio de uma só palavra escrita” (FINLEY, 2002, p. 17).

Pelo estudo exaustivo dos Poemas, nomeadamente pelos estudos de Milton Parry, a composição em verso da *Ilíada*, com o seu excessivo recurso a repetições e epítetos, revela uma fórmula característica de composições destinadas ao improvisado oral. Os poemas homéricos seriam então fruto de uma forte tradição oral, isto é, seriam transmitidos em diversas ocasiões festivas através do canto, por aedos e rapsodos que circulariam livremente por todo o território grego, celebrando e lembrando para toda a posteridade

os feitos dos deuses, dos heróis e dos antepassados anônimos (OLIVEIRA, 2015, p. 35).

Outro ponto de destaque é a riqueza de conhecimentos geográficos, políticos e culturais dos primórdios da civilização helênica. Homero apresenta várias particularidades dessa vida bélica, dos rituais fúnebres e religiosos, costumes e práticas sociais, bem como aponta os princípios norteadores da *paidéia*.

[...] no plano religioso, os rituais efetuados e a inabalável devoção às divindades do panteão; no campo político, o domínio da monarquia e da aristocracia; no campo econômico-político, a escravização das populações conquistadas e o resgate das mesmas; ainda no campo político-social é possível perceber o limitado papel da mulher no início da sociedade arcaica e, acima de tudo, é apresentado neste episódio inicial a característica mais marcante da aristocracia desta época, ou seja, a arete. Reparar-se-á que tudo isto está presente em apenas um canto da *Ilíada*, existindo ainda mais quarenta e seis cantos, onde toda a espécie de costumes, tradições e de mitos, que vão dar forma à mundividência grega, são ludicamente apresentados (OLIVEIRA, 2015, p. 37).

Tendo como base os poemas homéricos – *Ilíada* e *Odisséia* –, é possível definir que a educação centrava-se no ideal heroico (tanto o heroísmo guerreiro, da força física, como o heroísmo cavalheiresco, do gesto cortês) e na astúcia que compunham o *status* nobre. Assim, os filhos da aristocracia reuniam-se em palácios reais onde eram:

[...] treinados para o combate através de competições e jogos com disco, dardo, arco, carros, que devem favorecer o exercício da força, mas também da astúcia e da inteligência. O espírito de luta é aqui o critério educativo fundamental, que abrange tanto o aspecto físico-esportivo quanto o cortês-oratório-musical, solicitando exercícios com a lira, dança e canto e remetendo o jovem também a práticas religiosas como “a leitura dos signos, os ritos do sacrifício, o culto dos deuses e dos heróis” (CAMBI, 1999, p. 77).

Além disso, era uma educação baseada na pedagogia do exemplo – tendo Aquiles como a personificação do homem de ação e Ulisses, da sabedoria. De acordo com Jaeger, a pedagogia do exemplo foi base dessa sociedade aristocrática, em vista da ausência de códigos de leis e/ou de um pensamento ético sistematizado (com exceção de alguns preceitos religiosos e provérbios orais).

Aquiles é o guerreiro sublime, amante da glória, mas que não hesita em sacrificar a vida para não perder a honra. A nobreza militar das altas épocas, a cidade guerreira de Esparta, ou o comum dos cidadãos nele encontrarão o exemplo do super-homem por imitar, ou simplesmente por admirar. [...] Para

aqueles a quem a virtude de Aquiles pudesse desencorajar um pouco, existia outro modelo, aparentemente mais acessível, e mais utilizável: o fino, o engenhoso Ulisses, o homem dos mil truques, o “vivo”, sempre capaz de safar-se de uma dificuldade, perfeito exemplo do saber viver e, em todo caso, de esperteza; a virtude heroica é completada pela sabedoria prática (ASSA apud DEBESSE, 1974, p. 9).

Apesar de a intelectualidade compor esse modelo educativo, o foco era prioritariamente belicista e físico. No geral, se limitava ao domínio da língua, da religião e dos costumes para o exercício da cidadania. Essa limitação é bem perceptível quando analisamos a *Ilíada* e encontramos apenas uma única referência direta à intelectualidade no discurso de Fênix à Aquiles: “me mandou o cavaleiro Peleu [...] criança que nada sabia da guerra maligna nem das assembleias, onde os homens se engrandecem. Por isso ele me mandou, para que eu te ensinasse tudo, como ser orador de discursos e fazedor de façanhas” (HOMERO, *Ilíada*, IX, 438-442).

A poesia homérica ainda destaca uma forte valorização do reconhecimento social. O homem nobre orienta suas ações de modo a manter e a aumentar a sua honra. “Homero demonstra que na Antiguidade ninguém tinha reservas morais em reclamar a honra de vida proveniente de um serviço prestado ou em apontar a desonra a quem atentasse contra a sua honra pessoal, contra a cidade e contra os seus cidadãos” (OLIVEIRA, 2015, pp. 38-39).

Embora não apresente a mesma relevância de Homero, Hesíodo também apresenta um papel importante na formação do homem grego. O historiador Heródoto chega a afirmar: “Homero e Hesíodo, que viveram quatrocentos anos antes de mim, foram os primeiros a descrever em versos a teogonia, a aludir aos sobrenomes dos deuses, ao seu culto e funções e a traçar-lhes o retrato. Os outros poetas, que se diz tê-los precedido, não existiram, na minha opinião, senão depois deles” (HERÓDOTO, *História*, II, LIII).

Apesar de enfatizar o heroísmo, suas obras – *Teogonia e Os Trabalhos e os Dias* – assumem um caráter pedagógico relacionado à dignidade, à importância do trabalho e à prática das virtudes. Ou seja, suas instruções educativas são centradas na vida agrícola, moral e religiosa.

Em *Os Trabalhos e os Dias*, Hesíodo valoriza a justiça como principal fator de estabilidade social e o trabalho, essencial para uma vida próspera e independente. Afinal, somente o trabalho dignifica e conduz à superioridade humana. E continua, o “trabalho não é vergonha, é o ócio que trás vergonha” (HESÍODO, *Os Trabalhos e os Dias*, 311).

Além disso, Hesíodo elabora uma forte crítica social ao enumerar os fatores responsáveis pela decadência da humanidade: desonra, perda do valor dos juramentos

(*themis*), ausência de recato/vergonha (*aidos*) e da justiça (*dike*). Essa decadência afeta as capacidades físicas e a própria qualidade de vida do homem grego. Logo, é através dos mitos que o poeta encontra explicações para os problemas que afligem a humanidade e incentiva o corpo social a assumir uma conduta mais virtuosa.

Vernant destaca essa atuação da poesia ao denunciar os problemas inerentes à cidade e ao indivíduo grego.

[...] enquanto a cidade permaneceu viva, a **atividade poética continuou a exercer esse papel de espelho** que devolvia ao grupo humano sua própria imagem, permitindo-lhe apreender-se em sua dependência em relação ao sagrado, definir-se ante os Imortais, compreender-se naquilo que assegura a uma comunidade de seres perecíveis sua coesão, sua duração, sua permanência através do fluxo das gerações sucessivas (VERNANT, 2009, pp. 16-17, grifo nosso).

Assim como Vernant, Nuno Oliveira reconhece que a poesia de Hesíodo apresenta um caráter de denúncia social:

Independentemente do período ou da civilização estudada, é um fato indiscutível que o fausto dos governantes em tempos de escassez sempre enfureceu as massas e, para que a massa popular se mantivesse apaziguada, foi necessário encontrar uma fundamentação moral que respondesse à pressão exercida pelo povo, no início do século VI a.C.. Como resposta a este exato tipo de pressão social e pela imperiosa necessidade de uma fundamentação moral, vocacionada para todos os que não se reviam nos ideais aristocráticos de índole belicista, é que surgiu a poesia de Hesíodo. A poesia de Hesíodo, ao dirigir-se ao comum dos homens, visava propagar uma visão do mundo mais harmoniosa com a natureza e com as divindades do panteão; mas, acima de tudo, clamava com todo o fulgor por algo que será indispensável à democracia, ou seja, a justiça (*dike*). Apesar de considerarmos que a poesia de Hesíodo se dirige às massas desprivilegiadas, ela ainda se apresenta como sendo uma visão reformuladora da antiga e aristocrática visão do mundo homérica e só é aqui salientada por evidenciar as constantes pressões sociais nas poleis e por apresentar o conceito de justiça às massas (OLIVEIRA, 2015, pp. 31-32).

Vale lembrar, que nesse período a população encontrava-se dividida entre o povo (*demos*), desprovidos de poder e influência política, e a aristocracia, representante da elite sociopolítica. Com o aumento do comércio no Mediterrâneo, setores mercantis vão prosperar e adquirir poder e influência na vida política da *pólis*. Esse alargamento da cidadania e da participação política vai alterar o panorama político. Entretanto, não se observa uma inversão de valores, visto que essa classe comercial também adotará o ideal educativo aristocrata.

A descentralização política, a prosperidade econômica (fruto do comércio e das ricas colônias da Ásia) e o contato com outras civilizações (troca de conhecimentos astrológicos, matemáticos, religiosos, políticos e antropológicos) permitiram, no início do século VI a.C., uma melhoria de vida dos habitantes e tempo para o ócio e a reflexão. Em longo prazo, isso representou uma maior autonomia do pensamento do indivíduo e deu as bases para a filosofia do período posterior.

Com a crescente racionalização e matematização do real a relegar gradualmente a explicação mitológica para um plano secundário, e com a crescente participação política na vida da polis, surgiu então a imperiosa necessidade de uma formação mais adequada à realidade vigente (OLIVEIRA, 2015, p. 32).

A filosofia do período Arcaico está sustentada nas prósperas colônias da Ásia Menor, em especial Mileto e Éfeso, onde nasce a figura do sábio (*sophos*) que se dedica à contemplação da origem de todos os fenômenos naturais (*arché da physis*), insuficientemente explicados pelo logos mitológico. O papel de educador do poeta diminui consideravelmente, contudo a poesia continua a manter seu destaque na construção identitária do homem grego.

Enfim, o início do processo de formação da cultura helênica apresenta uma base aristocrática e naturalista. Como afirma Oliveira, “a educação no período arcaico é aristocrática, pois dá ênfase à supremacia dos aristhos, por outro lado é naturalista, pois parte de uma mitologia onde não existe possibilidade de realização ultraterrena e de uma filosofia que visa fundamentalmente à busca da *arché da physis*” (OLIVEIRA, 2015, p. 33), especialmente no caso de Atenas. Além disso, tem o papel do educador centrado nos poetas gnômicos, especialmente Homero.

Cabe ressaltarmos, que a *paidéia* de Esparta e Atenas deram vida a dois ideais de educação bastante diferentes. O primeiro era baseado no conformismo e no estatismo, de conotação guerreira, pública e heroica⁶⁴; o segundo, na concepção genérica de *Paidéia* – de formação humana livre e sustentada por diversas experiências sociais, mas também culturais.

Segundo Plutarco, não há uma preocupação com a educação do homem em geral ou com a compreensão humanística de mundo em Esparta. “Em relação à instrução, eles recebiam apenas exatamente o que era absolutamente necessário. Todo o restante de sua

⁶⁴ “Não dará boas provas de si na luta se não for capaz de encarar a morte sangrenta na peleja e de lutar corpo-a-corpo com o adversário. Isto é areté – exclama comovido o poeta -, este é o título mais alto e mais glorioso que um jovem pode alcançar entre os homens. É bom para a comunidade, para a cidade e para o povo que o homem se mantenha com o pé firme frente aos combates e afaste da sua cabeça qualquer ideia de fuga” (JAEGER, 1986, p. 83).

educação tinha em vista torná-los sujeitos ao comando, suportar os trabalhos, lutar e conquistar” (PILETTI, 2007, p. 60).

2.2.2 – A EDUCAÇÃO E OS IDEAIS DO PERÍODO CLÁSSICO

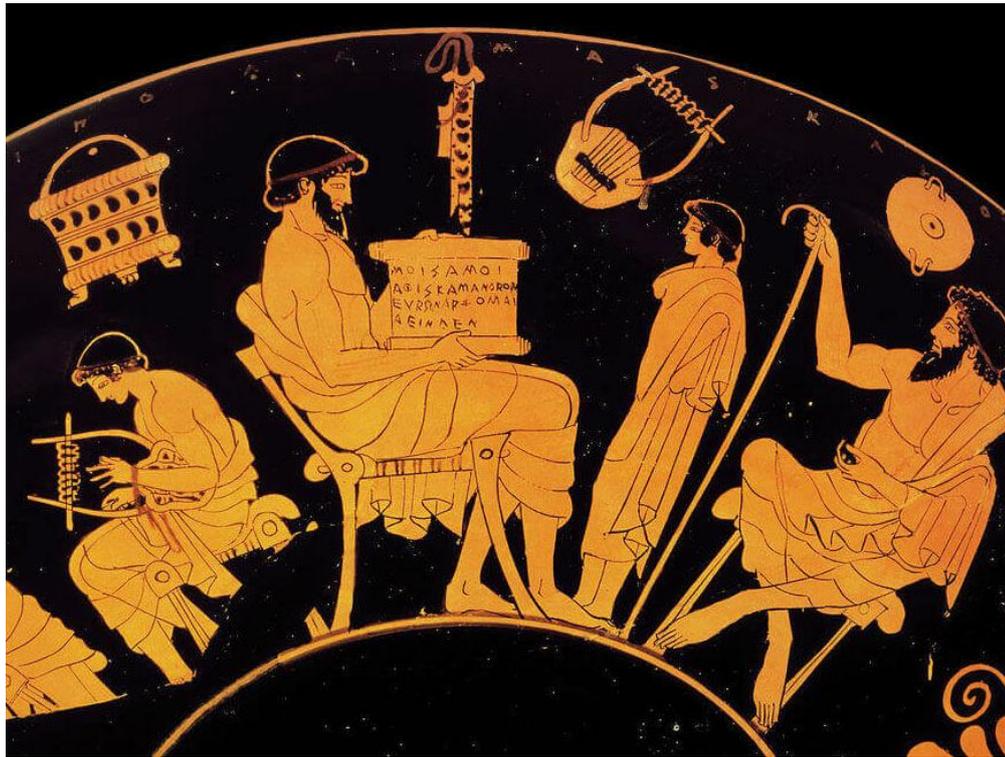
O período Clássico (V-IV séculos a.C.) se caracteriza como a fase de maior progresso cultural do mundo grego e, no caso de Atenas, do desenvolvimento do pensamento filosófico e científico. Segundo Jaeger, “o Estado do séc. V é [...] o ponto de partida histórico necessário do grande movimento educativo que imprime o carácter a este século e ao seguinte, e no qual tem origem a ideia ocidental da cultura” (JAEGER, 1986, p. 337).

Neste período, o modelo educativo terá como objetivo a formação humanística, a formação do homem em sua plenitude, tanto física quanto intelectual. Dessa forma, o currículo escolar vai se concentrar na formação filosófica, nas letras, na arte, na educação física moral e estética, na música, na retórica, etc – uma variedade de saberes.

A elaboração da educação clássica transforma progressivamente a formação aristocrática. Acompanha a vulgarização da escrita alfabética e o aparecimento, devido à extensão das relações comerciais no Mediterrâneo, de novas classes sociais. Ao desporto e à música acrescentam-se os ensinamentos – leitura, escrita, retórica, filosofia – exigidos pelas novas necessidades. De simples técnica de conservação comunitária, a educação torna-se objetivo em si. O ensino da música (aprendizagem coral e instrumental) e da ginástica, sob autoridade do *pédotribe* que realiza a preparação para as competições atléticas dos jogos pan-helênicos, procura sempre a formação dos caracteres e dos cidadãos. Daí a importância pedagógica e cultural dos três locais de educação do corpo, o ginásio, a palestra, o estádio. O gramático ensina a leitura, a escrita e o cálculo. Ensino sumário, extenso, porém, a vários anos, quatro segundo Platão, devido à dificuldade dos textos sem pontuação e onde as palavras não são separadas, apela a uma disciplina rigorosa, à mecanização – salmodiavam-se as palavras, as sílabas, as composições de sílabas – e sobretudo à memória: recitação dos textos memorizados (ARENILLA et al., 2001, pp. 179-180).

A figura a seguir demonstra a importância do domínio de diversos saberes para uma formação humana do cidadão grego e, em especial, o ateniense. Uma formação *ad continuum*, que se iniciava na infância (principalmente, sobre a tutoria familiar e do *paidagogos*) e se aperfeiçoava pela juventude e vida adulta. O vaso retrata um pupilo recebendo lições (presença da escrita e da lira, por exemplo) de um professor e de um *pedotribe* em um ambiente nitidamente escolar, coletivo.

Figura 2 – *Kylix* Ática de figuras vermelhas (450-420 a.C.)



Fonte: KIIS GREECE 2018. Disponível em:

<http://greece2010.wikifoundry.com/photo/14920149/Greeks+in+class,+Attic+RF+kylix+by+Douris+Ptr,+ca+450-420+BCE>. Acesso em 24 de julho de 2017.

Normalmente, cada ramo de estudo apresentava um professor específico. No caso da figura 2, por exemplo, podemos observar um *pedotriba* (responsável pela *gymnastiké*) e, possivelmente, de um *kitharisté*s (responsável pela *mousiké*). A partir do século V, passa a ser mais regular a contratação do *grammatisté*s para a escrita e a leitura de cartas.

A educação da criança dependia da vontade e da capacidade financeira da família para arcar com os custos da escolaridade (PLATÃO, Protágoras, 326c). Não há um número de anos de escolaridade definida por lei, mas, através dos textos clássicos, é possível definir que na infância havia a prática da *gymnastiké* e da *mousiké*. Ao atingir a adolescência, o indivíduo deveria adquirir uma educação adicional através da sua experiência de vida na *pólis* (PLATÃO, Protágoras, 326 c-d).

Quanto ao espaço destinado para o ensino, a criança ateniense recebia lições em dois locais diferentes, um destinado à *gymnastiké* e o outro à *mousiké*. No geral, qualquer espaço aberto e com uma estrutura conveniente poderia ser utilizado para o ensino da música e das letras. Embora não existam indícios de edificações planejadas similarmente à escola moderna,

Johan Patrick destaca que alguns professores possuíam ou tinham acesso a uma *didaskaleia*, uma estrutura construída para servir como sala de aula (LYNCH, 1996). O estudo da *gymnastiké* tinha lugar nas *palaestra*, “escolas de combate” que eram numerosas em Atenas.

A distinção principal entre a *palaestra* e o *gymnasium* baseia-se na elaboração dos edifícios. Enquanto as *palaestra* eram estruturas mais simples, os *gymnasia* eram edifícios mais elaborados e monumentais (FORBES, 1929, pp. 82-83). Apesar da maioria das *palaestras* serem propriedades privadas, alguns *gymnasia* públicos apresentavam *palaestra* próprias, logo, públicas.

A figura 3 apresenta uma das pinturas mais famosas do italiano Rafael Sanzio (1483-1520), a *Escola de Atenas*. Esse painel compõe um grupo de quatro afrescos que retratam os distintos ramos do conhecimento. Nesse caso específico, o painel demonstra a grandiosidade do *gymnasium*, a influência da filosofia (através da centralidade na representação de Platão e Aristóteles) e a vida intelectual da Atenas Clássica.

Figura 3 – Skola Athenskade Rafael Sanzio (1510-1511)



Fonte: HELLENICA WORLD. **The School of Athens**. Disponível em:

<<http://www.hellenicaworld.com/Greece/Science/en/SchoolAthens.html>>. Acesso em 27 jul. 2017.

A Atenas apresentava três *gymnasia*, o Lyceum, o Cynosarges, e a Academia. As *gymnasia* atenienses eram regularmente usadas para a educação física, militar (seja pela *efebia* ou em períodos de guerra). O Lyceum e a Academia tiveram um papel muito importante no desenvolvimento da educação ateniense, sendo um espaço de proliferação de professores do ensino superior e do embate entre as práticas tradicionais e inovadoras. Da primeira metade do século IV a.C. e, principalmente, no final do século V a.C., o *gymnasium* passou a ser um dos principais lugares para o ensino filosófico e sofista.

Apesar de tratarmos de um modelo educacional idealizado, principalmente, para uma sociedade masculinizada e hierárquica, não podemos ignorar a existência de uma *sofhía* feminina. O *Oikonomikós* de Xenofonte, principal referência sobre a temática, apresenta uma educação feminina restringida ao aprendizado de tarefas específicas para os papéis de esposa, mãe e guardiã do *oîkos*. Entretanto, essa educação adquirida através da convivência com outras mulheres (parentes, vizinhas e escravas), da *sociabilidade feminina*, também contribuiu para a criação de lugares sociais de fala, integração poliáde, construção de redes sociais informais de amizade, além do fortalecimento e coesão dos grupos femininos (LESSA, 2004, p. 88).

Fábio Lessa destaca que a educação das jovens atenienses também abrangia atividades de leitura, cálculo e música, embora vinculadas ao espaço doméstico. Esses ensinamentos eram transmitidos pela mãe, avó e criadas na convivência diária do *oîkos* – uma educação coletiva (LESSA, 2004, p. 88).

A imagem a seguir apresenta quatro personagens em um cenário de leitura no interior do *oîkos*, provavelmente no gineceu. As vestimentas das quatro personagens (*chitón* plissados), a presença de tiaras e de uma caixa de joias podem indicar que essas mulheres pertencem ao segmento social dos “bem-nascidos”. Ao centrar-se no espaço do gineceu, podemos induzir que esse espaço eminentemente feminino também se caracterizou como um espaço de transmissão da cultura oral e de intelectualidade – ou seja, não se limitava ao exercício de atividades cotidianas e domésticas do *oîkos*.

Figura 4 – *Hydría* Ática de figuras vermelhas (450 a.C.)



Fonte: THE BRITISH MUSEUM. Disponível em:

http://www.britishmuseum.org/research/collection_online/collection_object_details.aspx?objectId=464044&partId=1. Acesso em 27 jul. 2017.

Para além disso, o espaço de sociabilidade feminina não estava limitado ao interior do *oïkos*. As mulheres circulavam e disseminavam informações em espaços públicos, como nas visitas às vizinhas, festas cívicas femininas etc. Esses espaços possibilitavam uma maior integração social, além do compartilhamento de acontecimentos e saberes que circulavam na sociedade. Podemos perceber, então, que as mulheres participavam ativa e civicamente na *pólis* ateniense.

Enfim, assim como no período anterior, a *pólis* continua a representar o centro da experiência do homem grego, seja no âmbito político, econômico, social e/ou cultural. Segundo Vernant, a *pólis* democrática se caracterizava pela preeminência da palavra (o poder político da argumentação e da oratória), pelo caráter público da vida social (síntese da sociedade civil e do Estado), pela presença da escrita⁶⁵ (que, além de fixar as leis, contribuiu para uma laicização do conhecimento⁶⁶), pela *philía* (amizade; senso de semelhança/isonomia) e a *sophrosýne* (temperança, autodomínio e comprometimento com a vida pública).

Nas Nuvens, Aristófanes define que o objetivo final do sistema educacional não deve se limitar a uma excelência na *gymnastiké* e na *mousiké*, mas na excelência moral (ARISTÓFANES, Nuvens, 961-1104). O domínio da disciplina física e mental permite que as crianças se transformem em pessoas ‘boas’ (*eukosmos*) e em cidadãos úteis.

Cabe uma ressalva a *philía* e a *sophrosýne*, virtudes fundamentais para a sobrevivência da *pólis*. A sabedoria (*shopía*) é a virtude que deve pertencer aos aptos a governar. Entretanto, é preciso cultivar *philía* do conhecimento, o poder de aconselhar não apenas o indivíduo, mas a cidade como um todo. Finalmente, será possível uma sociedade prudente e harmoniosa.

Logo, é graças à classe menos numerosa e à menor porção de si mesma e ao conhecimento que nela existe, a saber: a classe dos presidentes e governantes, que no seu todo é sábia a cidade constituída segundo a natureza. Tudo indica que essa classe, naturalmente pouco numerosa, é que detém o único conhecimento digno de ser denominado sabedoria (PLATÃO, A República, 428e).

A *sophrosýne*, na verdade, é uma forma de acordo que harmoniza e equilibra os prazeres e desejos humanos. Seu domínio é fundamental para prover a cidade e seus bens, evitando abusos e garantindo a sobrevivência dos seus cidadãos.

Porque a temperança não é como a coragem e a sabedoria, que se encontram em partes diferentes da cidade e a deixam valente ou sábia, conforme o caso. Com a temperança não se dá isso; estende-se por toda a cidade e, segundo as leis da mais perfeita harmonia, promove acordo entre os cidadãos: os fracos, os fortes e os medianos, seja com relação à inteligência, se o queres, ou com a força, seja também quanto ao número e á riqueza ou com qualquer

⁶⁵ É preciso ter em mente que a escrita não suplantou o *status* de primazia da oralidade na cultura grega. Para Platão, a escrita não contribuiu para o aumento do saber dos homens, uma vez que é uma cópia do discurso oral, sem vivacidade e dinamismo. A clareza e criticidade só eram possíveis no discurso oral (FERREIRA, 2003, pp. 27-28).

⁶⁶ Mossé ressalta que a escrita era comum entre os atenienses. “No entanto, [...] se, entre os atenienses da cidade haviam muitos que sabiam ler, muitos poucos, dentre eles, podiam frequentar o ginásio” (MOSSÉ, 1997, p. 119).

vantagem do mesmo gênero. Daí estarmos plenamente justificados por termos dado o nome de temperança a essa concordância, a saber, a harmonia entre as pessoas superiores e as de natureza inferior, para decidir quem deve governar na cidade e nos indivíduos (MOSSÉ, 1997, p. 432).

A *pólis* passa a exigir um novo tipo de homem, que assuma os mitos como fábulas alegóricas e que usa a retórica para se expressar. Ou seja, exige-se o domínio racional para uma vida ativa em sociedade e para ser um “cidadão completo, plenamente instruído” (TARNAS, 2000, p. 45).

Como já foi discutido, no período Arcaico, a diferenciação de classe era delimitada pelo conceito de *areté* homérico. Este conceito vai sobreviver ao fim do período Arcaico e será adaptado ao novo panorama sociopolítico e educativo da Atenas Clássica – a ideia de sobrevivência/autonomia será substituída pela da coexistência. Deste modo, o homem de bem (*agathòs*) ainda é representado pela noção de cidadão-guerreiro.

[...] cedo se fez sentir a necessidade de uma educação capaz de satisfazer as necessidades do homem da polis. [...] o novo Estado [...] **tratou de realizar a nova arete, encarando como descendentes da estirpe ática todos os cidadãos livres do Estado ateniense e tornando-os conscientes da sociedade estatal e obrigados a se colocarem ao serviço do bem da comunidade.** (...) Por mais forte que fosse o sentimento de individualidade, era impossível conceber que a educação se fundamentasse em outra coisa que não a comunidade da estirpe do Estado. (...) A sua finalidade era a superação dos privilégios da antiga educação para a qual a arete só era acessível aos que tinham sangue divino. (...) A arete política não podia nem devia depender da nobreza do sangue, se não se quisesse considerar um caminho falso a admissão da massa no Estado, a qual se afigurava já impossível de travar (JAEGER, 1986, pp. 336-337, grifo nosso).

A busca de uma educação adequada, que forme o homem da ação e da sabedoria, será preenchida, inicialmente, pelo movimento sofista. Esse novo modelo foi caracterizado por uma formação técnica em várias áreas especializadas (gramática, retórica, artes, entre outras), com o objetivo de formar os jovens da alta classe para administrar a *pólis*.

Os jovens que seguiam os sofistas, que escutavam Sócrates, que frequentavam os ginásios eram ricos. Os ginásios se converteram, por volta do século IV, em centros de reunião da sociedade elegante. Frequentá-los era equivalente a declarar que não se estava obrigado a trabalhar para viver. [...] Que buscavam os jovens nas bem pagas lições dos sofistas? Uma coisa acima de tudo: a sabedoria prática, que evita os escolhos e conselhos fecundos capazes de garantir êxitos na oratória política. De fato, Protágoras assinalava como fim da educação: dar bons conselhos em assuntos domésticos, para que os jovens arranjem as suas casas do melhor modo

possível, da mesma forma que capacitá-los em assuntos políticos, para serem capazes de dominar os negócios da cidade (PONCE, 1994, pp. 95-96).

Para Jaeger, os sofistas foram os primeiros a converter o modelo educativo em um problema consciente. Ou seja, deveria estar no centro de interesse dos cidadãos.

É no tempo dos sofistas que a paideia se converte pela primeira vez num problema consciente e se situa no centro do interesse geral, sob a pressão da própria vida e da evolução do espírito, que sempre colaboram. Nasce uma ‘cultura superior’, surgindo e se desenvolvendo, como representante dela, uma profissão especial: a dos sofistas, que se atribuem a missão de ensinar a virtude (JAEGER, 1986, p. 645).

Porém, o ensino sofista não se consolida neste cenário, pois, além de ser essencialmente pragmático, apresentava um alto custo das lições. Isso acaba limitando o ensino às classes sociais mais elevadas, principalmente a aristocracia.

Curioso paradoxo os sofistas trazem a Atenas o tipo de educação necessária a um Estado democrático, mas a sua clientela reduz-se aos jovens provenientes dos meios mais abastados. Contribuem assim para acentuar o desequilíbrio social, já que colocavam nas mãos dos que possuíam mais recursos econômicos uma técnica que lhes permitia persuadir e conseqüentemente dominar o dêmos (FERREIRA, 2010, p. 38).

Enfim, a ausência de iniciativas públicas de educação corrobora para a disseminação do movimento sofista por Atenas. Afinal, esses educadores propunham uma formação que privilegiasse o desenvolvimento cultural/humano e político do cidadão, essencial para a participação e coexistência democrática na *pólis*.

2.2.2.1 – EDUCAÇÃO NA REFLEXÃO SOFISTA

O movimento sofista acabou com o equilíbrio tradicional entre a *mousiké* e a *gymnastiké*, característicos do antigo sistema da educação ateniense, ao valorizar os temas relacionados à natureza intelectual. Muitos escritores dos finais do V século a.C. chegaram a lamentar a espoliação e o esvaziamento dos tradicionais locais de exercícios⁶⁷.

Primeiramente, é importante compreendermos a etimologia do termo ‘sofista’. Segundo Diógenes Laércio, o termo provém do grego ‘sophos’ que, desde os tempos de Homero, já

⁶⁷ Nas *Nuvens* de Aristófanes, o Justo Logos (*díkaios lógos*) tece muitas críticas à desvalorização da educação física pelos sofistas. Ver: Aristófanes, *Rãs*, 1609-1071; Xenofonte, *A Constituição de Atenas I*, 13.

designava o ‘sábio’ ou ‘quem detinha a sabedoria’ (*sofhía*)/conhecimento. Para Guthrie, é provável que a palavra ‘sofista’ fosse aplicada a qualquer sábio, mestre ou professor (GUTHRIE apud OLIVEIRA, 2015, p. 105). Porém, o termo sábio não foi sempre associado ao sofista.

A maior parte da documentação sofística é centrada nos testemunhos negativos de outros pensadores, o que tem contribuindo para as controvérsias interpretações sobre o papel e a verdadeira influência dos sofistas na construção/manutenção do projeto democrático grego. Os diálogos de Platão ainda são as principais fontes de pesquisa, sendo responsáveis pela definição dos sofistas como charlatões e propagadores de um falso saber. Além disso, responsabilizou-os pela decadência da democracia ateniense.

Segundo Platão, o sofista era um “caçador assalariado de jovens ricos” (231d), um “mercador dos ensinamentos da alma” (231d), um autêntico “varejista” (231d), um “fabricante-vendedor dos ensinamentos” (231d), “um atleta da agonística acerca dos discursos, reservado à arte da erística” (231e) e “um purificador de opiniões que impedem a aprendizagem da alma” (231e) (PLATÃO, Sofista, 231d-e). Logo, as críticas incidem sobre a condição itinerante (predatória, uma vez que viajavam para onde houvesse uma maior procura dos seus serviços), ao estatuto remunerado, ao estatuto produtor/vendedor de conhecimento, a preeminência da oratória/retórica e pela forte influência exercida entre os seus seguidores (OLIVEIRA, 2015, p. 107).

Quanto à crítica da condição itinerante, a abertura e tolerância aos costumes de outras *poleis* contribuíram para a propagação do conhecimento sofista. Contudo, por tornarem-se apátridas, eram desprovidos dos plenos direitos assegurados pela cidadania ou de qualquer compromisso ético e político.

Quanto ao estatuto remunerado⁶⁸, a elite aristocrática reprovava a ‘comercialização’ da educação. Para Xenofonte, “os que vendem a sabedoria por dinheiro aos que desejam são denominados sofistas, que é o mesmo que dizer indivíduos que se prostituem” (PINTO, 2005, p. 53). Ao negociar suas competências, os sofistas tornam-se os primeiros profissionais do saber.

Quanto à finalidade do ensino, Platão atenta que as capacidades discursivas dos sofistas privilegiavam a vitória na discussão ao invés da verdade. Isso poderia por em risco o próprio sistema democrático, uma vez que indivíduos sem princípios cívicos poderiam subverter a

⁶⁸ Apesar de a instrução ser motivada pelo viés financeiro, é possível que os sofistas sejam oriundos da classe média. Vale lembrar que o acesso à educação superior requeria o autossustento do aluno.

ética política e o bem comum em benefício próprio – domínio do *doxa* (opinião), subversão do *logos* e manipulação do *pathos* (paixão).

Apesar das críticas, a *pólis* de Atenas carecia de uma instrução elementar e formal. Ao oferecer uma variedade de programas formais, além da educação avançada, os sofistas acabaram representando um efeito positivo no processo de aprendizagem pós-escolaridade elementar. A introdução desses novos programas educativos foi seguida de uma forte propaganda, como aponta Marrou:

Protágoras foi o primeiro a ensinar por dinheiro. Nunca, anteriormente, tinha havido um sistema similar. Consequentemente, os sofistas não encontraram pessoas interessadas nos seus serviços, razão pela qual tiveram que procurar e **persuadir o público a tirar vantagem dos seus serviços**: Assim sendo, criou-se um **verdadeiro sistema de publicidade** (MARROU, 1990, p. 49, grifos nossos).

Como os sofistas ensinavam enquanto tutores privados, não lhe são atribuídos nenhuma instituição de ensino secundário em Atenas. Geralmente, lecionavam em casas, *palaestrae* (escola de luta corporal), *gymnasia* ou *stoas*(pórtico) privados. No entanto, John Lynch ressalva que os sofistas chegaram a estabelecer algumas instituições de ensino superior, em um molde parecido ao das escolas elementares (LYNCH, 1996).

O programa curricular apresentava quatro pontos essenciais:

- 1º O interesse filosófico concentra-se no homem e em seus problemas, o que os sofistas tiveram em comum com Sócrates.
- 2º O conhecimento reduz-se à opinião e o bem, à utilidade. Consequentemente, reconhece-se da relatividade da verdade e dos valores morais, que mudariam segundo o lugar e o tempo.
- 3º Erística: habilidade em refutar e sustentar ao mesmo tempo teses contraditórias.
- 4º Oposição entre natureza e lei; na natureza, prevalece o direito do mais forte. Nem todos os sofistas defendem essas teses: os grandes sofistas da época de Sócrates (Protágoras e Górgias) sustentaram principalmente as duas primeiras. As outras foram apanágios da segunda geração de sofistas (ABBAGNANO, 1998, p. 918).

Quanto aos principais sofistas do V século a.C., destacaremos Protágoras (492-312 a.C.) e Antifonte de Atenas que, em vista das suas contribuições para a educação ateniense, chegaram a ser considerados educadores por excelência.

No diálogo intitulado “Protágoras”, Platão define o sofista como uma figura famosa e respeitável na sociedade ateniense, além de exaltar sua sabedoria e capacidades discursivas (clareza, harmonia e lógica de argumentação) (PLATÃO, Protágoras, 309c;328d). E continua,

seu objetivo central era educar os homens na arte da “boa gestão dos assuntos particulares – de modo a administrar com competência a própria casa – e dos assuntos da cidade – de modo a fazê-lo o melhor possível quer por ações quer por palavras” (PLATÃO, Protágoras, 318e-319a).

Protágoras reivindicava um pagamento pelos seus serviços, sendo o valor acordado antecipadamente e a falta de pagamento motivo de disputa legal (PLATÃO, Protágoras, 328d). É nesse momento que se institui um estatuto de professores remunerados e sob a proteção dos tribunais do V século a.C.

Outro ponto de destaque é o reconhecimento de Protágoras como um educador por excelência. Para o sofista, a virtude política era passível de ser ensinada a todos por treino, prática, castigos ou repreensões (PLATÃO, Protágoras, 323d). Tal preceito ia de encontro ao antigo paradigma educativo que defendia o conhecimento como um patrimônio genético de uma minoria⁶⁹. Protágoras ainda defendia um currículo educativo: inicialmente, no núcleo familiar, seguido do envio das crianças para a escola (1ª fase: domínio das primeiras letras e da música / 2ª fase: aprendizagem da poesia) e, posteriormente, para o *pedotriba* (mestre de ginástica). Ou seja, um modelo educacional que equilibra o conhecimento e o bem estar físico.

Contrariando as críticas pragmáticas sobre a manipulação, ‘comercialização’ e uma possível precarização do conhecimento transmitido, Nuno Oliveira reforça que Protágoras privilegiava uma educação para a cultura, completa e mais abrangente. Uma educação independente da hereditariedade e centrada na formação do cidadão humano e político.

[...] o ensino de Protágoras distingue-se da formação profissionalizante porque apresenta-se como uma educação para a cultura, ou seja, apresenta-se como uma espécie de formação generalista destinada a completar a educação de todo o homem livre. E como numa cultura democrática é o diálogo quem mais impera, a proposta de Protágoras apresenta-se como uma formação que possibilita adquirir as habilitações elementares necessárias para a participação cívica nesse regime (OLIVEIRA, 2015, p. 113).

É importante destacar as duas obras creditadas a Protágoras, *Antilogias* e *Verdade*, uma vez que apresentam as bases de sua doutrina. Nas *Antilogias*, o sofista admite o limite do cognitivo humano e do próprio conhecimento humano, além de esboçar os primeiros passos

⁶⁹Essa alteração é evidenciada no contínuo declínio dos antigos valores aristocratas/religiosos e no avanço de uma visão mais racionalista do mundo (iniciada com o movimento filosófico de Mileto) e na adoção de valores adaptados para a uma cidadania mais abrangente (assegurados pela legislação de grandes estadistas, como Sólon).

do método dialético⁷⁰ e a dessacralização do conhecimento⁷¹. Na segunda obra, *Verdade*, Protágoras apresenta como verdade basilar o homem-medida⁷². No caso, o constante aprofundamento do conhecimento da natureza e do cosmos era fundamental para se colocar o homem no centro da investigação. Entretanto, superestimar essa medida particular poderia comprometer a construção de um discurso mais unânime.

Todavia, e voltando para a análise do fragmento do “homem medida”, se cada indivíduo for a sua própria medida, **inequivocamente essa medida revelar-se-á fraca, pois, manifestar-se-á incapaz de sair do domínio da doxa e de atingir a desejável univocidade e universalidade, vulgarmente conotada com a verdade**(OLIVEIRA, 2015, p. 116, grifo nosso).

Longe de defender um individualismo de base cética, Protágoras procurou compreender o homem em sua dimensão individual e coletiva. A sua originalidade e o título de ‘educador por excelência’ são frutos dessa sua preocupação em aliar a formação humana (cultura helenista) à formação política do cidadão grego.

O segundo sofista a ser estudado é o Antifonte de Atenas, que esteve em atividade na Atenas do V século a.C. Apesar dos poucos fragmentos existentes atualmente, lhe são creditados quatro tratados: *Da Verdade*, *Da Concórdia*, *Político* e *Da Interpretação de Sonhos*.

O primeiro tratado, *Da Verdade*, apresenta temáticas relacionadas às esferas gnosiológica (teoria do conhecimento) e metodológica, além de um estudo cosmológico (superioridade da matéria sob a forma⁷³). Através da *arrythmiston*, Antifonte assume que a matéria pura tem a sua estabilidade derivada da ausência de formatação/determinação (tempo). Com isso, Antifonte reconhece a urgência da morte como o estatuto precário da condição humana: “O viver assemelha-se a uma **vigília efêmera**, e a duração da vida é, por

⁷⁰ Acredita-se que Protágoras partiu da luta de contrários de Heráclito para interpretar a atividade humana sob um contexto de constante contradição – *antilogia* (dois discursos). Segundo Diógenes Laércio, Protágoras “foi o primeiro a afirmar que **sobre todos os assuntos existem dois argumentos antitéticos entre si**” (LAERCIO, Livro IX, p. 232, grifo nosso).

⁷¹ O trecho introdutório das *Antilogias*, “Não posso saber se os deuses existem ou não existem nem que forma têm. Muitas coisas impedem esse saber: a obscuridade do assunto e a brevidade da vida humana” (LAERCIO, Livro IX, p. 232), foi encarado como prova de impiedade. Protágoras acabou sendo expulso de Atenas e suas obras foram queimadas na Ágora.

⁷² “O homem é a medida de todas as coisas, das que são que são, das que não são que não são” (LAERCIO, Livro IX, p. 232).

⁷³ É importante ressaltar que os termos ‘matéria’ (*hyle*) e ‘forma’ (*eidós/morpheé*) não foram utilizados por Antifonte. Filósofos contemporâneos fazem essa transposição terminológica por acreditarem que se trata da mesma terminologia adotada por Aristóteles. O termo utilizado para designar a *arché* da *physis* é *arrythmiston* – “aquilo que é livre de rhythmos, ou seja, é aquilo que é livre de forma, de limites, de modelo, de contorno” (OLIVEIRA, 2015, p. 119).

assim dizer, um só dia, em que, mal levantamos os olhos para a luz, damos lugar aos outros que vêm depois” (ANTIFONTE, Frag. 50, grifo nosso).

O conhecimento dessa instabilidade e efemeridade estimularia o indivíduo há valorizar o tempo, a felicidade e a plena realização da existência individual. Além disso, Antifonte adverte para a importância de se valorizar o presente e não uma hipotética vida póstuma. “Alguns há que não vivem a vida presente, mas que se preparam com muito esforço para viver uma outra vida, em vez da vida presente; e, entretanto, o tempo passa sem darmos por isso” (ANTIFONTE, Frag. 53). Entretanto, essa postura não devia recair em uma entrega cega hedonista, como era acusado por Platão e Xenofonte. “Gastar e desbaratar com os prazeres, a riqueza mais preciosa – o tempo” (ANTIFONTE, Frag. 77).

No campo da ética e da política, Antifonte distingue as leis naturais das convencionadas ao defender que a

[...] Justiça consiste em não transgredir as normas da cidade, onde se vive como cidadão. [...] **as exigências das leis são adventícias e as da natureza são necessárias.** E as exigências das leis são o resultado de um acordo e não de uma disposição natural, enquanto as da natureza são o resultado de uma disposição da natureza e não de um acordo” (ANTIFONTE, Frag. A).

Muitos críticos, como Platão, encararam essa contraposição do caráter da lei como uma apologia ao utilitarismo ético, uma vez que o indivíduo poderia se abster de uma lei convencionada (não natural) em prol de interesses pessoais. Até o momento, não foram encontrados fragmentos que afirmem tal acusação, pelo contrário, Antifonte defendia uma vida honesta⁷⁴ e condenava o hedonismo⁷⁵.

Para alguns teóricos modernos, Antifonte foi um dos primeiros a esboçar críticas ao legislativo por assumir contornos totalitários e pelo excessivo controle da vida privada dos cidadãos. Para J. A. Graça, “Antifonte põe a descoberto a violência e a injustiça que se escondem por detrás do carácter aparentemente protetor e normalizador do sistema político convencional [...]” (GRAÇA apud OLIVEIRA, 2015, p. 122).

O sofista ainda pode ter sido um dos primeiros a discutir favoravelmente o cosmopolitismo. Apesar da falta de mais fragmentos para confirmarem essa ideia de repúdio à distinção entre gregos e bárbaros, exposto a seguir, é possível que Antifonte tenha condenado a escravatura em Atenas. No próximo fragmento, observa-se o duplo significado dado ao

⁷⁴cc A doença é uma festa para os homens cobardes, pois não têm de sair para labutar” (ANTIFONTE, Frag. 57).

⁷⁵cc [...] o que pretende satisfazer os desejos imediatos prefere o pior ao melhor”(ANTIFONTE, Frag. 59).

termo ‘bárbaro’: a conotação negativa de incivilizado versus a definição clássica de não-grego.

Os que descendem de pais ilustres nós respeitamos e veneramos, mas os que não descendem de casa ilustre nem respeitamos nem veneramos. Nisto, **comportamo-nos uns em relação aos outros como bárbaros**, já que, por natureza, todos, **quer bárbaros quer Gregos, temos uma natureza semelhante em tudo**. Basta examinar as coisas que são necessárias por natureza a todos os homens (ANTIFONTE, Frag. B, grifos nossos).

No segundo tratado, *Da Concórdia*, Antifonte continua suas considerações políticas. O sofista defendia a concórdia como um valor político e social: “[...] em toda a parte, na Hélade, a lei determina que os cidadãos jurem viverem em concórdia [...] isto sucede [...] para que obedecam às leis. [...] **Sem concórdia, nem a cidade poderia ser governada nem a casa administrada**” (FILÓSTRATO, Frag. 44, grifo nosso). E continua,

A concórdia [...] compreende em si mesma reunião, partilha e unidade de formas semelhantes de pensar. Partindo deste significado, estende-se às cidades e às casas e a todos os centros públicos e privados [...]. Para lá disso, compreende o acordo que cada um tem consigo mesmo: na verdade, quem é governado por um só pensamento e por uma só disposição está em concórdia consigo mesmo, mas quem está em discórdia consigo mesmo e tem ideias divergentes fica dividido. Assim, aquele que mantém sempre o mesmo pensamento está repleto de harmonia, enquanto o que é instável nas suas ideias, levado por uma opinião ora por outra, é versátil e inimigo de si mesmo (FILÓSTRATO, Frag. 44).

Enquanto Protágoras afirmava que a natureza era brutal, por isso a necessidade de leis contra a barbárie, Antifonte buscou conduzir os homens a uma reconciliação, reunião⁷⁶. Novamente, é preciso lembrar que a crítica às leis convencionais (antinaturais) não significa que Antifonte rejeita a existência das leis para garantir a harmonia social. A própria noção de desobediência individual/civil, como forma de contestar casos de violação e transgressão, acaba limitada por temor de se comprometer a concórdia. Logo, é esperado que nenhuma medida seja tomada de forma precipitada, inviabilizando ainda mais a concórdia.

Além disso, o sofista foi um dos primeiros pedagogos a reforçar o papel da educação na construção do ideal de homem, um ser iminentemente político e inserido dentro de uma cultura democrática e humanista.

⁷⁶ Outros sofistas, como Trasímaco e Cálicles, assumiam que na natureza imperava a lei do mais forte. Desse modo, as leis da cidade são construídas para os fracos oprimirem os mais fortes, sendo um atentado contra as leis da natureza (OLIVEIRA, 2015, p. 125).

A primeira das ocupações humanas, penso, é a educação. [...] os frutos que se devem esperar e estarão de acordo com a semente que se semear na terra. E sempre que se semear uma educação nobre numa pessoa jovem, ela vive e floresce durante toda a vida, e nem a chuva nem a seca a destroem. (ANTIFONTE, Frag. 60, grifo nosso).

A formação do indivíduo deveria ser iniciada, ainda, na fase infantil e se estender durante toda a fase adulta. Essa preocupação com a educação infantil já era evidenciada nos poemas homéricos, mas são os sofistas que ampliam a perspectiva da formação educacional durante toda a existência humana. Como afirma Antifonte, “o cuidado dos velhos assemelha-se ao cuidado das crianças” (ANTIFONTE, Frag. 66).

Enfim, ao questionarem ideias, valores e comportamentos, os sofistas apresentaram uma nova realidade sociopolítica e educacional. Ao lado de Protágoras e outros sofistas, Antifonte se preocupou com os problemas da linguagem, a relação entre natureza e lei e outras preocupações pedagógicas. Além de reforçar a importância da reflexão política e do pensamento ético na formação do indivíduo, de modo a coibir os abusos cometidos pelo Estado no domínio privado.

2.2.2.2 – EDUCAÇÃO NA REFLEXÃO FILOSÓFICA: SÓCRATES, PLATÃO E ARISTÓTELES

A necessidade de se estabelecer um modelo educacional eficiente e adequado à realidade grega continuou a ser uma preocupação entre os filósofos. É nesse cenário que surge a figura de Sócrates (471/470-399 a.C.), propondo uma reforma intelectual e moral baseada no autoconhecimento.

Apesar de criticar os sofistas, Sócrates chegou a ser considerado como um deles. Afinal, ele se apropriou da ideia de homem-medida para aprofundar o estudo da dimensão antropológica e legitimar a importância do autoconhecimento. Logo, o homem é o centro da reflexão socrática, razão pela qual Sócrates é considerado o fundador da filosofia moral e de uma antropologia filosófica. Para Monroe,

Ele aceitou como ponto de partida o princípio básico da doutrina sofista: “O homem é a medida de todas as coisas”. Se o homem é a medida de todas as coisas, disse ele coerentemente, a primeira obrigação que o homem deve assumir é a de conhecer-se a si mesmo (MONROE, 1988, pp. 58-59).

No que diz respeito à educação, o método socrático divide-se em dois momentos: a ironia (reconhecimento da ignorância) e a maiêutica (formulação de ideias na busca do conhecimento). Dessa forma, o ato de conhecer supõe um constante diálogo em que o interlocutor tem participação ativa.

Esse método contrariava a concepção tradicional do processo educativo, na qual o professor é o único produtor do saber e o aluno mero receptor. Ao defender um processo de autoeducação, Sócrates propôs uma dinâmica na qual o indivíduo conhece a si mesmo através da capacidade de pensar. Consequentemente, o indivíduo despertará para uma vida moral e para a prática das virtudes.

[...] estamos diante de uma *paidéia* como problematização e como pesquisa, que visa a um indivíduo em constante amadurecimento de si próprio, acolhendo em seu interior a voz do mestre e fazendo-se mestre de si mesmo. A formação humana é para Sócrates maiêutica (operação de trazer para fora) e diálogo que se realiza por parte de um mestre (seja ele Sócrates ou um *daimon* interior), o qual desperta, levanta dúvidas, solicita pesquisa, dirige, problematiza etc por meio do diálogo, que abre para a dialética (para a unificação através da oposição, construindo uma unidade que tende a tornar-se cada vez mais rica). A ação educativa de Sócrates consiste em favorecer tal diálogo e a sua radicalização, em solicitar um aprofundamento cada vez maior dos conceitos para chegar a uma formulação mais universal e mais crítica; desse modo se realiza o “trazer para fora” da personalidade de cada indivíduo que tem como objetivo o “conhece-te a ti mesmo” e a sua realização segundo o princípio da liberdade e da universalidade (CAMBI, 1999, p. 88).

Ainda segundo o filósofo, o conceito de virtude perpassaria a nobreza homérica (uma educação moral e intelectual que garantiria a condição de ser belo e bom) e a agilidade sofística (domínio das técnicas de persuasão para convencer o indivíduo a conhecer a verdade). Ambos teriam como finalidade a verdadeira felicidade.

Para Sócrates, a felicidade é progressivamente conquistada por meio do filosofar. Assim, a relação entre virtude e felicidade, em Sócrates, é uma relação de identidade, pois, por intermédio da virtude, o homem age de modo bom e belo e, por conseguinte, é feliz, não importando absolutamente qual matéria tem diante de si sobre a qual exerce a virtude. A posse da virtude é a felicidade para o homem, sua ausência, a infelicidade. Todo o resto é relativo a isso, nada acrescentado ou retirado no que se refere à felicidade, que significa possuir a virtude moral (DINUCCI apud FERREIRA; FERREIRA; BATISTA, 2010, p. 59).

Enquanto os sofistas formaram escolas temporárias e introduziram novos temas (um segundo nível de educação formal na educação superior), Sócrates priorizou o método

tradicional (por associação – *sunousia*), mas não chegou a desenvolver um currículo secundário. Como apontado por Platão e Xenofonte, Sócrates era contra a institucionalização da educação superior.

Com relação à educação secundária, assim como os sofistas, o filósofo defendia um conteúdo intelectual mais abrangente do que o antigo sistema educativo. Neste caso, chegou a aceitar convites privados, além de ser assíduo nos edifícios públicos. Tudo que propiciasse atingir a jovem população masculina, futuros cidadãos de Atenas.

Apesar de não ter desenvolvido nenhum tratado de filosofia⁷⁷, é importante destacar as peculiaridades do discurso de Xenofonte ao adotar um modelo de conduta educacional e político-social centrado na sociedade espartana, adequando-o aos interesses dos segmentos sociais hegemônicos atenienses. Considerando os fatores responsáveis pelo seu exílio de Atenas – associação ao rei espartano Agesilaus II (396 a.C.) e atuação na batalha de Coronea (394 a.C.), ao lado dos espartanos e contra os atenienses – e suas críticas à democracia (por influência de Sócrates), fica compreensível as tendências políticas, o contexto histórico e o lugar social de fala de Xenofonte.

Outra peculiaridade é a legitimação dos valores aristocráticos helênicos, uma vez que Xenofonte integrou o grupo social dos *hippeis*(ἵππειοί)⁷⁸ e teceu fortes críticas a ampliação dos poderes políticos do *demos* de Atenas. Podemos perceber que o autor ateniense não chegou a comentar sobre os demais segmentos sociais, privilegiando a aristocracia de Esparta - os *esparciatas*. Deste modo, é através de um modelo educacional específico e direcionado que se garantiria a formação de jovens cidadãos segundo os valores, ideais e interesses da *pólis*.

Xenofonte estabeleceu fortes críticas ao modelo privado de educação ateniense da segunda metade do V e início do IV século a.C., tendo em vista que os interesses pessoais superavam os interesses da sociedade, comprometendo a transmissão dos valores da *pólis*. A educação espartana, ao contrário, apresentava um processo comum de formação entre todos os cidadãos.

Na mesma linha de Sócrates, Platão pensa a educação como uma “[...] autoatividade, isto é, um processo do próprio educando, mediante o qual são dadas à luz as ideias que fecundam sua alma” (LARROYO, 1982, p. 167). Dessa forma, o processo educativo é

⁷⁷Ao partilhar algumas experiências e ideias desenvolvidas por Sócrates, Xenofonte desenvolveu um conjunto de textos que podem ser considerados como “*diálogos socráticos*” (PINHEIRO, 2008, p. 20).

⁷⁸Os *hippeis* formavam o segundo grupo social mais rico de Atenas. Devido aos seus recursos, eram capazes de arcar com as despesas na criação de cavalos e combater na condição de cavaleiros.

composto por dois agentes (aluno e mestre) e é caracterizado por despertar um conhecimento inato ao indivíduo.

Em seguida, Platão se prende a construção de um sistema que demonstre como o conhecimento é formado – ‘Teoria das Ideias’. É por meio dessa teoria que o filósofo busca compreender a inteligibilidade individual e coletiva.

Apesar de enfatizar a superioridade da alma sobre o corpo, Platão também reconhecia a importância da educação física. Afinal, é através da saúde que ocorre a ascensão da alma. A educação clássica não deixa de considerar que a formação completa do homem também diz respeito a esse equilíbrio entre corpo e mente.

Outro ponto de destaque é que Platão defendia que o Estado se responsabilizasse pela educação, uma vez que esta garantiria a formação de indivíduos virtuosos para a constituição de um Estado perfeito, justo.

Outro filósofo de destaque foi Aristóteles (384-322 a.C.). Para ele, o mundo real é o mundo apreensível pelos sentidos, sendo mensurável e concreto. Por essa razão, o conhecimento permite que o homem haja sobre a realidade. Dentro dessa dinâmica do devir constante, a educação deve renovar as forças potenciais e ajudar o ser humano a alcançar a plenitude e a realização do seu ser.

Aristóteles considerava que o título de cidadão deveria caber ao homem eminentemente político, ou seja, o homem que participava ativamente na administração política da *pólis*. Por meio de uma educação intelectual, o cidadão estaria apto para a vida política. Logo, o homem virtuoso platônico é sinônimo de homo intellectus.

[...] Aristóteles não considera “cidadãos” todos aqueles que vivem em uma Cidade e sem os quais a Cidade não poderia existir. Para ser cidadão é preciso participar da administração da coisa pública, ou seja, fazer parte das Assembleias que legislam e governam a Cidade e administram a justiça. Consequentemente, nem o colono nem o membro de uma cidade conquistada podiam ser “cidadãos”. E nem mesmo os operários, embora livres (ou seja, mesmo não sendo cativos ou estrangeiros), poderiam ser cidadãos, porque falta-lhes o “tempo-livre” necessário para participar da administração da coisa pública. Desse modo, os cidadãos revelam-se de número muito limitado, ao passo que todos os outros acabam, de alguma forma, sendo meios que servem para satisfazer as necessidades dos primeiros. Nessa questão, as estruturas sociopolíticas do momento histórico condicionam o pensamento aristotélico a ponto de leva-lo à teorização da escravidão⁷⁹. Para

⁷⁹ Nas palavras do próprio Aristóteles: “Assim, em toda parte onde se observa a mesma distância que há entre a alma e o corpo, entre o homem e o animal, existem as mesmas relações; isto é, todos os que não têm nada melhor para nos oferecer do que o uso de seus corpos e de seus membros são condenados pela natureza à escravidão. Para eles, é melhor servirem do que serem entregues a si mesmos. Numa palavra, é naturalmente escravo aquele que tem tão pouca alma e poucos meios que resolve depender de outrem. Tais são os que só têm instinto, vale

ele, o escravo é como que “um instrumento que precede e condiciona os outros instrumentos”, servindo para a produção de objetos e bens de uso, além dos serviços. E o escravo é tal “por natureza”[...]como os escravos eram frequentemente prisioneiros de guerra, Aristóteles sentiu necessidade de estabelecer também que os escravos não deveriam resultar de guerras dos gregos contra os gregos, mas sim das guerras dos gregos contra os bárbaros, dado que estes são inferiores “por natureza”. É o velho preconceito racial dos gregos que Aristóteles reafirma, pagando também neste caso pesado tributo à sua própria época e sem perceber que ia contra os princípios da própria filosofia, que se prestava a desdobramentos em direção oposta. (REALE; ANTISERI, 2003, p. 221).

Apesar de se preocupar com a educação intelectual, Aristóteles também destaca a necessidade dos mestres despertarem a consciência moral dos educandos. Ou seja, trata-se de uma educação íntegra que objetiva desenvolver todas as potencialidades do indivíduo.

A antropologia aristotélica ensina que o homem é um ser cuja essência é a razão, porém, participa de funções vegetativas e instintivas. É preciso, pois, desenvolver e cultivar todas estas partes que integram a natureza humana; não se deve descuidar de nenhuma energia do homem: sua educação deve ser educação integral (LARROYO, 1982, p. 183).

É importante observar que, apesar dos três filósofos abordarem conceitos de justiça e cidadania, seus modelos não foram capazes e nem tiveram o intento de resolver a desigualdade no acesso à educação e a própria cidadania. Tal fato ainda se reflete nos dias atuais, o que reforça que a dinâmica sociopolítica é marcada por uma relação de posse, interesses, privilégios e ausências.

dizer, que percebem muito bem a razão nos outros, mas que não fazem por si mesmos uso dela. Toda a diferença entre eles e os animais é que estes não participam de modo algum da razão, nem mesmo têm o sentimento dela e só obedecem a suas sensações. Ademais, o uso dos escravos e dos animais é mais ou menos o mesmo e tiram-se deles os mesmos serviços para as necessidades da vida” (ARISTÓTELES, Política, 1997, p. 15).

CAPÍTULO 3 – EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO CIDADÃ: A NATUREZA E O SENTIDO DA ESCOLA

Como instituição sociocultural e educativa, a escola privilegia a formação, reconhece e afirma a igualdade, a autonomia e a liberdade dos humanos, a existência ética e feliz, a “convivência” democrática, a preeminência do todo sobre as partes, da vida em comum e do direito, realidade mais ampla e significativa que a lei e o ordenamento jurídico, sobre o privado e os interesses [...] Em vez de pronta, dada, ela é, em sua própria natureza, ideia a ser realizada, realidade em permanente constituição de si mesma, no trabalho de docentes e discentes com a leitura, a escrita e o estudo, em busca do saber vivo e da formação humana.

Ildeu Moreira Coêlho

Neste último capítulo, analisamos em que medida a educação grega e a brasileira se diferenciam quando pensamos em um Estado Democrático e em uma educação *omnilateral* do homem. Além disso, refletimos a natureza e o sentido da escola, considerando a sua vinculação ao mercado de trabalho e a redução da formação à profissionalização, o que tem contrariado o discurso de um projeto educativo em prol da formação humana e cidadã.

Optamos por dividir este capítulo nos seguintes itens: 3.1 – A Formação *Omnilateral* na *Pólis*: a consciência da educação; 3.2 – Educação, empregabilidade e mobilidade social: o mercado como via de acesso; 3.3 – Possibilidades e limites para a prática escolar cidadã;

3.1 – A FORMAÇÃO *OMNILATERAL* NA *PÓLIS*: A CONSCIÊNCIA DA EDUCAÇÃO

Como observamos no capítulo anterior, os atenienses estabeleceram uma relação intrínseca entre cultura, educação e a formação espiritual do indivíduo. Razão pela qual o termo *paideia* engloba tantos significados, como civilização, educação, cultura e a própria formação do caráter. Logo, a educação emerge da vida política e coletiva, da convivência segundo uma cultura comum e da busca pela justiça, igualdade e a excelência⁸⁰ – realização plena da existência humana.

⁸⁰ “Pela presença da excelência nos olhos vemos excelentemente” (ARISTÓTELES, *Ética a Nicômaco*, II, VI, 1106 a 19).

Ao se concentrar nas assembleias e palestras, nas atividades físicas nos ginásios ou nos jogos, no teatro, nos cultos e cerimônias, enfim, todas as atividades que compunham a vida política desse cidadão, a educação ateniense era pensada na e pela a *pólis*. Apesar dessa preeminência do mundano, a busca pelo divino também foi uma das preocupações desse homem.

No geral, a religiosidade grega apresenta um sentimento de temor e de participação humana no divino. Os homens reconhecem a fragilidade da sua condição humana, motivo pelo qual estão em dívida e porque dependem dos deuses desde o seu nascimento. Ao oferecer cerimônias, oferendas e banquetes, os homens reconhecem e celebram esse vínculo. É importante lembrar que a alma humana era concebida como algo divino, uma parcela divina presente em cada homem, reforçando ainda mais essa ligação⁸¹.

Essa dependência também não implica em uma servidão completa. Afinal, o homem grego é livre, *eleútheros* (ἐλεύθερος), e tem autonomia e responsabilidade no agir:

Para que o sucesso coroe seus esforços, tanto na paz como na guerra, para adquirir riqueza, honra, excelência, para que a harmonia reine na cidade, a virtude nos corações, a inteligência nas mentes, o indivíduo deve se esforçar; é ele quem deve tomar a iniciativa e realizar a obra sem se poupar. **Em todos os campos das coisas humanas é responsabilidade de cada um empreender e perseverar para obter sucesso.** Ao realizar sua tarefa como convém, tem-se as melhores oportunidades de assegurar a benevolência divina (VERNANT, 2002, p. 176, grifo nosso).

É perceptível que a dimensão religiosa não se limita a instituições ou condutas circunscritas no interior do homem e, portanto, fora da vida cívica e política. Pelo contrário, todas as atividades da esfera privada (desde uma refeição ou até mesmo a recepção de um hóspede, por exemplo) ou pública (sessões na assembleia, provas no ginásio, teatro etc) apresentam uma dimensão religiosa.

Todas as práticas sociais na família e no Estado, todos os gestos tanto na vida cotidiana de cada um quanto na solenidade das grandes festas comuns têm uma dimensão religiosa. Pode-se dizer que a religião está presente em todos os momentos e em todos os atos da vida coletiva, que a experiência social reveste também a forma de experiência religiosa (VERNANT, 2002, p. 73).

⁸¹Daímon (δαίμων) significa espírito, “demônio”, em latim, daemon, genius. Antes de demarcar a singularidade de cada indivíduo, esse daímon assegura sua articulação ao todo. Ainda segundo os gregos, os demônios correspondem a espíritos intermediários entre o homem e a divindade. Para Sócrates, daímon ou demônio designa um guia ligado à pessoa, uma espécie de anjo da guarda. Platão, no Timeu (90 a-c) explicita que a alma humana seria um demônio, um espírito divino que conduz o homem a seu juízo final (GOBRY, 2007, p. 38).

Enquanto dimensão constitutiva do homem-cidadão, a religiosidade também estará presente na *paidéia*. As narrativas místicas eram transmitidas oralmente e, a partir de Homero e Hesíodo, através de registros poéticos. Na *Paidéia* Homérica, como já destacado, as crianças aprendiam e memorizavam essas narrativas cantadas pelos aedos. Narrativas centradas no saber coletivo e no corpo das crenças, abordando assuntos sobre os deuses e heróis bem como a hospitalidade, a justiça, a guerra, navegação e a vida em geral.

Apesar da oposição entre *mýthos* e *lógos* presente na reflexão filosófica, Vernant atenta que o homem grego podia agir com extrema credulidade e, ao mesmo tempo, certo ceticismo (restrito ao plano intelectual) (VERNANT, 2002, p. 177).

O *lógos* filosófico acabou por incorporar o mito à sua maneira. Para Aristóteles, o mito aparece como uma verdade divina, “uma espécie de esboço do discurso racional: através de suas fábulas, [onde] perceber-se-ia o primeiro balbucio do *lógos*” (VERNANT, 1999, p. 188). Ou seja, a filosofia grega desmitifica a fábula mítica, transformando-a através de uma verdade humana racional⁸².

Com o advento da *pólis* e o predomínio da racionalidade, novas teorias foram elaboradas para compreender o mundo da natureza e, principalmente, o mundo humano. A transformação espacial/urbana, na qual a *Ágora* (*ἀγορά*) passa a demarcar o centro da vida política, foi seguida pela criação de instituições políticas, racionalização da vida social e a dessacralização do saber sobre a natureza.

Além disso, a adoção do modelo *políade* ampliou a possibilidade de participação do cidadão na praça pública (*Ágora*) e nas assembleias. Entretanto, para participar dos rumos da vida pública era necessário um domínio intelectual e argumentativo (poder da oratória) em prol dos interesses políticos, sociais e econômicos pleiteados.

Deste modo, “ser político, viver em uma *pólis*, significava que tudo era decidido mediante palavras e persuasão, e não força e violência” (ARENDDT, 2010, p. 31). Essa relevância da palavra e do discurso também é expressa na definição do homem como *zōonlógonékhon* (*ζῶονλόγονέχων*), “ser vivo dotado de fala” (ARISTÓTELES. *Política*, I, 2, 1253 a 9- 14). Enfim, a palavra é base constitutiva do *zōonpolitikón*, configurando a excelência da vida e convivência política e, portanto, da cidadania. Como afirma Fernandes,

⁸² Como exemplo, podemos citar a interpretação de Platão sobre os mitos de reencarnação na formulação da sua teoria da alma e imortalidade: “Como vimos, tanto em vida como depois da morte é a melhor escolha que alguém pode fazer. Com vontade férrea deverá apegar-se a essa opinião, quando baixar para o Hades, para que, ao chegar lá, não se deixe ofuscar nem precipitar-se na tirania ou em práticas da mesma natureza, geratrizes de males insanáveis para os outros e piores para si próprio. Não! Precisar aprender a escolher nessas condições uma vida mediana, fugindo dos excessos dos dois lados, tanto nesta vida, na medida do possível, como em todas as vidas porvindouras. Só dessa maneira é que o homem poderá atingir a felicidade máxima” (PLATÃO, *A República*, X, 618 e - 619 a-b).

“é no falar uns com os outros, no discursar e discorrer uns com, uns para, e uns contra os outros, que se dão os jogos da convivência; é que se decidem os rumos da existência plural e se experimentam as destinações da própria comunidade e do próprio povo” (FERNANDES apud BASTOS, 2014, p. 37).

Esse sentimento de pertença e laço político entre o cidadão e a *pólis* são percebidos no reforço e incentivo à participação nas Assembleias e em outras atividades políticas. O cidadão encara a cidade como uma extensão da sua vida privada, além de um espaço educativo (escola da política e da civilidade). Resumindo, o status de cidadania é um privilégio e uma obrigação.

O cenário formativo da política e da civilidade da *pólis* também é delineado pelos conceitos de propriedade, liberdade e igualdade, o que contribuiu para uma distinção entre os seus indivíduos. Com relação à propriedade, o uso e a posse já eram assuntos de interesse desde a época de Sólon (638-558 a. C.). Esse legislador, por exemplo, admitia que a igualização das propriedades “[...] afeta fortemente a comunidade política”(ARISTÓTELES, Política, II, 4, 1266 b). Na mesma linha, Aristóteles chega a afirmar a existência de uma “lei que impede os indivíduos de adquirirem toda a terra que desejem [...]”(ARISTÓTELES, Política, II, 4, 1266 b). E continua:

É possível, porém, manter a igualdade de propriedades, mas seu tamanho pode ser demasiadamente grande, a ponto de estimular o gosto pelo luxo, ou muito pequeno, levando a uma vida de penúria; é claro, portanto, que o legislador não deve simplesmente estabelecer a igualdade das propriedades; cumpre-lhe também assegurar um tamanho médio para as mesmas (ARISTÓTELES, Política, II, 4, 1267 b).

Somada a essa problemática, temos a questão da liberdade que também era diferenciada. Como sabemos a sociedade grega também foi composta por escravos, em sua grande maioria. Platão e Aristóteles chegaram a legitimá-la, desde que concedida proteção contra a violência⁸³. Para José Sílvia de Oliveira,

Mais que reconhecer a condição do escravo, o homem grego livre sabe respeitar o próprio homem no escravo. Na época helenística esse sentido é, para um grego, um dever moral incontroverso, é acima de tudo uma atitude educativa: tratar o escravo com humanidade tornou-se para o mundo helenístico uma ocasião de distinção e de educação (OLIVEIRA, 2015, p. 270).

⁸³ “Mesmo o patrão não gozava, na prática, de total impunidade nas relações com os seus escravos: a estes concedia a *pólis*, em caso de maus tratos, a possibilidade de se asilarem em determinados locais [...]” (FERREIRA apud OLIVEIRA, 2015, p. 270).

Além disso, a vida pública se assenta nos princípios de igualdade, justiça e na participação. É importante ressaltar que a questão da igualdade e da participação política apresenta peculiaridades na Atenas Clássica. Apesar do status de cidadania ser mais amplo (como defendemos no segundo capítulo), o regime democrático acabou centralizado nas mãos da aristocracia – os *aristos*, os melhores de Atenas.

A democracia nasceu de um conflito entre os nobres – os euprátridas detentores de todos os poderes na época arcaica, religioso, político, econômico, jurídico – e um amplo leque de outros Atenienses bastante diversificado econômica e socialmente, que, apesar de cidadãos se encontravam numa situação subalterna e não gozavam de quaisquer direitos políticos, a não ser participar nas reuniões da Assembléia, cujo poder era então na prática nulo (FERREIRA apud OLIVEIRA, 2015, p. 277).

No mesmo caminho, o modelo educativo também incentivava uma distinção entre os indivíduos. Vale lembrar que o processo de formação era direcionado para os filhos dos cidadãos, especialmente, os descendentes de nobres e não de camponeses, artesãos e comerciantes – cidadania centrada na elite política de fato.

Por outro lado, Platão e Aristóteles reconhecem que a única possibilidade de equilibrar os desejos dos homens é através do sistema educativo – lembrando que ambos se referenciam a camada específica dos cidadãos, logo se fala em equilibrar os desejos dos cidadãos (ARISTÓTELES, Política, II, 4, 1267 b). Em suas obras, os filósofos se preocupam com a alma humana, motivo pelo qual todas as atividades educativas devem convergir para a humanização do homem (*omnilateralidade* humana).

Com relação à Atenas dos séculos V e IV a.C., o seu universo espiritual encontrava-se sustentado no viés político de Platão e na civilidade pensada por Aristóteles. Ambos traçaram diversas categorias que fundamentariam a excelência da vida política do cidadão, como a justiça, o conceito de homem virtuoso e feliz, a própria ideia da conversão, a educação etc.

Para Aristóteles, os legisladores devem estar sempre atentos à formação dos cidadãos. Inicialmente, as crianças e os jovens deviam ser instruídos na coragem, tenacidade, desejo de vitória, pois “[...] os povos incapazes de enfrentar corajosamente o perigo são escravos de seus atacantes” (ARISTÓTELES, Política, VII, 13, 1334 a). Esse espírito de concorrência é essencial para os combates argumentativos da Assembleia.

A educação é encarada como edificação teórica para o exercício político e o bem-estar do cidadão. Nas Leis, Platão volta a relacionar a formação do indivíduo ao plano real da *pólis*, uma vez que o lugar político é o espaço de realização do cidadão. Ou seja, Platão defende um

modelo educativo centrado na formação completa (humana e política) do indivíduo e não em sua profissionalização.

Apesar da importância da instrução para o exercício cidadão, a educação se baseou em iniciativas particulares, motivo pelo qual o seu acesso era majoritariamente aristocrático. Logo, o sistema educativo compreendia a educação familiar, ‘ensino primário’ (lições instruídas por pedagogos e gramáticos através da memorização, repetição e declamação dos poemas de Homero e Hesíodo), ‘educação secundária’ (estudo da música, literatura e artes no ginásio) e as instruções do pedotriba (formação cívica e militar).

A responsabilidade pela vida pública está expressa na formação, na tradição e nos valores que constituem a *paidéia* grega. Dessa forma, a família, a Assembleia, o ginásio, todos são agentes naturais da educação. Ao jovem cabe aprender as questões técnicas e políticas da vida cívica, da comunidade política.

Mas essa *paideia* não é, basicamente, questão de livros ou verbas para as escolas. Ela consiste, antes de mais nada e acima de tudo, na tomada de consciência, pelas pessoas, do fato de que a pólis é também cada uma delas, e de que o destino da pólis depende também do que elas pensam, fazem e decidem; em outras palavras: **a educação é participação na vida política** (CASTORIADIS apud BASTOS, 2014, p. 45, grifo nosso).

Podemos afirmar que a *pólis* traduzia uma ‘comunidade pedagógica’ ou, ainda, “[...] uma atividade educativa total e permanente” (VEGETTI apud CAMBI, 1999, p. 79). Ao apresentar diversas atividades com fins educativos – participação nas assembleias, rituais religiosos e festivos, teatro, competições ginásticas ou atléticas (jogos agonísticos) –, a *pólis* buscava incentivar a excelência do indivíduo e o total domínio de suas capacidades.

Enfim, a convivência coletiva e a busca do bem comum configuram o fim da formação intelectual e cívica do indivíduo. E, dentro desse contexto, nasce a igualdade do homem livre, um espaço homogêneo em que os cidadãos atenienses (independente de suas famílias, ofícios ou riqueza) apresentam os mesmos direitos e deveres.

É importante destacar que a deliberação de interesses na Assembleia não corresponde a uma homogeneização, mas em uma orientação da multiplicidade de indivíduos em um fim comum e o mais harmônico possível. Deste modo, a política exige prudência, discernimento e uma ação com foco no bem da coletividade.

Por outro lado, o indivíduo também é resultado de uma cultura baseada na vergonha e na honra, no reconhecimento ou no desprezo. A *timé* (τιμή), valor, determina a identidade desse cidadão através do olhar e do respeito concedidos pelos seus pares. As faltas e as más

ações não geram um sentimento de culpa, mas de vergonha por não corresponder às expectativas da comunidade.

Vive-se sob os olhos dos outros; existe-se em função do que os outros veem, do que falam, da estima na qual se tem um homem. O que é um homem, seu valor, sua identidade implicam que ele seja reconhecido pelo grupo de seus pares. [...] Os gregos não distinguiam, como nós o fazemos, o que é nós do que é nosso, nosso ser íntimo de nossos pertences. Para o grego, ao contrário, o indivíduo não é separado do que realizou, efetuou, nem do que o prolonga: suas obras, as façanhas que executou, seus filhos, sua família, seus parentes, seus amigos. O homem está no que faz e no que o liga aos outros (VERNANT, 2002, p. 343).

Conseqüentemente, o cidadão ateniense busca um reconhecimento público, uma permanência na memória social. Em outras palavras, a identidade social perpassava o referencial espacial (*pólis*), o princípio da cidadania, a religião e, também, o ideal de humanidade presente nos seus pares.

Finalmente, o advento da *pólis* representou inúmeras transformações na *paidéia* grega – uma nova racionalidade, princípios lógicos, o surgimento da retórica e da sofística, da filosofia, etc. Essas transformações também implicaram mudanças na memória, nas técnicas educativas e na forma de ‘trabalho’ (*πóνος*).

Em relação ao aspecto do trabalho, cabem algumas ressalvas. Para Hesíodo, o trabalho apresentava um elo com os deuses, pois os homens mostravam seu valor, sua areté (*ἀρετή*). Para Platão, há uma incompatibilidade entre a função política e o exercício laboral, visto que o indivíduo deve dedicar-se somente a uma atividade e exercê-la com perfeição. Além disso, Platão e Aristóteles não classificam o trabalho como elemento de união entre os cidadãos na esfera ética, cívica ou política.

O trabalho significa um elemento fundamental à sobrevivência do homem e da própria vida em comunidade, mas não estabelece um laço de verdadeira união entre os homens, o que só se realiza na vida política, na *philia*, *φιλία*, amizade, e não se fundamenta nas técnicas nem ofícios, que primam pela rivalidade e pela concorrência entre os que as exercem, levando a sentimentos de raiva, de inveja, de cobiça (BASTOS, 2014, pp. 55-56).

Para Hannah Arendt, a desvalorização das atividades produtivas baseia-se na ideia de que o trabalho que o corpo exige para sanar necessidades básicas é uma atividade servil. Esse aprisionamento às necessidades materiais significa uma escravização do homem pela necessidade, impossibilitando a elevação de seu espírito (ARENDR, 2010, pp. 101-103). Deste

modo, a formação do cidadão não visava ao trabalho, à profissão, mas ao pleno exercício da vida pública, motivo pelo qual a *pólis*

[...] não pode ter cidadãos a viver uma vida de trabalhadores manuais ou de comerciantes. Tal modo de vida carece de nobreza e é contrário à virtude. Tão pouco os cidadãos se devem dedicar à agricultura, visto que o descanso é indispensável não apenas para a gênese da virtude mas também para a prossecução das atividades políticas (ARISTÓTELES, Política, VII, 9, 1328 b 38- 1329 a 2).

O fim da *paidéia* e do exercício político é a autonomia da *pólis*, do coletivo e dos seus cidadãos. Mediante uma formação cultural e ético-política contínua, o cidadão é apto a questionar as leis e garantir a justiça, a equidade e a liberdade através de uma efetiva participação política. Bem diferente é a finalidade da educação na modernidade, geralmente expressa na busca da felicidade como satisfação pessoal em detrimento da coletividade.

3.2 – EDUCAÇÃO, EMPREGABILIDADE E MOBILIDADE SOCIAL: O MERCADO COMO VIA DE ACESSO

Desde o final do século XIX, a educação vem sendo considerada um fator fundamental para o desenvolvimento da nação, seja pelo viés da ascensão social ou da melhoria da qualidade de vida (individual e social). Além disso, a ênfase no processo de valorização da formação profissional é reflexo de um debate internacional sobre a crise do mercado de trabalho – estratégia recomendada por instituições internacionais como a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e o Banco Mundial.

Tornou-se senso comum apontar a educação como fator de reconstrução social. Por extensão, universalizou-se também a associação de educação à escola, à modernidade, à cidadania, e ao desenvolvimento social. Palavra mágica no discurso cotidiano, a educação passou a ser vista como elemento-chave no combate a todos os males do corpo e da alma, os transtornos da ausência de sentido para a vida, as aflições de um cotidiano atormentado por exclusão social, preconceito, violência, desemprego, crise de valores, ausência de limites, etc (SOUZA, 2007, p. 7, grifo nosso).

Entretanto, a mobilidade social vertical é muito mais limitada do que se acredita. Para Bourdieu, os filhos da elite econômica/cultural tendem a continuar como detentores de maior capital, se comparados aos descendentes dos detentores de menor capital. Isso também pode ser explicado pelo fator das ‘vocações’. No caso, os filhos da elite econômica/cultural buscam

carreiras universitárias ou são preparados para gerenciar os negócios da família. Os filhos de trabalhadores menos qualificados já acabam preferindo carreiras de menor qualificação. Resumindo, a posição social é um forte indicador das trajetórias profissionais (BOURDIEU, 2007, p.134).

Bourdieu também destaca a participação do capital social na perpetuação dessa elite econômica/cultural, um “capital de relações mundanas que podem, dependendo do caso, proporcionar ‘apoios úteis’, capital de honorabilidade e de respeitabilidade que é indispensável para se atrair ou assegurar a confiança da boa sociedade” (BOURDIEU, 2007, p.118). Esse capital, somado a uma formação superior, amplia as chances de um indivíduo conseguir um bom emprego e, claro, permitem aos filhos da elite reproduzir o seu status social.

Dentro desse contexto, é válido apontar uma pesquisa recente que indica que o desemprego afeta de forma mais intensa os indivíduos que, apesar de elevada escolaridade (curso superior completo), são oriundos de um estrato social menos favorecido. No Brasil, segundo o professor e economista Carlos Alberto Ramos, o desemprego entre os mais pobres é 17 vezes maior do que entre os mais ricos, considerando o mesmo nível de estudo (RAMOS, 2009). Os resultados dessa pesquisa, que também reconhece a existência de uma rede de relacionamentos, complementam as observações de Bourdieu sobre as condições estruturais de inserção social na sociedade capitalista.

A dúvida que permanece é se é possível sustentar que a empregabilidade ainda é pensada sob o viés ‘aristocrático’, considerando o estágio avançado do capitalismo moderno. Primeiramente, é importante retornarmos à década de 1960 para observarmos a ascensão das políticas de orientação liberal que foram essenciais para o desenvolvimento da teoria do capital humano.

A preocupação com a qualificação profissional e, conseqüentemente, com o campo educacional, é fruto da combinação entre o avanço capitalista (forte industrialização), o Welfare State e a crença na capacidade democrática da educação. Esse período também foi um momento de discussão da reforma educacional, centrada na transposição da educação tradicional (humanista) para uma educação técnica (científica) e na garantia de maior acesso à escolarização pelas camadas mais desprivilegiadas, ao menos em teoria.

Tal abertura é engendrada, mormente, a todo um movimento da sociedade capitalista na direção da constante e necessária revolução dos meios de produção, e às diferentes formas de organização dessa produção. [...]há uma forte ligação entre a expansão do sistema de ensino e o processo de

industrialização e modernização das relações sociais, confirmando a noção de que o desenvolvimento brasileiro exigiu maior qualificação, o que alavancou a expansão do sistema de ensino (JUNIOR, 2013, p. 170).

Essa ampliação do sistema de ensino segue uma ordem econômica e político-ideológica. Ao mesmo tempo em que viabiliza o acesso ao mercado de trabalho (capacitação profissional), a educação prepara o indivíduo para a vida sociopolítica. Apesar disso, a ampliação educacional não se efetivou completamente, uma vez que não foram garantidas a qualidade e a melhoria das condições estruturais do sistema educacional.

Esse período também contribuiu para uma abordagem mais econômica da educação, bem como a formulação de uma teoria que pudesse explicar as relações entre a educação e o desenvolvimento. A teoria do capital humano, elaborada por Schultz entre o final da década de 1950 e o início dos anos 1960, busca analisar qual o retorno social e individual do que é investido para a formação do trabalhador.

Surgida no bojo da ideologia desenvolvimentista, a teoria do capital humano contribuiu largamente para o discurso e a crença na eficácia da educação como instrumento de distribuição de renda e equalização social. Esta teoria apareceu assim como instrumento indispensável aos países subdesenvolvidos [regiões] para alcançar o desenvolvimento pretendido. A teoria do capital humano partia da suposição de que o indivíduo na produção era uma combinação de trabalho físico e educação ou treinamento. Considerava o indivíduo produtor de suas próprias capacidades de produção, por isso denominava investimento humano o fluxo de despesas que o próprio indivíduo devia efetuar em educação para aumentar a sua produtividade (OLIVEIRA apud JUNIOR, 2013, p. 174).

Theodore Schultz sustenta que, através do investimento na educação, o indivíduo valoriza suas capacidades e habilidades, exercendo uma mudança nos padrões de acumulação de poupança e formação de capitais, além de alterações salariais e do rendimento. Ou seja, a educação acaba sendo um investimento para aumentar a produtividade e o lucro do trabalhador, além de contribuir para o desenvolvimento econômico nacional. Segundo Schultz, as “escolas podem ser consideradas empresas especializadas em ‘produzir’ instrução” (SCHULTZ, 1967, p. 19).

Essa teoria acabou sendo muito criticada nas décadas de 1970 e 1980 por mascarar a constante exploração e alienação da força de trabalho pelo Estado e às necessidades do setor produtivo. No final da década de 1980, porém, a reestruturação produtiva e o desemprego trouxe a teoria do capital humano de volta ao centro dos debates. Apesar de essa retomada ter

ampliado o estudo dos impactos da educação na vida dos indivíduos e da nação, a ideia de capital humano ainda era considerada uma propulsora do desenvolvimento econômico.

É nessas novas bases que a teoria do capital humano é apropriada pelo discurso que atualmente valoriza a qualificação profissional. Entendem os autores que a expressão “sociedade do conhecimento” atualiza a teoria do capital humano, delineando as exigências de qualificação e formação humana a partir dos conceitos de qualidade total, trabalho participativo em equipe, formação flexível, abstrata e polivalente. Mas, se é verdade que a produção informatizada e automatizada requer novas habilidades à força de trabalho, segundo [...] essas novas exigências não se dirigem ao universo da classe trabalhadora, mas a uma elite a qual estariam destinados os trabalhos estáveis e de qualidade (LEMONS; DUBEUX; PINTO, 2009, pp. 371-372).

Esse conceito de ‘sociedade do conhecimento’ destaca a relevância da força de trabalho combinada aos conceitos de polivalência, flexibilidade e iniciativa. Esses requisitos passaram a ser exigidos pelas empresas que adotaram a conversão tecnológica. Contudo, esse conceito tem intensificado a exploração da força de trabalho e exigido uma maior qualificação do trabalhador. Em um cenário marcado por poucos empregos, essa medida acaba ampliando as diferenças de oportunidade de inserção no mercado.

O trabalhador, que na década de 1960 possuía quatro anos de escolarização, era considerado apto ao trabalho, pois com instruções básicas as suas funções podiam ser cumpridas sem dificuldades. A responsabilidade pela formação desse trabalhador, como evidenciado na LDB de 1961, era dividida de forma mais equitativa entre este e o Estado. Já a partir da década de 1980, ou seja, a partir da reestruturação produtiva, **essa responsabilidade passa a ser quase que exclusiva do próprio trabalhador, devendo este tornar-se empregável**. Termos como empregabilidade, empreendedorismo e qualificação ganham nuances ideológicas, **passando a meritocracia a ser o principal mecanismo de inserção do trabalhador no mercado** (JUNIOR, 2013, p. 179).

Enfim, a educação formal é um recurso que pode ser mais eficaz dependendo do capital social e econômico do seu detentor, resultando em uma falsa promessa democrática. Contrariando as teorias de ascensão social, podemos observar que a origem social interfere na busca de profissionalização e na melhoria da qualidade de vida.

No Brasil, esse direcionamento da educação para a formação profissional, com vias de mercado, também respeitou uma ideologia nacional-desenvolvimentista. A necessidade de uma modernização econômica, política, social e cultural era uma forma de romper com o passado colonial, marcado pela exploração e a estagnação econômica, e acelerar o processo de industrialização.

Tendo em vista esse quadro, a LDB/1996 estende o ensino fundamental (onze anos) e direciona o ensino superior para a formação de profissionais liberais e para a pesquisa, embora o acesso ainda tenha se mantido distante da maior parte da população brasileira. A necessidade do mercado de trabalho e do sistema capitalista de produção, reflexo da globalização, passa a reger a reestruturação educacional brasileira sob um viés ainda mais meritocrático.

Em seu texto, a LDB/1996 destaca a “preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (art. 35, II), o que acaba evidenciando o caráter meritocrata dessa proposta de sistema de ensino. Além disso, como já foi destacado, o trabalhador passa a ter que se tornar empregável através de uma contínua qualificação profissional.

O trabalhador, que na década de 1960 possuía quatro anos de escolarização, era considerado apto ao trabalho, pois com instruções básicas as suas funções podiam ser cumpridas sem dificuldades. A responsabilidade pela formação desse trabalhador, como evidenciado na LDB de 1961, era dividida de forma mais equitativa entre este e o Estado. Já a partir da década de 1980, ou seja, a partir da reestruturação produtiva, essa **responsabilidade passa a ser quase que exclusiva do próprio trabalhador**, devendo este tornar-se empregável. Termos como empregabilidade, empreendedorismo e qualificação ganham nuances ideológicos, passando a meritocracia a ser o principal mecanismo de inserção do trabalhador no mercado (JUNIOR, 2013, p. 179, grifo nosso).

Atualmente, a implementação da política educacional da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) deixa claro esse acordo entre capital e Estado, graças à participação privilegiada de formuladores que representam interesses privados— grandes fundações empresariais e sociais (Lemann, Maria Cecília Souto Vidigal, Roberto Marinho) e institutos (Natura, Unibanco). Por exemplo, a intelectual orgânica Guiomar Namó de Mello que, foi indicada para reformar a política de formação docente segundo ao modelo e as expectativas da Base, participa da Fundação Lemann; uma instituição fundada pelo empresário Jorge Paulo Lemann, um dos principais financiadores e propulsores dessa reforma curricular.

As atuais reformas do Ensino Básico, em especial a BNCC, a Reforma do Ensino Médio (MP 746, Lei 13.415/2017, institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral) e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (MédioTec), reforçam a subordinação da diretriz educacional ao mercado de trabalho através da universalização massificada. Ou seja, a maioria da população (aqui

destacados os setores menos privilegiados) terá acesso a uma educação como via de atendimento para a demanda de força de trabalho, que minimizará a formação humana em prol de uma educação tecnicista.

Comparando a BNCC com a “Nova Agenda de Competências Para a Europa” (2016), editada pela Comissão Europeia, fica bem nítido o desfavorecimento das Artes e Humanidades e na fragilidade de abordagem das diversidades cultural, de gênero e de sexo (tendo em vista a atuação do Movimento Escola Sem Partido e de fundamentalistas religiosos). Segundo esse documento, espera-se que os futuros cidadãos e trabalhadores europeus desenvolvam com espírito crítico as mais diversas competências voltadas para o empreendedorismo, mundo digital e cultura financeira (COMISSÃO EUROPEIA, 2016, p. 06). Entretanto, esse futuro cidadão e trabalhador deve ser capaz de rejeitar todas as formas de discriminação e exclusão social, reconhecer a importância e os desafios colocados pelas Artes, Humanidades, Ciência e Tecnologia para a sustentabilidade social, cultural, econômica e ambiental do seu país e do mundo, lidar com a mudança e a incerteza de um mundo em rápida transformação, valorizar o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático (REPÚBLICA PORTUGUESA, 2017, p. 10).

No geral, desde a LDB/1961, o sistema educativo e legislativo brasileiro tem sido caracterizado por uma formação profissional/tecnicista em detrimento da formação humana, sem o acesso ao conhecimento historicamente e culturalmente produzido nacionalmente. Além disso, observa-se uma crescente retirada da responsabilidade estatal do cenário educacional e uma ampla abertura ao sistema privado de ensino, principalmente ao nível do ensino superior. Consequentemente, esse modelo perpetua uma construção ideológica meritocrata e conservadora, ao mesmo tempo em que cria a ilusão de uma mobilidade social através do esforço individual.

3.3 – POSSIBILIDADES E LIMITES DA PRÁTICA ESCOLAR CIDADÃ

O espaço escolar também tem sido responsabilizado pela ineficiência do projeto educacional nacional. Atualmente, pais e alunos apresentam uma abordagem qualitativa muito limitada sobre os fins da escola – um lugar produtivo com metodologia aprazível e divertida, que garanta aprovação no vestibular e uma futura formação profissional. Ou seja, a escola básica passou a se fundamentar em função, quase exclusivamente, do ensino médio e superior.

Na contramão dessa abordagem, a verdadeira natureza da escola se encontra na formação humana por excelência. Deste modo, deve-se possibilitar uma aprendizagem da existência ética e do sentido da vida individual e coletiva, bem como permitir o acesso ao mercado de trabalho. Não se pode isolar ou minimizar o sentido e a finalidade da educação, da escola e do trabalho na formação do indivíduo.

Platão e Aristóteles reforçavam que a arte do falar e do fazer estava intrinsecamente ligada à arte do pensar, embora essa arte do fazer fosse mais limitada aos saberes considerados úteis⁸⁴. Logo, a educação e a escola devem ter como finalidade a formação espiritual, crítica e política do homem. Na atualidade, entretanto, o trabalho deve ser analisado como um elemento constitutivo da educação de crianças e jovens, uma vez que também regula a sobrevivência humana.

Outro ponto a ser destacado é a fragmentação curricular e a velocidade exigida na absorção desses conteúdos pelo corpo discente. A crescente especificação de conteúdos é reflexo direto da moderna educação liberal que, de forma rápida e o mais eficiente possível, busca tornar os homens úteis às necessidades do Estado e da sociedade. Consequentemente, a supervalorização do sentido utilitarista e pragmático da educação acaba prendendo o indivíduo em uma constante busca de profissionalização.

[...] a escola tende a restringir a formação ao âmbito da especialização técnica, buscando constante qualificação e requalificação, o que se denomina formação continuada. Se na comunidade grega o trabalho era atividade desprestigiada e própria do homem não-livre, que obrigatoriamente precisava se subordinar ao desejo de outrem, hoje vivemos o polo oposto, uma supervalorização do trabalho, com vistas ao consumo, que se sobrepõe a todos os outros âmbitos. Essa é uma racionalidade que a escola tende a reforçar ao se sujeitar às necessidades do capital, instituindo uma formação limitada ao cidadão-produtor-consumidor, buscando formar o trabalhador flexível, polivalente, dentre outras características requeridas pelo mercado. Justamente em razão de a finalidade da vida ser, equivocadamente, a posse de bens materiais, o trabalho figura como prática supervalorizada, o que intensifica a prerrogativa de adaptar a escola às necessidades do mundo do trabalho (BASTOS, 2014, p. 111).

Nesse contexto de intensa globalização econômica, a irracionalidade da lógica capitalista apresenta-se nas várias inovações para uns, os privilegiados, e no desemprego e miséria para outros. Essa lógica ainda sustenta a necessidade de se viver em harmonia,

⁸⁴ “Não há dúvida que exista uma determinada educação que deve ser ministrada **não porque seja necessária aos filhos, mas porque é liberal e formativa**. [...] Cumpre também referir que, às crianças, **devem ser ensinados alguns saberes úteis**, como por exemplo a leitura e a escrita, não tanto pela sua utilidade, mas porque por seu intermédio podemos aceder a muitas e diversificadas aprendizagens” (ARISTÓTELES, Política, VIII, 4, 1338 a 30-1338 b 3, grifo nosso).

“desenvolvendo o conhecimento acerca dos outros, da sua história, tradições e espiritualidade. E a partir daí, criar um espírito novo que, graças a esta percepção das nossas crescentes interdependências [...] [conduza a] uma gestão inteligente e apaziguadora” (DELORS, 1996, p. 19). Dessa forma, há uma “tensão entre a indispensável competição e o cuidado com a igualdade de oportunidades”(DELORS, 1996, p. 15).

Observa-se que há uma contradição no discurso da educação como fomentadora da liberdade e da justiça social. Na realidade, o projeto educacional acaba apresentando um papel de conciliador das contradições sociais ao ocultar a pobreza, a injustiça e a exclusão social oriundas do desenvolvimento econômico capitalista.

A legislação educacional brasileira tem desconsiderado a escola enquanto espaço de reflexão e criticidade, reduzindo-a a um espaço de transmissão de conteúdos. O Relatório Delors declara que “a educação deve transmitir, de fato, **de forma maciça e eficaz**, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro”(DELORS, 1996, p. 89, grifo nosso).Ao mesmo tempo, apresenta um discurso de formação cidadã que se perde ao ser vinculado à formação do capital humano para a produtividade.

A partir da década de 1960, a reestruturação produtiva baseada na expansão científica e tecnológica passou a exigir um trabalhador em constante processo de atualização e aperfeiçoamento dos seus conhecimentos. A globalização preconiza “o acesso do conhecimento a todos e a [...] igualdade de condições no conhecimento e no trabalho”, iludindo o indivíduo a “se adaptar e dominar as transformações do modo de produção capitalista [...] [para] superar as desigualdades sociais e os problemas da humanidade” (BASTOS, 2014, p. 115).

Esse modelo de formação não compreende um sujeito que pensa e questiona a sua realidade. Nessa abordagem econômica do conhecimento, basta o profissional ser dotado de habilidades e competências relacionadas ao conhecimento científico e técnico, bem como ser dinâmico e adaptável às rápidas mudanças do mundo do trabalho. Nessa lógica não faltam postos de trabalho, mas profissionais suficientemente qualificados.

Entretanto, a formação de habilidades e competências demandam recursos pedagógicos e cognitivos específicos. É mais do que adotar uma metodologia dinâmica e com diferentes recursos para atrair a atenção do aluno e estimulá-lo a aprender de forma mais prazerosa e rápida. Para Perrenoud,

Para desenvolver competências é preciso, antes de tudo, trabalhar por problemas e projetos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos e, em certa medida, completá-los. Isso pressupõe uma pedagogia ativa cooperativa, aberta para a cidade ou para o bairro, seja na zona urbana ou rural. Os professores devem parar de pensar que dar aulas é o cerne da profissão. Ensinar, hoje, deveria consistir em conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem seguindo os princípios pedagógicos ativos e construtivistas (PERRENOUD, 2004).

Nessa articulação, o conhecimento é um produto das percepções e representações dos alunos. Quanto aos docentes, a intervenção pedagógica deve estimular o aluno a desenvolver seus próprios modos de aquisição e elaboração do conhecimento. Vale lembrar que a sociedade se encontra em um acelerado processo de mudança, no qual os conhecimentos estão em constante atualização, razão pela qual o indivíduo deve aprender a se atualizar sem depender exclusivamente do espaço escolar para isso.

Cabe ressaltar que a formação de indivíduos criativos e autônomos não significa a “busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista” (DUARTE, 2003, p. 12).

Logo, cria-se um discurso de que a luta pela superação do capitalismo deve ser minimizada frente a outros problemas de maior impacto na sociedade atual, como a questão da ética, a corrupção estatal, a defesa dos direitos do cidadão e às diferenças, etc. A educação também deveria manter a ilusão do cultivo da tolerância, ignorando a complexa realidade política e econômica que sustenta as contradições e injustiças. Assim, nega-se a natureza e o sentido da escola na formação do ser humano por excelência.

Ao conceber o homem como um ser de *prâksis*, Aristóteles considerava a atuação do cidadão na vida política e pública e não uma preocupação excessiva com o trabalho. Apesar de tratarmos de modelos educativos distintos, com contextos e características específicos, ao voltarmos nosso olhar para a *paidéia* grega fica nítido como a formação do humano no homem tem sido limitada no projeto educacional brasileiro.

O princípio aristotélico preconiza uma educação para a formação de indivíduos para a vida coletiva, para o exercício da virtude e da excelência ética. Na contramão, a sociedade contemporânea valoriza uma especialização crescente em pequenas áreas de saber, o que provoca um desequilíbrio na formação cultural e humana e, também, na esfera ética. Afinal, o indivíduo perde a compreensão da vida em comum ao visar, unicamente, à realização pessoal.

A crença da escola ideal acaba centrada na formação de aptidões, habilidades e competências requeridas pela sociedade informatizada e globalizada. Nesse contexto de redução da educação, a escola é encarada como uma mera organização social, pensada e operada a partir de meios particulares que visam a um objetivo particular. No entanto, é preciso superar a limitação e a superficialidade das ilusões criadas pela sociedade capitalista e garantir que as crianças e os jovens tenham acesso a uma formação que os proponha a refletir e questionar a sua realidade.

Sob os efeitos da nova forma do capital, as instituições sociais perdem sua essência, sua natureza intrínseca de “ação social”, para se tornarem organizações prestadoras de serviços; nesse âmbito, as reformas promulgadas nas últimas décadas, filhas das políticas neoliberais, reduziram a educação e a cultura a setores de serviços não exclusivos do Estado, significando: ‘a) que a educação deixou de ser concebida como um direito e passou a ser considerada um serviço; b) que a educação deixou de ser considerada um serviço público e passou a ser considerada um serviço que pode ser privado ou privatizado’. **As políticas educacionais são, pois, vistas como serviços prestados aos cidadãos, reduzidos a consumidores, por meio do mercado. Conceber a escola como organização prestadora de serviço afeta profundamente seu ser, naturalizando uma prática voltada a objetivos particulares, instrumentais, produtivistas e mercadológicos, negando sua essência.** Contrariamente a essa perspectiva, ela afirma sua essencialidade na universalidade, no direito, no projeto, no lançar-se a um possível histórico que se impõe como construção, como devir; como instituição social, sua referência é a humanidade e não os interesses de determinados indivíduos, grupos ou instituições (BASTOS, 2014, p. 128, grifo nosso).

A escola se tornou refém da lógica capitalista, substituindo a formação dos seres humanos pela instrumentalização, instituindo normas e padrões alheios ao universo da formação intelectual e se rendendo a uma eficácia quantitativa (aprovação no vestibular, empregabilidade, etc).

Na abordagem do sentido da escola na formação dos seres humanos, Hannah Arendt considera que a educação é responsável pela vida e o desenvolvimento da criança e pela continuidade do mundo. Ao mesmo tempo em que é preciso preservar a criança dessa influência externa, “também o mundo necessita de proteção, para que não seja derrubado e destruído pelo assédio do novo que irrompe sobre ele a cada nova geração” (ARENDR, 2013, p. 235).

Inicialmente, cabe à família o cuidado e a proteção da criança, uma segurança privada. A partir do momento que a criança é introduzida no seio escolar, diferente do contexto familiar, o educador e a escola têm a responsabilidade de inseri-la no mundo público e na

cultura e tradição da sua sociedade. Para Hannah Arendt, o “problema da educação no mundo moderno está no fato de, por sua natureza, não poder esta abrir mão nem da autoridade, nem da tradição” (ARENDR, 2013, p. 164).

Apesar disso, a contemporaneidade apresenta uma forte tendência de negar o passado em prol do culto do presente, apresentando um rompimento com a tradição, a autoridade, a cultura e os valores passados. É como se a atual sociedade fosse oriunda de si mesma, fundamentada em si mesma, sendo possível uma existência pessoal e coletiva sem vínculos com o passado. Com isso, observa-se a destruição da memória e da própria história.

Arendt avalia que o sentido da escola “é ensinar às crianças como o mundo é, e não instruí-las na arte de viver” (ARENDR, 2013, p. 246). Assim sendo, a aprendizagem deve voltar-se ao passado sem, contudo, ignorar a responsabilidade de intervenção, de criação do novo. Ao docente cabe “exercer a autoridade [...] com lucidez e firmeza, confiar, respeitar, contribuir para, instigar o crescimento, o amadurecimento pessoal, intelectual e humano dos filhos e alunos” (BASTOS, 2014, p. 131).

Consequentemente, o objetivo da escola é preparar as crianças e jovens para dar continuidade à existência humana, considerando o passado e o futuro, a liberdade e a opressão, enfim, a constituição da realidade humana em seus conflitos inerentes. A escola deve ser encarada como uma instituição por excelência da cultura, da crítica e da criação, que busque a construção da existência humana privada e pública.

No que diz respeito à relação professor/aluno, deve-se estabelecer uma busca permanente do saber por meio da dedicação, esforço e tempo. Essa temporalidade escolar distingue-se da aceleração característica do mercado, visto que o ensino-aprendizagem é um trabalho intelectual que demanda tempo para leitura, reflexão e compreensão. Para Aristóteles, “ninguém joga enquanto aprende, pois a aprendizagem surge acompanhada da dor” (ARISTÓTELES, Política, 1339a 28).

A tendência de se associar o ensino ao divertimento/brincadeira ainda perpassa uma interpretação limitada do prazer de aprender. Tende-se a evitar o esforço e a dedicação, entorpecendo a produção cognitiva/intelectual e favorecendo o conformismo e o imediatismo superficial.

Nessa lógica, a própria aula se torna espetáculo e o professor um animador, desvirtuando a essência da *skholé*, [...] do nobre e belo no humano, ao passo que a busca do saber, o estudo, o trabalho intelectual supõe a arte de ensinar do professor na iniciação do aluno ao mundo da cultura. [...] Com sua arte, o professor orienta o estudante na criação de hábitos de estudo, de leitura, levando-o a aplicar-se, gostar de, comprazer-se, inclinar-se a, desejar,

dedicar-se, empenhar-se, esforçar-se, iniciando-o, assim, no caminho da cultura, para que possa educar seus desejos e realizar sua potência de autonomia e liberdade (BASTOS, 2014, pp. 134-135).

A banalização da relação professor/aluno tem contribuído para que os meios de comunicação (principalmente, a internet e a televisão) sejam considerados mais efetivos que a própria escola na transmissão do conhecimento. Nesse processo, cabe ao professor se atualizar e buscar novas habilidades e competências, afinal, é impossível ignorar que seus alunos nasceram em uma era virtual e tecnológica. Aos alunos cabe reconhecer o seu papel no sucesso ou fracasso da aprendizagem, não o deixando a cargo exclusivo do professor.

No que diz respeito ao domínio racional defendido pelo projeto capitalista, a razão é reduzida a um mero instrumento de trabalho e obtenção de recursos materiais. Sua finalidade centra-se na busca hedonista da *boa vida*, dos privilégios e riquezas, na vida individual. O fim racional contemporâneo contraria a finalidade da *paidéia* grega, centrada na *vida boa*, na vida coletiva.

A racionalidade capitalista também contribui para a crise da autonomia política do indivíduo, pois, mina-se a sua capacidade de resistência, criticidade e atuação em sociedade. Uma vez que o homem é vulnerável à ambição e à cobiça, a educação tecnicista-tecnológica prioriza o caráter individualista, o sucesso pessoal, inviabilizando uma real participação cultural e ético-política do cidadão.

É preciso [...] usar a escola para dar ao trabalhador os conhecimentos técnico-científicos necessários ao controle técnico e social do processo de produção, dar-lhe os instrumentos para que possa não só elaborar, mas explicitar seu saber, liberar sua consciência de classe e defender seus interesses específicos, assim como propiciar-lhe as condições para uma maior participação sociopolítica e uma compreensão mais profunda da cultura que é coletivamente produzida por toda a sociedade (COELHO apud BASTOS, 2014, p. 140).

Não se trata de negar a importância da profissionalização, mas é preciso evitar a restrição dos saberes escolares a saberes imediatos e pragmáticos. O que se destaca é a necessidade de um equilíbrio entre a formação humana para a profissionalização e a formação humana e ético-política do cidadão.

É preciso reaver a educação enquanto *paidéia*, como formação do homem bom/virtuoso e do cidadão que respeita o *nómos* instituído, mas tem autonomia e conhecimento para transformá-lo. A escola não é uma mera prestadora de serviço centrada no ensino e na

aprendizagem de conteúdos, na transmissão e socialização do saber, negando o verdadeiro sentido da educação e da escola. Com isso,

A excelência intelectual, a *phrónesis*, a atividade mais alta e mais sublime, do processo formativo, é adulterada em sua própria morada. A atividade do pensar é deixada à margem do processo formativo. A preocupação com o imediato, com o banal e com o que não tem significado reduz o trabalho da razão, do pensamento, do discernimento, do pensar, da reflexão ao âmbito estritamente instrumentalizado e formalizado. O que se escolhe, decide e delibera não é mais a justiça ou a justa medida, mas se delibera e se cria a desigualdade, a injustiça, a não-autonomia social. Sem a *phrónesis* nega-se deliberadamente o direito à reflexão, à cidadania, ao ser verdadeiramente humano (OLIVEIRA, pp. 174-175).

A educação como transmissora de valores e costumes que levam a essa excelência, reconhece uma escola profundamente envolvida com a cultura, a civilização, com o rigor e a lucidez do pensamento, com a crítica e a reflexão. É essa escola crítica que torna possível o questionamento e a mudança da cultura, dos valores e das práticas socioeconômicas consideradas inquestionáveis.

Finalmente, o sentido e a natureza da escola estão em reconhecer que a formação humana é ininterrupta. É um trabalho de invenção e reinvenção do humano para que o cidadão possa atingir a mais alta *areté* e, dessa forma, atuar na dimensão ético-política para transformar o seu meio social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é possível adivinhar nem prever o futuro da escola, mas é possível problematizá-lo a partir de uma reflexão crítica, para que esse futuro possa vir a ser o resultado de uma escolha e não a consequência de um destino. Do meu ponto de vista, é desejável que, no futuro, a escola possa ser um lugar onde se aprende pelo trabalho, e não para o trabalho. Também é desejável que a escola seja um lugar privilegiado para desenvolver e estimular o gosto pelo ato intelectual de aprender, cujo valor reside na possibilidade de investir o que se aprende, para “ler” e intervir no mundo. Finalmente, é bom que a escola corresponda a um lugar onde se adquira o gosto pela política, ou seja, onde se vive a democracia, onde se aprende a ser intolerante com as injustiças e a exercer o direito à palavra. É forçoso reconhecer que a escola atual está bem longe desses anseios.

Rui Canário

Ao analisarmos a vida humana na contemporaneidade, podemos identificar a natureza política do homem. Ou seja, há uma vinculação inata entre o homem e o Estado/cidade. No caso da Atenas Clássica dos séculos V e IV a.C., é nítida uma comunidade política autárquica em que os interesses e necessidades da coletividade se sobrepõem aos interesses e desejos individuais.

Para a harmonia de uma vida em coletividade é importante assegurar o direito como um bem de todos, assim como a igualdade, a liberdade e a justiça. Uma vez que é impossível a existência humana fora da vida política, é através das matérias e questões públicas que os cidadãos apreendem e mudam a sua realidade.

No caso da Atenas Clássica, a Hélade entrou em uma profunda crise social, econômica e política após a Guerra do Peloponeso (431-404 a.C.), o que colocou em risco o próprio sistema *políade*. Desse modo, vê-se a necessidade de resgatar um passado cultural e desenvolver um modelo de *Paidéia* que assegurasse a sobrevivência da *pólis* e de uma identidade helênica.

Apesar das mudanças no modelo educativo grego, os conceitos de formação e nobreza foram nitidamente conservados. Podemos inferir que o avanço desse ciclo educacional demonstra uma preocupação constante com a formação do indivíduo e a permanência dos valores aristocráticos. Sendo o acesso ao ensino bastante limitado e privilegiado, tendo em vista a necessidade de recursos financeiros para arcá-la, a *paidéia* clássica acabou restringida

uma elite fundiária que dispunha de tempo e dinheiro para custear esse investimento educacional. Assim como a cidadania, a *Paidéia* era um privilégio de poucos e se haviam restrições a quem teria acesso a ela, haviam também a quem poderia manter-se nela.

É importante destacar que, ainda hoje, o projeto educacional é pensado e condicionado ao projeto político de ‘formação cidadã’. A legislação brasileira, por exemplo, aponta a ‘formação cidadã’ como uma das premissas da educação contemporânea, reconhecendo que a justiça nasce do conhecimento, sendo prioritário um projeto pedagógico que proponha a formação cidadã e o conhecimento dos direitos os quais o indivíduo é titular e precisa saber como exercer. Assim, será possível manter a harmonia e o equilíbrio do Estado.

As recentes políticas educacionais brasileiras têm priorizado uma educação tecnológica e científica para a profissionalização dos alunos. Apesar das reformas presumirem um maior equilíbrio socioeconômico ao se vincular a modernização da escola às ideias de desenvolvimento econômico nacional, tem-se esquecido a formação humana do cidadão e a própria realidade escolar (falta de qualidade e problemas estruturais). Essa aliança tem transformado a escola em um instrumento de reprodução ideológica e de formação rápida, de baixo custo e de baixo nível.

As inovações científicas e tecnológicas, símbolos dessa modernização atual, também têm acentuado problemas socioeconômicos, como a miséria, o desemprego e a violência. E no meio desse processo, a educação é encarada erroneamente como um fator de melhoria da qualidade de vida e da diminuição da pobreza e da desigualdade social. Na lógica irracional capitalista, ao garantir o seu sucesso individual, o cidadão contribuiria para o sucesso social/coletivo.

Esse argumento é perigoso porque considera a escola como uma empresa, com vista para a produtividade e outras exigências da sociedade capitalista. Ou seja, a escola, as metodologias e competências educativas devem estar em constante aperfeiçoamento, mas sem levar em consideração a formação humana ou *omnilateral* do cidadão. A finalidade educativa acaba reduzida ao âmbito profissional (empregabilidade e aprovação em concursos e vestibulares) em detrimento da formação do cidadão.

A grande contribuição da *paidéia* grega clara na defesa da dimensão humana dentro do projeto educacional. A escola deve ser vista como a facilitadora e formadora de um espírito humano e cidadão por excelência. Deste modo, o currículo deve comungar uma formação ética e cidadã à formação intelectual e profissional do indivíduo.

A *Paidéia* grega e o projeto pedagógico brasileiro reforçam um modelo de cidadania excludente, visto que uma parcela da sociedade não tem acesso a um ensino de qualidade.

Conseqüentemente, esses indivíduos são privados de direitos por não participarem ativamente da vida política. Logo, podemos perceber como os conceitos de cidadania e educação ainda são indissociáveis. Ou seja, a educação apresenta-se como um fator diferenciador, o que explica a razão da cidadania ter sido ao longo dos tempos um privilégio de poucos.

REFERÊNCIAS

1 – DOCUMENTAÇÃO TEXTUAL

- APOLODORO. **Contra Neera. [DEMÓSTENES] 59**. Coleção Autores Gregos e Latinos. Série Textos. Tradução de Glória Braga Onelley. Coimbra: Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos, 2011.
- ARISTÓFANES. **As Nuvens**. Trad. Gilda Maria RealeStrazynski. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.
- ARISTOPHANE. **Oeuvres – Tome I: Les Acharniens**. Trad. Hilaire Van Daele. Paris: Les Belles Lettres, 1960.
- ARISTÓTELES. **Politique**. Trad. de J. Aubonnet. Paris: Les Belles Lettres, 1971.
- _____. **Política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997.
- ÉSQUILO. **Tragédias**. São Paulo: Iluminuras/FAPESP, 2009.
- ESTRABÓN. **Geografia**. Libro I, II, III y IV. Madrid: Editorial Gredos, 1991.
- HERÓDOTO. **História**. Tradução por J. Brito Broca. Rio de Janeiro: W. M. Jackson Inc., 1950.
- HESÍODO. **Teogonia: A Origem dos Deuses**. Estudo e tradução de JaaTorrano. São Paulo: Iluminuras, 1991.
- _____. **Os Trabalhos e os Dias**. Tradução de Mary de Camargo Neves Lafer. São Paulo: Iluminuras, 1996.
- HOMERO. **Iliada**. Tradução de Manuel Odorico Mendes. São Paulo: Ateliê Editorial, UNICAMP, 2008.
- _____. **Odisséia**. Tradução de Silveira Bueno. São Paulo: Atena Editora, 1957.
- ISÓCRATES. A Filipo. In.: _____. **Discursos histórico-políticos**. Trad. por Antonio Ranz Romanillos. Buenos Aires: Espasa-Calpe, 1944.
- O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n. especial, ago. 2006, p. 188-204. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>. Acesso em 11 fev. 2018.
- PINTO, M. J. Vaz. **Os Sofistas – Testemunhos e Fragmentos**. Imprensa Nacional, Casa da Moeda, Lisboa, 2005.
- PLATÃO. **A República**. Tradução de Pietro Nassetti. São Paulo: Martin Claret, 2001.
- _____. **Górgias**. Lisboa: Edições 70, 2000.
- _____. **Protágoras**. Lisboa: Relógio d'Água, 1999.
- _____. **The Laws**. Translation of R. G. Bury. London: William Heinemann, 1984.
- _____. **Diálogos, Leis e Epínomis**. Trad. Carlos Alberto Nunes. Belém: Universidade Federal do Pará, 1980.
- _____. **Diálogos: O Banquete – Fédon – Sofista – Político**. São Paulo: Abril Cultural, 1979.
- PSEUDO-XENOFONTE. **A constituição dos atenienses**. Tradução do Grego, Introdução, Notas e Índices de Pedro Ribeiro Martins. Coimbra: CECH/FL/UC, 2011.
- TUCIDIDES. **The Peloponnesian War**. Trad. Rex Warner. Penguin Books: sl, 1961.
- XENOFONTE. **Banquete; Apologia de Sócrates**. Tradução de Ana Elias Pinheiro. Coimbra: Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos, 2008.

2 – LEGISLAÇÃO

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em 20 fev. 2018.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em 20 fev. 2018.

_____. **Emenda Constitucional nº 14**, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm>. Acesso em 15 fev. 2018.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**(De 5 de outubro de 1988).Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em 13 fev. 2018.

_____. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 17 fev. 2018.

_____.**Decreto-Lei nº 869**, de 12 de setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências.Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 17 fev. 2018.

_____. Constituição (1967). **Emenda Constitucional nº 24**, de 1º de dezembro de 1983. Estabelece a obrigatoriedade de aplicação anual, pela União, de nunca menos de treze por cento, e pelos Estados, Distrito Federal e Municípios, de, no mínimo, vinte e cinco por cento da renda resultante dos impostos, na manutenção e desenvolvimento do ensino. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc_anterior1988/emc24-83.htm>. Acesso em 12 fev. 2018.

_____. Constituição (1967). **Emenda Constitucional nº 1**, de 17 de outubro de 1969. Edita o novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc_anterior1988/emc01-69.htm>. Acesso em 12 fev. 2018.

_____. Constituição (1967). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**(De 24 de janeiro de 1967).Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm>. Acesso em 12 fev. 2018.

_____. Constituição (1946). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**(De 18 de setembro de 1946).Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em 11 fev. 2018.

_____. Constituição (1937). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil** (De 10 de novembro de 1937). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em 11 fev. 2018.

_____. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**(De 16 de julho de 1934). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em 11 fev. 2018.

_____. Constituição (1891). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil** (De 24 de fevereiro de 1891). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm>. Acesso em 10 fev. 2018.

_____. **Lei Nº 16** de 12 de agosto de 1834. Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de Outubro de 1832. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim16.htm>. Acesso em 10 fev. 2018.

_____. Lei de 15 de outubro de 1827. **Coleção de Leis do Império do Brasil - 1827**, Página 71, Vol. 1. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html>. Acesso em 10 fev. 2018.

_____. Constituição (1824). **Constituição Política do Império do Brasil**. Constituição Política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25.03.1824. Portal da Legislação, Rio de Janeiro, abr. 1824. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em 10 fev. 2018.

3 – DOCUMENTAÇÃO IMAGÉTICA E ARQUEOLÓGICA

GRANT, Michael. **Atlas of classical history**. Londres: Routledge, 1994.

KIIS GREECE 2018. Disponível em: <<http://greece2010.wikifoundry.com/photo/14920149/Greeks+in+class,+Attic+RF+kylix+by+Douris+Ptr,+ca+450-420+BCE>>. Acesso em 24 de julho de 2017.

THE EDUCATIONIST.A **Pedant's Pedagogy**. Disponível em: <<http://www.theeducationist.info/a-pedantic-pedagogue/>>. Acesso em 24 jul. 2017.

HELLENICA WORLD. **The School of Athens**. Disponível em: <<http://www.hellenicaworld.com/Greece/Science/en/SchoolAthens.html>>. Acesso em 27 jul. 2017.

THE BRITISH MUSEUM. Disponível em: http://www.britishmuseum.org/research/collection_online/collection_object_details.aspx?objectId=464044&partId=1. Acesso em 27 jul. 2017.

4 – DICIONÁRIOS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ARENILLA, L. et al. **Dicionário de pedagogia**. Lisboa: Piaget, 2001.

Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea (2001). I Vol. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa e Editorial Verbo, 2001

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio: o dicionário da língua portuguesa**. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

GOBRY, Ivan. **Vocabulário grego de filosofia**. Tradução de Ivone C. Benedetti. Revisão técnica de Jacira de Freitas, caracteres gregos e transliteração do grego de Zélia de Almeida Cardoso. São Paulo: WMF Martins fontes, 2007.

MOSSÉ, Claude. **Dicionário da Civilização Grega**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

5 – BIBLIOGRAFIA

- ANDRADE, Marta Mega de. Os “usos” do feminino. Ou da participação da mulher na pólis dos atenienses no período clássico. **Revista Phoinix**, Rio de Janeiro, vol. 4, 1998, pp. 389-401.
- ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- _____. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- ARENILLA, L.; GOSSOT, B.; ROLLAND, M.C.; ROUSSEL, M.P. **Dicionário de pedagogia**. Lisboa: Piaget, 2001.
- AUDIGIER, F. **Concepts de base et compétences-clé pour l'éducation à la citoyenneté démocratique**. Relatório preparado para o Projeto education à la citoyenneté démocratique. Estrasburgo: Conseil de la Coopération Culturelle, 2000.
- AUGÉ, M. **A Guerra dos Sonhos**. São Paulo: Papyrus, 1998.
- _____. **O Sentido dos Outros**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1999.
- BASILIO, Dione Ribeiro. **Direito à educação: um direito essencial ao exercício da cidadania. Sua proteção à luz da teoria dos direitos fundamentais e da constituição federal brasileira de 1988**. 2009. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- BASTOS, Luciene Maria. **Escola em Aristóteles: instituição de formação cultural e ético-política**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.
- BELTRÃO, L.; NASCIMENTO, H. **O desafio da cidadania na escola**. Lisboa: Editorial Presença, 2000.
- BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: EDUSP, 2007.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BRAYNER, Flávio Henrique Albert. **Ensaio de Crítica Pedagógica**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1995.
- CABRAL, Jefferson Alves. **A implementação da Reforma Educacional (Lei N.º 5.692/71) no Estado do Espírito Santo: relações de poder e mercado de trabalho (1971-1978)**. 2006. Dissertação (Mestrado em História Social das Relações Políticas) – Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo.
- CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.
- CANDAU, Vera et al. **Oficinas Pedagógicas de Direitos Humanos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- CANDEIAS, A. Processos de construção da alfabetização e da escolaridade: o caso português. In.: STOER, R. S.; CORTESÃO, L.; CORREIA, A. C. **Transnacionalização da educação: da crise da educação à “educação” da crise**. Lisboa: Edições Afrontamento, 2001, p. 39.
- CANFORA, L. O Cidadão. In.: VERNANT, Jean-Pierre. (Org.) **O Homem grego**. Trad. Maria Jorge Vilar de Figueiredo. Lisboa: Editorial Presença, 1994, pp. 103-130.
- CANTERO, F. G.; Olmeda, G. J. La contribución de la educación ética y política en la formación del ciudadano. **Revista de Educación do Ministerio de Educación, Cultura y Deporte**, número extraordinário, 2003.

- CARDOSO, C. F. **A cidade-estado Antiga**. São Paulo: Ática, 1990.
- CHIZOTTI, Antônio. A Constituinte de 1823 e a educação. In.: FÁVERO, Osmar (org.). **A educação nas Constituintes Brasileiras: 1823-1988**. 3ª Ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2005, p. 31-54.
- COÊLHO, Ildeu Moreira. Filosofia e educação. In.: PEIXOTO, José Adão. (Org.). **Filosofia, educação e cidadania**. Campinas: Alínea, 2001.
- COGAN, Jonh. J. & DERRICOT, Jay. **Citizenship for the 21st century: an international perspective on education**. Londres: Kogan Page, 2000.
- COGGIOLA, O. Autodeterminação nacional. In.: PINSKY, J. & PINSKY, B. **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003.
- COMISSÃO EUROPEIA. **Uma Nova Agenda de Competências para a Europa Trabalhar em conjunto para reforçar o capital humano, a empregabilidade e a competitividade**. Bruxelas: CE, 2016. Disponível em: <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016DC0381&from=PT>>. Acesso em 25 mar. 2018.
- COUTINHO, Carlos Nelson. Cidadania, Democracia e Educação. **Escola: espaço de construção da cidadania**. Série Ideias, nº 24. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), 1994.
- CUCHET, ViolaineSebillotte. Cidadãos e cidadãs na cidade grega clássica. Onde atua o gênero?. **Revista Tempo**, Vol. 21, n. 38, 2015, pp. 281-300. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v21n38/1413-7704-tem-21-38-00281.pdf>>. Acesso em 22 fev. 2018.
- CUNHA, Jorge. & PACHECO, Claudia. Violência, cidadania e disciplinamento: controvérsias na escola. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 9, n. 28, set./dez. 2009.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Estado e Políticas de Financiamento em Educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, out. 2007, pp. 831-855.
- _____. A educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-3302002008000010&script=sci_arttext&tlng=in>. Acesso em 15 jan. de 2018.
- DAL RI JÚNIOR, Arno; OLIVEIRA, Odete Maria de. **Cidadania e nacionalidade: efeitos e perspectivas: nacionais, regionais e globais**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.
- DEBESSE, Maurice. **Tratado das ciências pedagógicas**. São Paulo: Editora Nacional, Ed. da USP, 1974.
- DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro por descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto: Edições ASA, 1996.
- DUARTE, Clarice Seixas. **O direito público subjetivo ao ensino fundamental na constituição federal brasileira de 1988**. 2003. Tese (Doutorado em Filosofia e Teoria Geral do Estado) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- ELIADE, Mircea. **O Sagrado e o Profano**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- FERREIRA, Evandson Paiva. **Paidéia e Formação Humana: Uma interrogação sobre o sentido da Educação**. Goiânia: Universidade Federal de Goiás – programa de Pós-Graduação em Educação, 2003.
- FERREIRA, José Ribeiro. Educação em Esparta e em Atenas: dois métodos e dois paradigmas. In.: LEÃO, Delfim Ferreira; FERREIRA, José Ribeiro; FIALHO, Maria do Céu. **Cidadania e Paideia na Grécia Antiga**. Coimbra: Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos, Imprensa da Universidade de Coimbra, 2010.
- FINLEY, M. I. **Os Gregos Antigos**. Lisboa: Edições 70, 2002.
- _____. **Democracia antiga e moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

- FONSECA, Judite Taborda da. **Do conceito de cidadania às práticas escolares de formação cívica**. Lisboa: Universidade de Lisboa – programa de Pós-graduação em Pedagogia, 2009.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Os Caminhos da História Ensinada**. São Paulo: Papirus, 1992.
- FORBES, Clarence Allen. **Greek Physical Education**. Pennsylvania: AMS Press, 1929.
- FRANCA, Maíra Penna. **Perspectiva do investimento público em educação: é possível alcançar 10% do PIB?**. Texto para discussão nº74, CEDE-UFF, Março de 2013.
- FREIRE, P. Alfabetização como elemento de formação da cidadania. In: _____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.
- FREITAS, Danielli Xavier. **O direito à educação nas Constituições brasileiras**. 2015. Disponível em: <<https://daniellixavierfreitas.jusbrasil.com.br/artigos/144779190/o-direito-a-educacao-nas-constituicoes-brasileiras>>. Acesso em 15 jan. 2018.
- FRIEDMAN, T., L. **Compreender a globalização: o lexis e a oliveira**. Lisboa: Quetzal, 2000.
- GADOTTI, M. **Escola cidadã**. São Paulo: Cortez, 1992.
- GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Trad. de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.
- HAARSCHER, G. **A filosofia dos direitos do homem**. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.
- HEATER, D. **Citizenship: the civic ideal in world history, politics and education**. Nova Iorque: Manchester University Press, 2004.
- HORTA, José Silvério Baía Horta. A educação no congresso constituinte de 1966-67. In.: FÁVERO, Osmar (org.). **A educação nas Constituintes Brasileiras: 1823-1988**. 3ª Ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2005, p. 201-240.
- ISIN, F. E.; WOOD, P. K. **Citizenship and identity**. Londres: Sage, 1999.
- JACCOUD, L.; CARDOSO JR., J. C. Políticas sociais no Brasil: organização, abrangência e tensões da ação estatal. In.: JACCOUD, L. (Org.). **Questão social e políticas sociais no Brasil contemporâneo**. Brasília: Ipea, 2005.
- JAEGER, W. **Paidéia: a formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- JUNIOR, César Rota. Educação e Mobilidade Social: Um estudo sobre a legislação educacional brasileira. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 38, 2013, pp. 169-184.
- KAMEN, Deborah. **Status in Classical Athens**. Princeton: Princeton University Press, 2013.
- KUBOW, P.; GROSSMAN, D.; NINOMIYA, A. Multidimensional citizenship educational policy for the 21 st century. In.: COGAN, Jonh J.; DERRICOT, Jay. **Citizenship for the 21 st century an international perspective on education**. Londres: Kogan Page, 2000.
- LAERCIO, Diogenes. **Vida de los filósofos más ilustres**. Disponível em: <<https://logical1.wikispaces.com/file/view/Diogenes,+Laercio%3B+Vida+de+los+fil%3B+3sofos+ilustres.pdf>>. Acesso em 26 jul. 2017.
- LARROYO, F. **História geral da pedagogia**. Tomo I. Tradução de Luiz Aparecido Caruso. São Paulo: Mestre Jou, 1982.
- LEÃO, Delfim Ferreira; FERREIRA, José Ribeiro; FIALHO, Maria do Céu. **Cidadania e Paideia na Grécia Antiga**. Coimbra: Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos, Imprensa da Universidade de Coimbra, 2010.
- LELEUX, C. **Educar para a cidadania**. Bruxelas: Edições Gailivro, 2006.
- LEMOES, Ana Heloisa da Costa; DUBEUX, Veranise Jacubowski Correia; PINTO, Mario Couto Soares. Educação, empregabilidade e mobilidade social: convergências e divergências. **CADERNOS EBAPE. BR**, v. 7, nº 2, artigo 8, Rio de Janeiro, Jun. 2009, pp. 368-384.
- LESSA, Fábio de Souza. **O feminino em Atenas**. Rio de Janeiro: Mauad, 2004.
- LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê**. São Paulo: Cortez, 1998.

LYNCH, John Patrick. As Origens da Educação Superior em Atenas: O Lyceum e a Educação Ateniense antes de Aristóteles. In.: POMBA, Olga (org.). **Cadernos de História e Filosofia da Educação: A invenção da escola na Grécia**. Lisboa: Universidade de Lisboa, out. 1996. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/cadernos/grecia/patrick.pdf>>. Acesso em 12 jun. de 2017.

LOURO, Paulo Fernandes. Planejando a Pólis Ideal. **Revista PHOÏNIX: Laboratório de História Antiga**, Rio de Janeiro: UFRJ, Ano 2, 1996, pp. 275-283.

LUCENA, Elisa. **Construção Histórica do Direito à Educação nas Constituições Brasileiras**. Disponível em: <<http://www.culturacritica.cc/2015/04/construcao-historica-do-direito-a-educacao-nas-constituicoes-brasileiras/?lang=pt-br>>. Acesso em 09 de fevereiro de 2018.

MARCHELLI, Paulo Sergio. Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as bases curriculares nacionais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, out./dez. 2014, pp. 1480 - 1511. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21665/15915>>. Acesso em 21 de fev. 2018.

MARROU, Henri-Irénée. **História da educação na Antiguidade**. Tradução Mário Leônidas Casanova. São Paulo: EPU, 1990.

MARSHALL, T.H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTINS, Everton. **Cidadania: o papel da disciplina de História na construção de cidadãos plenos a partir de um olhar histórico reflexivo**. Dissertação de Mestrado em Educação. Santa Maria: UFSM, 2010.

MCLAREN, Peter; LEONARD, Peter; GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: poder, desejo e memórias da libertação**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MONROE, P. **História da educação**. São Paulo: Nacional, 1988.

MORALES, Fábio Augusto. Homo Oeconomicus: a historiografia sobre os metecos atenienses nos séculos XIX e XX. **REVISTA MARE NOSTRUM: História e Integração no Mediterrâneo Antigo**, São Paulo: USP, v. 1, 2010, pp. 37-56.

MORRIS, Ian. An archaeology of equalities?: The greek city-states. In.: NICHOLS, Deborah L.; CHARLTON, Thomas H. (orgs.). **The archaeology of city-states: cross-cultural approaches**. Washington and London: Smithsonian Institution Press, 1997.

MOSSÉ, Claude. **Atenas: a história de uma democracia**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997.

_____. **A Grécia Arcaica de Homero a Ésquilo**. Lisboa: Edições 70, 1989.

MOURA, Romilso Mizael de. **Uma leitura histórico-contextual da escola de tempo integral**. Piracicaba-SP: Universidade Metodista de Piracicaba – programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

NICHOLS, Deborah L. CHARLTON, Thomas H. (orgs.). **The archaeology of city-states: cross-cultural approaches**. Washington and London: Smithsonian Institution Press, 1997.

NOGUEIRA, C.; SILVA, I. **Cidadania: construção de novas práticas em contexto educativo**. Porto: Edições ASA, 2001.

NOVAES, Carlos Eduardo; LOBO, César. **Cidadania para principiantes: a história dos direitos do homem**. São Paulo: Ática, 2003.

OLIVEIRA, José Sílvio de. **A Paideia Grega: A Formação Omnilateral em Platão e Aristóteles**. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos – programa de Pós-graduação em Educação, 2015.

_____. Ética, cultura, educação e escola hoje. In.: COÊLHO, Ildeu M. **Educação, cultura e formação: o olhar da filosofia**. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2009, pp. 163-180.

- OLIVEIRA, Nuno Ferreira de. **Paideia**: Uma formação para a cidadania e para a democracia baseada no legado grego. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto – programa de Pós-graduação em Ensino de Filosofia, 2015.
- PAIVA, Vanilda. **Educação Formal Como Direito Humano? Contradições e Dilemas da Revolução Educacional da Segunda Metade do Século XX**, 1997, mimeo.
- PAIXÃO. M. L. L. **Educar para a cidadania**. Lisboa: Lisboa Editora, 2000.
- PEIXOTO, José Adão. (Org.). **Filosofia, educação e cidadania**. Campinas: Alínea, 2001.
- PEREIRA, M. H. Rocha. **Hélade – Antologia da Cultura Grega**. Edições Asa, Porto, 2005.
- PERISTIANY, J.G.; PITT-RIVERS, J. (org.). **Honour and Shame. The Values of Mediterranean Society**. London: Weidenfeld and Nicholson, 1965.
- PERRENOUD, Philippe. **Construindo competências**. Entrevista de Philippe Perrenoud. 2004. Disponível em: <<http://www.crede05tianguaceonline.jex.com.br/editorial/construindo+competencias+entrevista+de+philippe>>. Acesso em 26 de março de 2018.
- PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **Filosofia e História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.
- PINHEIRO, Ana Elias. Tradução do Grego, Introdução e Notas. In: XENOFONTE. **Banquete; Apologia de Sócrates**. Tradução de Ana Elias Pinheiro. Coimbra: Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos, 2008.
- PINSKY, J. Introdução. In.: PINSKY, J. & PINSKY, B. **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003.
- PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 16ª ed. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. São Paulo: Cortez, 1994.
- RAMOS, Carlos Alberto. Auge e decadência das políticas de emprego no Brasil. In.: MACAMBIRA, Júnior; CARLEIAL, Liana. **Emprego, Trabalho e Políticas Públicas**. Fortaleza: Instituto de Desenvolvimento do Trabalho; Banco do Nordeste do Brasil, 2009.
- REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da Filosofia: homem natural**. São Paulo: Paulus, 2003.
- REPÚBLICA PORTUGUESA. **Perfil dos alunos para o século XXI**. Portugal, 2017. Disponível em: <https://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/perfil_do_aluno.pdf>. Acesso em 25 mar. 2018.
- Revista de Educación do Ministerio de Educación, Cultura y Deporte**, número extraordinário, 2003.
- Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 9, n. 28, set./dez. 2009.
- Revista Ideias**, nº 24, São Paulo: FDE, 1994.
- REVISTA MARE NOSTRUM: História e Integração no Mediterrâneo Antigo**, São Paulo: USP, v. 1, 2010.
- Revista PHOÏNIX: Laboratório de História Antiga**, Rio de Janeiro: UFRJ, Ano 2, 1996.
- RIBEIRO, L. T. F.; RABELO, J. J.; MENDES SEGUNDO, Maria da Dores. A política educacional, as conferências internacionais da educação e a formação docente. In.: VASCONCELOS JÚNIOR, R. E. P. et al. (Org.). **Cultura, educação, espaço e tempo**. Fortaleza: Edições UFC, 2011, v. 1.
- ROCHA, Marlos Bessa da. Tradição e modernidade: o processo constituinte de 1933-34. In.: FÁVERO, Osmar (org.). **A educação nas Constituintes Brasileiras: 1823-1988**. 3ª Ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2005, p. 119-138.
- SÁNCHEZ BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel G.; NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** São Paulo: Cortez: Autores associados, 1991.
- SÁNCHEZ, J. E. La educación para laparticipaciónenlasociedad civil. **Revista de Educación do Ministerio de Educación, Cultura y Deporte**, número extraordinario, 2003.
- SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2008.

- SCHULTZ, Theodore. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro, Zahar, 1967.
- SILVA, Humberto. **Educação em Direitos Humanos: Conceitos, Valores e Hábitos**. São Paulo: Faculdade de Educação-USP, Dissertação de Mestrado, 1995.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In.: _____. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SOROMENHO-MARQUES, V. **A era da cidadania**. Mem Martins: Publicações Europa-América, 1996.
- SOUZA, João Valdir. **Introdução à sociologia da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- STOER, R. S.; CORTESÃO, L., CORREIA, A. C. Introdução. In.: STOER, R. S.; CORTESÃO, L.; CORREIA, A. C. **Transnacionalização da educação: da crise da educação à “educação” da crise**. Lisboa: Edições Afrontamento, 2001.
- SUCUPIRA, Newton. O ato adicional de 1834 e a descentralização da educação. In: FÁVERO, Osmar (org.). **A educação nas Constituintes Brasileiras: 1823-1988**. 3ª Ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2005, p. 55-68.
- TARNAS, Richard. **A epopéia do pensamento ocidental: para compreender as ideias que moldaram nossa visão de mundo**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- THEML, Neyde. **O Público e o Privado na Grécia do VIII ao IV séc. a.C.: O Modelo Ateniense**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1988.
- TREVIZOLI, Dayane Mezuram; VIEIRA, Letícia; DALLABRIDA, Norberto. As mudanças experimentadas pela cultura escolar no ensino secundário devido à implementação da Reforma Capanema de 1942 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961. **Colóquio "Ensino Médio, História e Cidadania"**, v. 3, n. 3, 2013, pp. 1-13. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/EnsinoMedio/article/view/4066/2787>>. Acesso em 17 de fev. 2018.
- VERNANT, Jean Pierre. **Mito e Religião na Grécia Antiga**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- _____. **Entre mito e política**. São Paulo: EDUSP, 2002.
- _____. **As origens do pensamento grego**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- _____. **Mito e Sociedade na Grécia Antiga**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.
- _____. **O Homem grego**. Trad. Maria Jorge Vilar de Figueiredo. Lisboa: Editorial Presença, 1994.
- VIDAL-NAQUET, Pierre. Esclavage et gynécocratie dans la tradition, le mythe, l'utopie. In.: _____. **Le chasseur noir. Formes de pensées et formes de sociétés dans le monde grec.**, 1991, pp. 267-288.
- VIEIRA, Ana Lívia Bomfim. **Os Pescadores Atenienses: A Métis da Ambivalência na Atenas do Período Clássico**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro – programa de Pós-Graduação em História Social, 2005.
- VIEIRA, L. **Os argonautas da cidadania: a sociedade civil na globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- XAVIER, Antonio Roberto. História e Filosofia da Educação: da paidéia grega ao pragmatismo romano. **Revista Dialectus**, Ano 3, n. 9, Set-Dez 2016.
- WEBER, Max. **Ensaio de sociologia**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1982.
- WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ZIZEMER, Joseida Schütt. **A construção da cidadania na escola pública: avanços e dificuldades.** Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo – programa de Pós-Graduação em Educação, 2006.