



EM QUESTÃO: A ESCOLA, A CULTURA E CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO

Alice de Oliveira Sousa Costa¹

Gabriella Eduarda Costa Campos²

Paula Viturino da Silva³

Simone de Magalhães Vieira Barcelos⁴

Resumo

O artigo discute a escola como instituição formadora do sujeito, destacando como, historicamente, essa função tem sido reduzida a instrumentalidade e cerceamento do acesso à cultura. Essa perspectiva, orientada pela lógica mercadológica, privilegia competências e habilidades técnicas em detrimento do desenvolvimento crítico e acesso aos bens culturais historicamente produzidos. Freire (2004) entende que a escola deve realizar o trabalho em vista da autonomia, do pensamento crítico, do conhecimento de si e do mundo deve considerar, inicialmente, a cultura do aluno. Ao priorizar a preparação técnica e o atendimento às demandas do mercado, a escola reproduz uma concepção restrita de educação orientada em vista da execução de tarefas preestabelecidas. A contraposição à instrumentalização supõe reconhecer o aluno como sujeito histórico e político e considerar a cultura em sua dimensão ontológica, quer dizer, como abertura à novos horizontes que se abrem por meio do trabalho educativo. É fundamental lembrar que a escola tem a responsabilidade de garantir o acesso ao conhecimento científico de modo a ampliar a formação do estudante possibilitando a realização do processo de conscientização. Assim, parece fundamental refutar e combater o projeto de educação e escola orientados predominantemente pela técnica e acúmulo de informações. Autores como Coêlho (2012, 2012a, 2012b), Fernandes (2012), Guimarães (2012, 2020), Resende (2012), Freire (1996, 2003, 2004) dentre outros, nos inspiram a discutir o trabalho formativo no sentido da existência humana, do vir-a-ser, trabalho que não se realiza dissociado da esfera da cultura. A reflexão sobre a existência do homem e do mundo não se realiza por meio da razão instrumental, mas pelo exercício do pensamento crítico, da liberdade criadora em vista da conscientização e humanização.

Palavras-chave: Cultura. Escola. Instrumentalização. Sujeito.

¹ Alice de Oliveira Sousa Costa. PPGE – Universidade Estadual de Goiás (UEG), Inhumas, GO.
alicecosta201018@gmail.com

² Gabriella Eduarda Costa Campos. PPGE – Universidade Estadual de Goiás (UEG), Inhumas, GO.
gabriella@aluno.ueg.br

³ Paula Viturino da Silva. PPGE – Universidade Estadual de Goiás (UEG), Inhumas, GO. Email:
paulaviturino45@gmail.com

⁴ Simone de Magalhães Vieira Barcelos. PPGE – Universidade Estadual de Goiás (UEG), Inhumas, GO.
simone.barcelos@ueg.br

INTRODUÇÃO

Objetiva-se neste artigo refletir sobre como a escola, enquanto instituição de formação do sujeito, historicamente, tem se restringido à instrumentalização, à limitação cultural do aluno e empobrecimento da sua formação. É fundante compreender como a predominância de uma formação instrumental, orientada pela lógica mercadológica, impede que a escola seja instituição de acesso ao mundo da cultura, diálogo e construção coletiva do saber no sentido discutido por Coêlho (2009).

A problemática do presente estudo consiste em discutir a interface entre formação instrumental, a preparação para competências e habilidades e a negação do acesso à educação e à cultura em sentido amplo. Busca-se evidenciar o impacto dessa orientação instrumental no âmbito da escola, sobretudo na prática educativa, que, cada vez mais se afasta de uma formação crítica, humanizadora e emancipadora no sentido defendido por Freire (2004), Coêlho (2009), dentre outros.

Essa limitação reflete uma concepção de educação que reduz o processo formativo à treinamento, à execução de tarefas alinhadas às demandas do mercado, pondo em segundo plano a formação em sentido amplo. O aluno, enquanto sujeito histórico, possui um escopo cultural construído a partir das relações familiares e comunitárias, cultura que, recorrentemente a escola desconsidera. Freire (2004), mostra que a escola tem a responsabilidade de observar onde o aluno está, do ponto de vista do conhecimento, para então planejar o trabalho educativo de modo a ir da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica. A cultura do aluno, nesse sentido, é sempre ponto de partida para o trabalho do professor e jamais ponto de chegada.

Ao se submeter a formação às dimensões meramente técnica, superficial e fragmentada do conhecimento, a escola enfraquece a possibilidade da formação dialógica, uma formação em que professor e aluno, juntos, buscam o conhecimento, o exercício da autonomia, a compreensão da realidade com vistas a transformá-la naquilo que precisa ser transformada.

Considerando esse quadro, ancoradas nos estudos de autores como Coêlho (2012, 2012a, 2012b), Fernandes (2012), Guimarães (2012, 2020), Resende (2012), Freire (1996, 2003, 2004) dentre outros, busca-se refletir sobre o sentido, bem como na necessidade de ruptura com a lógica do treinamento e instrumentalização. Este artigo não busca respostas prontas e superficiais sobre o objeto de estudo em tela, mas objetiva contribuir com o debate nacional e internacional sobre a complexidade da realização da escola e do trabalho educativo num contexto marcado pela racionalidade instrumental.

DESENVOLVIMENTO.

A educação não é uma invenção recente nem uma apropriação exclusiva da escola. Ela acompanha a prática social, portanto, atividade humana. Desde os primeiros agrupamentos sociais, a transmissão e a criação de saberes, valores e práticas culturais constituíram um elemento essencial para a sobrevivência e a organização coletiva. A aprendizagem, nesse sentido, sempre esteve ligada à partilha de experiências e à construção de significados, permitindo que cada geração não apenas herdasse, mas também recriasse o patrimônio cultural acumulado.

Há educação desde que há hominização e humanização e desde que, junto com o homem, aparece um mundo abrigado na Terra. Dizendo numa linguagem mítica, há educação desde que Prometeu, amante dos mortais, roubou o fogo



dos deuses e ofereceu-o aos humanos, abrindo-lhes as vias de acesso ao poder e ao saber criador, à arte, à cultura. (Fernandes, 2012, p. 34)

Compreender a educação como um processo tão antigo quanto o homem nos provoca reconhecer que ela se realiza para além de treinamento técnico, pois é um ato de partilha e libertação. O gesto mítico de Prometeu simboliza a transmissão do poder criador, do conhecimento e da cultura como elementos inseparáveis da condição humana. Desde os tempos mais remotos, aprender significou reconhecer a herança cultural acumulada pela humanidade, integrando-a às necessidades e aos desafios de cada época. “Há educação, desde quando na Terra se dá esse estranho acontecimento chamado homem.” (Fernandes, 2012, p. 35)

O ser humano se constitui na relação com o outro e com a cultura, e que o processo educativo é inseparável das dimensões históricas, sociais e culturais da vida.

A vida individual é exteriorização da vida social, porque a condição de humanização é a objetivação, a exteriorização do indivíduo, que se apropria da objetividade já impregnada de humanidade e produz meios de subsistência para si e para os outros nas condições concretas que dispõe para isso. Essa condição é determinada pela incompletude daquele que, humano, demasiado humano, vem ao mundo incompleto e dependente, necessitando do outro para sobreviver. Ao satisfazer necessidades, novas necessidades se criam juntamente com estruturas que garantem a reprodução das condições da sobrevivência humana, constituindo relações cada vez mais complexas. (Resende, 2012, p. 140)

Essa incompletude humana não é um defeito, mas uma característica essencial da nossa espécie, que nos impulsiona a criar, transformar e ampliar nossa forma de vida. “podemos dizer que a aprendizagem nasce justamente dessa mais radical necessidade do homem, a necessidade da liberdade.” (Fernandes, 2012, p. 37). Neste artigo põe-se em questão como a escola tem se afastado do reconhecimento de que o conhecimento é herança histórica e cultural e que somos seres sociais, que temos a necessidade de estarmos sempre em contato uns com os outros e tem se voltado apenas para a razão instrumental, a transmissão de conteúdos fragmentados e aligeirados e o incentivo ao individualismo.

Vê-se já nas fases iniciais da escolarização uma preocupação com pilares de sustentação de uma educação que se vê a cada dia mais desmoronada. O não reconhecimento da cultura pela escola faz com que o aluno não se reconheça enquanto sujeito histórico e parte de uma sociedade que depende também dele para a sua mudança.

A escola, enquanto instituição social de formação, ao longo de sua trajetória vem se reduzindo a um ambiente de mera transmissão de conhecimento fragmentado. Há uma preocupação exacerbada com questões como avaliação sistêmica, índices e ranqueamentos que pouco contribuem na compreensão sobre a questão da formação em si. O que geralmente está em questão não é o desempenho acadêmico do estudante, mas as métricas vinculadas à recursos públicos e competências inúteis entre instituições em âmbito nacional e internacional.

A escola, que deveria ser uma instituição que ensinasse a pensar para além das exigências postas imediatamente pela sociedade, perde então sua finalidade maior, sua razão de ser, ao ensinar desde cedo, a necessidade de ser um profissional, desprezando a formação do homem já nas fases iniciais do ensino. Basta lembrar as clássicas perguntas de pais e professores: o que você vai ser quando crescer? (Guimarães, 2012, p. 124)



A escola - enredada pela lógica do capital em vista das necessidades do mercado -, vai, aos poucos se afastando do seu sentido, quer dizer, daquilo que a faz ser escola. O pensamento crítico, a liberdade criadora, a compreensão da realidade e a possibilidade de transformá-la são postas em segundo plano e, por vezes, são ignoradas. Parte significativa dos alunos chegam à escola aspirando a preparação para uma profissão e, sendo assim, esperam aprender o que é útil e necessário a essa formação. Questões como pensar, estudar, sentir, criar e agir no mundo não fazem parte do imaginário destes alunos.

Quando a formação é reduzida à profissionalização e elaborada como única verdade, ela minimiza e até tenta o discurso contrário, aquele que pode elevar no homem a sua condição humana. Assim, quase não há espanto, dúvida, e por decorrência inquietação, posto que os problemas devam, para eles, ser simplesmente equacionado, de preferência no plano imediato. (GUIMARÃES, 2020, p. 163).

Reduzida à profissionalização, a escola se distancia do seu sentido formador, socializador, humanizador. A visão instrumental direciona o trabalho educativo para a busca de soluções imediatas e superficiais aos problemas circunscritos ao contexto escolar e a prática pedagógica se realiza em torno de interesses vinculados ao sistema de avaliação nacional e local. Não há espaço para a autonomia do professor, aliás, em larga escala, são convocados a executarem tarefas pensadas e definidas externamente ao contexto escolar.

Ao minimizar a formação humana em favor de um saber técnico, de uma instrumentalidade que visa o imediatismo do mercado, a educação deixa de abrir espaço para dúvida, para o espanto, elementos essenciais para o exercício do pensamento crítico. Isso ocorre porque a instrumentalidade enxerga os problemas como meras equações a serem resolvidas de forma rápida e superficial. Assim, o pensamento se limita a um saber utilitário, que não eleva o ser humano à sua verdadeira condição de questionador e pensador.

Esse processo está intrinsecamente ligado a cultura, pois o olhar que entende a instituição escolar como formadora apenas para o mercado inviabiliza dimensões essenciais da formação humana, como a participação na sociedade enquanto cidadão que possui direitos e deveres, a vivência cultural, bem como a responsabilidade pela dimensão pública e coletiva da existência humana. A formação se realiza em torno do imediato e do utilitário.

As escolas, instituições constitutivas dessa sociedade, praticamente não têm feito outra coisa senão atender às demandas. A gestão, os currículos, as aulas, a forma das aulas e a avaliação têm sido pensadas com o objetivo de preparar os alunos para o mercado de trabalho. [...] À medida que a formação torna-se qualificação do indivíduo para uma dada profissão, todos os elementos da cultura passam a ter importância caso propiciem alguma vantagem individual. (Guimarães, 2012, p. 132)

Ao assumir como prioridade, quase exclusiva, a preparação para o mercado, a escola passa a se orientar e se organizar para atender demandas externas, frequentemente ditadas por interesses econômicos. Orientada pela lógica da racionalidade instrumental, a formação deixa de ser um processo de ampliação cultural e humanização, reduzindo-se à mera qualificação técnica voltada para funções específicas.

Consequentemente, os elementos da cultura são selecionados e valorizados apenas pela utilidade prática ou vantagem competitiva que oferecem ao indivíduo, esvaziando sua dimensão social, estética e crítica e enfraquecendo a instituição escolar como espaço de construção coletiva do saber.



O aluno deixa de ser visto como sujeito histórico, há um enfraquecimento de seu potencial criador e um crescente distanciamento entre o processo educativo e a dimensão social e cultural do sujeito. Nesses moldes, a escola realiza-se como instrumento de opressão e não de libertação. Freire (1996, 2003 e 2005) denunciou essa lógica afirmando que “na concepção bancária a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos” (Freire, 2004, p. 59). A escola desconsidera que a humanização se dá justamente no trabalho de busca do conhecimento socialmente produzido e nas interações com o outro. O saber não é visto como algo vivo e transformador, capaz de gerar novas ideias, práticas e relações.

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

Ao priorizar o ensino voltado exclusivamente para competências e habilidades, a escola contribui para o enfraquecimento de vínculos culturais e coletivos. Os alunos, privados de experiências que valorizem tradições, não reconhecem sua condição histórica e social, consequentemente, têm dificuldades para compreenderem o real e a necessidade de transformá-lo. O encurtamento e até mesmo a negação de experiências coletivas faz com que os indivíduos se tornem cada vez mais voltados para destinos individuais, que agora faz parte do currículo da escola com títulos como projeto de vida, empreendedorismo, entre tantas outras, que fortalecem o individualismo e as formas de opressão dos que ficam a margem do processo.

A sociedade, a escola e a universidade, porém, estão mais preocupados em *treinar* as novas gerações e os adultos, transmitindo-lhes *informações* e mostrando-lhes *produtos* e *resultados* da ciência, tecnologia, letras, artes e filosofia, com vistas em sua instrumentalização para o *sucesso* no mundo do trabalho, dos negócios e do poder. Assim, em vez de igualdade, liberdade, fraternidade e democracia, eles privilegiam o operacional, o planejamento estratégico, instrumentalizando as ideias e as práticas na esfera da cultura e da formação. (Coêlho, 2012, p. 18)

A sociedade, a escola e a universidade, têm priorizado um modelo de educação voltado ao treinamento e à transmissão de informações prontas, no qual a ciência, a arte, a filosofia e demais áreas do saber são, frequentemente, reduzidas a instrumentos para atender às exigências econômicas. Nessa lógica, procedimentos operacionais, metas e planejamentos estratégicos fazem com que ideias e práticas culturais sejam esvaziadas de seu potencial crítico e criador.

O conhecimento, considerado como mercadoria concorre com a busca pela obtenção de resultados mensuráveis e imediatos “aprendem a serem práticos, a ganharem tempo. Nada mais correto, pois as *necessidades* do sistema capitalista requerem sempre um indivíduo bem ajustado e, casualmente, bem-sucedido” (Guimarães, 2012, p. 122). Isso gera um obstáculo para o conhecimento pois ele deixa de ser compreendido como patrimônio coletivo e passa a ser avaliado apenas pelo seu potencial de gerar lucro e *status* social.

Ao negar à maioria da população o direito à apreensão do significado, à criação e fruição da cultura e do saber socialmente produzido, a sociedade de classes circunscreve a relação dos dominados com a cultura à afirmação das



formas concretas de existência e ação da classe dominante, ideologicamente interiorizadas como se expressassem a visão de todos, o bem comum, o que é certo e sensato. Fragmenta, limita e empobrece essa relação ao esforço de contestação e resistência, o que impede essa maioria de incorporar aspectos dessa cultura como se fossem seus. (Coêlho, 2012, p. 19)

A privação do conhecimento é uma forma de opressão e um dos pilares da dominação de classes. A sociedade de classes não nega totalmente o acesso à cultura para as classes dominadas, mas o faz de forma estratégica, nega o "direito à apreensão do significado", ou seja, nega a capacidade de entender a cultura em sua profundidade, de interpretá-la e de usá-la de forma autônoma. O que resta é uma relação superficial com o conhecimento. Essa visão é ideologicamente interiorizada pelas classes dominadas, que acabam aceitando essa cultura como sua, mesmo que ela não reflita suas próprias experiências, lutas ou realidades.

A grande maioria das crianças e adolescentes do nosso país tem garantido por lei o direito a escola, mas isso não garante que tenha de forma efetiva o acesso ao conhecimento de forma ampla. A educação que apenas ensina a executar tarefas e a manter o funcionamento do que já existe pode até preparar para o desempenho técnico, mas não para a compreensão crítica da vida em sociedade nem para a transgressão às novas possibilidades de convivência e organização social.

Os alunos aí formados poderão saber *operar* o mundo e a sociedade, fazê-los *funcionar*, mas provavelmente nem suspeitem que são possíveis outras formas de vida em comum na família, vizinhança, trabalho, sindicato e sociedade; outras formas de amizade, educação e escola. Certamente não aprenderam a pensar e a *compreender* o mundo, o homem e suas criações como realidades vivas, historicamente determinadas e em permanente movimento de criação e superação de si mesmas; não foram formados como seres humanos, preocupados com o sentido da existência coletiva e individual, da política, da cultura, da formação do saber do ensinar e do aprender. Como organização a escola não passa de *lugar* onde são deixadas crianças e jovens, supermercado do saber, centro de treinamento, do aprender fazer alguma coisa. Ao se igualar às organizações já existentes, fazendo, em geral da forma pior, o que elas já sabem, a escola perde sua identidade razão de ser. (Coêlho, 2012, p. 28)

A escola contemporânea já não se vê de outra maneira. Já faz tão bem a sua função de supermercado do saber que até regulamenta em suas diretrizes meios de formar indivíduos preparados para cumprir funções predeterminadas na sociedade, sem questionar a lógica que sustenta essas funções.

Ao restringir o acesso da maioria dos alunos à compreensão, à criação e à fruição plena da cultura e do conhecimento socialmente produzido, os alunos, principalmente os que utilizam a educação pública, ficam propensos a perpetuar um modelo de dominação que apresenta os valores e interesses da classe dominante como universais e inquestionáveis. Nesse processo, a relação da maioria dos alunos com a cultura se torna fragmentada e limitada, não se reconhecem e acreditam que a cultura construída historicamente faz parte do universo de alguns, dos mais privilegiados e com isso surge por muitas vezes aversão dos alunos por objetos da cultura e mesmo na maioria sem conhecer já afirmam que não gostam. Não conseguem incorporar de forma crítica elementos dessa cultura como patrimônio próprio.

Outra questão é a de como a lógica da eficiência e do cumprimento de metas transformou a educação em uma atividade voltada para a prestação de contas e a satisfação de indicadores externos como, por exemplo, o PISA (Programa Internacional de Avaliação de



Estudantes), enfraquecendo seu potencial como espaço de reflexão crítica, criação cultural e formação humana. Esse deslocamento de finalidade compromete a própria identidade da instituição escolar, que passa a operar mais uma engrenagem de um sistema econômico e político do que como um espaço de uma possível emancipação.

Mas, ao ensinar, preocupada em preparar os alunos para o sucesso no trabalho e na vida, em atender às exigências do Estado e às expectativas da sociedade, e em se tornar eficiente e produtiva, alcançar bons resultados nas avaliações, a escola geralmente se perde na empiria, no pragmático, no insignificante, em meio aos interesses do Estado e dos grupos. Sem se interessar por sua natureza, limites e possibilidades, nem pelos pressupostos e implicações de suas ideias e ações, passa a valorizar e contabilizar produtos, conquistas e sucesso. Não causa espanto, pois, que não se pense o que aí se faz, nem se pergunte o que a faz *ser* ela mesma, qual a sua *razão de ser*. (Coelho, 2012a, p. 61)

Essa redução da função escolar a um conjunto de resultados numéricos gera profunda desconexão entre o ato de educar e a formação de sujeitos capazes de intervir criticamente na realidade da sociedade.

A escola carece romper com essa lógica prescritiva e reconhecer os sujeitos como participantes ativos na formulação do currículo e das práticas pedagógicas. O diálogo, como essência da educação problematizadora, é o que garante a humanização no espaço escolar. Para Freire, “os homens são seres da busca e sua vocação ontológica é humanizar-se” (Freire, 2004, p. 62). A escola, então, deve ser o lugar onde se aprende não apenas a ler palavras, mas também a ler o mundo, questionando-o e recriando-o. Isso significa superar a homogeneização imposta pela cultura dominante e valorizar a pluralidade cultural dos educandos, articulando saber popular e saber científico na construção do conhecimento. Para Freire, “o momento deste buscar é que inaugura o diálogo da educação libertadora” (Freire, 2003, p. 87).

As instituições sociais, sobretudo as escolas que deveriam cultivar o pensamento livre, buscar incessantemente o novo e procurar compreendê-lo, tornam-se, quase sem perceber, vulneráveis aos ajustes, às propostas fáceis apresentadas como soluções mágicas para os problemas delas e da sociedade. Transformam então, os atuais professores e servidores em agentes de um fazer, em executores de propostas pensadas alhures, com acenos de que tudo irá melhorar: as condições de trabalho, o ensino, a sociedade. (Guimarães, 2012, p. 135)

A escola, ao invés de fomentar a autonomia e a emancipação, reproduz práticas que priorizam a eficiência, a produtividade e o conformismo. Porém, é fundamental ressaltar que a escola é instituição de possibilidades de mudança e libertação. A educação libertadora garante que a escola abandone a pseudoparticipação e se reconstrua como espaço democrático e, para que isso se realize, Freire (2004) mostra que é necessário romper com a prescrição vinda da classe opressora. Essa ruptura, essa transgressão supõe coragem e responsabilidade com a instituição e constituição da existência do homem e do mundo.

A razão de ser da escola não é preparar recursos humanos para o Estado e as empresas. À medida que saber pensar as ideias e a realidade é fundamental para a constituição e a afirmação da existência humana, em especial da vida coletiva, cabe à escola ensinar as crianças, jovens e adultos a pensarem e a



criarem uma sociedade diferente, fundada na permanente busca da igualdade, autonomia, liberdade e justiça. Como *instituição de ensino e formação*. Ela exige dos envolvidos no ensino e na aprendizagem, dos professores e estudantes, o cultivo da interrogação, do saber e da crítica. (Coêlho, 2012a, p. 66)

Assumir essa concepção supõe a reflexão sobre a prática educativa, privilegiando o questionamento, a investigação e a reflexão. Professores e alunos precisam ser reconhecidos como sujeitos capazes de dialogar com o conhecimento acumulado historicamente e transformá-lo em ação social crítica.

A *forma* de compreender e trabalhar as obras da cultura nas aulas, e com elas se relacionar, não é didática, metodológica nem supõe uso de novas tecnologias, pois situa-se em outro universo. Ao invés de transmitir verdades, saber pronto daquilo que um dia foi inquietação, questão, busca e criação, e tem sido objeto de observações críticas nas últimas décadas: a escola, o ensino, a aula trabalha para realizar sua natureza e finalidade, assume o primado da *forma*, se faz pensamento vivo e interrogante do existente e do “in-existente”, significação, comunicação e expressão do sentido e da gênese das ideias, do real e do imaginário, da finalidade da existência humana e de suas criações. (Coêlho, 2012a, p. 67)

O ensino, é antes de tudo, um ato de criação em que, professor e aluno buscam o saber, bem como compreender o real. A escola precisa assumir o compromisso ético com a formação humana.

No *ofício* de ensinar e formar, de ensinar formando, que lhe é próprio, ao trabalhar para que os alunos ampliem e aprofundem sua compreensão do mundo físico e humano, superem os limites, a pobreza, e a superficialidade de seus horizontes culturais, a escola como instituição não esquece as condições familiares e sociais dos alunos; o que não implica de modo algum, simplificar e facilitar o estudo e as exigências de avaliação. Pensadores da Grécia Antiga aos nossos dias afirmam não ser possível estudar e aprender sem disciplina, esforço, dedicação e compreensão do que se lê, escreve, ouve e vê. De modo crítico e prudente, é fundamental ainda reconhecer os limites da tecnologia, em termos de ensino, aprendizagem e formação. (Coêlho, 2012a, p. 72)

O principal compromisso que a escola deve ter com o aluno é a ampliação cultural e a contribuição formal por meio do conhecimento historicamente construído, um contínuo abrir novos horizontes de conhecimento das obras de cultura produzidas pelos seres humanos em diferentes contextos.

A obra de cultura, em sua diversidade e unidade, é sempre interminável, jamais se dá por concluída, pois põe questões e, para o autor e criador, surge como precisando incessantemente ser pensada, interrogada, retomada, recriada e aperfeiçoada. É transbordante inesgotável para aquele que a vê, ouve, lê, pensa, contempla e frui. Nenhuma duração será suficiente para apreender sua beleza e perfeição, sua plenitude de significado e expressão, havendo sempre algo a ver, ouvir, sentir, descobrir e pensar. Não por acaso as grandes obras da criação humana – nas letras, filosofia, ciência, pintura, escultura, arquitetura, música, cinema e tantas outras artes – continuam sendo vistas, ouvidas, lidas, estudadas, admiradas e pensadas. Teimam, e com



tamanha elegância em continuar encantando, provocando e desafiando homens de todos os tempos e nações, a descobrir seu segredo e beleza, sem que esse movimento jamais possa ser concluído. (Coêlho, 2012a, p. 76 – 77)

A escola não pode perder de vista esse compromisso. Proporcionar o acesso e despertar a consciência nos alunos de que se abrir para experiências tanto de conhecimento quanto culturais se abre à possibilidade da liberdade de pensamento, exercício da autonomia e emancipação. A vitalidade inesgotável de obras culturais reforça sua excelência como patrimônio vivo da humanidade e o contato dos alunos com a cultura provoca reflexões, questionamento e dúvidas.

A escola precisa retomar à sua gênese e assumir que seu compromisso com a formação humana vai muito além de preparar para avaliações, para alimentar índices e preparar para o mercado. Ela é responsável por abrir portas de experiências como acesso a diferentes expressões artísticas, científicas e filosóficas.

Iniciar os estudantes no mundo da cultura é *convidá-los a caminhar, a fazer, a experiência* da leitura, da escrita, do pensamento, da descoberta, da criação, da busca do saber, da formação intelectual ampla e rigorosa; procurar os meios para chegar e esse mundo e aí estabelecer morada, convivência interrogante, amorosa e de amizade na e pela autonomia e liberdade. (Coêlho, 2012a, p. 80)

Ao assumir essa responsabilidade, a escola cumpre com o compromisso de fazer com que o aluno se reconheça como parte de uma tradição cultural e, ao mesmo tempo, como agente capaz de transformá-la.

Ao inserir o homem, acima de qualquer diversidade, no mundo da cultura, a educação, a escola confirmam sua humanidade, torna possível a permanente interrogação do real e do imaginário, das ideias e da prática, do passado e do presente e, portanto, contrapõe-se à acomodação, ao não questionamento, à aceitação da sociedade atual como se fosse a única possível. (Coêlho, 2012a, p. 82)

O cultivo do pensamento crítico e criativo, rompe com a ideia de que vivemos no único modelo possível de sociedade e alimenta a esperança e a ação transformadora. A escola não pode existir circunscrita a prescrições externas, como currículo, metodologia ou recursos financeiros. Ela deve assumir sua condição de instituição que desperta dúvidas, curiosidade e de trabalho no sentido do exercício do pensamento e da reflexão.

O que a faz ser escola, *instituição por excelência da cultura e da formação humana*, são as questões que ela põe, a dúvida e a busca do saber como realidade viva, apaixonante e provocante da inteligência de docentes e discentes; é a relação que os envolve, em posições diferentes, no convívio com as ideias, os conceitos, os argumentos, as formas de apreensão e expressão do real; (Coêlho, 2012b, p. 95)

Assim compreendida, a escola mostra-se como possibilidade de busca do conhecimento produzido e acumulado historicamente, mas também vivido e permanentemente reconstruído.

Enquanto instituição educativa a escola propicia aos estudantes ampliação e aprofundamento de seus horizontes humanos, sócio-históricos, o que supõe uma relação significativa com as obras da cultura produzidas pela humanidade



em todas as áreas, como realidades vivas, instigantes da sensibilidade, imaginação e pensamento. Ao assim se constituir concretamente, ela se faz plena de sentido para os humanos de qualquer idade e condição social, trabalha para que se tornem cidadãos, sujeitos da cultura e não meros repetidores de informações e saberes prontos. (Coêlho, 2012b, p. 102)

Quando a escola se compromete com essa missão, ela se dedica a formação integral, no qual cada aluno é convidado a pensar, sentir e agir como agente cultural. A escola é uma instituição da sociedade, por isso dialoga com a vida coletiva, com a família, com a comunidade, é parte fundamental na constituição do aluno em sentido amplo. Um provérbio africano diz que “é necessário uma aldeia inteira para se educar uma criança”, então todos tem a responsabilidade para com a educação desse aluno.

Em tempos de transformações tão aceleradas, é necessário combater o individualismo exacerbado, a preocupação com a superficialidade e o imediatismo. É preciso formar cidadãos de modo a considerar as dimensões ética, cultural, política, filosófica e não meramente focar na dimensão econômica, como geralmente se faz na sociedade a qual estamos inseridos. Considerar a autonomia e a emancipação como tarefa ética é responsabilidade da escola, mas também de todos nós, de cada um de nós.

A sociedade precisa e tem o direito de contar com indivíduos formados no respeito ao que é de todos, aos princípios, valores e práticas constitutivos da vida comum, *excelente, virtuosa*, e que participam efetivamente de seu aperfeiçoamento. À medida que instituições tradicionais têm dificuldades de tomar parte na educação das crianças e jovens, aumenta a responsabilidade da sociedade na educação de todos, na e pela discussão e criação de formas de vida que não sejam definidas pela produção, nem pela busca do prazer, do dinheiro e do poder. Como *meio* e não como *fim*, o mundo material, a economia deve estar a serviço da vida em comum, num complexo e ambíguo movimento de permanente reconhecimento e afirmação de nossa condição humana. (Coêlho, 2012, p. 27)

Todos têm responsabilidade, a família, a comunidade, a escola, os meios de comunicação e demais instituições sociais precisam unir forças para formar os alunos de modo que reconheçam o valor da vida coletiva e sejam capazes de agir para promover a transformação social.

Isso requer compromisso ético, a volta à sua gênese à “skolé, ao tempo livre, a liberdade criativa, o que vulgarmente se chama ócio.” (Fernandes, 2012, p. 33). Assim, ter-se-ia a possível construção de uma sociedade que ponha a vida comum acima de interesses econômicos, acima de ideias como produção e consumo, voltando-se para a questão da constituição da existência humana, da constituição de um mundo mais justo e mais generoso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a escola hoje exige mais do que defendê-la contra o mercado, exige concebê-la como instituição inserida no nosso tempo, tempo este de distanciamentos de sua gênese e natureza. Coêlho (2012, 2012a, 2012b) lembra que a razão de ser da escola não é treinar recursos humanos, mas cultivar a interrogação e a crítica. O presente estudo mostrou que a escola só cumpre sua função se for capaz de interromper o fluxo da produção incessante e abrir espaço para um outro ritmo da vida, em aprender não seja apenas acumular informações e



prescrições, mas buscar o saber, abrir-se ao outro como forma de constituir-se humano, tornar-se capaz de compreender o real e transformá-lo em vista de um mundo melhor, mais humano e justo.

As reflexões apresentadas ao longo deste artigo evidenciam que a educação, desde suas origens, está ligada à humanização e à cultura, não podendo, portanto, ser reduzida à treinamento. A narrativa mítica de Prometeu, que simboliza a entrega do fogo e do saber criador aos homens, nos permite inferir que aprender é algo indissociável da liberdade criadora e do exercício do pensamento sobre si mesmo e sobre a realidade. Aprender é uma das dimensões fundantes da formação humana, por isso é trabalho intelectual que se confirma no movimento de busca permanente do saber. Considerando tais questões é que se pode reconhecer a escola como instituição que, por meio da educação e da formação podem realizar tanto a dominação quanto a emancipação e essa realização é sempre perpassada pela dimensão da cultura.

Se a técnica reduziu a escola a uma engrenagem, cabe pôr em questão seu sentido, reconhece-la como *lócus* do exercício do pensamento. Fernandes (2012) argumenta que a origem da escola está ligada ao *skholé*, ao tempo livre, ao ócio criativo. A cultura, portanto, não é repertório pronto, mas acontecimento vivo, que só se atualiza quando o estudante não apenas a recebe, mas a experimenta como criação que o envolve e transforma.

Como buscou-se evidenciar, a educação instrumental nos convence de que o futuro está dado e que ao aluno resta apenas a adaptação. Mas como afirma Freire (2005), a formação partindo da experiência do sujeito cria condições para o florescimento da autonomia e criticidade.

O reconhecimento da incompletude humana, realçado por Freire (2004) e Resende (2012), revela que a aprendizagem nasce da necessidade de liberdade e de relação com o outro. Assim, a educação escolar deve considerar os alunos como sujeitos históricos, portadores de uma herança cultural que precisa ser valorizada e ampliada. Como mostramos ao longo do texto, priorizar competências, habilidades e metas utilitaristas, provoca o distanciamento da escola daquilo que constitui sua gênese e natureza, a vocação para a formação humana.

O desafio não é apenas resgatar o humano diante da razão instrumental, mas reconhecer que o humano só existe em devir. Resende (2012) sublinha a incompletude radical do homem, que se constitui sempre em relação ao outro. A escola deve assumir-se como espaço em que essa incompletude se transforma em potência criadora, pois é na abertura ao inesperado que a formação humana encontra sua verdadeira fecundidade.

Dessa forma, o ofício da escola não pode ser o de transmitir um mundo fechado, mas de ensinar a desconstruí-lo. Guimarães (2012) observa que quando a escola se torna simples preparação para funções predeterminadas, perde sua finalidade maior. Não há neutralidade possível, ou a escola reforça as lógicas que nos governam ou inventa espaços de resistência, e essa invenção acontece em cada sala de aula, quando um aluno ousa perguntar o que nunca se perguntou. A escola emancipadora não é apenas aquela que prepara para a cidadania, mas a que abre espaço para formas inéditas de comunidade.

Ao atender prioritariamente às demandas externas, a escola enfraquece sua função social de promover a igualdade, a liberdade e a coletividade. A cultura, nesse contexto, é instrumentalizada e reduzida a recurso estratégico, quando deveria ser vivida como patrimônio comum da humanidade. A fragmentação cultural contribui para a manutenção das desigualdades e reforça o individualismo, dificultando a construção de projetos coletivos e de uma consciência social crítica.

Por outro lado, ao assumir sua vocação como instituição cultural, a escola pode resgatar sua função humanizadora. Isso implica articular conhecimento já trazido pelos alunos e conhecimento científico, promover o diálogo entre diferentes formas de conhecimento e abrir espaço para que os alunos se reconheçam como sujeitos criadores e transformadores. O acesso



às obras da cultura, ao pensamento filosófico, científico e artístico amplia horizontes e fortalece a capacidade crítica, alimentando a imaginação e a esperança em novas possibilidades de sociedade.

Talvez a mais profunda contradição da escola esteja em que ela sempre corre o risco de trair-se. Quanto mais pretende servir ao progresso, mais se afasta da formação humana. O conhecimento não é mais valorizado por si mesmo, mas por sua utilidade prática e imediata no mercado de trabalho. A busca por um diploma e por uma profissão não deveria ser o único propósito da educação. Como lembra Guimarães (2012), ao adotar a lógica do desempenho e da eficiência, a escola esquece sua própria razão de ser. O caminho é o oposto, assumir-se como lugar do inútil, do gratuito, do que não se mede em resultados, pois apenas o que escapa à utilidade devolve o sentido da existência.

Pensar a escola não é apenas reformá-la, mas reconceber sua essência. Coêlho (2012) afirma que ela deve ensinar a pensar o mundo e a criar uma sociedade diferente, fundada em igualdade e justiça. Menos mercado e mais mundo, menos treinamento e mais pensamento, menos pressa e mais demora. A escola em seu sentido fundante não é a que prepara para viver, mas a que ensina a viver no presente, abrindo o instante para o infinito do humano. A verdadeira educação não se encerra em respostas prontas, mas se realiza como pergunta viva que persiste, que provoca e que nos mantém em permanente inquietação diante do enigma de existir e da tarefa de compartilhar a vida em comum.

A presente discussão se inscreve não apenas em âmbito nacional, mas também, em âmbito internacional, pois há algo que nos une quando se trata da efetivação da escola, quer dizer, no que concerne a realização do trabalho educativo, a escola está inserida na sociedade capitalista. É uma de suas principais instituições e, como tal, seja no Brasil ou em outro país que vivencia a experiência de ser pensado e produzido a partir da lógica do capital, os efeitos da lógica economicista se traduz de modo eficiente e danoso pela racionalidade instrumental. Essa racionalidade, como buscamos mostrar, perpassa as diferentes esferas da sociedade, dentre elas, a escola. Pensar e organizar a escola a partir dessa lógica é, sobretudo, ignorar a autonomia do professor, desconsiderar a dimensão política da educação e do ato de educar e, em seu lugar engendrar a prescrição como forma de melhorar a educação e a formação. Se considerarmos que tal prescrição atende aos interesses do capital, em especial as necessidades do mercado, então parece correto inferir que essa instrumentalidade gera essa melhora, mas não em favor da classe trabalhadora. A prescrição de que se fala e à qual a escola se encontra submetida emana dos anseios de conservação do instituído. Nesse sentido, o presente estudo vislumbra inserir no centro do debate educacional a necessidade da luta, da resistência, da transgressão e superação do instituído no âmbito da escola e da formação contemporânea.

Como afirmou Freire (2013), na sociedade capitalista, a educação, melhor, o ato de educar, deve se realizar considerando a utopia, a esperança, mas sobretudo o inédito viável. É justamente no contexto em que a escola encontra-se afastada da sua gênese e sentido é que precisamos discuti-la, questioná-la, mas sem reconhecer que a escola somos nós – professores e alunos numa relação de busca pelo saber –, todos nós e cada um de nós. O referencial teórico em que a presente discussão está ancorada não anuncia uma saída fácil ou uma solução superficial ao problema em questão, antes, nos inspiram a compreender como a lógica dominante engendra a dominação, a domesticação, a heteronomia e, compreendendo-a, desvelando-a é que as condições de pensar e agir no sentido de transgredi-la se tornam possíveis, como nos mostrou Paulo Freire.

O viável possível não se trata de algo pragmático, uma receita pronta que se possa passar de um professor a outro, de uma escola a outra. Ele é exatamente o esforço no sentido de, a partir da consciência e compreensão do real, no caso, a escola orientada pela racionalidade instrumental, que nós, sujeitos que constituímos a escola, numa atitude de transgressão,



encontremos ou criemos formas de instituir uma realidade diferente da que nos apresenta. Como argumentam Fernandes (2012) e Côelho (2012), é preciso instituir uma nova escola e criar uma nova paideia, quer dizer, outra formação, opostas ao que nos contrapomos neste estudo. Esse trabalho, por assim dizer, deve ser considerado no plano do viável possível freiriano.

Não procuramos respostas prontas para tal questão, mas reconhece-se que a escola precisa se voltar à sua gênese e sentido, assumindo o compromisso de formar cidadãos críticos, éticos e solidários. Sua razão de ser é perpassada pelo cultivo do pensamento e pela compreensão de que a educação e a formação é processo vivo, coletivo e transformador.

REFERÊNCIAS

COÊLHO, Ildeu Moreira. Escritos sobre o sentido da escola: Uma introdução. In: COÊLHO, Ildeu Moreira (org.). **Escritos sobre os sentidos da escola**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2012. Cap. 1, p. 12-32.

COÊLHO, Ildeu Moreira. Qual o sentido da Escola? In: COÊLHO, Ildeu Moreira (org.). **Escritos sobre os sentidos da escola**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2012a. Cap. 3, p. 59-86.

COÊLHO, Ildeu Moreira. Formar professores para outra escola. In: COÊLHO, Ildeu Moreira (org.). **Escritos sobre os sentidos da escola**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2012b. Cap. 4, p. 87-108.

FERNANDES, Marcos Aurélio. Skolê: O sentido fundante da escola. In: COÊLHO, Ildeu Moreira (org.). **Escritos sobre os sentidos da escola**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2012. Cap. 2, p. 33-58

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996

FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 38. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

GUIMARÃES, Ged. O trabalho e o tempo na educação e na escola. In: COÊLHO, Ildeu Moreira (org.). **Escritos sobre os sentidos da escola**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2012. Cap. 5, p. 109-126.

GUIMARÃES, Ged. A escola como projeto de emancipação do homem. In: COÊLHO, Ildeu Moreira (org.). **Escritos sobre os sentidos da escola**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2012. Cap. 6, p. 127-138.

GUIMARÃES, Ged. O sentido da formação e as exigências da sociedade da mercadoria. In: GALLO, Silvio et al. (Org.). **O pensar filosófico, a cultura e a formação humana**. Campinas: Mercado de Letras, 2020. p. 161-178.



RESENDE, A escola e a constituição do sujeito. In: COÊLHO, Ildeu Moreira (org.). **Escritos sobre os sentidos da escola**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2012. Cap. 7, p. 139-154.

