

ATIVIDADE EDUCATIVA, RACIONALIDADE E FUNDAMENTOS DO PENSAMENTO GREGO: PERSPECTIVAS TEÓRICO-PRÁTICAS

EDUCATIONAL ACTIVITIES, RATIONALITY AND GREEK FUNDAMENTALS THOUGHT: THEORETICAL-PRACTICAL PROSPECTS

Simone Alexandre Martins Corbiniano¹

RESUMO

Este artigo se dedica a investigar a atividade educativa com base em alguns dos fundamentos racionais que lhes dão identidade no contexto da Grécia antiga. A formação humana que se constitui na Grécia desde a era clássica até os tempos helenísticos confere grande valor à cultura geral, funda-se no modo abrangente de conceber a educação para além das habilidades cognitivas. Diferente dos princípios da educação contemporânea, a atividade educativa da *paideia* está intrinsecamente ligada ao *éthos*, o modo de ser e agir do homem grego. Aristóteles é o referencial básico do estudo, o filósofo não expõe motivos claramente educacionais em sua obra, contudo, apresenta de forma implícita os princípios que constituem a atividade educativa e a sua relação com os diferentes saberes, bem como sua ligação peculiar com a dimensão ética. O modo de vida e formação nesse universo tem a finalidade de educar o homem no sentido de elevá-lo, seja na inteligência, na capacidade técnica, ou, sobretudo, na sua disposição ético-política ligada ao bem comum. O diálogo com a racionalidade grega põe em discussão os valores educacionais hodiernos, evidenciando as problemáticas do caráter pragmático e reducionista que muitas vezes acompanham a formação, ao contrário do que se poderia pensar, as questões educativas hauridas no contexto grego não são menos atuais. O pensamento classicista constitui um *corpus* de conceitos e princípios teórico-práticos fundamentais ao desenvolvimento da cultura ocidental. Trata-se, portanto, de uma racionalidade indispensável para se ampliar a compreensão acerca da educação e suas possibilidades neste início de século.

Palavras-chave: Educação. Razão. Ética. Fins humanos.

¹ Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, UFG, Brasil. E-mail: corbiniano.ufg@gmail.com <http://orcid.org/0000-0003-1359-6520>

ABSTRACT

The present article investigates the educational activity according to some rational thoughts which gives them an identity in the context of ancient Greek. The human formation that sets in Greece since the classic era till hellenistic period gives a huge general culture value, in a comprehensive way to design the education beyond the cognitive skills. Different from the contemporary education values, the *Paideia* education activity is connected to *éthos*, the Greek man methods of being and acting. Aristotle is the main basic study, the philosopher doesn't show clearly educational view in his book, however, implicitly he shows the educational activity values related to different knowledges, as well as his peculiar ethics Essentials. The life and formation way in this universe have a purpose, educating rational man to make them increase in terms of intelligence, technical capacity, or, mainly in his ethics-politics behavior, connected with common good. The Greek rational dialogue discuss the educational contemporary values, emphasizing the pragmatic problems and reductionist which most of the times comes with the formation, in contrast to what could be think, the educational issues in the Greek context aren't less contemporary. The classicist thoughts represents a concepts *corpus* and theoretical practice crucial to the occidental cultural development. Therefore, so, it is about an essential rationality to understand the education and possibilities in this century beginning

Keywords: Education. Reason. Ethics. Human ends.

INTRODUÇÃO

Como resultado de pesquisa educacional este estudo se dedica a compreender a natureza da atividade educativa por meio dos fundamentos que lhe dão identidade no contexto da *paideia*: a formação humana grega, para isso a pesquisa se embasa em grande medida no pensamento de Aristóteles. No percurso desse estudo de caráter ontológico tem-se o objetivo de estudar alguns dos princípios da cultura grega que dão sentido à educação como uma atividade racional, bem como os saberes que a constitui como arte, ou *tékhnē*, e especialmente, como uma ação moral, ou *práxis*. A reflexão acerca da natureza e fins da educação leva a repensar valores e provoca um diálogo com implicações teórico-práticas importantes para a educação atual.

O projeto educativo da Grécia clássica constitui uma totalidade de valores filosóficos, históricos e formativos que se distinguem pela afirmação do humano e do coletivo em primeiro lugar. Quanto ao

indivíduo, a preocupação da educação clássica é de formá-lo por inteiro, ela se distancia da formação de caráter livresco fundado na instrução, bem como afasta-se de uma valorização unilateral das faculdades intelectuais. Jean-Pierre-Vernant, um dos mais importantes helenistas do século XX, afirma que Aristóteles oferece pistas para se compreender que no universo humano em que nem todas as coisas são dadas à verificação no sentido epistêmico, e por isso mesmo “não são comparáveis à matemática ou à física, uma virtude é necessária: é a avaliação correta das circunstâncias bem entendidas e da medida, e lhe dá, com o nome de prudência, um lugar na moral, não na ciência” (VERNANT, 2002, p. 216).

Levando em conta essas primeiras nuances, por certo a racionalidade grega representa um contexto específico de civilização, uma cultura oral que caminha entre o mito – a tradição, religião – e o *logos* que é a própria razão e sua natureza discursiva, constituindo-se numa racionalidade que transita no plano intelectual tanto quanto no plano moral que, por sua vez, leva ao plano social ou comunitário, do interesse coletivo. Revelando de modo singular seu caráter histórico ligado à importância do campo moral e ético para se pensar a atividade racional que se chama educação.

VALORES RACIONAIS E FORMAÇÃO HUMANA

No longo período histórico que vai dos tempos micênicos à era do ouro clássica, o pensamento grego culmina num deslocamento do seu objeto de reflexão. Ligados até então à *phýsis*: a natureza, os gregos caminharam por muitos séculos até chegarem a uma racionalidade disposta a submeter à análise os antigos princípios. Essa nova forma racional crítica, alinhada com o *lógos*, passa a pôr em questão o homem e seus problemas, sua moral, suas técnicas, suas leis e discursos, transformando paulatinamente a cultura arcaica e mito-poética. Trata-se de um curso histórico não sem conflitos e interlocução com o próprio mito e seu universo simbólico que transborda ao campo da própria racionalidade. Delineia-se nesse contexto uma primeira antropologia em que se erige um *kósmos*, o universo humano, que logo se preocupará com a formação humana integral entendida como *paideia* (VERNANT, 2004).

A atividade educativa que se constitui na Grécia desde a era clássica até os tempos helenísticos confere grande valor à cultura

geral, é fundada num modo abrangente de conceber a formação humana diferente e para além das habilidades cognitivas e da formação técnica, por isso mesmo diversa dos princípios da educação contemporânea e da sua redução à instrução. Em seu contexto mais arcaico a formação grega abarca a música, os cuidados físicos do *agón* – o combate corporal que caminha para o combate intelectual – e por fim de modo mais amadurecido a formação ético-política. A ideia de formação humana é intrinsecamente ligada ao *éthos*, o modo de ser e agir do homem grego. Metaforicamente o *éthos* é a morada humana no sentido de constituir um *cosmos* regido pelas melhores escolhas e decisões para a vida e a convivência humana.

A compreensão grega da alma humana, a *psyché*, indica uma abertura no pensamento grego para reconhecer uma dimensão que não é da ordem dos sentidos, mas é tão somente de ordem inteligível. E a obra aristotélica indica que a alma se desdobra em duas partes: a racional e a irracional. “Dessa divisão decorrem a caracterização das virtudes morais (coragem, justiça, etc.) que definem o caráter da pessoa, e a das virtudes intelectuais (prudência, *phronesis*, sabedoria, *sophia*), pertencem ao domínio da razão. (PAVIANI, 2012, p. 111). Dada essa natureza racional, seja na cultura homérica da *efebia*, que é a educação do rapaz, cuja “formação do técnico conserva, como a do sábio, um caráter bem simples, ainda totalmente arcaico: uma ligação pessoal entre mestre e discípulo, o aprendiz forma-se no convívio de um artífice” (MARROU, 2017, p. 322). Ou mesmo, nos altos estudos dos seminários do Museu na época helenística, em que, exceto a medicina, nenhum outro ofício ou disciplinas técnicas chegaram a constituir um sistema específico de conhecimento (MARROU, 2017, p. 321). Em quaisquer dos casos pode-se observar que a formação grega, mesmo aquela com objetivos técnicos, tinham um caráter geral e um pouco pessoal entre mestre e discípulo, de modo que se estendiam à vida, propiciavam certos valores na formação que abrangia corpo e alma, sensibilidade e razão, caráter e pensamento.

A EDUCAÇÃO COMO ATIVIDADE RACIONAL E SEUS FINS

Nas origens da civilização ocidental os gregos foram os primeiros a reconhecer que diferente do plano da natureza, as ações racionais “são possíveis e não necessárias, pois decorrem de uma

deliberação e de uma escolha voluntária entre alternativas contrárias, de sorte que os efeitos são variáveis e múltiplos, dependendo da escolha feita" (CHAUI, 2002, p. 443). Por isso a atividade racional é a própria ação que supõe uma participação entre pensamento, atos, e palavras dos seres humanos.

No contexto do pensamento de Aristóteles pode-se dizer que o *agir* é diferente de um mero *fazer*, pois este último e seu universo fabril tem algo de prévio, depende em grande medida do mundo físico e das condições de realizar transformações na natureza. "Enquanto fazer tem uma finalidade diferente do próprio ato de fazer, a finalidade na ação não pode ser senão a própria ação, pois agir é uma finalidade em si" (ARISTÓTELES, *Ét. Nic.*, 1140 a).²

Sob esse olhar a educação não é um mero fazer no sentido de uma realização instrumental, espontânea, mas, antes, uma forma de ação que supõe o *lógos* e suas possibilidades reflexivo-discursivas. Haja vista sua natureza e princípios, a educação é propriamente a atividade que adentra "uma qualidade racional que leva à verdade no tocante às ações relacionadas com os bens humanos" (ARISTÓTELES, *Ét. Nic.*, 1140 b), ela participa, assim, da dimensão moral ou ética, por meio da qual os homens se distinguem do restante da natureza.

Hannah Arendt (2004, p. 201), em *A condição humana*, afirma que, "ao contrário da fabricação, a ação jamais é possível no isolamento". Por isso, a noção de vida coletiva, de justiça, de bem comum, somente têm validade para a civilização que tenha como referência um certo modo de atividade racional. Isto é, um modo de racionalidade que alinha os valores, ao mesmo tempo intelectuais, estéticos e morais, reconhecendo-se comprometida com os fins humanos, tal qual se pode compreendê-la em certos contextos como ideal da *pólis*, a cidade-estado grega e seu universo político. Nessa racionalidade, "a ética não é obediência a uma obrigação, mas acordo íntimo do indivíduo com a ordem e a beleza do mundo" (VERNANT, 2002, p. 344).

Os gregos antigos eram mestres no reconhecimento de que a atividade racional é discernimento e moralidade orientados a um fim. "A escolha não pode existir sem a razão, ou sem uma disposição moral,

² As normas de referência às obras de Aristóteles neste trabalho seguem os padrões internacionais para edições clássicas. Refere-se à paginação da edição de Immanuel Bekker (1785-1871), *Aristoteles Opera*, da Academia de Ciências de Berlim, impressa em 1831-1870, universalmente aceita e requisitada para referências de edições consistentes das obras de Aristóteles em todas as línguas.

pois as boas e as más ações não podem existir sem uma combinação de pensamento e caráter” (ARISTÓTELES, *Ét. Nic.*, 1139 b). Logo, eles não separavam a dimensão do conhecimento da dimensão ética, não separavam as questões teóricas da ação enquanto sabedoria prática, ou *phrónesis*, dos próprios desdobramentos da vida ético-política; bem como, não separavam estes da vida produtiva enquanto saber técnico, ou *téchne*.

Assim a sabedoria prática para eles tem sentido conforme um determinado fim. Ao desejar os melhores fins, o homem exerce sua sabedoria prática deliberando sobre os meios e, desse modo, constitui-se virtuoso. Este será o valor mais importante da *paideia* grega, qual seja, o de cultivar os meios necessários à formação do homem virtuoso, posto que ele “difere dos outros sobretudo porque vê a verdade em todas as coisas, sendo ele o cânon e a medida delas” (ARISTÓTELES, *Ét. Nic.*, 1113 b). A educação nesse universo de valores implica arbítrio, discernimento e excelência moral. Diz respeito “de um lado ao ato do sujeito, ao seu realizar-se na ação e pela ação e, de outro, à perfeição ou excelência que o ato tem em si mesmo” (LIMA VAZ, 1988, p. 85-86).

No livro primeiro da obra *Metafísica* Aristóteles menciona diferentes gêneros de saberes dentre os quais a faculdade prática se faz distinguir em duas modalidades: as atividades que se pode chamar de *poiéticas* ou artes, é a virtude intelectual da *techne*; que se distinguem daquelas que se pode compreender com virtude intelectual da *phrónesis* também traduzida por prudência, sabedoria prática, ou discernimento. Em relação aos saberes *poiéticos* cabe distinguir que a experiência em si é conhecimento dos particulares, enquanto a *techne* é conhecimento dos universais (ARISTÓTELES, *Metaf.*, 980). O pré-requisito para as atividades *poiéticas* que Aristóteles chama de *techne* é o conhecimento dos princípios dessa atividade, de modo que aqueles que dispõem dessa arte são considerados de maior sabedoria que os que detêm somente a experiência. Essa premissa teórica é justamente o fator que inclui as artes ou *techne* no quadro geral do saber.

Diante disso, pensar a educação como uma arte (ou *techne*) significa, sobretudo, situá-la no plano que transcende a simples experiência, pois a arte implica a excelência em matéria de conhecer os princípios de sua própria atividade, requer saberes teóricos inerentes à sua realização. Todavia, ela se distingue também dos princípios de outro conhecimento que é o da virtude intelectual da

episteme – o conhecimento mais elevado, correspondente à ciência, a filosofia primeira. A *techne* consiste, por sua vez, numa disposição racional ligada à criação, é uma atividade com vistas a algo que lhe é exterior. Ao postular “que o fim é mais desejável que os meios”, Aristóteles (*Tóp.*, 116) indica o sentido transitório dessas ações que visam a algo mais, posto que elas são meios para atingir a natureza finalística indispensável e constitutiva da própria razão.

A questão decisiva acerca dos saberes dentre os quais a educação pode haurir um sentido, remete ao domínio da uma outra atividade racional que de acordo com Aristóteles não tem outra necessidade além dela mesma, somente “esta ciência, dentre todas as outras, é chamada livre, pois só ela é fim para si mesma” (ARISTÓTELES, *Metaf.*, 982). Dentre as ciências práticas, a ciência política é aquela que tende a um bem superior a todos os outros, sua natureza finalística leva à própria felicidade da cidade grega. Segundo Aristóteles (*Ét. Nic.*, 1094) é a ciência política que

determina quais são as demais ciências que devem ser estudadas em uma cidade, [...]. Uma vez que a ciência política usa as ciências restantes e, mais ainda, legisla sobre o que devemos fazer e sobre aquilo de que devemos abster-nos, a finalidade desta ciência inclui necessariamente a finalidade das outras, e então esta finalidade deve ser o bem do homem.

A política é a mais nobre forma de atividade racional, tendo em vista sua natureza ligada ao interesse comum, à cultura, e aos fins da *pólis*: a cidade-estado grega. O cidadão da *pólis* e seu potencial ético-político, duas faces inseparáveis, atualiza permanentemente a cultura por meio da qual a cidade tem precedência sobre a família e sobre cada indivíduo, o todo tem necessariamente precedência sobre as partes. Desse modo a cidade é anterior ao indivíduo, por ser a expressão mais concreta dos interesses coletivos.

A vida feliz e a justiça visam primeiro a comunidade, o público, confirmando a relação de autodeterminação entre as ações dos sujeitos e a vida política (XXXX, 2012). Nessa forma de vida a esfera da coletividade é mais determinante que o espaço privado, instituindo-se na vida pública, cuja realização, dependendo do lugar e período histórico da Grécia, se deu no contexto da democracia e da

eris-philia – o conflito e a amizade –, que exprime o reconhecimento da oposição, isto é, das diferenças de opinião e de olhar do mundo; ao mesmo tempo em que professa a união entre ordens diferente com base em um bem comum. Os valores ético-políticos gregos constituem a base dessa moral clássica e sua preocupação com a formação do cidadão. Nestas circunstâncias,

a cidade é formada não somente com vistas a assegurar a vida, mas para assegurar uma vida melhor [...] e seu objetivo não é o mesmo de uma aliança militar para a defesa contra ofensas de quem quer que seja, e ela não existe por causa do comércio e relações de negócios [...] já que o objetivo da cidade é a vida melhor, estas instituições são o meio que leva àquele objetivo final. Uma cidade é uma comunidade de clãs e povoados para uma vida perfeita e independente, e esta em nossa opinião é a maneira feliz e nobilitante de viver. A comunidade política, então, deve existir para a prática de ações nobilitantes, e não somente para a convivência. (ARISTÓTELES, *Pol.*, 1280 b, 1281a).

Se, “em nenhuma passagem, Aristóteles diz com clareza que a sua ética possui uma função pedagógica, contudo isso está implícito”. (PAVIANE, 2012, p. 115). A formação humana que daí se desdobra inclina-se a elevar o homem pelos meios da própria razão, assim, pode abarcar desde a formação da habilidade, do saber *poiético* ou técnico, o conhecimento ligado às causas da *epistême*, bem como, forma o homem criativo da sensibilidade artística, o homem ético-político da perfeição moral, que são todos um só e mesmo homem. Todos eles invocam, ao mesmo tempo, as possibilidades da razão e da formação excelente. Distante da perspectiva do individualismo e da formação unilateral da carreira, a formação classicista “não se contenta em formar um letrado, um artista, um sábio: ela tem em vista o homem por completo, antes de tudo, é um estilo de vida conforme a uma norma ideal” (MARROU, 2017, p. 366-367). Trata-se de uma utopia, mas não no sentido abstrato do termo, e sim na afirmação de valores concretos ligados a existência, pautados no próprio projeto civilizatório do homem grego.

A finalidade da educação é uma decorrência necessária do fim da *pólis* que visa antes de tudo a felicidade dos seus cidadãos. “Diante

disso, a função pedagógica da ética aristotélica manifesta-se na vida social e política; surge da vida em família e da vida na cidade. A educação moral situa o homem além do animal e aquém dos deuses; em outras palavras, torna-o humano". (PAVIANI, 2012, p.113).

Conquanto defenda a primazia do interesse público, essa cultura ultrapassa o aspecto comunitário que suprime a pessoa humana, "a importância dos gregos como educadores deriva da sua nova concepção do lugar do indivíduo na sociedade" (JAEGER, 2001, p. 9). É justamente nos desdobramentos da cultura clássica que o homem alcança a possibilidade de se libertar dos condicionamentos coletivos no sentido de tomar consciência de si próprio, de suas possibilidades e valores. Cabe lembrar, contudo, que isso se desenvolveu segundo diferentes princípios e contextos dependendo do período em que se possa estudar a *paideia*, desde quando ela floresceu como forma de educação do homem grego.

EDUCAÇÃO, RACIONALIDADE E PERSPECTIVAS ATUAIS

A racionalidade clássica fundamentava-se numa dupla esfera: "o *mundus sensibilis* e o *mundus intelligibilis*" (HORKHEIMER, 2000, p. 53). No mundo sensível, pragmático, emergem os instrumentos intelectuais necessários a quaisquer ações e procedimentos físicos e técnicos de domínio humano. No plano do inteligível desdobram-se as possibilidades conceituais e do pensamento. Este último, cuja racionalidade corresponde ao plano da liberdade, realiza-se, por sua vez, para além da dinâmica e necessidades da natureza.

A atividade educativa de algum modo reintegra essas esferas, porquanto a educação como *práxis* não separa o indivíduo do seu próprio conhecimento. A educação do homem clássico não cogita o aspecto formalista e *puramente* instrumental do saber. Seu aspecto mais desenvolvido é elevar o homem aos seus próprios fins humanos. De acordo com Severino (2006, p. 622),

constata-se – no âmbito da história da filosofia, no contexto do desenvolvimento da cultura ocidental que, num primeiro momento histórico-teórico, identificável com os períodos da Antiguidade grega e da Idade Média latina – que a ética prevaleceu como matriz paradigmática da formação humana, ou seja, o

ideal humano era o aprimoramento ético-pessoal e esta era a finalidade essencial da educação. Já num segundo momento, historicamente situado na Era Moderna, esse ideal se delineava como uma adequada inserção da pessoa na sociedade.

As características do moderno *homo faber* revelam sua racionalidade voltada para a experiência infinita de elaborar sistemas e objetos, sendo este um dos motivos pelos quais esta racionalidade tornou-se predominantemente unilateral, guiada pelos interesses produtivos. Integrante desses valores de conhecimento, a educação atual, por sua vez, se distancia da formação ético-política no sentido de levar aos fins humanos. Pelo contrário, os fins últimos da formação instituída são externos ao próprio homem, não visam necessariamente sua humanização e os interesses coletivos. Na lógica da competência produtiva e do conhecimento pela experiência, um dos problemas principais é o da especialização exacerbada dos aspectos intelectuais e técnicos, assim como o problema da supressão dos aspectos objetivos, conceituais e morais necessários à formação do homem integral.

Na cultura moderna a dimensão ética muitas vezes é preterida na formação das pessoas, historicamente a cultura burguesa e industrial reduziu a razão circunscrevendo-a uma dimensão intelectual e técnica de conjuntura, ligada “essencialmente com meios e fins, de modo a adequá-la à procedimentos e propósitos mais ou menos tidos como certos e que se presumem auto-explicativos” (HORKHEIMER, 2000, p. 13). Via de regra a razão termina por condensar o pensamento ao nível dos processos produtivos e da experiência comum, de modo análogo, a formação do sujeito é reduzida às fronteiras do discurso ideológico, e das habilidades necessárias à vida produtiva.

Uma vez formalizada a razão se torna mística, abre mão de suas próprias condições de objetividade, perde as mediações do *lógos*, do *éthos*, e ganha contornos do individualismo e do subjetivismo. Elaborase nesse universo os alicerces da racionalidade que transforma o pensamento pragmático em verdade e inscreve os valores educacionais no limiar do *fazer*. Reduz também a educação aos problemas ministeriais, à busca de soluções para o que é equivocadamente chamado de *chão da escola*, buscando debates contingentes que não são expressão de um interesse comum.

Os valores racionais com fins humanos nunca foram tão necessários. Mas, pode-se pensar por meio dos gregos que a formação das pessoas não se limita à uma sublimação accidental de algumas aspirações comuns. É preciso inventar a educação que de modo extensivo promova uma cultura ético-política ligada à construção de um bem humano e coletivo.

Não se trata também de negar a importância da formação técnica e profissional na atualidade (DALBOSCO, 2015), o debate educacional tem contemplado esta questão de forma relevante. Confrontar a problemática da redução da formação humana a aspectos instrumentais é um embate necessário para evitar todos os investimentos na educação restrita aos interesses miúdos e imediatos da sociedade. Pensar que essa cultura ingênua “seria suficiente para dar conta dos problemas típicos de uma sociedade plural e interconectada, é se recusar a ver a profundidade complexa que constitui as mais diversas formas da vida humana e social” (DALBOSCO, 2015, p. 124).

No tempo de aceleradas transformações no qual se tem afirmado que “a mudança em si mesma é a única certeza” (HARARI, 2018, p. 324), são grandes os rumores acerca dos desafios de como formar os jovens para enfrentar as rápidas mudanças do mundo científico e tecnológico atual. Talvez seja necessário questionar, antes, o que significa formar os jovens numa tal direção e que projeto civilizatório está implicado nessa decisão.

Na educação escolar a problemática sobressai no caráter reduutivo e alinhado com o discurso pragmático sobre competências e habilidades, muito presente nas orientações de grande impacto da educação formal. A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) é documento recente notável para esta observação. Nela a ideia de competência é determinante e definida “como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e sócioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2015, p. 6).

O corpo de valores implicados no texto acima guarda ressonância com outras orientações anteriores que se desdobram, especialmente, de relatórios dos organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU) e seus entes cooperados que atuam em áreas especializadas como a Comissão Econômica

para a América Latina (CEPAL). Referência bastante simbólica, a CEPAL orienta e subsidia a elaboração de projetos ligados ao desenvolvimento da economia e da educação nos países latino-americanos. De acordo com as orientações da CEPAL (2019), os diferentes países devem aprimorar a oferta de carreiras técnicas com boas competências profissionais ligadas às novas tecnologias, fornecendo aos jovens uma educação vocacional e técnica com ênfase na igualdade de empregos, especialmente para as mulheres.

A CEPAL estabelece uma rede de objetivos sociais, econômicos e educacionais predeterminados, prescindindo muitas vezes de interesses humanos mais abrangentes e da valorização das formas incomuns de vida. Será sempre difícil nesse cenário levar em consideração, por exemplo, aqueles que são contingenciados sob os signos dos *deficits* cognitivos, sociais ou físicos. Aliás, quando de algum modo os considera,

é para justificar que tanto essas quanto quaisquer pessoas que se formam na escola almejam a formação de um Capital humano, um pouco mais privilegiado para alguns, menos para outros, dependendo dos riscos que impliquem e, justamente, de um potencial adaptativo que lhes permita ser flexível no perfil constituído, de acordo com sua oferta no mercado, e eficiente na função para a qual lhes contratam, de acordo com as exigências de produção. (PAGNI, 2019, p. 8).

O que se realiza nessa educação dos gabinetes econômicos é bem conhecido no *modus operandi* da educação vigente. Sob a aparência de passaporte para a igualdade social, os esforços educacionais da escola acabam servindo à lógica produtiva e embrutecedora favoráveis à formação das competências para o mercado. Apesar do discurso humanista sob o qual esses projetos educativos muitas vezes se revestem, ao fim e ao cabo, eles terminam por inserirem a formação na contingência histórica, na ausência de finalidades humanas e interesses coletivos.

Refletir juntamente com a cultura clássica invoca a necessidade de reconhecer que aquilo que se pode chamar de atividade humana está ligado à realização de um fim. “O fim é mais desejável que os meios, e, de dois meios, o que mais se aproxima do fim é mais

desejável. Em geral, um meio que tende para a finalidade da vida é mais desejável do que o meio que se dirige a qualquer outra coisa" (ARISTÓTELES, *Tóp.*, 116 b). Logo, quanto mais diferenciada seja a atividade em si dos seus fins, melhor e mais elevada será a atividade. Quanto menos os fins de uma determinada atividade como a educação forem ligados ao mundo da necessidade e sua contingência, mais próximo essa atividade estará da excelência, da autorrealização humana. Desse modo,

não cabe à educação apenas teorizar ou desenvolver conhecimentos científicos sobre condutas éticas, isto é, propor regras de comportamento, mas, antes, esclarecer o sentido ético e político, presente nas ações corretas que dependem de diversos elementos envolvidos e definidos racionalmente. Aristóteles é claro em declarar que a finalidade consiste em tornar bons os homens" (PAVIANI, 2012, p. 111).

Na realidade as problemáticas educativas hauridas na *paideia* grega não são menos atuais, seja por sua grandeza teórico-prática, seja pelo seu dinamismo autógeno de engendrar a si mesma, ela transmite lições que desestabilizam os princípios da cultura instituída ao expressar outra forma de vida e de pensamento.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Preparar os homens para as mudanças é justamente deformá-los para as necessidades imediatas. Buscar uma educação permanente e vigorosa apesar das mudanças parece requerer exatamente a formação geral que cultiva a razão em sentido *lato*. A educação mais elevada é aquela que encaminha os sujeitos da cultura à abertura do pensamento, extensiva à dimensão ética que lhe dá a capacidade de conduzir-se junto e acima das contingências impostas pelas necessidades imediatas da sociedade. Em vez de adquirir uma cultura instrumental por meio da escola – pois que essa cultura já é dada nas diversas mediações do processo educativo na sociedade –, talvez cabia à escola mudar de cultura.

Aspirando outras possibilidades, cabe lembrar que o desenvolvimento das habilidades não é senão consequência de outros

princípios da formação humana, como participação ético-política na vida coletiva, a arte como técnica e também como sensibilidade estética, os cuidados físicos e psíquicos. A estreita relação entre cultura e educação se realiza tendo em vista a formação geral e ampla do cidadão. E a disposição moral com vistas aos fins humanos se apresenta como o fundamento do projeto civilizatório para a melhor vida possível.

Longe de fazer uma defesa dos valores clássicos como indiscutíveis, espera-se antes cultivar valores elevados. O universo cultural da *pólis* se apresenta como referência de formas de vida, justamente, porque o bem adequado à sua natureza, converge com seu próprio fim. Esta é sua *areté*: seu ideal mais alto. Um ideal efetivo que, se pudermos assim defini-lo, indicativo de que "não sendo o saber uma coisa, nem sua morada um espaço, a iniciação consiste em entrar, não num mundo de objetos, mas do espírito, da reflexão, da sensibilidade, da imaginação, das letras, artes, filosofia, ciência ou em qualquer outra criação do espírito humano" (COELHO, 2013, p. 81).

A atividade educativa se liga à possibilidade de agir sobre os meios que são potencialmente intrínsecos à razão, no contexto da *paideia* aristotélica esse ato visa, além disso, tornar o homem o melhor possível, proporcionar-lhe uma relação de interioridade com o saber, levando o aprendiz ao exigente movimento de criar e exercer por si mesmo a participação na realidade. Por isso, cabe à formação encaminhar o homem às ações humanas nobilitantes. Se tais princípios em parte podem ser considerados como anacrônicos, por outro lado, eles têm em si um vigor próprio que leva a refletir acerca do sentido da educação e suas possibilidades em relação à vida coletiva. Se toda a atividade humana sustenta uma racionalidade, reconstruir o aspecto mental da perspectiva grega junto à educação significa abrir caminhos críticos para realizar outras possibilidades e contextos formativos, diferentes do instituído. Ademais, o lugar dos gregos na história da educação ocidental não se constitui como mero objeto semântico, sua realidade histórica demonstra que teoria e prática caminham juntos, são faces diferentes de uma mesma realidade.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10. ed. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

ARISTÓTELES. **Tópicos**. 1. ed. Trad. Leonel Vallandro e Gerd Bornheim. São Paulo: Abril Cultural, 1973. p. 10-158. (Coleção Os Pensadores).

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômacos*. 4. ed. Trad. Mário da Gama Kury. Brasília: Ed. UnB, 2001.

ARISTÓTELES. **Política**. 3. ed. Trad. Mário da Gama Kury. Brasília: Ed. UnB, 2001.

ARISTÓTELES. **Metafísica**. v. II. Trad. Marcelo Perine. Ensaio introdutório, texto grego com tradução e comentário de Giovanni Reale. São Paulo: Loyola, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 10 mar. 2020.

CEPAL. Seminário Internacional "Educación técnico-profesional e inclusión laboral para una mayor igualdad en América Latina y el Caribe". In: COMISSÃO ECONÔMICA PARAAMERICALLATINA. **Conferência de Vitacura**, Santiago, Chile, 13-14 mar. 2019. Disponível em: <https://www.cepal.org/pt-br/node/48327>. Acesso em: 8 mar. 2020.

CHAUÍ, Marilena. **Introdução à história da filosofia**: dos pré-socráticos à Aristóteles. v. 1. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

COÊLHO, Ildeu Moreira. Qual o sentido da escola? In: _____. (Org.). **Escritos sobre o sentido da Escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 59-85.

XXXX, 2012.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Educação superior e os desafios da formação para a cidadania democrática. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, p. 123-142, mar. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.590/S1414-40772015000100009>. Acesso em: 10 jan. 2020.

EINSTEIN, Albert. **Meus últimos anos**: os escritos da maturidade de um dos maiores gênios de todos os tempos. 2. ed. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.

HARARI, Yuval Noah. **21 lições para o século XXI**. Trad. Paulo Geiger. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**. São Paulo: Centauro, 2000.

JAEGER, Werner. **Paidéia**: a formação do homem grego. 4. ed. Trad. Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LIMA VAZ, Henrique C. de. **Escritos de filosofia II**: ética e cultura. São Paulo: Loyola, 1988.

MARROU, Henri-Iréné. **História da educação na antiguidade**. Trad. Mário Leônidas Casanova. Campinas, SP: Kíron, 2017.

PAGNI, Pedro Angelo. Dez Anos da PNEEPEI: uma análise pela perspectiva da biopolítica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e84849, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684849>. Acesso em: 31 jan. 2020

PAVIANI, Jayme. A função pedagógica da ética em Aristóteles. **Educação**. Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 110-115, jan./abr., 2012. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8594>. Acesso em: 20 ago. 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa** [online], v. 32, n. 3, p. 619-634, 2006. ISSN 1517-9702. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000300013>. Acesso em: 25 nov. 2019.

Atividade educativa, racionalidade e... - *Simone A. Martins Corbiniano*

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

VERNANT, Jean-Pierre. **Entre Mito e Política**. 2ª ed. Trad. de Cristina Murachco. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo – Edusp, 2002.

Submetido em 11/11/2020
Aceito em 13/02/2021
Publicado em 20/08/2021

