



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Giovane do Nascimento

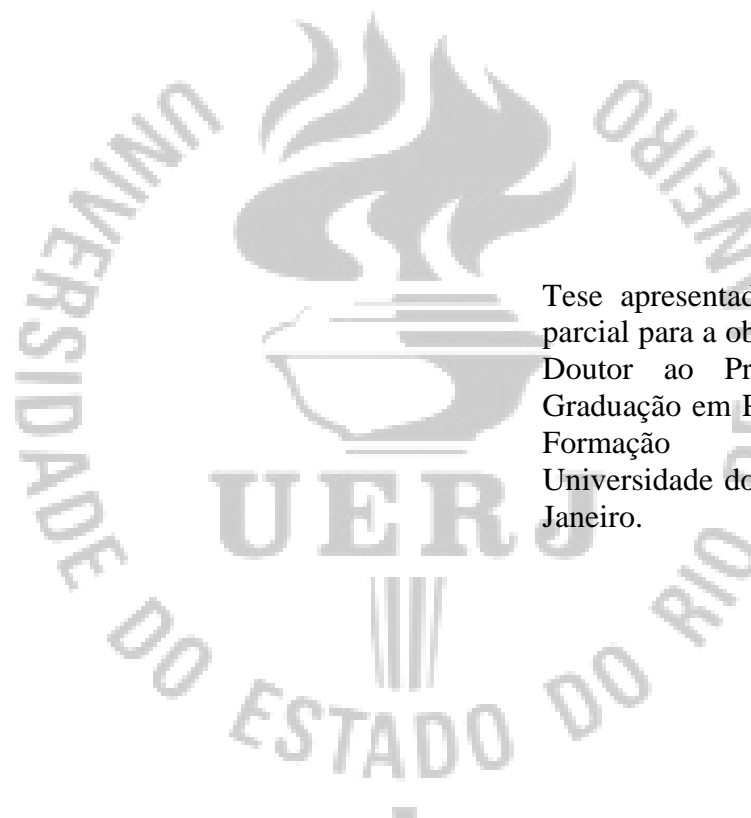
Considerações acerca da formação humana na antiguidade

Rio de Janeiro

2010

Giovane do Nascimento

Considerações acerca da formação humana na antiguidade



Tese apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lilian do Valle

Rio de Janeiro

2010

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

N244 Nascimento, Giovane do.

Considerações acerca d formação humana na
antiguidade / Giovane do Nascimento. - 2010.

159 f.

Orientadora : Lilian do Valle.

Tese (Doutorado) – Universidade do Estado
do Rio de

Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Educação - História - Teses. 2. Educação na
antiguidade – Teses. 3. Educação e Estado – Teses. 4.
Democracia – Teses. I. Valle, Lilian do. II. Universidade
do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III.
Título.

CDU 37(091)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total
ou parcial desta tese.

Assinatura

Data



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO
HUMANA



GIOVANE DO NASCIMENTO

CONSIDERAÇÕES ACERCA DA FORMAÇÃO NA ANTIGUIDADE

Tese apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Doutor, ao Programa de
Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação
Humana, da Universidade do Estado do Rio de
Janeiro.

aprovada em: 29 de abril de 2010.

Banca examinadora:

Profª. Drª. Lilian Aragão dos B. Valle (Orientadora)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Profº. Dr. Avelino da Rosa Oliveira
Universidade Federal de Pelotas

Profª. Drª. Estrella Bohadana
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Profº. Dr. Ralph Ings Bannell
Pontifícia Universidade Católica

Profº. Dr. Ildeu Moreira Coelho
Universidade federal de Goiás

Rio de Janeiro

2010

AGRADECIMENTOS

Esse trabalho é fruto de um processo intenso de discussões nos encontros semanais que realizamos durante todo o período do doutorado. Desse modo, é justo que o agradecimento, em primeiro lugar, seja para aqueles que contribuíram diretamente para sua realização. À minha orientadora Lilian do Valle por ter acreditado em meu trabalho, e, além disso, por ter dosado com sabedoria, exigência e tolerância em momentos decisivos, o que fez de sua dedicação mais do que um trabalho de orientação, a Lilian foi uma formadora no sentido pleno da palavra. Aos meus amigos Wanderley, Gideon, Carlinha, Paulo, Heitor, Liliane Sanchez e Liliane Leroux e os mais novos amigos Soluamar e João, por suas preciosas contribuições e incentivo constante. Ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da UERJ. À minha mãe Arlene, meus filhos Giovanna e Vitor que souberam compreender a minha ausência nesse período, à Manuela minha querida esposa, pelo incentivo, amor e carinho constante.

Nós interrogamos a tradição, e nos deixamos interrogar por ela (o que não é, de modo algum, uma atitude passiva: deixar-se interrogar pela tradição e submeter-se a ela são duas coisas diametralmente opostas)

Cornelius Castoriadis

RESUMO

NASCIMENTO, Giovane do. *Considerações acerca da formação humana na antiguidade*. 2010. XX f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana)-Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

O presente trabalho pretende investigar o tema da formação humana na antiguidade, analisando alguns episódios que se constituíram em verdadeiros modelos para a posteridade. Entendendo a noção de formação humana como prática social instituída, procuramos analisar o percurso que se estende desde o momento da invenção grega da democracia até o seu declínio, como um processo de constante interrogação pelo sentido da formação. Esse percurso, que se caracterizou pelos mais variados tipos de educação, não pode ser entendido como um momento anárquico da formação, ao contrário, é símbolo do constante esforço da manutenção da noção de *pólis* pelo exame crítico dos modelos de educação apresentados. Buscamos em nossas análises das experiências formativas da antiguidade, elementos que pudessem contribuir para o debate atual sobre a formação humana, evitando a sua redução à mera instrução ou funcionalidade, exigências cada vez mais frequentes na sociedade atual. Longe de se constituir numa mera curiosidade histórica, o retorno a essas paisagens nos manifesta um amplo conjunto de questões presentes em nossos dias sob outras roupagens, mas com a mesma carência de sentido.

Palavras-chave: Formação humana. Democracia. Política.

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate the question of human education in Antiquity by focusing on some episodes that became real models for posterity. Taking human education to be a socially established practice, we examine the period of time that extends from the invention of democracy by the Greeks until its decline, a period that was considered as a process characterized by an unceasing questioning of the goals of education. Although it has been characterized by several concepts of education, that period should not be understood as an anarchic moment in the history of education. Rather, it is a symbol of a permanent effort to maintain the notion of *polis* alive by critically examining the proposed patterns of education. By analyzing the proposals in the area of education found in Antiquity, we endeavor to find elements that might contribute to the current debate on human education, avoiding to reduce it to simple instruction or to the notion of functionality, in opposition to the requirements increasingly common in today's society. Far from this study being encouraged by a mere historical curiosity, the return to those historical scenarios discloses a wide range of issues still present nowadays, though in another way, characterized by the same loss of direction.

Keywords: Human education. Democracy. Politics.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1. A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO HUMANA NA GRÉCIA ANTIGA	11
1.1. A especificidade da Grécia	11
1.2. Formação humana e projeto antropológico na Grécia Antiga	18
2. MODELO E PALAVRA COMPARTILHADA: ALTERNATIVAS DE FORMAÇÃO NA ANTIGUIDADE	45
2.1. O Projeto Platônico de Formação Humana	45
2.2. A <i>Paidéia</i> e Isócrates: a formação pela palavra compartilhada	57
3. A FORMA E A FORMAÇÃO NO PENSAMENTO ARISTOTÉLICO	70
3.1. As concepções de forma e formação em Aristóteles	70
3.2. A <i>Paidéia</i> Aristotélica e a formação para a Polis	86
4. FORMAÇÃO DEMOCRÁTICA: APOGEU E DECLÍNIO	91
4.1. A concepção democrática de formação humana	91
4.2. A formação para a <i>Autárkheia</i> : da participação política ao cuidado de si	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
BIBLIOGRAFIA	126

Este trabalho pretende interrogar a formação humana e seu significado a partir de exemplos paradigmáticos da Grécia Antiga. Em função da força de sua influência, tais exemplos atravessam a história inspirando as mais variadas concepções de formação humana, tanto quanto os momentos mais significativos dessa prática, que teve como expoentes o movimento do Renascimento e Humanismo, assim como os movimentos que a modernidade conheceu sob as apelações de *Bildung* e de esclarecimento; e que, é claro, se estende até os nossos dias. O retorno à antiguidade tem por objetivo a busca de referências para a reflexão crítica sobre os sentidos que a noção de formação humana pode receber na atualidade, ou de elementos conceituais que possam nos orientar para uma melhor clareza sobre um tema que, embora tendo o seu valor formalmente reconhecido no âmbito da sociedade, é correntemente diluído em projetos de mera instrumentalidade, confundido com a perpetuação irrefletida da tradição ou ainda – uso comum em nossos tempos – reduzido às exigências da simples instrução, em resposta aos apelos de uma sociedade que insiste em limitar a noção de formação humana à mera funcionalidade. Nesse estudo, entendemos a formação humana, antes de qualquer outra coisa, como prática social deliberada que se instituiu pela primeira vez de forma explícita em uma região e em um momento precisos da história; e, intimamente ligada a essa prática, como uma reflexão ampliada, base para a construção de conceitos e modelos que descrevem, eles próprios, as diversas concepções antropológicas em que se fundam. Em nossa investigação, elegemos alguns desses momentos, que se apresentam como verdadeiros paradigmas da formação humana na Grécia Antiga. Além de se constituir, pois, em origem de grande parte da história da cultura ocidental, a *paidéia* grega merece a atenção da área da educação pela excepcionalidade que advém da invenção da democracia – do papel que prática e reflexão sobre a prática da formação humana passam necessariamente a desempenhar em uma sociedade que amplia o poder de deliberação ao conjunto dos cidadãos. Registre-se, assim, que o conceito de formação humana, tal como será aqui examinado, refere-se prioritariamente à atividade pública de uma sociedade que se interroga e que, se interrogando, constrói seu projeto antropológico. 9

Longe, portanto, de se constituir em mais uma abstração filosófica sem contato direto com a realidade, a construção antropológica assim designada nasce da confluência de valores, representações e disposições próprias ao contexto em que se elabora, do qual se alimenta e que, por sua vez, ela ajuda a constituir e a estabelecer com as características culturais que foram reconhecidamente as suas.

Porém, como paradigmas históricos, essas construções antropológicas foram determinantes para a definição dos modelos, procedimentos e práticas educativos da escola moderna, cuja ambição pública e universal acabou por implicar a drástica conversão de todos os sentidos tradicionalmente implicados pela prática da formação humana à única dimensão da cognição¹. É a permanência dos traços dessa redução antropológica que nos motiva a aceitar o desafio de, enfrentar, hoje, os enigmas da formação humana, sabendo de antemão que isso implicará a crítica aos grandes esquemas teóricos que, já há tanto tempo, buscam enfrentar o inexplicável: o fenômeno humano. As várias formações antropológicas da antiguidade oferecem o distanciamento crítico necessário ao exame de alguns dos limites mais evidentes da educação contemporânea.

¹ Lillian do Valle. *A ilusão cognitivista. Raízes antropológicas do discurso educacional contemporâneo* [projeto de pesquisa]. Rio de Janeiro: Uerj, 2002.

A *pólis* será um tema presente nas mais variadas concepções de formação; ao rejeitá-la, propondo um modelo ideal e utópico de cidade, Platão foi feito, por uma longa tradição, no principal interlocutor desse período. Dos sofistas, com sua retórica técnica que, preparando para os debates públicos, visava o poder pelo convencimento, até Aristóteles, cujo amplo estudo antropológico tem sempre como alvo o projeto político para a polis, passando por Epicuro e suas concepções de cuidado de si como método de apaziguamento da alma, o platonismo marcará, para muitos estudiosos da formação humana, a agenda da antiguidade. Entre eles, Werner Jaeger é sem dúvida um dos que procuraram de forma mais decisiva demonstrar que a influência platônica pairou acima de todos os modelos posteriores. Controversa, não só por seu forte idealismo, como por sua inspiração marcadamente conservadora, essa tese será examinada sob uma perspectiva crítica, mas fornecerá, juntamente com outros autores, como Henri Marrou e Franco Cambi, as principais referências históricas desse estudo.

Resta-nos, cedendo ao óbvio, afirmar que em nenhum momento pretendemos esgotar a amplíssima questão à qual o estudo se dedica: mas, reconhecendo a grande negligência teórica 10

com que, se não o conceito, ao menos o termo vem sendo aceito e reintroduzido na área da educação, atualizar o exame de certas concepções e noções que, acreditamos, podem servir como poderosos instrumentos oferecidos à indolência conceitual com que se tratam os atuais e urgentes dilemas da formação humana. 11

CAPÍTULO I

11 AA CCOONNCCBEEPPÇÇÃÃOO DDEE FFOORRMMAAÇÇÃÃOO HHUUMMAANNAANNAAGRRÉÉCCIAA AANNITIGGAA

As modernas discussões acerca da Grécia têm sido contaminadas por dois preconceitos opostos e simétricos... O primeiro, que é o que se encontra com mais freqüência nos últimos quatro ou cinco séculos, consiste em apresentar a Grécia como um modelo, um protótipo ou um paradigma eternos. (É um dos modismos atuais é sua exata inversão: a Grécia seria o anti-modelo, o modelo negativo.) O segundo preconceito, mais recente, se resume em uma sociologização ou uma etnologização completas do estudo da Grécia: as diferenças entre os gregos, os nhambiquaras e os bamileques são tomadas como sendo puramente descritivas. No plano formal, esta segunda atitude é, sem nenhuma dúvida, correta. Não apenas – é desnecessário dizê-lo – não há nem poderia haver nenhuma diferença de valor humano, de mérito, ou de dignidade entre diferentes povos e culturas, como tampouco se poderia fazer a menor objeção à aplicação ao mundo grego, dos métodos – se os há – aplicados aos aruntas ou aos babilônios. Apesar disso, esta segunda abordagem deixa de lado uma consideração mínima mas ao mesmo tempo decisiva. A interrogação racional acerca das outras culturas e a reflexão sobre elas, não começou com os aruntas, nem com os babilônios.²

² Cornelius Castoriadis, *A pólisgrega e a criação da democracia* in: *As Encruzilhadas do labirinto II: Domínios do homem*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 268-269.

1.1 A ESPECIFICIDADE DA GRÉCIA

O retorno aos gregos e ao seu processo de formação pode parecer um ponto de partida óbvio, tendo em vista a inegável influência da cultura helênica para o mundo ocidental. Contudo, a justificativa para esse recurso talvez seja mais do que uma mera obediência à sucessão histórica: há seguramente, no mundo grego, e particularmente na experiência propiciada pela invenção da democracia e da filosofia, influências que até hoje permanecem fundamentais para entender o sentido da formação humana. É evidente que outras civilizações contribuíram para a história das práticas, tanto quanto do pensamento relativos à educação. Podem-se colher inúmeros exemplos sobre educação na Índia, na China, a contribuição da lei e dos profetas hebreus entre outras civilizações. A contribuição da cultura grega, no entanto, nos convoca, ainda hoje, a retomar temas que, antes de tudo, levam em conta a própria criação ¹²

humana e nos conduzem a uma valorização do agir humano, a despeito de autoridades ou divindades.

Ao discutir o lugar dos gregos na história da educação, um dos mais competentes e entusiastas helenistas que a história já produziu, Werner Jaeger, em seu famoso tratado *Paidéia – a formação do homem grego*, afirma que a indelével importância cultural dos gregos sobre o Ocidente está diretamente relacionada ao inédito papel que forneceram ao *indivíduo* no seio de uma sociedade que se interrogava constantemente sobre a melhor forma de viver. Porém, como veremos, as afirmações e análises do autor são menos guiadas pelo cuidado antropológico de examinar uma experiência a partir do que ela significou para aqueles que a vivenciaram, do que pelas exigências interpretativas derivadas do projeto teórico que era o seu – que o explica, entre outras coisas, sua obstinada decisão de compreender a sociedade grega como fundida em uma unidade trans-histórica com a Europa dos tempos modernos.³

³ Cf. Werner Jaeger. *Paidéia : a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 1989, p. 7.

⁴ Cornelius Castoriadis, *A pólis grega...*, op. cit., p. 278.

Em que pese, pois, a relevância da cultura grega, é preciso considerar as advertências de Cornelius Castoriadis acerca dos usos a que se prestou, na história do pensamento, a experiência da Grécia Antiga. Durante muito tempo, a Antiguidade grega foi tomada como paradigma eterno, oferecido desde sempre ao progresso das nações como referência e modelo; mas, em seguida, se procedeu à atitude contrária, de desconstrução do lugar privilegiado e ímpar reservado à experiência grega, que passa a ser tratada como verdadeiro anti-modelo, indicação segura da raiz dos males identificados na cultura ocidental. Outra atitude consiste no que se poderia denominar a denegação do sentido específico dessa contribuição histórica, pela sociologização ou etnologização da cultura helênica – que assim se vê reduzida a uma experiência entre as demais, todas igualadas pelo amplo descaso em relação às singularidades das diferentes instituições social-históricas.⁴ Se o primeiro preconceito comete o excesso nos dois sentidos, seja supervalorizando, seja menosprezando a cultura grega, a segunda posição empana o sentido e o vigor do valor democrático – a interrogação racional e ilimitada sobre si mesmo e acerca das outras culturas. Nas palavras de Castoriadis: “O verdadeiro interesse pelos outros nasceu como os gregos, e não passa de um dos aspectos da atitude crítica e 13

interrogadora que eles mantinham ante suas próprias instituições. Em outras palavras, ele se inscreve no movimento democrático e filosófico criado pelos gregos.⁵

⁵ Ibid. p. 279. [Cornelius Castoriadis, *A pólisgrega...*, op. cit.]

⁶ Franco Cambi, *História da Pedagogia*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999, p.63.

Em virtude de sua singularidade na história da humanidade, o projeto democrático torna quase forçoso que uma investigação *sobre a formação humana* se inicie pela experiência da Grécia antiga. Não se trata de acaso nem de arbitrariedade: a instituição e o apogeu da democracia ateniense e as primeiras reflexões filosóficas deliberadas e específicas sobre a formação humana têm a mesma raiz, no questionamento ilimitado e coletivo das instituições e dos dogmas vigentes. Interrogando-se abertamente acerca dos sentidos da existência humana – sobre a vida em comum, tanto quanto sobre a origem da vida, o poder, assim como sobre a beleza, a paz e a guerra – os gregos fizeram da reflexão uma prática social corrente que nada tinha de ociosa, mas alimentava-se tanto quanto alimentava a plena e direta participação nos assuntos da *pólis*. Não é surpreendente que toda essa experiência cedo tenha conduzido à valorização da questão da formação. Nesse sentido estritamente político, é quase impossível não reconhecer no mundo grego e, particularmente, na tradição instalada pela invenção da democracia e da filosofia referências até hoje fundamentais para a compreensão do sentido da formação humana ocidental.

No entanto, é preciso ressaltar que esse recurso não se justifica pela tentativa de atribuir à construção moderna um *status* atemporal e, sim, justamente pela necessidade de fornecer-lhe uma perspectiva histórica, que as rupturas da contemporaneidade não autorizam, mas que parecem indispensáveis quando se almeja voltar à questão da formação humana sem os preconceitos habituais.

É evidente que outras civilizações contribuíram para a história da educação – podem-se colher inúmeros exemplos sobre educação. A China, por exemplo, possuía uma estrutura educacional que pretendia atender à tradição de um povo rigidamente dividido em classes, que se espelhava na cisão entre cultura e trabalho – as classes dirigentes empenhando-se em compilações de livros e no estudo de técnicas de aprendizagem, ao passo que, nas oficinas, os artesãos aprendiam seus ofícios, e no campo os camponeses que recebiam o ensinamento a ser executado⁶. No Egito e na Mesopotâmia existiam basicamente três instituições fundamentais para a formação: a educação escolar, a familiar e a dos ofícios nas oficinas artesanais, 14

excluindo-se a ginástica e a música que era concedida apenas aos guerreiros. Entre os fenícios e hebreus, os processos educativos ainda se caracterizaram pela sacralização do saber e uma organização pragmática das técnicas, desenvolvidas nas famílias, em locais religiosos ou oficinas artesanais, assim, como diz Franco Cambi:

Tanto na Mesopotâmia como no Egito, a educação aparece nitidamente articulada segundo modelos de classe (grupos dominantes e povo), já escandida entre família e escola, especializada para aceder à profissão intelectual e desenvolvida em torno da aprendizagem da escrita: serão estes os caracteres estruturais de quase toda a tradição antiga, também grega helenística e romana.⁷

⁷ Idem. P. 67-68.

⁸ Hannah Arendt. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008, p. 33.

⁹ Jean-Pierre Vernant. *As origens do pensamento grego*. Rio de Janeiro: Difel, 2002, p. 41.

¹⁰ A palavra gentílico está relacionada a *genos* principal organização do período homérico. Tratava-se de agrupamento familiar extenso, unido em torno de um antepassado histórico comum, semideus, herói, constituindo, portanto, uma aristocracia.

No entanto, a contribuição da cultura grega nos convoca, ainda hoje, a retomar temas que, antes de qualquer outra coisa, levam em conta a própria criação humana e nos conduzem a uma valorização do agir humano, por uma reação contra uma heteronomia estabelecida, seja por uma autoridade política fundada no privilégio de classe, ou, numa autoridade divina, representada pelo sacerdote ou pelos poetas, porta-vozes das divindades. O homem grego irá reivindicar a palavra pública, exposta à avaliação de seus concidadãos, palavra que cria, pela primeira vez na história, um espaço de iguais.⁸

Situado entre os séculos VIII e VII, esse momento da história grega será identificado por muitos historiadores como uma verdadeira invenção⁹. O surgimento da *pólis* produziu inegáveis modificações no plano intelectual e político; mas, além disso, possibilitou a apresentação de um quadro social totalmente novo, uma novidade inscrita nas relações entre os homens, valorizados pelo uso da palavra (*lógos*), e não mais pela descendência proveniente da relação de parentesco¹⁰. Instrumento privilegiado da construção da *pólis*, a palavra democrática serve às deliberações comuns da *ekklesia*, tanto quanto às trocas e debates da *agorá*: já não está reservada apenas a poucos, já não guarda relação com os rituais herméticos característicos dos cultos *órficos*, ou às enunciações da fórmula justa emitida pelos sacerdotes. Ao contrário, está sujeita à prova, à discussão e ao debate contraditório, (*agón*), para se fazer valer perante um público que escolhe o melhor discurso entre dois oradores. 15

Analisando o processo de laicização da palavra, Marcel Detienne observa que, anteriormente ao momento democrático, no período arcaico, muito embora a palavra mágico-religiosa seja dotada de autoridade absoluta, em algumas circunstâncias era forçoso que cedesse lugar ao exercício da troca. Originária do ambiente dos guerreiros, a palavra-diálogo era complementar às suas ações nos combates. Dessacralizada, a palavra constrói a igualdade entre sujeitos em um espaço onde o que vale é a mestria na arte da guerra, e não o parentesco, ou o prestígio devido à posição social – ela é instrumento da partilha e é também o que primeiro se põe em comum, o que se põe no meio: Para toda uma tradição, pôr *ex meson*, significa pôr em comum. (...) Que se trate de deixar os bens indivisos ou de colocá-los em comum para se proceder a uma nova partilha, é a mesma expressão *ex meson* que retorna sempre. Através das formas institucionais postas em prática, tanto na entrega dos prêmios, quanto na partilha do butim, os valores do centro discernem-se claramente: o centro é, ao mesmo tempo, o que é comum e o que é público!¹¹

¹¹ Marcel Detienne, *Os Mestres da Verdade na Grécia Arcaica*. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 1981, p. 48

¹² *Ibid.*, 53.

Se essas aproximações não autorizam, contudo, a se concluir por uma simples continuidade entre o ambiente arcaico e o advento democrático, elas servem para indicar que, já nas assembleias militares, a palavra é entendida como um bem comum, (*koinón*), capaz de instalar a exigência da persuasão e a demanda de concordância por parte de indivíduos que, situados à mesma distância do centro, do lugar do poder ao qual cada um pode ter acesso, podem ser dados como iguais.

Destinando-se a buscar o bem comum, o discurso que se profere desde esse centro provisoriamente ocupado deve ser avaliado pelos combatentes. Ao tomar a palavra, o indivíduo assume a responsabilidade de apresentar a melhor alternativa para o grupo. No entanto, na sociedade fortemente hierarquizada que caracteriza o período arcaico e anteriormente às reformas de Clístenes, a palavra-diálogo é reservada aos *áristoi* – aos chefes de clãs e eupátridas, que comandam o esforço guerreiro. Mas o poder aristocrático será, como se sabe, futuramente substituído pelo poder do *démos*, pela *democracia*.¹²

A grande ruptura instala-se com o desenvolvimento do pensamento racional, que, a partir daí, opõe-se e ameaça a palavra mágico-religiosa e o discurso de autoridade. A passagem do mito à razão foi um tema bastante analisado pela literatura especializada, que correntemente se obrigou a fornecer para ela motivos e razões. Ao fazê-lo, porém, quase 16

sempre acabou-se por *naturalizar* o advento do pensamento racional – assim, segundo F. M. Cornford¹³, o que de fato se deu foi uma decantação do mito; ou por reduzi-lo aos fatores necessários mas, sob nenhuma hipótese, suficientes para fazê-lo existir – como acontece quando se elege uma exigência histórica ou funcional, um indivíduo ou grupo de indivíduos como responsáveis pelo acontecimento. Mas há ainda aqueles que, talvez mais honestos, denunciaram a impossibilidade da tarefa – como J. Burnet, que o caracterizou como um milagre¹⁴. No entanto, como não cessou de lembrar C. Castoriadis,

¹³ F. M. Cornford, *Principium Sapientiae* – as origens do pensamento filosófico grego. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1952.

¹⁴ John Burnet, *A aurora da filosofia grega*. Rio de Janeiro: contraponto, 2007.

¹⁵ Cornelius Castoriadis, *As Encruzilhadas do labirinto II. Os domínios do homem*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 271. A história é criação: criação de formas totais de vida humana: as formas social-históricas não são determinadas por leis naturais ou históricas. A sociedade é autocriação. Quem cria a sociedade e a história é a sociedade instituinte, em oposição à sociedade instituída; sociedade instituinte, isto é, imaginário social no sentido radical. (...) No domínio social-histórico, não dispomos de explicação no sentido das ciências físicas. Toda explicação desse tipo ou é trivial, ou é fragmentária e condicional.¹⁵

A história é criação: afirmá-lo implica em aceitar que não se poderá jamais fornecer o conjunto de leis ou causas, a partir dos quais se poderá deduzir os acontecimentos e instituições. Implica, ainda, em aceitar a singularidade constitutiva de cada sociedade: sem leis universais, o que cada realidade social-histórica apresenta-se como único. Se fosse preciso definir em uma palavra essa especificidade, no caso da Grécia, ela sem dúvida seria a democracia.

Mas, esta constatação não nos dispensa, é claro – ao menos se não quisermos repetir Burnet – da análise das condições que caracterizaram a criação da palavra democrática, concomitante ao advento do pensamento racional, nem tampouco do que essas invenções acarretaram, do ponto de vista da história. Para nossos objetivos, em particular, essa discussão revela-se indispensável, na medida em que estes dois acontecimentos marcam, no espaço da *pólis*, uma mudança de mentalidade decisiva para a instituição de uma nova maneira de formar cidadãos. 17

O rompimento das condições de heteronomia configura o surgimento do que Detienne irá chamar de mundo autônomo da palavra¹⁶, onde ao *lógos* – ao mesmo tempo palavra e pensamento – muda radicalmente de natureza e de significado. No ambiente democrático, dirá H. Arendt, a palavra ganha a força da ação¹⁷. A palavra democrática cria realidade: através dela, as normas e valores são instituídas, e o cidadão participa da *pólis*. Por isso mesmo, com ela se introduz uma nova consciência da responsabilidade confiada àquele que discursa, que se exprime sob a forma de exigência de domínio do instrumento das deliberações. As disputas baseadas nas argumentações antitéticas, os recursos para causar os efeitos persuasivos sobre a platéia inauguram um campo valioso para a sociedade – o mundo da palavra compartilhada. O desenvolvimento das artes retóricas e o grande prestígio da sofística testemunham a importância que adquire o bom manejo da palavra, necessário ao convencimento e, portanto, ao exercício do poder.¹⁸

¹⁶ Marcel Detienne, *Os Mestres da Verdade na Grécia Arcaica*. Rio de Janeiro: Difel, 1981, p. 54.

¹⁷ Hannah Arendt, *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008, p. 35.

¹⁸ São vários os diálogos nos quais Platão irá tematizar mais diretamente a linguagem tais como *Górgias* (retórica), *Crátilo* (sobre a naturalidade ou convencionalidade da linguagem) e o *Sofista* (em que aborda a questão sobre o ser). Mas, é Aristóteles que irá dedicar vários tratados aos campos específicos da linguagem, reunidos sobre o título genérico de *Organon* e abordando temas relativos aos termos da frase ou nomes e verbos (*Categorias*), frases ou *logos* (*Da interpretação*) ao encadeamento lógico das frases ou raciocínios (*Primeiros e segundos Analíticos*), e um estudo orientador para esquivar-se das artimanhas lingüísticas promovidas pelos sofistas (*Tópicos e Refutações Sofísticas*).

¹⁹ Jean-Pierre Vernant, *As Origens do Pensamento Grego*, Rio de Janeiro: Difel, 2002, p. 56.

Outra exigência que o imperativo da participação política introduz na formação do cidadão grego refere-se ao lugar ocupado pela escrita na *pólis*. Libertada do mundo secreto dos privilegiados escribas, a escrita se constitui em caução do caráter público da lei democrática, a que todos têm igual acesso, fazendo-se com isso elemento de base para *Paidéia* grega. Nas palavras de Jean Pierre Vernant: “Tomada dos fenícios e modificada por uma transcrição mais precisa dos sons gregos, a escrita poderá satisfazer essa função de publicidade porque ela própria se tornou, quase com o mesmo direito da língua falada, o bem comum de todos os cidadãos.”¹⁹

A palavra escrita, antes recurso privado de um monarca ou de um sacerdote, agora resultará da ação coletiva de cidadãos que se denominam a si próprios semelhantes (*hómoioi*) e pelo livre acesso à palavra – pronunciada nas assembléias ou registrada na forma de lei – eles se fazem iguais (*ísoi*). 18

1.2 FORMAÇÃO HUMANA E PROJETO ANTROPOLÓGICO NA GRÉCIA ANTIGA

Raras são as incursões feitas pela reflexão educacional às experiências educacionais da antiguidade, quase todas restritas à impossibilidade de omitir a Grécia, quando se trata de traçar uma história geral da educação. Ao referir-se, porém, à antiguidade, os compêndios de história da educação comumente apresentam, além de certas curiosidades que, retiradas de seu contexto, são pouco significativas – como a oposição entre Atenas e Esparta – alguns traços das concepções de Aristóteles e, sobretudo, de Platão, cuidadosamente isolados de seu contexto por toda uma tradição que tem sua origem na prática educativa do cristianismo. Ao modelo de formação assim erigido como herança grega passou-se, mais recentemente, a imputar a responsabilidade pelas falhas e deformações da tradição ocidental – o apego à idéia de verdade, o freqüente recurso a conceitos universais, o subserviente respeito pelos princípios lógicos de identidade, entre outros patrimônios filosóficos que orientaram grandes sistemas de pensamento filosófico e serviram como fundamento para as concepções e práticas de formação humana.

No entanto, é um grande equívoco acreditar que a concepção platônica represente a realidade educativa antiga, descurando-se a investigação das práticas efetivamente instituídas, tal como a registram os documentos históricos e a sofística. Sem dúvida, a influência da Igreja Católica – que, não por acaso, monopolizou a educação ocidental durante séculos – foi determinante para fornecer ao pensamento platônico uma predominância que esteve longe de possuir na cultura grega de sua época; mas também é preciso levar em conta a carência de fontes documentais. Assim, registrou-se a realidade grega tal como descrita pelos interesses platônicos, eles próprios tais como apropriados pelos dogmas cristãos.

O patrimônio cultural grego resulta, assim, relativamente inexplorado pela educação – e, em particular, toda a vasta e rica experiência da formação democrática é deixada à sombra. No entanto, a exigência de participação ativa das assembléias, nos cargos eletivos e nas ocupações cívicas introduzem, no período democrático, alterações profundas que nem a epopéia, nem a tragédia podem evidentemente relatar. Seja pela forma lacônica dos espartanos ou pela retórica dos atenienses, é efetiva a participação dos cidadãos na instituição de sua *pólis*; assim, mais do que curiosidade histórica, a invenção da democracia responde por um projeto antropológico e, portanto, por uma concepção de formação humana que merece ser analisada. 19

O conjunto de atividades sociais realizadas no cotidiano da Grécia antiga, sobretudo com o advento democrático, constituiu por si só, nas palavras de M. Vegetti, uma atividade educativa total e permanente, que faz da *pólis* inteira uma comunidade pedagógica²⁰. Orientados pela idéia de beleza (*kalos*), os atenienses procuraram formar o cidadão utilizando-se de todos os artifícios, moral, ético, político um cidadão integral e integrado na vida comum da *pólis*. Ou, como Tucídides faz dizer a Péricles: “...nós, atenienses, existimos no e pelo amor da beleza e da sabedoria, e na e pela atividade suscitada por este amor; nós vivemos por elas, com elas e através delas – mas fugindo das extravagâncias e da lassidão.”²¹

²⁰ Apud Franco Gambi. *História da Pedagogia*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999, p. 79

²¹ Tucídides, *A História da guerra do Peloponeso*, II, 40. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1987. A citação é, porém, de C. Castoriadis: *As Encruzilhadas do labirinto II*. Domínios do homem, op. cit., p. 312.

O descaso pela experiência educativa grega começa, de certa forma, a ser reparado com um famoso estudo de W. Jaeger – que se torna, assim, imediatamente, uma obra obrigatória para o exame do tema da formação humana na Grécia Antiga. Repare-se, contudo, que ainda aqui se mantém e, mesmo, se reafirma o desprezo pela singularidade democrática e o privilégio concedido à posição platônica, em detrimento da realidade histórica factual. Mas, em que pesem as intenções teóricas explícitas de Jaeger – fazer da cultura grega o modelo de um humanismo ao qual pensa que sua época deve voltar – que fornecem ao trabalho um caráter claramente interessado, sem dúvida nenhuma a *Paidéia* se constitui em uma referência essencial – e infelizmente até hoje uma das raras – na área da educação.

No que consistiu a educação helênica antiga, a *paidéia* grega? Já na introdução, Werner Jaeger nos adverte quanto ao uso desse termo, que não significa apenas um símbolo isolado, mas, ao seu ver, carrega o exato sentido do tema histórico por ela representado. Por isso, torna-se imprescindível perseguirmos sua história, assim como os seus modos de implementação. A busca incessante do autor pelas características do espírito grego já é manifestada quando ele diz, ainda na Introdução que, «ao empregar um termo grego para exprimir uma coisa grega, quero dar a entender que essa coisa se contempla, não com os olhos do homem moderno, mas sim com os olhos do homem grego. Mais ainda, a busca do ideal grego será o principal objetivo da obra de Jaeger: nela, expressões modernas tais como – cultura, civilização, tradição, literatura ou educação, se oferecem como sinonímia de um mesmo conceito – *paidéia*. E, de fato, talvez seja a reunião de todas essas expressões que permita aproximar o significado do conceito. Porém, na reflexão de Jaeger, todas elas 20

introduzem de forma imediata e permanente ao que seria a essência cultural grega: mais do que uma teoria abstrata ou uma arte formal, educação e cultura se apresentam como diferentes maneiras de dizer como se realiza, na realidade histórica, a vida espiritual da civilização helênica. Mesmo assim, ao tratar do tema específico da educação, Jaeger lhe confere um caráter natural, ou o resultado de um progresso linear de uma sociedade, como sendo um atividade derivada das ações de um povo que atinge um certo grau de desenvolvimento, isso se dá em virtude da necessidade de sua conservação física e espiritual. Evidentemente que os indivíduos são passíveis de mudanças, contudo, segundo Jaeger, somente o homem é capaz de conservar o seu tipo, ou a sua forma de existência social e espiritual e isto se dá através das mesmas forças criadoras de ambas as formas – a vontade consciente e razão.

A concepção de educação em Jaeger possui uma perspectiva exclusivamente finalista, o que significa dizer que todo esforço consciente e vontade visa a realização de um fim, e, nesse caso, a efetivação de formas melhores de existência. Deduz-se daí que a noção de educação não pode pertencer a um grupo, classe, ou indivíduos, mas pertence por essência à comunidade. Desse modo, Jaeger se aproxima do que podemos denominar de uma concepção idealista ou espiritualista, e isso se torna claro na medida em que sua tese sobre a educação grega constrói uma longa linha de continuidade traçada desde o período arcaico até o helenismo – desprezando, pois, a ruptura que caracteriza a criação da democracia e, em seguida, sua decadência. Apesar disso, na relação entre a antiguidade grega e os tempos em que vive o autor, essa continuidade não está, como freqüentemente acontece na modernidade, a serviço da afirmação de uma evolução histórica mas, antes pelo contrário, da ausência de toda dimensão processual – e, assim, o modelo grego aparece como uma referência trans-histórica.

Em que pese o reconhecimento por parte de Jaeger pelas realizações artísticas, religiosas e políticas de outros povos é na Grécia que, a seu ver, se verifica um progresso em todos os aspectos que se refere à vida humana em comunidade – assim, ele irá sustentar a controversa tese de que a idéia de cultura só terá verdadeiramente início com os gregos.²² Mas é importante observar o sentido que Jaeger compreende começo, que não visa tanto o ponto de partida temporal de nossa história ocidental, mas o que o autor denomina *arkhé* – origem,

²² Cf. *Ibid.*, 6. 21

princípio essencial, causa. Por isso, por mais elevadas que sejam as realizações de outros povos, a idéia de cultura somente tem início com os gregos; e a elaboração desse conceito só pode se manter porque eles a criaram de maneira perene.²³ Como consequência, qualquer que seja o nível de desenvolvimento da sociedade, sua compreensão só poderá se dar plenamente por um retorno, ou regresso às raízes: é pois somente a partir dos gregos que podemos descobrir a verdadeira finalidade, os fins últimos de nossa formação²⁴.

²³ Werner Jaeger. Paidéia – a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 1989, p. 4-5.

²⁴ Cf. Ibid. p.4

²⁵ Ibid. p.5

²⁶ Ibid.p.7

Essa estreita relação com os gregos, que Jaeger insiste em nos fazer entender, está relacionada à sua concepção de história, que se distancia de uma mera exploração de outros povos ou culturas, para constituir-se em uma perspectiva quase antropológica

(...) numa união espiritual viva e ativa e na comunidade de um destino, quer seja o do próprio povo, quer o de um grupo de povos estreitamente unidos. Só nesta espécie de história se tem uma íntima compreensão e contato criador entre uns e outros. Só nela existe uma comunidade de ideais e de formas sociais e espirituais que se desenvolvem e crescem independentes das múltiplas interrupções e mudanças através das quais varia, se cruza, choca, desaparece e se renova uma família de povos diversos na raça e na genealogia. Essa comunidade existe na totalidade dos povos ocidentais e entre estes e a Antiguidade clássica.²⁵

A herança clássica nos institui, portanto, em uma espécie de comunidade radical com o passado e sua busca pelo tipo ideal de homem, força motriz que impulsionou todo o desenvolvimento da antiguidade, posteriormente retomada por Roma. Para Jaeger, esse tipo ideal ainda existiria de forma latente em nossa sociedade, de forma que só nos caberia

(...) por profunda necessidade histórica, voltar os olhos para as fontes de onde brota o impulso criador do nosso povo, penetrar nas camadas profundas do ser histórico em que o espírito grego, estreitamente vinculado ao nosso, deu a forma à vida palpitante que ainda em nossos dias se mantém, e eternizou o instante criador da sua irrupção.²⁶

Em resumo, na concepção de Jagger, seria não somente possível como altamente desejável que se pudesse resgatar uma certa comunidade de ideais a ligar os gregos ao 22

Ocidente, além de recuperar formas sociais gregas, não obstante as mudanças e interrupções históricas. Nas palavras do próprio Jaeger:

...existe uma comunidade de ideais e de formas sociais e espirituais que se desenvolvem e crescem independentes das múltiplas interrupções e mudanças através das quais varia, se cruza, choca, desaparece e se renova uma família de povos diversos na raça e na genealogia. Essa comunidade existe na totalidade dos povos ocidentais e entre estes e a Antiguidade clássica.²⁷

²⁷ Ibid. p. 5.

²⁸ Ibid. p. 3.

²⁹ Ibid. p. 9

³⁰ Ibid. p.9.

Assim, muito embora a educação seja capaz de proporcionar mudanças materiais capazes de elevar a qualidade de vida, seriam os avanços espirituais que ela proporciona, responsáveis pela descoberta humana de si e pelo conhecimento do mundo exterior e interior, suas maiores contribuições para a melhoria da existência. De forma geral, observa Jagger, a educação deriva da exigência de organização física e espiritual necessária à sobrevivência humana. No entanto, no caso dos gregos, muito além da conservação e reprodução da espécie, a educação resultaria de um esforço consciente de obtenção de conhecimento e da vontade, visando à realização de uma concepção bastante definida de homem²⁸. Nas palavras do próprio autor : “No que se refere ao problema da educação, a consciência clara dos princípios naturais da vida humana e das leis imanentes que regem as suas forças corporais e espirituais tinha de adquirir a mais alta importância”²⁹.

A expectativa de apreender a totalidade daria, pois, ao povo grego a característica de um povo eminentemente teórico, capaz de intuição do objeto como uma forma vista, capaz de contemplar a idéia de Homem: observa-se, dessa forma, que a forte influência platônica irá nortear a análise de Jaeger sobre a *paidéia* – definida como essa busca de uma forma ideal.

Colocar estes conhecimentos como força formativa a serviço da educação e formar por meio deles verdadeiros homens, como o oleiro modela a sua argila e o escultor as suas pedras, é uma idéia ousada e criadora que só podia amadurecer no espírito daquele povo artista e pensador. A mais alta obra de arte que o seu anelo se propôs foi a criação do Homem vivo. Os Gregos viram pela primeira vez que a educação tem de ser também um processo de construção consciente.³⁰ 23

A noção de forma inspirada no molde ou forma, enfim, ligada à configuração ou imagem do homem é fortemente influenciada, como já dissemos, por Platão (*República*, 377 b; *Leis* 671 e). Jaeger a aproxima da palavra alemã *Bildung* (formação e configuração), essência da formação humana esse ideal seria retomado. O privilégio que a formação humana recebe dos gregos o entendimento de sua grandeza, não está na sua visão artística ou na sua tendência teórica, mas, dirá Jaeger, no fato de que desde que se tem notícias dos gregos encontramos o homem no centro do seu pensamento. Seja nas formas artísticas, seja na filosofia que inicia pela busca do cosmos (*phýsis*) e desemboca nos problemas referentes ao homem (*nómos*), tendo como expressões Sócrates, Platão e Aristóteles; seja na poesia de Homero em que o homem precisa enfrentar o seu destino; até, finalmente, no problema da *pólis*, do estado grego, em que a formação humana tornou-se o elo da cidade. Todas essas expressões artísticas, filosóficas e políticas só podem, insiste o autor, ser entendidas a partir da colocação do homem no centro do problema. Como vimos destacando, a interpretação idealista proposta para a *paidéia* destaca como sentido único do processo formativo grego a realização de uma idéia acabada de Homem [sic]. Além dessa sintomática identificação da cultura grega ao pensamento platônico, nota-se ainda, dessa influência, a impregnação dos significados imagéticos, ligados ao visual, ao modelo (*parádeigma*), que marcam, na reflexão de Platão, a definição da formação humana – como, por exemplo, na obra original do demiurgo, no *Timeu*³¹ ou no aprendizado das primeiras letras, no *Político*. Em Platão, o olhar do demiurgo está constantemente voltado para essas Formas perfeitas; porém, para os humanos, o acesso a essas imagens ou modelos dependeria de uma ascese da alma. A *paidéia* se constituiria, pois, em uma preparação visando essa intuição da Idéia. Para Jaeger, a educação reencontra seu verdadeiro sentido quando abandona a simples tarefa de ensinar algo exterior, por via do adestramento, e busca conformar a essência do humano. Esta verdadeira educação de origem grega manifestar-se-ia em seguida no projeto da *humanitas* romana, como a definem Varrão e Cícero; na já citada *Bildung* e, mais tarde, na Época das Luzes.

³¹ *Timeu* 29c-30c.

Graças, ainda, à influência platônica, torna-se possível para Jaeger identificar, na inegável valorização concedida pelos gregos à vida comum, as sementes do individualismo que caracterizaria fortemente o mundo ocidental: “É historicamente indiscutível que foi a 24

partir do momento em que os gregos situaram o problema da individualidade no cimo de seu desenvolvimento filosófico que principiou a história da personalidade européia.”³²

³² Id., p. 7.

³³ Werner Jaeger. *Paidéia* – a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 1989, p. 10.

O autor não vê qualquer contradição: antes pelo contrário, apressa-se em sustentar que o autêntico espírito de comunidade imprime-se, não em uma forma abstrata, mas em cada indivíduo, por via da educação comum a que todos os cidadãos têm acesso. Eis como a atividade formativa transforma-se, dessa maneira, no principal fim da vida grega e no coração da atividade política.

Segundo Jaeger, a essência mesmo do estado grego

...só pode ser compreendida sob o ponto de vista da formação do homem e da sua vida inteira: tudo são raios de uma única e mesma luz, expressões de um sentimento vital antropocêntrico que não pode ser explicado nem derivado de nenhuma outra coisa e que penetra todas as formas do espírito grego. Assim, entre os povos, o grego é o *antropoplástico*.³³

Porém, essa oscilação entre individualidade e coletividade culmina, no pensamento do autor, na produção de um modelo trans-individual, mas também trans-histórico em que o antropológico e o político se complementam e se espelham. Para além da noção de um *Eu* subjetivo, ou de uma sociedade em particular, a genuína *paidéia* reflete o caráter universal de um ideal que não se extinguiu com os próprios gregos. Idealismo? A-historicidade? O autor busca, de antemão, preservar-se das críticas: o ideal de homem grego, afirma ele, não deve ser entendido como um esquema vazio, mas se constitui num aqui e agora, em espaço e tempo bem definidos. O historiador rende assim sua homenagem ao caráter factual da invenção grega; mas o filósofo insiste na busca de apreensão de um modelo que, por sua essencialidade, resista ao tempo e responda aos diferentes impasses que, com ele, se apresentam para a existência humana. Da mesma forma, Jaeger defende-se por antecipação da crítica de ênfase no individualismo – a busca de aprimoramento do indivíduo, assinala ele, jamais é independente do bem da sociedade: a educação grega clássica é antes de tudo orientada pela exigência de levar o indivíduo a compreender o seu lugar na *pólis*: 25

A educação grega não é uma soma de técnicas e organizações privadas, orientadas para a formação de uma individualidade perfeita e independente. Isto só aconteceu na época helenística, quando o Estado grego já havia desaparecido – época da qual deriva em linha reta a pedagogia moderna.³⁴

³⁴Werner Jaeger. *Paidéia* – a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 1989, p. 12.

³⁵Ibid. p. 18.

No entanto, é impossível não observar, no projeto de reconstruir o ideal formativo grego em torno da noção de *areté* – termo que iremos aqui traduzir como virtude – a imposição de uma noção de formação que se deduz integralmente, não de uma experiência coletiva e comum, mas bem da forma como, no seio da cultura, se eleva e se distingue um modelo em especial. E é por seu caráter excepcional que, na cultura grega, toda a concepção de formação deve se levar em conta que: “A história da formação grega – o aparecimento da personalidade nacional helênica, tão importante para o mundo inteiro – começa no mundo aristocrático da Grécia primitiva com o nascimento de um ideal definido de homem superior, ao qual aspira o escol da raça.³⁵

Em suma, na concepção educacional de Jaeger, a noção de formação adquire a conotação mais conservadora, herança desta tradição que o autor tanto tenta recuperar, e que enfatiza de forma quase exclusiva os aspectos morais da existência humana. Esta dimensão moral envolve, na Grécia antiga, a exigência de respeito aos deuses, aos pais e aos estrangeiros, além da busca do bem viver e da *prudência*. De forma apenas subsidiária, a transmissão de conhecimentos e o exercício de certas práticas que irão favorecer o desenvolvimento de habilidades profissionais definem o que os gregos irão denominar *tékhne*, dimensão mais fraca da formação. Dos três sentidos, pois, da formação grega que Jaeger destaca – o culto aos deuses e o respeito aos mais velhos, a prudência e a *techné* – os dois primeiros estavam fixados sob forma de lei escrita nas *póleis*. Mas como a distinção entre moral e direito que a modernidade irá consagrar não está estabelecida, a prudência que orientaria os modos de viver também se encontra consignada na rica sabedoria popular, além de ser propagada oralmente pelas poesias de Hesíodo. Quanto às artes e ofícios, eles eram transmitidos, por sua própria natureza, em circuitos restritos que evitavam a exposição escrita dos segredos de corporação. Em outras palavras, essa terceira dimensão, que hoje se constitui quase no âmago da formação humana, não mantinha, na Antiguidade, nenhum privilégio sobre as demais. Na visão de Jaeger, isso se explica pela própria natureza dessas coisas

mudas, de menor importância na hierarquia ontológica que define o ideal humano e sua modelagem; mas, de forma geral, correspondendo à atividade econômica, elas eram situadas pelos gregos na esfera dos assuntos privados – justamente aqueles que não são postos em comum, podendo e mesmo devendo manter-se no círculo restrito da vida familiar, do *oikos*.³⁶

36 Esse ponto será aprofundado no capítulo IV, no ponto sobre a concepção democrática de formação humana, sobretudo a partir das análises de Hannah Arendt.

37 Ibid. p. 18.

38 Ibid. p. 18

A versão de Jaeger denuncia o fundo aristocrático de sua concepção educacional: “É fato fundamental da história da formação que toda a cultura superior surge da diferença das classes sociais, que por sua vez se origina da diferença natural de valor espiritual e corporal dos indivíduos”.³⁷

O helenista alemão pretende que esse conservadorismo se justifique plenamente pela história – pois, segundo ele, mesmo quando a tradição é derrotada emerge uma aristocracia do próprio povo. A naturalização do fenômeno de dominação da sociedade por um grupo de chefes, de notáveis, ou de líderes não esconde a recusa de qualquer possibilidade de democracia, isso é, do regime em que o poder não é atribuído com exclusividade a ninguém nem a qualquer grupo, mas é *atividade* de que todos *participam* em igualdade de posição. Isso repercute, obviamente, em sua definição de formação humana: “A formação não é outra coisa senão a forma aristocrática, cada vez mais espiritualizada, de uma nação.”³⁸

De sua identificação à virtude de alguns poucos, ou à aristocracia implica-se uma concepção de formação humana no sentido estrito de manutenção de valores, e as transformações culturalmente consistentes são apenas pseudo-transformações que em nada alteram o espírito e a essência da cultura instituída. E não há meios termos: essa cultura está fadada a ser constantemente vitoriosa, ou a desaparecer para sempre. Frente à ação do tempo, o espírito absoluto grego triunfaria de qualquer modo – a menos que sua degradação signifique a própria decadência da civilização. Outro tema de fundamental relevância para a compreensão da *paidéia* refere-se à *areté* – que traduzimos seguindo tradução corrente pelo termo virtude – que receberá, na reflexão de Jaeger uma estreita acepção derivada da influência do ideal cavalheiresco que Jaeger acredita reconhecer na tradição arcaica grega: “...como expressão do mais alto ideal 27

cavalheiresco unido a uma conduta cortês e distinta e ao heroísmo guerreiro, talvez pudesse exprimir o sentido da palavra grega”.³⁹

³⁹ Ibid. p. 18.

⁴⁰ Ibid. p. 19.

Mais do que o evidente anacronismo que consiste em associar a tradição helênica à cultura européia da Idade média, é importante notar que Jaeger pretende, com essa afirmação, postular a intemporalidade de uma idéia de Homem que, já traçada no período arcaico, estende-se longamente até o helenismo, atravessando o momento de invenção da democracia como mais um entre outros momentos de realização do espírito grego:

Por um lado, temos de extrair dele a imagem que formamos do mundo aristocrático; por outro lado, inquirir como ideal de Homem ganha forma nos poemas homéricos e como a sua estreita esfera de validade originária se alarga e se converte em força de formação de muito maior amplitude. A marcha da história da formação torna-se visível, antes de tudo, pela consideração do conjunto do flutuante desenvolvimento histórico da vida e do esforço artístico para eternizar as normas ideais em que o gênio criador de cada época encontra a sua expressão mais alta.⁴⁰

É o conceito de *areté* que operará como fio condutor e como eixo de um ideal de *paidéia* que, como dissemos, remonta aos tempos mais antigos e perdura até a decadência da *pólis*, no período helênico.

No grego, a palavra *areté* – ou, mais precisamente, sua raiz *aristos* – refere-se ao superlativo de *distinto*, freqüentemente utilizado no plural *aristoi* para designar os melhores, isso é, o que a tradição latina associaria de forma abusiva à noção de nobreza. Ora, como vimos, para Jaeger esta distinção estampa-se, antes de mais nada, como diferença cultural, ou mais propriamente civilizatória: por isso, o autor não hesitará em transplantar o termo grego para o terreno medieval de florescimento do ideal cavalheiresco – além de fazer alusões à formação social conservadora que, na Inglaterra, deu origem ao *gentleman* inglês.

Há, decerto, entre o mundo helênico e a realidade medieval européia um ponto comum, que está no ambiente permanente belicoso que se estabelece em sociedades guerreiras e que impõe a exigência de códigos estritos de honra e de devoção capazes de prover não somente o sentido para a existência como também e sobretudo para a morte tão cotidianamente próxima. E, de fato, nessas sociedades, a perda da honra é considerada a maior tragédia humana; contudo, em ambos os contextos, a distinção que oferece uma vida 28

dedicada às ações heróicas e à prudência não concerne um reconhecimento em vida, um status de privilégio somente atribuído por nascimento, mas à imortalidade conquistada pela heroificação. O heroísmo perenemente apresentado como modelo a ser lembrado e seguido só se conquista pela bela morte: “Ela reside no homem mortal, ou melhor, ela é o próprio homem mortal; mas perpetua-se, mesmo depois da morte, na sua fama, isto é, na imagem da sua *Areté*, tal como o acompanhou e dirigiu na vida”.⁴¹

⁴¹ Werner Jaeger. *Paidéia* – a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 1989, p. 23.

⁴² Mais adiante iremos retomar a concepção aristotélica de formação, procurando mostrar que essa relação que Jaeger faz baseada no seu conhecido método genealógico, não se mostra suficiente para dar conta do pensamento aristotélico. É possível ver no pensamento de Aristóteles algo mais complexo que uma mera retomada da tradição sem mais.

⁴³ Ibid. p. 24.

⁴⁴ Seguindo orientações de outros helenistas, Jaeger procura justificar a cronologia dos poemas épicos, conferindo à *Ilíada* o título de mais antiga em relação à *Odisséia*; além disso, adverte para o fato de não se tomar esses poemas como uma unidade, ou seja, como obra exclusiva de Homero, ele se torna apenas uma referência para outros poemas desse período.

Embora reconheça que a noção aristocrática da honra tenha perdido muito das influências nos tempos que sucederam ao período arcaico, Jaeger insiste em identificar nos pensamentos de Platão e Aristóteles um constante retorno à esta tradição, e vai até o ponto de afirmar que a ética aristotélica, e seu conceito de auto-estima (*philautía*), estaria fortemente apoiada nas instituições fundamentais da ética aristocrática⁴². Não há como disfarçar o idealismo que subsume todas as realidades a um modelo único, escolhido desde o início como o verdadeiro sentido do que vai investigar. Esse movimento é candidamente proclamado por Jaeger:

A filosofia sublima e universaliza os conceitos que capta na sua limitação originária, mas com isso se confirma e se define a sua verdade permanente e indestrutível idealidade. O pensamento do século IV é naturalmente mais diferenciado que o dos tempos homéricos, e não podemos alimentar a esperança de encontrar as suas idéias, nem equivalentes exatos delas, em Homero e na epopéia. Mas Aristóteles, como os Gregos de todos os tempos, tem muitas vezes os olhos postos em Homero e elabora os seus conceitos de acordo com esse modelo.⁴³

Seguindo o seu projeto de explicar a formação grega pela *Areté*, Jaeger irá traçar uma imagem da vida primitiva grega, a partir do ideal de educação presente em Homero na *Ilíada* e *Odisséia*.⁴⁴

O período da *Ilíada* é a referência para o que autor denomina estado de guerra: os heróis pertencem aos campos de batalha, não usufruem de paz e sua luta é exemplo do espírito 29

heróico da *areté* – diferentemente do que ocorre na *Odisséia*, em que poucos são os episódios de narrativas dos heróis na luta⁴⁵. Contudo, deslocando a narrativa para o período de paz, a *Odisséia* representava o momento da reflexão sobre a vida, de balanço das ações de guerra, além de oferecer a outra face do cotidiano da antiga cultura aristocrática. Assim, muito embora apresente a sociedade sob o ponto de vista da classe dominante, dos privilegiados, a *Odisséia* põe em evidência figuras de dimensão mais humana, por oposição aos heróis sobre-humanos da *Iliada*, e enfatiza, no seio da mesma cultura guerreira, seu aspecto civilizado, que corresponde ao predomínio do tratamento ético entre humanos⁴⁶.

⁴⁵ Cf. p. 19.

⁴⁶ Cf. p. 31.

⁴⁷ Ibid. p. 32

⁴⁸ Ibid. p. 40

Enfatizando, porém, essas origens guerreiras, Jaeger considera que o desenvolvimento de um tipo ideal de Homem e da cultura que lhe corresponde só seria atingida por via do rigoroso adestramento dos indivíduos, característico de formação dos nobres, em que a modelagem dos espíritos começa na mais tenra idade:

O adestramento como formação da personalidade humana, mediante o conselho constante e a direção espiritual, é uma característica típica da nobreza de todos os tempos e povos. Só esta classe pode aspirar à formação da personalidade humana na sua totalidade, o que não se pode conseguir sem o cultivo consciente de determinadas qualidades fundamentais. Não basta crescer como as plantas, de acordo com os usos e costumes dos antepassados. (...) A educação converte-se aqui, pela primeira vez, em formação, isto é, na modelação do homem integral de acordo com um tipo fixo.⁴⁷

Esse tipo fixo servirá como âncora do pensamento do autor, introduzindo a noção de *exemplo* que está no centro de sua concepção educacional. E, de fato, na falta da materialização das leis ou da sistematização da ética, observa o autor, o exemplo apresenta-se como a única referência para as ações. Essa análise é apoiada em várias passagens escolhidas a dedo na epopéia, todas elas ilustrando a o recurso tradicional aos paradigmas para a ação:

Na *Iliada*, o educador de Aquiles evoca na sua grande admoestação o exemplo premonitório da cólera de Meleandro. Também não falta à educação de Telêmaco o exemplo encorajador, adequado ao seu caso. Na circunstância, o modelo é Orestes, que vingou o pai, matando Egisto e Clitemnestra. Também aqui se tratava de um episódio da grande tragédia do regresso do herói, a qual era rica em destinos individuais.⁴⁸

A repetição se constituía numa estratégia pedagógica do poeta que via nas sagas tanto a base da formação da nobreza, quanto os paradigmas de ação do homem grego em geral. Daí, segundo o autor, derivaria em linha reta a concepção de formação da Grécia antiga, exemplarmente ilustrada no pensamento de Platão através da noção de *agathón* ou a idéia de bem –por sua vez é herdeira do conceito aristocrático de *areté*. Nas palavras do autor:

O desenvolvimento das formas espirituais da educação homérica da nobreza, através de Píndaro até a filosofia de Platão, é absolutamente orgânico, permanente e necessário. Não é uma evolução no sentido seminaturalista que a investigação histórica costuma empregar, mas um desenvolvimento essencial de uma forma original do espírito grego, que, na sua estrutura fundamental, permanece idêntico a si próprio através de todas as fases da sua história. 49

49 Ibid. p. 42.

50 Ibid. p. 44.

51 Ibid. p. 44

Em sua análise, Jaeger reserva um ponto importante para a formação grega referente à poesia como auto-formação. Desenvolvida na região Jônico-eólica, sua utilização como instrumento pedagógico foi uma prática comum entre os gregos. No entanto, a noção de poesia que possuímos, adverte Jaeger, se diferencia substancialmente da noção antiga: para os antigos gregos, ética e estética não se separavam – aliás, essa separação, segundo o autor só dará mais tarde: “Foi a antiga retórica que fomentou pela primeira vez a consideração formal da arte e foi o Cristianismo que, por fim, converteu a avaliação puramente estética da poesia em atitude espiritual predominante”.⁵⁰

Assim, a relação entre ética e estética é um traço essencial da ação pedagógica grega, ainda que essa indissociabilidade ocorra de forma consciente, não corresponde a uma teoria estética geral: Mas só pode ser propriamente educativa uma poesia cujas as raízes mergulhem nas camadas mais profundas do ser humano e na qual viva um *ethos*, um anseio espiritual, uma imagem do humano capaz de se tornar uma obrigação e um dever. A poesia grega nas suas formas mais elevadas não nos dá apenas um fragmento qualquer da realidade; ela nos dá um trecho da existência, escolhido e considerado em relação a um ideal determinado.⁵¹ 31

Na poesia de Homero, o mito ocupa um papel central, realizando plenamente o que Jaeger denominou o valor educativo dos exemplos. Mesmo que nem sempre seja explicitamente utilizado como instrumento educativo, o mito contribui com ideais e formas de vida que norteiam os indivíduos em seu cotidiano. A memória dos feitos dos heróis míticos registra modelos ou parâmetros para as ações humanas: assim, a epopéia possui uma importância fundamental para a formação do homem grego. Com suas admoestações e críticas à sociedade, a tragédia – estilo desenvolvido já durante a democracia – constitui-se, segundo Jaeger, em herdeira direta da epopéia:

A tendência idealizante da épica, ligada à sua origem nos antigos cantos heróicos, distingue-a das outras formas literárias e outorga-lhe um lugar proeminente na história da formação grega.(...) E se repararmos que as formas da prosa literária que desempenhavam uma ação educadora mais eficaz – a História e a Filosofia – nasceram e se desenvolveram diretamente da discussão das idéias relativas à concepção do mundo contidas na epopéia, poderemos afirmar, sem mais, que a epopéia é a raiz de toda a formação superior na Grécia.⁵²

⁵² Ibid. p. 49.

É assim que na concepção de Werner Jaeger, a poesia homérica antecipa o ideal grego de humanidade que só verá o dia no apogeu do período clássico: os modelos épicos se conservarão através da cultura helênica como referências ético-políticas para a formação humana, atuando para além das fronteiras dessa cultura e de seu tempo, em períodos específicos da civilização ocidental – cujos momentos mais expressivos da cultura ocidental significaram apenas a retomada desse espírito grego inaugurado pelo poeta e educador Homero.

Mas, em que pese a evidente admiração por Homero, Jaeger não deixa de apresentar o contraponto em que se constitui na tradição grega a obra de Hesíodo, que retrata a vida simples dedicada ao trabalho da terra. Embora a obra de Hesíodo *Os trabalhos e os dias* recompõe, em certa medida, o valor do trabalho obscurecido no seio da cultura grega antiga, ela ainda é enfraquecida pela força do destaque que o helenista concede ao paradigma heróico do cidadão-guerreiro, em que Jaeger não cessa de ver a ancestral nobreza relatada pelas obras de Homero. 32

Os detentores do poder e da formação são os nobres terratenentes. Mas os camponeses não deixam de ter uma independência espiritual e jurídica considerável. Não existe a escravatura e nada indica, mesmo remotamente, que aqueles camponeses e pastores que viviam do trabalho das suas mãos descendessem de uma raça subjugada na época das migrações, como acontecia na Lacônia. Todos os dias reuniam-se no mercado e na para discutirem seus assuntos públicos e privados. Criticavam livremente a conduta dos seus concidadãos e até dos altos senhores, e o que o povo diz (tinha importância decisiva para o prestígio e prosperidade do homem comum. Só na massa ele podia defender a sua posição e criar prestígio.⁵³

⁵³ Ibid. p. 60.

⁵⁴ Ibid. p. 63. Grifos nossos.

Na medida em que as figuras de Hesíodo se constroem como contrapontos à cultura da nobreza narrada na *Iliada* e na *Odisséia* de Homero, elas contribuem para um olhar diferente sobre a cultura grega. *Os Trabalhos e os Dias* passam a representar a voz popular do camponês, reconhecendo o valor dos mitos heróicos mas, de forma realista, apontando o distanciamento destes tempos áureos para os dias atuais. Criticando audaciosamente a nobreza como um porta-voz de seus pares, Hesíodo, nas palavras de Jaeger,

Opõem-se totalmente à cultura da nobreza. A educação e a prudência na vida do povo não conhecem nada de semelhante à formação da personalidade total do homem, à harmonia do corpo e do espírito, à destreza igual no uso das armas e das palavras, nas canções e nos atos, tal como exigia o ideal cavalheiresco. Em contrapartida, impõe-se uma ética vigorosa e constante, que se conserva imutável através dos séculos, na vida material dos camponeses e no trabalho diário da sua profissão. Este código é mais real e mais próximo da Terra, *embora lhe falte uma grande meta ideal.*⁵⁴

O contraponto de Hesíodo irá se revelar, segundo Jaeger, na própria noção de *areté*, não mais identificada com os costumes da nobreza e derivada de um certo heroísmo, mas modesta e adequada ao homem rústico do campo. Nesse contexto, a *areté* está ligada ao trabalho – que, por sua vez, implica a disciplina de diariamente extrair da árida terra o seu sustento, e uma habilidade especial de conhecer a terra, saber como e em que medida plantar e colher, visando o seu bem-estar e êxito, desse modo 33

O homem deve ganhar o pão com o suor do seu rosto. Mas isto não é uma maldição, é uma benção. É este o preço da *areté*. Assim ressalta com perfeita nitidez que Hesíodo quer, com plena consciência colocar ao lado do adestramento dos nobres, tal como se espelha na epopéia homérica, uma educação popular, uma doutrina da *areté* do homem simples. A justiça e o trabalho são pilares em que ela assenta.⁵⁵

⁵⁵ Ibid. p.69.

⁵⁶ Ibid. p. 69.

⁵⁷ Ibid. p.71.

O tema da *areté* em *Os trabalhos e os Dias* ganha uma importância para a educação e para as discussões éticas posteriores, quando introduz o tema da possibilidade de se ensinar a *areté*. Hesíodo citado por Jaeger diz: “É por certo o melhor dos homens aquele que tudo pondera e examina o que, finalmente, é justo. Bom é também o que sabe seguir os retos ensinamentos do outro. Sé é inútil aquele que não descobre por si mesmo nem aceita no seu coração a doutrina do outro.”⁵⁶

Utilizando-se metaforicamente da agricultura, Hesíodo, procura mostrar, segundo Jaeger, que a terra deve ser preparada, arrancando-se preconceitos e vícios, para posteriormente semear virtude por meio dos ensinamentos. Embora tenha vindo da *pólis* a concepção que melhor representa o processo de formação do homem grego, a importância de Hesíodo é inegável, na medida em que dá visibilidade a um conjunto de valores até então emudecido pela epopéia dos nobres, narrada por Homero. Ele extrai um *ethos* de seu contexto cultural, encontrando na idéia de trabalho uma honra, capaz de se tornar alternativa ao consagrado conceito de *areté*, até então ligado exclusivamente à nobreza.

Mas é ainda mais importante o fato de, por meio deste ato de autoformação espiritual, ela (a voz de Hesíodo) sair do seu isolamento e fazer ouvir a sua voz na ágora dos povos gregos. Assim como a cultura aristocrática adquire em Homero uma influência de tipo humano geral, com Hesíodo, a civilização camponesa sai dos acanhados limites da sua esfera social.

Embora o conteúdo do poema só possa ser compreendido pelos camponeses e só se aplique a eles e ao trabalho do campo, os valores morais implícitos nessa concepção de vida tornam-se acessíveis ao mundo inteiro.⁵⁷

No entanto, como sublinha Jaeger, falta à *areté* popular um fim, um sentido próprio: é apenas na *polis* – que, como vimos, o autor não hesita em imaginar em prolongamento da tradição aristocrática – que a cultura grega alcança o seu mais alto desenvolvimento social. 34

Qualquer tentativa de compreensão da cultura grega deve pois partir necessariamente da emergência da *pólis*. Desse modo, para Jaeger não se pode realizar uma história da política, da arte, da filosofia, ou da educação grega isoladamente, afinal “Só na *pólis* se pode encontrar aquilo que abrange todas as esferas da vida espiritual e humana e determina de modo decisivo a sua estrutura. No período primitivo da cultura grega, todos os ramos da atividade espiritual brotam diretamente da raiz unitária da vida em comunidade.”⁵⁸

⁵⁸ Ibid.p.73.

⁵⁹ Ibid.p.74.

⁶⁰ Ibid.p.77.

Um outro aspecto que é preciso considerar é o fato de que, muito embora sejam diversas as tribos gregas em suas particularidades, Jaeger não vê nisso um empecilho capaz de paralisar os estudos da cultura grega, em função de uma multiplicidade de vida e política e cultural. Os dialetos mesclados nas epopéias, como aparece exemplificado nos versos de Homero, são sintoma das mais variadas influências, resultado da contribuição de tantas culturas que atendiam a um ideal de cultura. Assim, a *pólis* foi o eixo capaz de reunir as mais variadas influências, mas, como foi dito, estas se ligavam, de alguma forma, no espírito grego.

Enquanto a via real do Estado ateniense recebe o influxo decisivo do ideal jônico, na esfera espiritual, por influência aristocrática da filosofia ática, vive a idéia espartana de uma regeneração que, no ideal platônico da formação, funde-se numa unidade superior com a idéia fundamental jônico-ática, despojada da sua formação democrática, de um Estado regido pelo direito.⁵⁹

Se Esparta não deixou um legado para a filosofia, ou mesmo para a arte, o mesmo não se pode dizer da educação, pois, o Estado espartano inaugura uma concepção de educação pública e de um ideal de homem que será referência para a posteridade. Jaeger admite que muito pouco se sabe sobre a história de Esparta. A idéia que os historiadores nos deixaram faz referência a uma sociedade em constante alerta para a batalha, não há uma participação efetiva nas assembléias, limitando-se a atuação do cidadão à negação ou confirmação das propostas e “(...) em oposição à mania legisladora da democracia do séc. IV, têm-na como obra da sabedoria previdente de Licurgo, o qual, como Sócrates e Platão, dava maior importância à força da educação e à formação da consciência dos cidadãos do que às prescrições escritas.”⁶⁰ 35

Em sua praticidade, o modelo espartano significou, para Jaeger, um exemplo a ser seguido pela solução que apresenta para o eterno problema da educação: a formação visando a estabelecer a estrita conformidade entre as disposições individuais e as exigências, regras e valores da comunidade.

O espírito espartano que se apresenta na epopéia de Tirteu, elevando o Estado acima de todo indivíduo, será um lema retomado pela posteridade: inscrevendo-se como um ideal do espírito grego, ele pode ser claramente reconhecido no pensamento educacional de Platão que, na *República* e, mais tarde nas *Leis*, recorre ao modelo. Decerto Platão realiza uma depuração dos excessos que reconhece no ideal espartano: em sua *paidéia* a justiça sempre estará acima da valentia.

A breve análise do estado lacedemônio, explicada em grande parte pela exigüidade de documentos sobre a vida dos espartanos (Jaeger se baseia principalmente nos poemas de Tirteu), mas também pelo papel secundário que essa tradição desempenhou na construção do ideal de Homem que busca analisar, o autor da *Paidéia* passa a considerar o movimento ocorrido em Atenas a partir do século VI – a emergência da *pólis* democrática.

Foram vários os fatores que contribuíram para a construção de um ideal de cidadão em Atenas. Para Jaeger, como dissemos, já nos poemas homéricos é possível observar alguns traços da vida na *pólis*. O autor acredita identificar na *Iliada* alguns exemplos da passagem da monarquia à aristocracia, o Rei sendo apresentado como um sacerdote, sem, no entanto, gozar de privilégios. Na *Odisseia*, por sua vez, reconhece um indivíduo menos ligado à terra e mais envolvido na busca de novos horizontes e com eles o interesse por outros povos e por sua cultura.

Vivacidade, liberdade e largueza de visão e iniciativa pessoal são as características dominantes do novo tipo humano que ali nasceu. Com a mudança das formas de vida deve ter nascido também um novo espírito. A ampliação dos horizontes e o sentimento da própria energia abriram caminho para uma multidão de idéias ousadas. 61

⁶¹ Ibid. p.91.

Desse modo, encontram-se na literatura jônica as sementes do espírito de justiça como princípio ou fundamento da sociedade. Jaeger menciona ainda o aumento dos conflitos entre 36

nobres e cidadãos livres, sobretudo pelo enriquecimento desses últimos, como uma das razões que teriam levado ao estabelecimento de leis escritas. É um lema ao qual os gregos concederão toda a importância: a busca da *dike* (justiça), passa a constituir o sentido do direito e a inspiração para a exigência de igualdade.

Zeus dava aos reis homéricos cetro e *themis*. *Themis* era o compêndio da grandeza cavalheiresca dos primitivos reis e nobres senhores. Etimologicamente significa lei. Os cavaleiros dos tempos patriarcais julgavam de acordo com a lei proveniente de Zeus, cujas normas criavam livremente, segundo a tradição do direito consuetudinário e o seu próprio saber. O conceito de *dike* não é etimologicamente claro. Vem da linguagem processual e é tão velho quanto *themis*. Dizia-se das partes contenciosas que dão e recebem *dike*. Assim, se compendia numa palavra só a decisão e cumprimento da pena. O culpado da *dike*, o que equivale originariamente a uma indenização, ou compensação. (...) Assim, o significado fundamental de *dike* equivale aproximadamente a dar a cada um o que lhe é devido. ⁶²

⁶² Ibid. p. 92.

⁶³ Ibid.p.94.

Nesse sentido, *themis* e *dike* ocuparão um lugar central no estabelecimento da *pólis*, pois, se para o primeiro conceito a sua imposição se deve ao direito dos nobres, baseado numa lei autoritária, *dike*, ganha o sentido de fazer cumprir a justiça. Na *pólis* não haverá mais espaço para um direito que não se fundamente a partir do diálogo, e principalmente, que não possua o sentido de igualdade.

A busca por um direito igualitário, e a sua relação direta com o sentido de *dike* irá atravessar todo o pensamento grego. Contudo, a exigência da igualdade não se instituiu de maneira tão consensual como Jaeger faz supor: basta lembrar as posições aristocráticas tanto de Platão, quanto de Aristóteles sobre a desigualdade dos homens.

A idéia de justiça recebe na *pólis* um papel fundamental na formação do Homem grego, semelhante ao que era o valor da honra guerreira no período da aristocracia. Contudo, esse ideal baseado na honra pela valentia da guerra, tão bem exemplificado pelo povo espartano, não poderá se constituir como o único princípio formador na democracia, esse ideal irá a modificação que a estado democrático passa a exigir, desse modo: “O ideal antigo e livre da *areté* heróica dos heróis homéricos converte-se em rigoroso dever para com o Estado, ao qual todo os cidadãos sem exceção estão submetidos, tal como são obrigados a respeitar as fronteiras entre o próprio e o alheio”. ⁶³ 37

A alteração do conceito de justiça não pretende ser uma simples superação das noções anteriores da *areté*, ao contrário, elas serão subsumidas a essa nova concepção, a uma nova forma de justiça que tem em Platão a melhor exemplificação do tratamento do conceito de justiça, nas palavras de Jaeger :

Platão não pretende excluir a virtude espartana, mas pô-la simplesmente no seu lugar e subordiná-la à justiça. É preciso avaliar diferentemente a coragem na guerra civil e a coragem perante o inimigo da pátria. Platão oferece-nos um luminoso exemplo, para mostrar que toda a *areté* está incluída no ideal de homem justo. ⁶⁴

⁶⁴ Ibid.p.95.

Enfim, em sua análise Jaeger sustenta que o surgimento do processo de formação na *pólis* representou o desembocar e consolidação do ideal de todas as culturas do espírito grego de Homem ideal, implementado pela educação comum em uma sociedade na qual todos, além de sua vida privada (*ídion*exercício de sua vida política (*bíos politikós*assuntos da cidade.

Na visão de Jaeger, o pensamento de Hesíodo, embora representativo de um setor da sociedade (os camponeses) e com a relevância de sua crítica à aristocracia, não poderia se constituir na expressão da *paidéia*, na medida em que tendia a reduzir a formação à habilidade que os gregos denominariam *técnica*. A *areté* hesiódica consistia na simples realização das tarefas cotidianas, do trabalho dedicado à sobrevivência.

Em contraposição, a novidade da *paidéia* grega estabelecida em Atenas, em direta continuidade dos ideais aristocráticos estabelecer-se-á pela afirmação da exigência de participação dos todos os cidadãos na via pública. Nesse ponto, a ênfase aristocrática da concepção do autor deve fazer um parênteses: é bem a democracia e seu princípio de igualdade que criam a necessidade de uma formação que oferecesse a este indivíduo uma visão geral das questões da cidade.

A formação geral é, segundo Jaeger, a forma mais elaborada de educação e representante dos ideais mais nobres, os quais, ele sustenta, se mantiveram de uma forma ou de outra, e mesmo nas mais radicais alterações da sociedade. A formação geral é, assim, eminentemente educação política, que o autor acredita encontrar sua perfeição no modelo platônico: 38

É certo que no seu conteúdo da educação admite a exigência socrática de uma técnica política, mas não entende por ela um saber análogo ao dos artesãos. A verdadeira educação é para Platão uma formação geral, porque o sentido do político é o sentido do geral. (...) A antiga cidade-estado é o primeiro estágio, depois da educação nobre, na caminhada do ideal humanista para uma educação ético-política geral e humana. 65

⁶⁵ Ibid.p.100.

⁶⁶ Ibid.p.101.

Como vimos até agora, a estrutura do Estado fundava-se na formação de um cidadão de tipo ideal, sendo representado nas epopéias que traziam à lembrança dos ideais da nobreza, na ética campestre de Hesíodo que colocava o trabalho como o seu fundamento (*areté*), ou ainda nas rigorosas exigências da formação espartana apresentadas por Tirteu. No entanto, segundo Jaeger, se na prosa isso pode ser atestado, o mesmo não se deu na poesia – o autor não vê neste gênero nenhuma expressão de um ideal de cidadão. “Não foi na forma poética, mas antes na criação da prosa, que o novo *ethos* do Estado encontrou a sua verdadeira expressão revolucionária.” ⁶⁶ Por isso, assinala Jaeger, a poesia jônico-eólica significou a contrapartida de todo o processo de formação coletivo da Grécia: alheia à política, a individualidade dessa poesia significou a manifestação de opiniões pessoais relativas à hegemonia da *pólis*, dos valores, do direito. É difícil, ainda aqui, não reconhecer a tendenciosidade das posições de Jaeger. Contudo, é preciso destacar que o individualismo a que se refere não pode ser confundido com a idéia moderna de subjetividade, tal como aparece, por exemplo, em Descartes. Interpretando o indivíduo como fruto de uma experiência do *eu*, intuído por um processo de abstração do sujeito o que revelaria uma total independência em relação ao mundo, Descartes descreve uma realidade que não encontra abrigo na antiguidade. Mesmo no âmbito da produção de sua subjetividade, isso é, de sua intencionalidade singular, o indivíduo encontra-se submetido, de alguma forma, a um mundo exterior, manifestado por uma norma a um dever ser. Assim, dirá Jaeger: 39

Para os gregos, o *eu* está em íntima e viva conexão com a totalidade do mundo circundante, com a natureza e com a sociedade humana, nunca separado e solitário. As manifestações da individualidade nunca são exclusivamente subjetivas. Seria preferível dizer que, numa poesia como a de Arquíloco, o *eu* individual busca exprimir e representar em si próprio a totalidade do mundo, objetivo e suas leis. Não é pelo mero extravasamento da subjetividade que o indivíduo grego alcança a liberdade e a amplidão de movimentos da sua consciência, mas sim pela sua própria objetivação espiritual. E é na medida em que se contrapõe a um mundo exterior, regido por leis próprias, que ele descobre as suas leis internas. ⁶⁷

⁶⁷ Ibid.p.103.

⁶⁸ Arquíloco, Frag. 4.

A figura de Arquíloco é enfatizada por Jaeger como um autêntico contestador dos ideais da coragem e valentia tão valorizados nas epopéias homéricas. O tom humorístico oferece um ambiente novo de análise das passagens dos heróis, agora sob uma ótica eminentemente humana; é assim que Jaeger cita o fragmento de Arquíloco em que ele diz: “Um dos Saios, nossos inimigos, regozija-se agora com o meu escudo, arma impecável que sem querer deixei ficar num matagal. No entanto, escapei a morte, que é o fim de tudo. Quero lá saber desse escudo! Comprarei outro melhor”⁶⁸.

Essa crítica pretende chamar a atenção para as determinações que fazem nossa humanidade: mesmo no caso dos heróis, há um limite, revelado no sentido trágico ou, no caso de Arquíloco, na perspectiva cômica que subverte os delírios de grandeza e reintroduz de forma decisiva a dimensão da fragilidade humana. Não se trata de simples rebeldia aos valores tradicionais gregos; segundo Jaeger mais do que isso, é a tentativa de implantar novos princípios.

Aparentemente hedonista e com um tom acentuado de comodismo e indulgência diante do mundo, esse pensamento irá ser converter num dos mais expressivos movimentos de crítica da Grécia Antiga – a sátira. Os valores ideais apregoados por Homero, Hesíodo e Tirteu passam a ser avaliados agora sob outro aspecto crítico e com o crescimento do *demos*, nas festas dionisíacas essa atitude passa a ser um componente constante, mas não se pode ver nisto uma irresponsável reação aos princípios morais: 40

Não é a censura moral, no nosso sentido, nem a mera explosão do ódio pessoal e arbitrário contra uma vítima inocente. O caráter público do ataque, pressuposto evidente da sua eficácia e justificação, impede esta interpretação. O cosmos de Dionisos, onde todas as línguas se desatam, foi a ocasião para virem à luz verdades sangrentas notórias. A sensibilidade pública reagiu com instinto sadio contra o abuso desta liberdade. 69

⁶⁹ Ibid.p.107.

⁷⁰ Ibid. p. 20.

Mas, em Jaeger, o viés conservador impede, sem qualquer dúvida, o reconhecimento de qualquer singularidade que não esteja firmemente enraizada na perenidade de um tempo ideal. Por isso, muito embora reconheça o valor do indivíduo na sociedade ateniense, ao estabelecer um conceito ideal de homem que, fundado na noção grega de *areté*, só poderia contudo ser realizado pelo privilégio de classe, Jaeger exclui de antemão qualquer possibilidade dessa virtude se apresentar como aquisição permanente, como esforço sempre inacabado que deveria caracterizar a experiência cultural viva. O conceito de virtude está, de certa forma, inscrito de uma vez por todas na tradição helênica, e diante dele só resta mesmo às futuras gerações a adaptação ao que, a partir daí se apresenta como realidade perene: “ A força educadora da nobreza reside no fato de despertar o sentimento do dever em face do ideal, que deste modo o indivíduo tem sempre diante dos olhos “⁷⁰.

Reconhecendo na decadência desse ideal de humanismo que deveria se apresentar como imortal a raiz dos males que sua época enfrenta, Jaeger defende o retorno às raízes gregas, que serviram de apoio para a gloriosa tradição da *humanitas* na Roma antiga, para o projeto da *Bildung* alemã, ou do iluminismo francês: pois, ao longo da história e em todos esses casos, é sempre o mesmo modelo grego ideal de homem que serve de paradigma. A *paidéia* grega apresenta-se assim como *arkhé*, como a origem e modelo, como operador central de nossa civilização.

Para Jaeger, nisso consiste a formação humana: em um esforço uniforme e coletivo a que se dedica um povo na medida em que, atingindo *um certo grau de desenvolvimento*, pôde conscientemente isolar certas características físicas e espirituais que decide instituir, por meio da vontade consciente e da razão, como patrimônio de cada um de seus membros. Desse modo, dirá Jaeger: “Toda a educação é assim o resultado da consciência viva de uma norma 41

que rege uma comunidade humana, quer se trate da família, de uma classe ou de uma profissão, quer se trate de um agregado mais vasto, como um grupo étnico ou um Estado”.⁷¹

⁷¹ Ibid, p. 3.

⁷² Ibid, p. 19.

⁷³ Ibid, p. 4.

⁷⁴ Ibid, p.3

Isso significa, em outras palavras, que para Jaeger a noção de formação está diretamente ligada à determinação de certos princípios universais que garantam a consistência, a durabilidade e a coerência do projeto cultural do humanismo. Vê-se claramente que a influência platônica sobre a concepção de Jaeger, como ele mesmo admite

Ainda que conhecendo o perigo da generalização e da interpretação do estágio arcaico pelo estágio mais evoluído, não podemos nos impedir de pensar que a idéia platônica, esta criação intelectual única e especificamente grega, é a chave que permite compreender a mentalidade helênica sob muitos aspectos sob muitos aspectos.⁷²

Assim, dirá Jaeger, da dissolução e destruição das normas, advém a debilidade, a falta de segurança e até a impossibilidade absoluta de qualquer ação educativa⁷³. O processo de transformação de valores válidos para uma sociedade, implica num conflito inicial que se estabelece posteriormente em normas que exigem, doravante, o fundamento da educação do indivíduo na sociedade o seu estabelecimento e reconhecimento dessas normas.

Para Jaeger, a formação é, portanto, a efetividade desses valores e cumpre-nos a busca incessante dessa forma eternizada pelos gregos, pois é na Grécia antiga que a humanidade teria alcançado sua forma mais elevada de humanidade, a educação é a finalidade de todo esforço de realização desse modelo.

Esta concepção de educação, segundo Jaeger, confere aos gregos uma originalidade que, com efeito, pode transformar a capacidade física do homem além de suas qualidades tornando-o um homem melhor, mas o que irá produzir formas melhores de existência humana é o que ele denomina de espírito humano⁷⁴, o único capaz de conduzir à descoberta de si próprio ao autoconhecimento, e propiciar, por um equilíbrio entre mundo exterior e interior, as condições ideais de seu existir no mundo.

Pelo que vimos a concepção de formação no pensamento de Werner Jaeger não admite uma formação cultural tendo por base o conceito de cultura entendido como o conjunto de 42

hábitos e costumes de uma sociedade particular, ao contrário, o termo cultura que traduz a *paidéia*, possui um significado de modelo ideal racional como ele próprio afirma :

Este ideal de cultura (em grego, *areté* e *paidéia*) é uma criação específica do espírito grego. O conceito antropológico de cultura nada mais é do que a extensão moderna deste conceito original; mas transforma-se, assim, um conceito de valor em uma pura categoria descritiva, aplicável a qualquer nação e mesmo à cultura do primitivo, visto que perdeu inteiramente seu verdadeiro sentido imperativo. Mesmo na definição de Matthew Arnold – a cultura é o que foi pensado e dito de melhor em todas as épocas – a acepção primitiva e educativa da palavra (= ideal de perfeição humana) não aparece claramente. Tal definição tende a transformar a cultura em uma espécie de museu, isto é, a *paidéia* no sentido em que será entendida no período alexandrino, quando acabará por transformar este termo em sinônimo de instrução.⁷⁵

⁷⁵ Werner Jaeger. *Paidéia – a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 1989, p. 473.

Desse modo, a idéia de formação torna-se refém de um modelo aristocrático, efetivado apenas num determinado período da antiguidade, e desde então, entendido como paradigma para a posteridade. Isolado das transformações culturais ele, se torna um referencial abstrato, no sentido platônico de uma modelo ideal realizado, apenas no mundo dos melhores (*áristoi*), e que, portanto, não se revitaliza pela inventividade ou criação humana, mas, antes, é conscientemente a eterna e irrealizável busca da perfeição humana.

A concepção de Jaeger ganha um tom radicalmente idealista quando ao definir a formação grega ele caracteriza a noção grega de Homem não como individualista, baseada num *eu* subjetivo como mais tarde irá entender a modernidade (a qual já antecipamos acima pelo menos no que se refere à concepção cartesiana) mas, ela será entendida como *humanista*. Evidentemente, que o autor não pretende dar a essa noção o sentido corriqueiro de humanitário, mas, como a educação do Homem de acordo com a verdadeira forma humana, com seu autêntico ser. A idéia de Homem estaria, por assim, dizer acima das individualidades, significa a imagem do Homem genérico na sua validade universal e normativa. Esse Homem será modelado pelas convenções e normas da comunidade, sempre com vistas na idéia perene de Homem a ser atingida.

Contudo, para Jaeger essa concepção de educação não pode se confundir com um esquema vazio, independente do espaço e do tempo, de forma muito controversa ele procura sustentar uma tese de uma educação perene, da busca da modelagem de um Homem ideal, com validade universal, mas, quer esquivar-se de um modelo absoluto rigoroso e invariável 43

afirmando que os gregos levavam em conta as transformações do seu destino e todas as fases do seu desenvolvimento histórico. É o que ele diz quando acusa o Humanismo e o Classicismo ignorarem este aspecto ao se referirem à cultura humanidade e espírito gregos como expressão de uma humanidade intemporal e absoluta, o que Jaeger acredita escapar, apesar de sua concepção idealista se permitir ser flagrada em diversas passagens de sua obra. Embora considere as variações históricas, as mudanças promovidas pela sociedade, elas não possuem uma força de criação capaz de superar o modelo atingido pelos gregos, o que faz da formação posterior um mero reviver os áureos tempos gregos. O que se segue seria nas palavras de Platão simplesmente *mimesis*, ou mera imitação do ideal de formação e cultura somente alcançado pelos gregos. A análise da cultura helênica por Jaeger assume uma atitude de constante esquiva da acusação de ser um idealista, mas, mantém-se no fio da navalha entre um idealismo que, ao seu ver, terá início com os chamados Gregos posteriores, a partir do Império Macedônico, e de um historicismo sem limites que relativiza completamente o conceito de cultura, nesta noite em que todos os gatos são pardos. Para o autor, é com o Império que tem início uma perspectiva das obras deixadas pela tradição grega como modelos ideais, tanto nas artes como e seus parâmetros éticos.⁷⁶ A partir daí deriva-se uma atitude de pura contemplação que dá início a uma teologia classicista, característica do humanismo e do eruditismo da modernidade.

⁷⁶ Ibid. p. 11.

⁷⁷ Ibid. p. 12.

É preciso retornar aos gregos sem cometer o equívoco de tomar o seu modelo como intemporal, rigoroso e abstrato – nesse sentido, é necessário levar em consideração seu contexto histórico e suas particularidades sociais; mas isso sem incorrer no equívoco oposto – o do relativismo cultural que marcou, por exemplo, as correntes historicistas da modernidade. O reconhecimento da singularidade do modelo grego não deve impedir a apreciação da distância que se abre entre a realidade antiga e a nossa; mas nem tampouco deve nos desencorajar a buscar as pontes que ainda podem ser construídas entre as duas realidades – e ainda que sejam sob a forma de questionamento de nossas instituições e modo de ser. Em particular, uma lição parece mais do que nunca atual, que vem desse “...fato fundamental de toda a educação grega, a saber: que a humanidade, o ser do Homem se encontrava essencialmente vinculado às características do Homem como ser político”.⁷⁷ 44

Apoiados na simples etimologia, poder-se-ia mais ainda afirmar que a dimensão política do humano é uma criação grega que influenciará definitivamente as reflexões e a prática de formação humana que aí se originaram. Há, porém, que observar que as implicações que podem ser retiradas dessa afirmação são bem diferentes, caso, como Jaeger, se pretenda ressaltar o valor inextinguível e universal de um ideal que atravessa os contextos históricos cumprindo seu destino todo traçado desde as origens e, sem por eles se deixar influenciar; ou caso se pretenda simplesmente refletir sobre o que a noção de política, entendida como participação direta nas deliberações concernente à vida comum, ainda pode vir a significar para nós, na atualidade. De toda forma, é inegável que o mundo antigo deverá esperar a decadência do Estado grego para conceber um projeto de formação que, desprezando a dimensão da prática da cidadania, se volte para o desenvolvimento das individualidades. É forte, a partir daí, a tentação de conceder a Jaeger, num grande anacronismo, que é de fato dessa linhagem de ênfase no indivíduo que começa no helenismo que deriva em linha reta a pedagogia moderna. 45

CAPÍTULO III

22 MODO DE LÓO E PAALLAAVRAA

CCOOMPPAARRITILLHHAADDA: AALLTEERRNNAATTIIVVAASS DDEE FFOORRMAAÇÇÃÃO NNA AANNTHIGGUUIIDDAADDEE

2.1 O PROJETO PLATÔNICO DE FORMAÇÃO HUMANA

A filosofia de Platão representa um testemunho crítico e original de um período que exigia tomadas de decisão, diante do esfacelamento dos valores comuns e da emergência no cotidiano da vida social de questões fundamentais para a sobrevivência da *pólis*. Como se estampa no célebre caso da morte de seu mestre Sócrates em Atenas, acusado de corromper a juventude através de seus ensinamentos – episódio que, para Platão, tornou-se símbolo trágico da profunda injustiça que pairava sobre a cidade – o momento é o da decadência da democracia ateniense: antes orgulhosa da força de seu ideal e de sua história, a *pólis* vivia, após a derrota na Guerra do Peloponeso, um momento de forte instabilidade não somente política, mas ética e cultural. Mas as origens de Platão também influenciaram diretamente em seu ideal político, marcado pela concepção aristocrática de mundo. Nas palavras de Henri Marrou:

...neste quarto século, que vê já romper-se o quadro estreito da *pólis* e desabrochar o personalismo que sobressairá na época helenística, e quando já alguns discípulos, como Aristipo ou Antístenes, se proclamam cidadãos do mundo, Platão continua sendo um homem da cidade antiga.⁷⁸

⁷⁸ Henri Irénée Marrou, *História da Educação na Antigüidade*. São Paulo: E.P.U., 1975, p. 107.

Platão conserva-se, assim, e paradoxalmente, ligado aos valores centrais do regime democrático que ele tanto criticava: em que pesem as justificadas objeções a seu estilo abstrato e idealista, o pensamento de Platão sempre esteve comprometido com um projeto político para Atenas, e com o modelo de formação a ele relacionado. E, seja por ações efetivas – como ocorreu no mal-sucedido episódio de suas viagens à Siracusa, atendendo ao pedido de 46

Dion para tornar-se mentor de Dionísio II, ou quando da fundação, em seu retorno à *pólis*, da Academia – ou imaginariamente, como se pode atestar na República, a pretensão de propor uma construção de uma nova sociedade parece ter sido constante em Platão.

Face à situação de Atenas, a atitude de Platão será a de passar em revista a tradição grega, valores, mitos e noções instituídos; contudo, a estratégia utilizada para a realização dessa tarefa de questionamento será a de um progressivo distanciamento da *prática* política, pela adoção da exigência de contemplação (*theoria*). O distanciamento teórico visava, assim, criar as condições para a interrogação sobre o sentido e fins do bom regime político. ⁷⁹ Essa preocupação irá determinar sua concepção educacional: dedicada à formação de seus discípulos, a Academia significou um espaço de resistência e de orientação política, em uma época em que a *pólis* já não luta unida contra um adversário comum, mas encontra-se definitivamente dividida pelas lutas e sedições internas. Como diz Marrou:

⁷⁹ François Châtelet, *Platon*. Paris: Gallimard, 1965, p. 17. Cf., também, *Carta VII*, 328 c.

⁸⁰ H.- I. Marrou, *História da Educação na Antigüidade*, op. cit., p. 109-110. Cf., também, Platão. *Leis*, 630 b.

O verdadeiro terreno da mais nobre *areté* não é mais a guerra externa, mas a pugna política, conturbada de sedições, tramas, revoltas, de tudo isto que se designa pelo termo ambíguo e tão peculiarmente grego: *stásis* que Platão opõe a *polemo*. ainda: Platão trata menos do problema geral da formação do cidadão do que da formação do técnico, do perito em assuntos políticos, do conselheiro do rei ou do líder popular.⁸⁰

A decadência da *pólis* ensejará o retraimento sobre si característicos de muitas filosofias do período helenístico – que passam a se interessar pelo regime do cuidado de si e pelo governo da alma. Não é esse tipo de distanciamento que a *theoria* supõe, mas aquele que conduz a visão para o mundo das Formas perfeitas; e, num primeiro momento, será exatamente essa conversão teórica que consistirá no projeto de intervenção que Platão mantém em sua Academia.

Assim, enquanto para Sócrates a filosofia poderia ser considerada um método de reflexão capaz de conduzir o indivíduo ao conhecimento de si mesmo – processo que acaba por implicar, como testemunha a trajetória de Sócrates, um profundo questionamento da realidade social, suas crenças e valores – para Platão a filosofia é abstração, ou seja, exercício de contínua ultrapassagem do mundo sensível, em busca de princípios eternos e imutáveis. A filosofia torna-se, pois, especulativa, abstrata, contemplativa, e é nesse sentido que ela será ⁴⁷

facilmente assimilada pelo cristianismo no período do helenismo, tornando-se posteriormente uma forte referência teórica para fundamentação dos dogmas cristãos – a partir, sobretudo, da filosofia agostiniana.

Com Platão começa a torção, e distorção, platônica que dominou a história da filosofia ou pelo menos a sua corrente principal. O filósofo deixa de ser um cidadão. Sai da *pólis* ou coloca-se acima dela, e diz às pessoas o que devem fazer, deduzindo isso de sua própria *epistème*. Procura, e crê que encontra, uma ontologia unitária – isto é, uma ontologia teológica. No centro dessa ontologia, como de tudo mais, coloca a meta-idéia da determinidade (*peras, Bestimmtheit*). Tenta derivar dessa ontologia o regime político ideal. E, mais tarde, (com estóicos, e, muitos mais, com o cristianismo), santifica a realidade, isto é, começa a racionalizar o que existe em todos os domínios.⁸¹

⁸¹ Cornelius Castoriadis, *As Encruzilhadas do Labirinto III: o mundo fragmentado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987-1992, p. 249.

⁸² François Châtelet, *Platon*. Paris: Gallimard, 1965, p. 20-21.

Contudo, o pensamento de Platão não implicou simplesmente o início da tradição, a partir daí dominante entre os filósofos, de retirada deste mundo, ou de encerramento no silêncio da contemplação do ser. No contexto em que floresceu, a crítica platônica abria, pela mediação do discurso dialógico, o campo para um constante questionamento das verdades instituídas, dos costumes tradicionais, dos dogmas cívicos cuidadosamente alimentados pela política, tanto quanto de sua naturalização. De modo que, com Platão, também se instaura na história da filosofia ocidental uma tendência – historicamente bem menos influente, é verdade – de recusa das obscuridades recebidas pela religião e das facilidades da opinião pública, de questionamento da imediatez dos conceitos cotidianos.

Mas, de todo modo, a busca pelo sentido e pela ordem, opondo-se à multiplicidade confusa do senso comum, aos dogmas culturais e à retórica dos sofistas, conduz à afirmação metafísica de um mundo para além do nosso, de um universo perfeitamente ordenado e verdadeiro, somente acessível ao olhar da alma: e é impossível separar a filosofia platônica dessa crença em uma verdade filosófica e absoluta que, a partir daí, as gerações passarão a buscar como fundamento para a idéia de justiça.⁸²

Essa exigência metafísica fica também claramente evidenciada na forma como em suas obras iniciais Platão, rejeitando os métodos sofísticos correntemente adotados na *pólis*, apresenta aquele que é para ele o procedimento pedagógico por excelência – o *diálogo*, cujas regras rigorosas foram analisadas por Lilian do Valle: 48

Elas estabelecem a proibição dos discursos longos de demonstração e a desclassificação do recurso aos poetas e aos *mythoi* – portanto, a rejeição aos apelos do sensível, tomem eles a forma da sedução da retórica ou da familiaridade com o senso comum, com o conhecimento instituído.⁸³

⁸³ Lilian do Valle, *Os enigmas da educação; a Paidéia democrática entre Platão e Castoriadis*. Belo Horizonte: Autentica, 2002, p. 48.

⁸⁴ Um bom exemplo é o seu diálogo *Sofista*, que ao buscar justificar o não-ser como possibilidade de resgatar a duplicidade do verdadeiro e do falso, Platão, discute longamente as teorias sobre o ser utilizando-se do método da divisão (*diairesis*), visando solução da unidade partindo-se da multiplicidade, as teses são apresentadas e refutadas e, novamente afirmadas, sucessivamente até ao alcance de um noção ou conceito que não se pudesse refutar.

⁸⁵ *Les dialogues de Platon*. Victor Goldschmidt, Paris: PUF, 1988, p. 3.

Buscando a depuração, seja dos preconceitos instituídos, seja das palavras vazias da sofística, nos *diálogos* introduz-se a exigência de um ponto de partida consensual, o que eliminaria a dissensão gratuita; mas, com ela, também a possibilidade de se escapar à asfixiante opção entre o sim e o não, entre a verdade e seu contrário. As regras do diálogo previnem, assim, entre outras coisas, as figuras do tertius, a alteridade que foge do controle e de qualquer previsão lógica.⁸⁴

Em sua análise dos diálogos, Victor Goldschmidt observa que, longe de se concretizar em uma mero procedimento de transmissão de conhecimentos, a busca dessa verdade filosófica transforma-se na essência de um projeto de auto-formação: o diálogo quer *formar* ao invés de informar⁸⁵. Esse processo envolve porém, necessariamente, a busca do conhecimento verdadeiro: não há formação senão a que possibilita a visão da Verdade. Por isso, embora recorra com frequência aos mais variados exemplos, a paradigmas cuja finalidade é a mera ilustração dos argumentos, o pensamento central de Platão levará a marca de um método *a priori* que busca estruturar o próprio modo de pensar do indivíduo, de descoberta dos princípios induzidos pela *démarche* do diálogo.

A concepção que Platão desenvolve sobre a formação humana encontra-se dispersa pela sua obra: para examiná-la, Goldschmidt irá tomar inicialmente como referência uma passagem da *Carta VII*, onde Platão desenvolve sua teoria sobre as quatro vias para o conhecimento. A passagem mencionada nos diz: 49

Há para cada ser três modos que permitem adquirir a ciência, sendo ela mesma o quarto modo e, em quinto lugar, o próprio objeto, conhecível e verdadeiramente real. O primeiro modo é o nome; o segundo, a definição; o terceiro a imagem; o quarto, a ciência. Tomemos um exemplo para compreender o que acabamos de dizer e aplicá-lo em tudo. O círculo, eis alguma coisa expressa, cujo nome é este que acabo de pronunciar. Seu segundo modo é a definição, composta de nomes e verbos: e cujas extremidades estão em toda parte numa distância igual do centro, eis aí uma definição desta coisa cujo nome é redondeza, circunferência, círculo. O terceiro modo, é o círculo desenhado, e em seguida apagado, novamente desenhado e destruído; mas o círculo em si ao qual se reportam todos esses objetos, não é semelhante, pois é outro. Em quarto lugar, a ciência. A inteligência e a opinião verdadeira, relativa aos objetos é necessário colocá-las em um só grupo pois, não residem nem na fala, nem nas figuras corporais, mas na alma; de onde é evidente que elas se distinguem da natureza do círculo em si e dos três modos que acabamos de dizer. Entre eles, é a inteligência que, se assemelha, se aproxima do quinto modo, os outros estão mais distanciados.⁸⁶

⁸⁶ *Carta VII*, 342 a 7-d 2.

⁸⁷ *Carta VII*, 344 a 3-4, 6-8.

⁸⁸ *Ibid.* 344 a 5-6.

⁸⁹ *Ibid.* 343 b 7.

Observa-se, porém, que esses quatro modos são ainda insuficientes para dar conta da questão do acesso à verdade – como, por exemplo, atingir a partir deles o conhecimento da virtude? Assim, as dificuldades se acumulam no texto de Platão: deverá de fato o filósofo ser dotado de uma grande facilidade de aprender, de uma potência de memória⁸⁷, além de uma disposição natural para a contemplação das coisas justas e belas, tanto quanto uma afinidade com o objeto⁸⁸?

Ora, o ponto crucial, que se apresenta como verdadeiro paradoxo da teoria platônica da formação é que todas as exigências mencionadas como devendo caracterizar o amante do saber levam a crer que, na verdade, nada se aprende: as almas já carregariam em si o conhecimento das coisas. A tese do inatismo platônico postula que nossos conhecimentos não derivam da experiência ou da sensação, mas estão desde sempre em nós: os verdadeiros conhecimentos seriam, portanto, *a priori*. Segundo Platão, o justo seria aquele que tenderia pois *intuitivamente* para a justiça – que estaria inscrita na alma do justo; quanto àqueles que não a possuísem em si, e vãos seriam seus esforços em adquiri-la.

Ora, são exatamente esses esforços que registra a *Carta VII* – que, propõe Platão, são ainda incapazes de assegurar um acesso direto à verdade, isso é, à sua essência; tudo o que oferecem são seus reflexos mais ou menos obscuros⁸⁹ penosa e indiretamente conquistados pelo pensamento discursivo. 50

Porém, se o exercício dos quatro modos de conhecimento não garante por si só o acesso à essência, também nenhuma intuição é possível à alma sem ele, como se deduz de algumas passagens da *Carta VII*: “É o exercício de todos esses modos, subindo e descendo de um ao outro e com grande esforço que chegaremos a criar a ciência”⁹⁰.

⁹⁰ Ibid. 343 e 1-3

⁹¹ *República*, VII,533 d.

⁹² Victor Goldschmidt, *Les dialogues de Platon*. Paris: PUF, 1988, P. 9.

⁹³ *República*. VI, 511 b 7-9.

Um outro exemplo relevante para a discussão da formação em Platão é encontrado no livro VII da *República*. Nele, após tratar de disciplinas propedêuticas que iriam conduzir a certos conhecimentos particulares, Sócrates passa a analisar a dialética, buscando saber se seria possível atingir a uma ciência perfeita do objeto⁹¹, concluindo que cabe todavia ao pensamento discursivo (*diánoia*) preparar o caminho para a intuição. Mas, como diz Goldschmidt:

...em um certo momento da discussão, intervém esta luz que parece transcender, ou melhor, interromper a ordem discursiva. Ela supõe o exercício conjugado dos quatro modos de conhecimentos, mas não é nenhum deles.⁹²

Os quatro modos de conhecimento cumprem, assim, uma função propedêutica absolutamente necessária: a representação, o colocar alguma coisa no lugar de outra. Seja pela atribuição do significante – em que pesem os problemas da convencionalidade da linguagem – ou ainda as controvérsias da definição que busca qualificar o objeto, ou mesmo nas imagens como meras cópias imperfeitas da idéia real e verdadeira do objeto, essas são etapas fundamentais da formação da alma que irá, em dado momento, converter-se pela intuição imediata da essência.

Contudo, a tarefa formativa da filosofia não se interrompe aí; após ter gradativamente alcançado o princípio último e incondicionado (*anipotético*), a ciência perfeita deverá buscar as relações e conseqüências a ele relacionadas: completando o círculo do conhecimento, ela confirma por um processo descendente o caminho (método) que vai da verdade até sua última conclusão⁹³. No entanto, esse movimento descendente não é mais obscuro como no processo inicial de ascensão: embora consciente dos riscos de sua empreitada, agora o filósofo desce ao 51

fundo da caverna com a autoridade da ciência perfeita; e, de fato, ao abordar o estudo das coisas inteligíveis, a alma é forçada a usar coisas sensíveis como imagens, partindo de hipóteses⁹⁴. Porém, ainda que recorra aos meios demonstrativos e por mais que fale em nome da verdade, o filósofo dificilmente será aceito por aqueles que jamais empreenderam essa jornada de auto-conversão⁹⁵.

⁹⁴ Ibid. VI, 510 b 4-5.

⁹⁵ *República*, VII, 514 a 517 d.

⁹⁶ *República* VI, 511 b 7.

⁹⁷ Ibid. VII, 518 c 9.

As repetidas alusões (em muitos casos falaciosas) que Platão faz à formação arcaica grega são um exemplo vivo da estratégia pedagógica que propõe àquele que, logrando sair da caverna, contemplou a verdade: se servir de imagens para conduzir o seu interlocutor à intuição verdadeira da forma ideal da polis. Imagens como as que servem de modelo para os geômetras são assim adaptadas por Platão às suas finalidades dialéticas; contudo, diferentemente das ciências que tudo deduzem das qualidades ou predicados das próprias figuras geométricas – como por exemplo, se deduz que o triângulo é uma figura de três lados, ou que a soma interna de seus ângulos equivale a 180 graus – a dialética quer elevar-se de hipótese em hipótese até a contemplação do princípio de tudo⁹⁶, até a parte mais luminosa do ser⁹⁷ – numa palavra, até a forma ideal.

Para as finalidades de nossa análise, devemos observar que a concepção de formação introduzida por Platão dá ênfase ao conhecimento – feito finalidade e base de toda sua pedagogia. E o conhecimento exige pôr entre parênteses a realidade sensível, questionando, ironizando, duvidando do se apresenta como manifestação simples do mundo, pelas sensações. É a alma que traz uma verdade adormecida, à qual apenas a reminiscência garante acesso. Mas como relembrar? O afastamento do mundo é necessário para que somente a alma possa percorrer o caminho já trilhado, o reconhecimento das verdades que já teríamos contemplado. Como se pode buscar o que não se sabe que se busca? interroga-se o *Menon*: para Platão, a desqualificação dos sentidos, a depuração da alma são as vias régias para atingir a essência ou a verdade.

Na história do pensamento, Platão foi longamente reconhecido como o grande modelo a ser seguido; e é deste modo que, na *Paidéia*, Werner Jaeger o apresenta. No prólogo sobre terceiro livro da *Paidéia*, Jaeger manifesta claramente sua admiração pelo pensamento 52

platônico, apresentando o filósofo como o grande sistematizador dos problemas que a exigência de formação impôs a seus antepassados.

Mais de dois mil anos já se passaram desde o dia em que Platão ocupava o centro do universo espiritual da Grécia e em que todos os olhares convergiam para a sua Academia, e ainda hoje se continua a definir o caráter de uma filosofia, seja ela qual for, pela sua relação com aquele filósofo.⁹⁸

⁹⁸ Werner Jaeger. *Paidéia* – a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 1989, p. 401.

⁹⁹ Ibid. p. 401

¹⁰⁰ Ibid. p.402.

Mais do que assinalar, Jaeger pretende justificar a centralidade do pensamento platônico: como uma espécie de redemoinho, Platão atrairia para si toda a filosofia grega anterior e posterior a ele: é dessa forma que não somente se encontra ocultada a grande originalidade e a fecundidade do pensamento gregos nos séculos VI e V, mas que o helenista passa a incluir em um mesmo movimento de continuidade reflexiva, tanto a obra aristotélica quanto a de Santo Agostinho (que, de fato, é assumidamente influenciado pelo platonismo) além da filosofia Renascimento e do Humanismo. Em suma, para Jaeger, nascendo-se antes ou depois de Platão, é propriamente impossível escapar de sua influência e do roteiro de questões filosóficas por ele antecipado.⁹⁹

A leitura empreendida por Jaeger da obra platônica encontra apoio nos estudos de F. D.

Schleiermacher – que valeram, à época, como um verdadeiro divisor de águas, no que se refere à interpretação da obra platônica. Face às críticas kantianas à metafísica tradicional, as análises do autor procuraram evidenciar em Platão mais do que o filósofo metafísico e especulativo que o século XVIII rejeitaria. Para tanto, depurou conscienciosamente o que havia de dogmático em seus diálogos, abdicando da visão de um sistema filosófico fechado. Diferentemente de muitos autores platônicos, afirma Jaeger, daquele século, Schleiermacher

(...) não deixava de julgar que o que caracterizava Platão era o fato de lhe interessar mais expor a filosofia e a sua essência através do movimento vivo da dialética do que sob a forma de um sistema dogmático acabado. Ao mesmo tempo, Schleiermacher captava nas diversas obras a atitude do autor em face dos seus contemporâneos e adversários, e mostrava como o pensamento de Platão se entrelaçava de múltiplas maneiras com a vida filosófica da época. 100 53

Na mesma época, outros autores buscavam, porém, determinar a exatidão dos diálogos platônicos, sua autenticidade e a possibilidade de perceber uma *evolução* progressiva e gradual de seu pensamento – sobretudo a partir de C.F. Hermann, que buscava estabelecer a datação de cada diálogo. No entanto, as contradições que se multiplicavam, levando a crer que essa evolução haveria sido simplesmente *involuntária*, só serviram para fortalecer as interpretações filológicas que procuravam organizar os diálogos em função de estilo, ou de particularidades gramaticais. Contudo, ainda no século XIX, surge a tese de Lewis Campbell, segundo a qual os diálogos extensos de Platão possuíam características de estilo semelhantes às *Leis* – obra inacabada e reconhecida como um dos últimos textos de Platão. Essa descoberta contribuiu para o estabelecimento de uma outra alternativa de interpretação do pensamento platônico, que trazia para o centro do debate diálogos anteriormente menos prestigiados, como o *Parmênides*, o *Sofista* e o *Político*. Em comum, essas obras têm o fato de introduzir a longa crítica a que Platão finalmente submete sua famosa teoria das idéias. Tratou-se, pois, de uma verdadeira revolução, que desautorizou a tendência até ali amplamente dominante, de tomar a *teoria das idéias* como temática central e exclusiva do pensamento platônico, além de responder à crítica que, visando os sistemas do idealismo alemão, Kant dirigia à filosofia platônica.

Entre as duas fases – aquela representada pelos diálogos socráticos e a que é caracterizada pelos diálogos de maturidade – Jaeger assinala um período intermediário, marcado pelo contato com os pitagóricos e eleatas. Essa aproximação teria contribuído fundamentalmente para o distanciamento que Platão empreende em relação às idéias de Sócrates e para a formulação da teoria das idéias.

Mas, além disso, ainda no século XVIII, a confirmação da autenticidade das *Cartas VI, VII e VIII* por vários historiadores (entre eles Eduard Meyer) forneceu a intérpretes como Wilamowitz a oportunidade de reconstruir uma imagem de Platão que, até então, em função das críticas ao seu pensamento entendido como um mero idealismo, não havia sido cogitada. Longe de serem assumidas como testemunhos da derrota do filósofo que escolhe permanecer fora de seu mundo, as narrativas das *Cartas* – as viagens de Platão à Sicília para converter o tirano de Siracusa, assim como as frustradas tentativas de se tornar um estadista – foram tomadas por Jaeger como evidências do comprometimento que o filósofo jamais teria deixado de manter em relação à intervenção na realidade: 54

Com efeito, a vida e a obra são neste pensador inseparáveis e de ninguém poderia afirmar com maior razão que toda a sua filosofia não é senão a expressão da sua vida e esta a sua filosofia. Para o homem cujas obras fundamentais são a *República* e as *Leis*, a política era não só o conteúdo de certas fases de sua vida, durante as quais se sentia impelido à ação, mas também o fundamento vivo de toda a sua vida espiritual.¹⁰¹

¹⁰¹ Ibid. p.406.

¹⁰² Cornelius Castoriadis, *Encruzilhadas do labirinto V – Feito e a ser feito*. Rio de Janeiro: DPA, 1999, p. 30.

A descoberta da autenticidade da *Carta VII* significou, assim, o grande impulso de que Jaeger necessitava para sua interpretação de Platão, e que lhe permitiu enfatizar muito mais o homem político, militante e, sobretudo, o formador – diferentemente do Platão metafísico, dogmático e abstrato, do idealista distante do mundo. Para tanto, Jaeger ira traçar um roteiro de sua interpretação tendo como pano de fundo os temas centrais de *areté* e da *paidéia*. Embora analise os diálogos menores, ele elege os diálogos extensos como o *Górgias*, o *Protágoras*, o *Menon*, o *Banquete* e o *Fedro* como aqueles representativos das concepções essenciais sobre educação. Mas a *República* e as *Leis* ocuparão um lugar privilegiado em seu exame da *paidéia* platônica.

É assim que, na concepção bastante singular que Jaeger desenvolve, o pensamento de Platão pode passar a ser compreendido sob uma perspectiva eminentemente política; e que a *paidéia* torna-se o eixo orientador para a interpretação da forma como o filósofo define a relação do homem com o mundo. E, a partir de Platão, diz-nos Jaeger, os problemas anteriormente investigados pela tradição de pensamento grega, que tinham a *phýsis* como o centro de suas preocupações são substituídos pela busca do conhecimento sobre o humano. Não são mais os enigmas da natureza, a origem do Cosmos que importam, mas o desafio de compreender o humano em sua relação com a sociedade. Desse modo, prossegue Jaeger, Platão irá proceder a uma intensa inquisição da cultura grega questionando o significado das virtudes, da arte, da coragem, o significado da formação do cidadão.

É importante notar que a posição de Jaeger se sustenta sob o preço de um formidável desprezo pela cultura democrática na qual se inscreve o legado de Sócrates – de cujo pensamento Platão seria o herdeiro legítimo: mas, com isso, o helenista alemão só faz de fato prolongar a grande conspiração do silêncio da história da filosofia contra a qual nos prevenia Castoriadis¹⁰², e que, começando com Platão, orquestrará, na história da filosofia, a sistemática obliteração do pensamento democrático. Sob essas bases ideológicas, Jaeger assenta a 55

concepção platônica como a resposta mais adequada às principais correntes da educação de seu tempo. Nesse sentido, a desconstrução da educação sofisticada se desdobra em embate direto contra a tradição democrática vigente, em uma releitura que, pela ironia, se propõe continuamente a inverter e a subverter os mitos, as crenças, os valores, os costumes instituídos na prática da vida social.

É inegável a influência exercida pela doutrina platônica sobre a concepção ocidental de homem, em grande parte devida à recepção e posterior adaptação das bases do pensamento do filósofo, sobretudo no período da patrística, através das analogias de Santo Agostinho – que assimilaram a Teoria das Idéias às doutrinas cristãs, carentes até ali de fundamentação teórica. Propondo uma noção de homem centrada na ascese, em vista a um conhecimento ou reconhecimento fora de si, pode-se resumir o programa do platonismo ao desenvolvimento de uma dialética da alma que permitisse um acesso às idéias ou Formas verdadeiras das coisas – essas mesmas que, erroneamente, julgávamos conhecer pelos sentidos.

Apesar, porém, do que entendeu Jaeger, e muito embora tenha começado com o próprio Platão a pretensão de sintetizar tanto a tradição pré-socrática, que situava o humano em sua relação com o *kósmos*, quanto a herança socrática, que insiste na interioridade pautada no exercício da alma (*psyché*), a alternativa cunhada pela obra platônica, ao arremesso da perspectiva sofisticada (que entende o homem como um ser de cultura e, conseqüentemente, político) propõe, como vimos, o afastamento do mundo da vida, a cisão entre alma e corpo.¹⁰³ Desse modo a antropologia platônica pretende responder ao antagonismo que, estabelecido pela tradição pré-socrática, opunha o eterno fluxo heraclítico do devir à estabilidade parmenídeana pela qual o pensamento revelava a perenidade nas coisas¹⁰⁴. A síntese platônica faz da conciliação uma realidade transcendente, em que o homem ordena o movimento

¹⁰³ Essa antropologia que marca a concepção platônica de conhecimento está exemplificada na *República*, onde Platão apresenta a metáfora geométrica da linha dividida: o plano metodológico da relação entre dois mundos representados por Platão supõe a imagem de uma divisão com dois segmentos tomados sobre uma reta, um (o inteligível) mais longo que outro (o sensível). Na experiência, dividimos esses segmentos em uma mesma relação, igual à precedente. Sobre a parte da linha que corresponde ao mundo sensível, delineiam-se duas divisões: a primeira, correspondendo às imagens dos objetos materiais (sombras e reflexos nas águas); a segunda, aos objetos materiais (obras da natureza ou de arte). Sobre a parte da linha que representa o mundo inteligível, a primeira divisão corresponderá às imagens, e a segunda aos objetos reais, as Idéias. Se o mundo visível é o mundo da opinião (*doxa*) e o mundo inteligível o domínio da ciência (*epistémé*), estamos autorizados a dizer que a opinião está para a ciência assim como as imagens para as Idéias. As imagens dos objetos materiais dão lugar a uma representação confusa sob forma de imagens (*eikasia*); os objetos materiais, a uma representação mais precisa que poderíamos denominar adesão ou crença (*pistis*) do sujeito que os percebe; as imagens das Idéias seriam apreendidas por um conhecimento discursivo, isso é, um conhecimento mediatizado pela linguagem (*dianóia*); finalmente, as Idéias mesmas seriam acessíveis a um conhecimento intuitivo, a pura intuição intelectual (*nous* ou *noesis*).

¹⁰⁴ Como bem observa Émile Chambry em suas notas introdutórias ao *Théétète-Parménide* (Paris: Garnier Flammarion, 1967). 56

essencial de seu ser e o resolve na realidade das Idéias. Mas, não obstante as teses de revisão do dualismo platônico¹⁰⁵ não são poucos os elementos que autorizam sustentar que o filósofo está na raiz de dicotomia que consagrou, por força da filosofia cristã, uma interpretação que valorizava o mundo do além em detrimento desse em que vivemos.

¹⁰⁵ Cf. J. Frère, *Les Grecs et désir de l'être*. Apud Henrique C. L. Vaz, *Antropologia Filosófica*. p.37. Segundo esses autores o *Timeu* seria uma obra a ser estudada com o devido cuidado, na medida em que Platão descreve minuciosamente neste diálogo a estrutura do corpo, as relações do corpo e da alma, as doenças (69 c e seg.). Assim, o homem seria considerado uma conjunção da alma e do corpo, embora o finalismo do inteligível se exprime na direção da alma racional (90 a).

¹⁰⁶ Cornelius Castoriadis. *Sobre o Político de Platão*. São Paulo: Loyola, 2004, p. 130.

Por isso, em vista da ontologia platônica, mas também em nome do respeito à singularidade democrática, torna-se impossível a aceitação acrítica da posição de Jaeger e de sua tentativa de identificar no centro da obra analisada um compromisso com a prática política ateniense. Não há como escapar da exigência de situar os textos e idéias defendidas por Platão no todo orgânico de seu pensamento, como diz Castoriadis:

Vemos com isso por que em Platão há uma teoria dos paradigmas, isto é, que existem Idéias que organizam o ser, que organizam até mesmo o ser no mundo, que há parentesco entre os entes, que se pode passar de um ente para o outro já que há participação em *eidé* superiores. (...) Por conseguinte, isso também pode fornecer um fundamento, se me permitem dizer, ontológico e cosmológico da indução. ¹⁰⁶

Prova cabal do cognitivismo que dominou a modernidade, a análise de Victor Goldschmidt – representante de uma tradição que consagrou outros grandes comentaristas, entre eles François Châtelet – não busca identificar uma improvável implicação política na filosofia platônica, mas acentua a influência de sua construção epistemológica para a cultura ocidental. Em comum, as duas correntes de interpretação têm a crença no poder das idéias na história das sociedades, e por isso não é de se espantar que reconheçam, na tarefa que se impôs Platão – e que consistiu em aquilatar a cultura grega e a democracia ateniense, criticando suas manifestações cotidianas – uma contribuição positiva para sua realidade. Mas, buscando em razões extra-sociais e supra-humanas a fundamentação para explicação da realidade, Platão oblitera toda tomada de consciência do poder de criação humana. 57

2.2 A PAIDÉIA DE ISÓCRATES – A FORMAÇÃO PELA PALAVRA COMPARTILHADA

Se há um modelo que pode ser entendido como alternativo e, em muitos momentos, complementar ao de Platão, é a *paidéia* de Isócrates. Fortemente marcada pela tradição retórico-oratória e gramático-literária, a importância dessa obra foi reconhecida durante todo o período do helenismo, influenciando diretamente autores como Cícero e Quintiliano e, indiretamente, toda a cultura ocidental posterior.¹⁰⁷ A palavra (*lógos*) que na sofística já era objeto de grande destaque, ganha no pensamento de Isócrates um novo sentido, constituindo-se instrumento criador de cultura e de um diálogo constante com os valores da tradição. A linguagem torna-se, assim, mais do que simples ferramenta para as polêmicas da *pólis*, elemento primordial da formação proposta por sua filosofia prática.

¹⁰⁷ Franco Cambi, *História da Pedagogia*. São Paulo: Unesp, 1999, p. 91-92.

¹⁰⁸ Henri Irénée Marrou, *História da Educação na Antigüidade*. São Paulo: E.P.U., 1975, p. 131.

Segundo Marrou, comparado ao de Platão, o pensamento de Isócrates deixa a desejar, em termos de profundidade, de capacidade de sedução e, mesmo, de valor artístico: jamais a obra de Isócrates produziu os efeitos que, ainda hoje, têm sobre nós as teorias platônicas. Além disso, pesaria sobre Isócrates a acusação de ter-se tornado uma influência superficial ou pernicioso para a formação humana: e isso, de certa forma, talvez explique o descaso que o historiador denuncia em relação ao lugar de suas idéias na construção histórica da noção de *paideia*, da formação do homem grego. Lugar que Marrou não hesita em definir como sobrepujando aquele concedido ao próprio Platão, na educação grega e romana, a partir do século IV:

Pelo menos, é certo – e eis aqui, já, um belo título de glória – que Isócrates foi o mestre por excelência desta cultura oratória, desta educação literária que vão impor-se, como caracteres dominantes, à tradição clássica, a despeito da tensão dialética que gera, no seio desta mesma tradição, a presença permanente da opção aberta pela crítica filosófica. De maneira geral, foi Isócrates, e não Platão, o educador da Grécia do quarto século, e em seguida, do mundo helenístico e depois romano: de Isócrates saíram (...) estes numerosos pedagogos e estes letrados, animados de um nobre idealismo, estes moralistas ingênuos, amantes de belas frases, disertos e volúveis, aos quais a antigüidade clássica deve, em qualidades e em defeitos, toda a essência de sua tradição cultural. ¹⁰⁸ 58

Embora reivindicasse para si o título de filósofo, o seu sentido de filosofia como comprometimento com a cultura: à época, a designação de amigo do saber era comumente empregada para definir os atenienses, e não reservada, como hoje, ao especialista em formulações abstratas e herméticas. Sua concepção de filosofia estava, pois, intimamente relacionada à formação cultural necessária de um mundo em franca ebulição, que demandava aos indivíduos um investimento pessoal e uma intervenção direta sobre as questões públicas. Diferentemente do tratamento heroificado concedido a Platão por seus discípulos, o homem Isócrates obteve homenagens modestas, à altura de sua obra e de seu pensamento. E a imagem que Marrou nos fornece é a do intelectual médio de Atenas – do homem médio.¹⁰⁹

¹⁰⁹ Ibid. 132.

¹¹⁰ Barbara Cassin, *Le plaisir de parler*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1986, p. 63-64.

¹¹¹ Ibid. p.75.

Se não mais é confundido com um velho especialista na chicana judiciária e nos artifícios retóricos, os neo-retóricos o ignoram. Perelman o cita rara e negligentemente; quanto a Barthes, sua viagem pela retórica antiga o conduz a Górgias e a Platão, e depois a Aristóteles, mas ele desvia-se de Isócrates. 110

Contudo, o pragmatismo de Isócrates mostrou-se incomparável: direcionando seus ensinamentos para o bem falar *tò eĩ légein* sua proposta de formação incluía a preocupação com a reprodução de seus ensinamentos, ou seja, com a preparação de outros mestres técnicos como ele nas discussões, e ainda com a formação dos homens cultos responsáveis pela intervenção nos colóquios públicos, capacitando-os para um bem julgar.

O *lógos* possui o duplo poder de ligar – e, como tal, ele se situa na origem da vida política e de toda instituição cultural – e de diferenciar: o homem do animal, os valores, os homens. Coextensivo a toda cultura humana, o *logos* graante-lhe a unidade, que repousa jusamente na unidade, no *logos*, de suas funções: ligar-diferenciar, significar-exprimir, guiar. Romper a unidade, dissociar o *logos*-razão (*hegemon*) do *logos*-linguagem e, no interior da linguagem constituir a alternativa : significar ou exprimir (*semeion* ou *eidolon*), é se engajar em um processo de decomposição da cultura. Aqueles que Isócrates nomeia sofista são todos aqueles que participam do trabalho de desmembramento, de autonomização dos campos. Da dissociação nasce a desmedida, isso é, a autonomia dos fins. Começa, então, a história do conhecimento pelo conhecimento, do poder pelo poder, da palavra pela palavra, da arte pela arte.¹¹¹

Diferentemente da formação platônica, que tinha na idéia do Bem seu único suporte, Isócrates faz da palavra, do *lógos*, o fundamento de sua proposta educacional, mas já a 59

palavra que pretende ser mais que um ornamento, engano ou ostentação de erudição. A palavra é responsável por enunciar a verdade – mas uma verdade partilhada, e não intuída por uns poucos iluminados. Não se trata, portanto, de perseguir por todos os meios a ocasião e a possibilidade de despertar um efeito sobre os ouvintes, como o fazem os sofistas. Porém, mais importante que a simples apreensão da verdade é poder comunicá-la, é a expressão da justiça, a partir da qual se pode construir a cultura.

Observe-se pois que, aluno dos grandes sofistas, de Pródicos e, sobretudo, de Górgias, ele conservou suas temáticas, objetos para ele de tratamento oratório ou fontes de argumentação polêmica: a impossibilidade da ciência (*epistème*) e, portanto, de superação da *doxa*, o poder do *lógos*, a importância do acontecimento (do *kairós*), a valorização da beleza, a possibilidade de a prosa rivalizar com a poesia.¹¹²

¹¹² Ibid. 69-70

¹¹³ Henri Irénée Marrou, *História da Educação na Antigüidade*. São Paulo: E.P.U., 1975, p. 134-135.

A partir do helenismo, as práticas de formação antigas voltaram-se exclusivamente para a transmissão de recursos da retórica e, conseqüentemente, para a formação de oradores – o que irá influenciar posteriormente Roma e toda a retórica medieval. Não é difícil relacionar o pensamento de Isócrates com a sofística; ele representa, de algum modo, sua continuidade: afinal, trata-se de um formador profissional que exerce uma atividade remunerada, característica da sofística incansavelmente condenada por Platão. Ao que se sabe, a escola de Isócrates foi um verdadeiro sucesso, o que lhe possibilitou uma vida confortável resultado dos recursos acumulados de suas aulas. No entanto, como diz Marrou, não convém filiar sem mais Isócrates à sofística, cujo nihilismo filosófico ele não se exime de criticar, e ainda que isso implique em fazer objeções a seu mestre Górgias.¹¹³

Atento ao seu tempo, cômico da importância da tradição, diferentemente de Platão, Isócrates voltar-se-á para os poetas, para Homero e Hesíodo e seus ensinamentos, tomando-os como paradigmas a ser adotados e cotejando-os com questões atualizadas. Mas, ao mesmo tempo, ele não despreza totalmente a filosofia em seu sentido estrito, cujos ensinamentos aconselha seus alunos a não desconsiderar. O valor conferido à matemática, pelo exercício e disciplina do espírito, o leva a reconhecer a importância de Platão; mas, desdenhando o hermetismo a que uma dedicação extremada à abstração matemática conduz, Isócrates conclui 60

que a esse ensinamento, útil para a formação de jovens, não se deve dedicar senão um tempo limitado.

É pois a formação cultural geral que Isócrates identifica como relevante, ao invés de uma proposta utópica de mundo. A educação em Isócrates pretende possibilitar desenvolvimento integral do homem, proceder a uma preparação tanto do corpo e quanto da alma, e é nesse sentido que a ginástica e a cultura intelectual tornam-se disciplinas intimamente ligadas¹¹⁴.

¹¹⁴ Ibid. p. 136.

¹¹⁵ Homero, *Odisséia*, livro IV. São Paulo: Difel, 1960, p. 68-69.

¹¹⁶ Platão, *Fèdre*, 242 b in *OEuvres complètes*. Paris: Pléiade, s/d, p. 29-30.

¹¹⁷ Henri Irénée Marrou, *História da Educação na Antigüidade*. São Paulo: E.P.U., 1975, p. 138.

O sentido pragmático da formação isocrática não é abandonado em nenhuma hipótese, o que faz da arte da persuasão o centro da cultura geral. A oratória será o principal instrumento do homem ateniense, cuja sabedoria consiste em bem dosar as palavras – como o médico na administração do *phármakon*. A metáfora, corrente na prática daquela que foi designada como a segunda sofística, havia sido introduzida pelo próprio Homero¹¹⁵, tendo sido também empregada por Platão e Eurípides. No *Fedro*, Platão adverte contra o uso da linguagem como ornamento, atestado nos discursos de Fedro e de Lísias, denunciando a prática da palavra que cumpre somente a função de causar efeito nos ouvintes.¹¹⁶ Eis como a linguagem se torna veneno (*phármakon*) que corrompe os valores, que distorce a verdade, construindo-a como aparência. Mas, para Isócrates, a palavra é remédio (*phármakon*) que, bem administrado, cura, intervindo positivamente na formação do caráter do homem.

É nesse sentido que a linguagem ocupará um lugar central no pensamento de Isócrates: compreendida, não como mera propedêutica para a intuição da verdade, mas, ao contrário do que a própria sofística apregoava, como uma disciplina autônoma:

Isócrates critica, acerbamente, a retórica formal, isto é, a dos autores de manuais teóricos para estes, demasiado seguros de si mesmos, o método era uma máquina perfeita, a funcionar sem enguiços, quaisquer que fossem o caso particular e o espírito que devesse aplicá-lo. Com grande dose de bom senso, Isócrates reage contra o otimismo radical desse formalismo: insiste ele, ademais, sobre a utilidade da prática sobre a necessidade dos dons inatos, das qualidades pessoais (algumas das quais lhe faltavam de maneira aguda): invenção, capacidade de esforço, memória, voz sobranceira...¹¹⁷ 61

A lucidez do procedimento didático de Isócrates, em muito tem a contribuir para os nossos dias, quando observamos a recorrente confusão entre formação e instrução técnica. Embora saibamos que a instrução é uma espécie de educação, daí não se segue que toda a educação se reduza à mera instrução, aos manuais teóricos (*tékhnaiá* despeito de uma compreensão mais ampla do sentido dessa formação. A apropriação de exemplos (*parádeigma*, atualizados e aplicados pelos alunos em novos contextos era um exercício freqüente na escola isocrática, que cuidava em encontrar belas formulações, valorizando a riqueza da forma, mas nunca descurava do conteúdo dos argumentos, da finalidade e do sentido dessas formulações. Para além da simples imitação (*mimesis*, ao mesmo tempo, para a criação de suas próprias obras (discursos) e para uma espécie de construção coletiva – momento em que Isócrates expunha seu próprio discurso para o exame de seus discípulos. Nas palavras de Henri Marrou:

Ensino prático e realista: Isócrates quer que seus discípulos ponham mãos à obra, participem do trabalho de criação. Assim ele os faz descobrir, gradativamente, o ideal que vivifica sua arte, o mesmo ideal que tantos velhos retóricos perpetuaram, de século em século, até os nossos dias: um estilo claro, fácil de entender-se ao primeiro contato, mas que, ao leitor atento, revela um tesouro de maravilhas, eivado de toda sorte de alusões históricas ou filosóficas, de ficções e ornamentos. 118

118 Ibid. p. 139.

Embora a sofística também visasse a formação pela palavra, o compromisso com o sucesso, a qualquer preço, nos debates, suplanta qualquer preocupação ética e se apresenta como o limite sofisticado com o qual a formação isocrática não pode se alinhar. Isócrates procura recuperar, em sua proposta de formação pela linguagem, conteúdos de valor. Por isso, para ele, a palavra está longe de se constituir em simples ferramenta a ser utilizada para causar efeitos nos tribunais ou assembléias.

O sentido da formação pelo discurso pretende ir além das vagas estratégias de convencimento, dos silogismos abstratos que não atingem o mundo a vida, mas são meras falácias. A retórica em Isócrates pretende, pois, ultrapassar o nível da linguagem e se constituir como *hábito*, como ética, orientando-se por valores que agora não mais pertence a *pólis*, mas é patrimônio da humanidade.

Assim, ao mesmo tempo em que se contrapõe à Platão, por apresentar uma formação abstrata e distante da concepção mundana de *pólis*, ele também se distanciará da sofística, por sua neutralidade de valores visando o discurso pelo discurso, destituído de moralidade e ocupando-se puramente no alcance da vitória pela fala.

Embora politicamente Isócrates possa representar os interesses de uma aristocracia esclarecida e com vistas à revisão dos erros cometidos anteriormente, seu propósito de contribuir para a reconstrução da unidade em Atenas ultrapassa os interesses políticos mais imediatos. Para tanto, embora mais fácil, não era suficiente defender uma Atenas sem seus ideais mais nobres: de que adiantaria uma *pólis* sustentada pela demagogia? Importa a Isócrates uma compreensão antropológica mais abrangente, que valorize o que se constituiu no próprio espírito da cultura grega: a atenção à descendência. Assim no *Panegírico* ele reafirma:

Nossa *pólis* distanciou-se tanto do resto da humanidade pelo pensamento e palavra que seus discípulos tornaram-se mestres dos demais, levando a empregar o nome de Gregos não mais para os da mesma raça, mas os de mesma cultura, e chamamos Gregos mais os que participam da nossa educação, do que aqueles que possuem a mesma origem que a nossa. ¹¹⁹ Isócrates, *Panegyrique*, 50.

¹²⁰ Henri Irénée Marrou, *História da Educação na Antigüidade*. São Paulo: E.P.U., 1975, p. 144.

A preservação da cultura, do espírito grego se substitui até mesmo à defesa da *pólis*. Há, na concepção política de Isócrates, um humanismo, uma atitude que defende a manutenção de valores culturais, construídos tão arduamente por uma sociedade; e é em respeito a esses valores que toda a sua formação se orientará, definindo temáticas gerais, de interesse público e com forte sentido ético. Nas palavras de Henri I. Marrou: “Avaliamos, nisto, toda a distância que separa a retórica formal e o pragmatismo cínico dos sofistas da circunspecta e séria educação isocrática. No pensamento e no ensino de Isócrates, forma e conteúdo mostram-se inseparáveis.”¹²⁰ Contudo, há uma estranha confiança no discurso, na retórica ou, ao menos, naquilo que Isócrates entende como sendo a arte da oratória. A escolha de temas relevantes para a humanidade, a discussão pelo sentido da moral, enfim, a eleição de temas de interesse geral, o 63

compromisso com os valores humanos, forçam uma transposição da virtude da palavra para o hábito ou costume do orador.

Assim como Platão, Isócrates é testemunha de um processo de desconstrução do ideal coletivo de sociedade e do posterior triunfo de uma concepção mais individualizada, nos tempos do helenismo. Mas se o entendimento da importância da formação é um traço que os une, separa-os o fato de que Isócrates não hesita em procurar os instrumentos de mudança na própria cultura, ao invés de forjar seu ideal utópico de sociedade. Sob este prisma, é gritante a oposição entre o autor da *República*, – que, procurando instituir novos paradigmas e erigir com palavras a *pólis* ideal, recusa ou distorce sistematicamente e conscientemente os mitos e modelos da tradição – e Isócrates, que não ousaria substituir por suas idéias o patrimônio cultural grego.

Além disso, o ponto de partida para o idealismo platônico é a recusa da cotidianidade, onde os valores se instalam como meras ilusões, como simulacros. Mas a recusa da opinião (*dóksa*), significa a rejeição do único material de trabalho possível, restando ao filósofo partir do zero e oferecer dogmaticamente os princípios a serem aceitos sob forma de um conhecimento (*epistéme*) inteiramente apartado do *ethos* grego.

Situamo-nos diante de um problema concreto: trata-se de saber o que fazer e o que dizer. Jamais haverá uma ciência teórica bastante exata para ditar-nos a conduta a seguir. O homem verdadeiramente culto é, segundo professa Isócrates, o que tem o dom de m a mais adequada à conjuntura e isto pelo fato de ter uma opinião justa Platão, define, ao contrário, para o modesto Isócrates, o horizonte efetivamente acessível, a única ambição que o homem possa realizar.¹²¹

¹²¹ Ibid. p. 146.

Phármakon, a palavra não tem por si mesma nenhum valor; por isso, é impossível abstrair o aqui e agora, o contexto em que ela se introduzirá. A verdade está na palavra adequada. Nesse sentido, o pensamento de Isócrates aproxima-se de Aristóteles que, ao recusar a teoria das idéias, tem como desafio descrever o universal a partir da própria coisa, tomando sempre como ponto de partida as relações empíricas no mundo. Aristóteles percebera que os valores éticos não poderiam ser deduzidos das idéias; a reflexão deve, ao contrário, estar submetida às dificuldades produzidas pela vida prática, e partir das opiniões instituídas, da *dóksa* que Platão tanto desprezava. 64

O abandono, por parte dos platônicos, da opinião e a adoção do *cuidado da alma* significou a imposição do conhecimento (*epistême*) ao saber comum. Ora, desse modo, eles encerram a discussão ali mesmo onde ela deveria se travar para assegurar a formulação do problema. Mais ainda, conceberão a atividade reflexiva como irremediavelmente afastada do comum dos mortais, como Jaeger reconhece:

O leigo vê que os que pretendem descobrir contradições nos outros não reparam nas contradições da sua própria conduta e que, pretendendo ensinar os outros a adotar decisões acertadas para o futuro, são incapazes de dizer qualquer coisa ou de dar um conselho acertado sobre o presente¹²²

¹²² Isócrates, *Contra os sofistas*, 7 *apud.* Werner Jaeger, *Paideia* – p. 739.

¹²³ Werner Jaeger, *Paideia* – a formação do homem grego. S. P. : Martins Fontes, 1989, p. 727.

Não é, portanto, nada surpreendente que, para Jaeger, Isócrates tenha representado a antítese clássica de Platão e sua escola, contrapondo à filosofia o modelo retórico de formação. Contudo, lembra-nos Henri Marrou, o embate jamais encontrou lugar na atualidade helenística: nem Isócrates pode ser tido como o único representante da retórica, nem tampouco Platão pode ser dado como único representante da filosofia em sua época. O confronto, se é que existiu, se deu muito posteriormente, tendo por objeto a influência de cada obra para a formação humana. Mas opondo filosofia à retórica, Jaeger alinha-se a uma tradição de interpretação que escolheu desprezar a obra isocrática para melhor exaltar Platão. Isócrates bem havia se preocupado em consignar as diferenças que separavam sua concepção retórica e a posição corrente da sofística: no entanto, predominou por longo tempo o preconceito filosófico, provavelmente fruto da apressada ligação de seu pensamento com a sofística.

Muito embora conceda que, pai da cultura humanística, Isócrates concebeu uma proposta de formação que se instalou na vida espiritual dos gregos como uma potência de primeira ordem e, mesmo, que da nossa pedagogia parte uma linha reta que chega até ele¹²³, Werner Jaeger mostra-se radicalmente incapaz de reconhecer-lhe outro valor além da notoriedade histórica: 65

Quem tiver ainda fresca a leitura do *Protágoras* ou do *Górgias* de Platão, terá indubitavelmente a impressão de que também a educação dos sofistas e retóricos representa um ponto de vista essencialmente superado. E assim é, com efeito, se a medirmos pelo princípio ideal da Filosofia, segundo o qual toda a cultura e toda a formação humanas deverão se basear, dali em diante, única e exclusivamente no conhecimento dos valores supremos.¹²⁴

¹²⁴ Id., p. 728.

¹²⁵ Esse procedimento de Werner Jaeger já pôde ser atestado em outros contextos, como na famosa e bastante controversa tese genealógica do pensamento de Aristóteles, onde ele analisa a filosofia do estagirita em função de sua proximidade, ou distanciamento de seu mestre, no entanto, afirmando em geral que suas formulações nada mais eram do que reelaborações da teoria platônica.

¹²⁶ Werner Jaeger, *Paideia – a formação do homem grego*. São Paulo : Martins Fontes, 1989, p. 744.

A desconsideração pela *paidéia* de Isócrates pode se evidenciar, em primeiro lugar, pelo simples fato de Jaeger ter-lhe dedicado umas poucas páginas na imensa obra dedicada à formação do homem grego, e, além disso, o que é algo substancialmente mais grave, a sua tentativa de assimilação do pensamento de Isócrates à teoria das idéias.¹²⁵ Apesar do reconhecimento do esforço de Isócrates na tentativa de constituir uma formação diferente da instrução (*techné*) sofística, Jaeger interpreta a busca de novos ideais para a cultura grega como uma atitude que implicitamente se aproxima do pensamento platônico. A imagem de um idealismo atravessa, como vimos, toda a sua obra impedindo o reconhecimento de criação humana nos mais variados momentos históricos, compreendendo os movimentos posteriores como adaptações, *mimesis*, ou cópias imperfeitas a formulação ideal do humano presente somente num único momento da história. Em uma de suas referências à *paidéia* de Isócrates, ele diz:

À margem de Platão, vemos aqui expressa a idéia grega geral da educação como formação do única coisa que se discute é como esta formação pode-se converter de bela imagem em realidade prática; portanto, o método desta formação, e consequentemente o resultado último, é visão que se tiver da natureza do espírito humano.¹²⁶

Seguramente chocou-se o comentarista com o emprego que Isócrates faz do termo filosofia, que atende em sua obra a um sentido muito amplo e comum em sua época (o de uma cultura geral) e não ao método de conhecimento exercido na Academia de Platão; Jaeger não pode, entretanto, ignorar que Isócrates afasta-se da sofística, que sobrevaloriza sua técnica, evitando ser confundido com escritores de manuais retóricos. 66

(...) o elã natural da alma em direção ao inteligível, o parentesco da alma com os inteligíveis que Platão denomina de *philosophía* e que tem para ele, em alguns indivíduos, o poder de subordinar todos os outros desejos, o desejo natural de saber que abre a *Metafísica* de Aristóteles, são uma mistificação. A *philosophía* está ligada à aprendizagem, ao trabalho, à cultura; não há relação natural, relação desejante com o conhecimento. A impossibilidade da ciência se deve à imprevisibilidade do curso das coisas e à sua diversidade. A inutilidade das ciências se deve à natureza humana que não deseja o conhecimento por si mesmo, mas pelo que ele pode fornecer: a vantagem, não no sentido de tornar a vida vivível, mas de torná-la digna de ser vivida, bela e boa de se viver. ¹²⁷

¹²⁷ Barbara Cassin, *Le Plaisir de parler*. Paris: Les Editions de Minuit, 1986, p.76-77.

¹²⁸ Werner Jaeger, *Paideia – a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 1989, p. 731-732.

O projeto isocrático é, com efeito, mais refinado e portador de um ideal que para a sua época era sem dúvida digno de nota. Para ele, a formação não resulta de uma técnica, mas de uma prática retórica que é indissociavelmente política, em harmonia com as alterações sociais de sua época. Ao invés da ironia irresponsável da sofística, do simples interesse na derrota de seu opositor, havia, na perspectiva isocrática, um sentido mais nobre de busca de um certo ideal, de valor esquecido pela demagogia que se converteu o movimento democrático ateniense.

A situação fazia enormes exigências à nova geração, chamada a receber a herança do regime de Péricles. Isócrates entendia que era a retórica, e não a filosofia em sentido platônico, a forma espiritual que melhor podia plasmar o conteúdo político e ético da época e a mais apta a convertê-lo em patrimônio universal. Com este novo objetivo por ele proposto, a ação retórica de Isócrates integra-se no grande movimento educativo e Atenas, na época que se seguiu à guerra, e no qual se congregam por aquela altura os anseios de renovação ¹²⁸

Embora ele próprio não possuísse os atributos adequados para se tornar um bom político, por sua fragilidade física, por sua voz impotente e, principalmente, pela sua timidez, Isócrates entende a sua função de formador e é nessa perspectiva política que ele alimenta as esperanças de paz entre os gregos. A busca pela forma reclusa é o caminho encontrado para uma boa formação de seus discípulos comprometidos em guiar a multidão desgovernada, buscando a conciliação entre as *póleis* gregas. No *Pagenírico*, ele esclarece que é somente a partir de um acordo de paz com Esparta e outros povos gregos que será possível evitar um desastre maior para a cultura helênica – e vê na igualdade de tratamento entre vencedores e vencidos a melhor maneira de corroborar uma harmonia e retomada dos tempos áureos da Grécia. 67

A rigor, a formação pragmática de Isócrates deve ser situada a meio caminho entre a busca da *epistème* e a prática da retórica. Trata-se por um lado, da tentativa de se estabelecer uma formação pelo conhecimento (*epistème*) e com a promessa de encontro da felicidade (*eudaimonia*), tal como prometiam os disputadores. Só que, ao contrário destes que, confiantes na erística, buscam na linguagem apenas os efeitos, Isócrates pretende que a formação pelo *lógos* se converta em *ethos*. O poder curativo da palavra sem dúvida efetua-se pela apresentação dos modelos e dos exemplos a que recorre para ilustração de seus argumentos. Mas, por outro lado, ele não quer ver seus discursos serem confundidos com a prolixidade dos sofistas (*makroi lógoi*), com as grandes ornamentações lingüísticas que têm como único propósito tocar a sensibilidade dos ouvintes. Por isso, a crítica à retórica como uma mera técnica de persuasão, instrumento propício à demagogia, e sem nenhum compromisso com uma finalidade, não pode ser aplicada à Isócrates. Ao contrário, com ele a retórica se converte na ética, e com uma finalidade estritamente política, de preservação da cultura helênica e de retorno à idéia da *pólis*.

Movido por esse intuito prático, Isócrates, ao invés de envolver-se em embaraçosas controvérsias teóricas, limita-se ao âmbito do homem comum, apelando para exemplos acessíveis:

O leigo observa ainda que muitos dos homens que baseiam a sua conduta na simples *opinião* (*doxa*) chegam a mútuo acordo encontram um caminho certo para a sua conduta mais facilmente que os que pretendem estar na plena posse do *saber* (*epistème*); e, no fim, de contas, isto leva-o necessariamente a desprezar estes estudos e a considerá-los charlatanice vazia e pura micrologia, e não cuidado da alma (*puchés epiméleia*). 129

129 Ibid. p. 739.

A *paidéia* isocrática encontra-se no entrecruzamento da forma comprometida e teoricamente refinada da filosofia e a retórica que, embora pragmática e com claros princípios a serem efetivados, não pode se reduzir à mera técnica de convencimento. Nesse sentido, a acusação dos professores de política de que a formação de Isócrates não instrui para as soluções imediatas, para o imprevisto, para que se diga precisamente o que é necessário para o momento – atendendo à exigência da situação, serve de demonstração do sentido que Isócrates pretende conceder à sua concepção de formação. A sutileza presente na *paidéia* 68

isocrática a diferenciara da prática formativa de seus contemporâneos, na medida em que busca de maneira rebuscada, mas não arrogante, os princípios gregos agora embotados, seja pela erudição dos filósofos ou ainda pela demagogia dos profissionais da linguagem.

Para Isócrates, de nada adiantaria ao homem comum impor-lhe um método abstrato e de alcance discutível. É nesse sentido que Isócrates não pretende um saber absoluto, desenvolvendo uma capacidade prática no intuito de atingir a solução acertada, resultante do estabelecimento da palavra adequada. “Ora, a esse movimento de superação teórica, de ruptura com o finito e com o contingente, se opõe muito exatamente o trabalho de Isócrates: retomar a singularidade do presente e a finitude da coisa, subordinar-se, limitar-se a elas.¹³⁰

¹³⁰ Barbara Cassin, *Le Plaisir de parler*. Paris: Les Editions de Minuit, 1986, p.68.

No *De Interpretatione* IV, Aristóteles estabelece a distinção entre dois tipos de *lógoi*: o discurso em geral (*lógos semantikós*) e o discurso passível de verdade e falsidade (*lógos apophantikós*). Aristóteles admite que todo *lógos* é significativo, não como um instrumento natural, mas por convenção, como ele próprio adverte no capítulo II do *De Interpretatione* 16 a.

Desse modo, todo *lógos apophantikós* é *semantikós*, mas nem todo *lógos semantikós* é *apophantikós*. Em outras palavras, toda frase é significante, mas nem toda frase, ao significar, se ergue à pretensão de verdade. Parte da sofística tem clareza dessa distinção, por isso pode significar sem se comprometer com a pretensão de verdade. No entanto, o *lógos apophantikós* deve se adequar à realidade: não é suficiente dar algo a entender, é preciso que ele possa dar conta da relação entre as coisas no mundo.

Assim, a concepção de *lógos* em Isócrates não quer ser confundida com uma mera seqüência sonora, que possui um sentido *lógico*; mas, por outro lado, não pretende se comprometer com qualquer adequação. Afastada a solução de facilidade que consistiria na afirmação de uma realidade fixa, capaz de se deixar apanhar em concordância com o *lógos*, a palavra compartilhada sobre o mundo se faz bastante mais exigente. Experiência de um diálogo que quer mais do que simplesmente a vitória pelo convencimento, o *lógos* compartilhado resulta de esforços no interior da escola isocrática, na tentativa de adequações que se dá por um percurso que retoma os paradigmas da tradição, expondo-os às contingências do presente e criando novas formas de interpretação do mundo. 69

O poder persuasivo do logos não tem, entretanto, como em Górgias, sua fonte na ignorância que os homens têm acerca do passado e do futuro, e na ausência de fundamento ontológico para a *doxa*: ela é, para Isócrates, somente própria aos discursos bem compostos, ela deriva de uma arte para a qual não há procedimentos, receitas.

131

¹³¹ Barbara Cassin, *Le Plaisir de parler*. Paris: Les Editions de Minuit, 1986, p.83.

É nesse processo constante de intervenção na *pólis*, buscando alternativas para questões concretas, como a proposta de paz para os gregos, ou formas de manutenção de valores éticos tão caros à humanidade que se vê uma intenção de realização da palavra. A *Paidéia* de Isócrates pode ser entendida como uma proposta pedagógica voltada para um compromisso de construção de um ideal humanista que ultrapassa a própria Atenas e se identifica com aqueles que buscam um ideal universal de humanidade. 70

CAPÍTULO III

33 FFOORRMMAA EE FFOORRMMAAÇÇÃÃOO NNOO

PPEENNSAAMMEENNTTOO AARRIISSTTOOTTÉÉLLICCOO

3.1 AS CONCEPÇÕES DE FORMA E FORMAÇÃO EM ARISTÓTELES

O pensamento de Aristóteles manter-se-á em grande medida ligado à tradição clássica e mais particularmente platônica, concedendo à busca da virtude um lugar central de sua reflexão ética. Talvez por essa razão – mas não apenas por ela, evidentemente – Franco Cambi afirma que, no que se refere à reflexão sobre a *paideia*, sua obra pouco se distancia daquela de seu mestre: “A sua *paideia* é um pouco a correção empírica do grande e ousado modelo platônico, mas de maneira nenhuma uma refutação e um modelo alternativo. Entre os dois modelos há mais continuidade do que oposição ou diferença.”¹³²

¹³² Franco Cambi, *História da pedagogia*. São Paulo: Fundação editora da UNESP, 1999, p. 93.

¹³³ Cf. Aristóteles, *Politics*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 1985 e *Éthique à Nicomaque*. Paris: Vrin, 1997.

Mas essa posição – ademais corrente em certa tradição da historiografia filosófica – parece, no entanto, bastante extremada e injusta. Assim, nosso propósito, ao retomar certos conceitos fundamentais, tais como as noções de forma, matéria, e acidente, entre outras tão caras ao pensamento de Aristóteles, será não somente o de examinar as suas elaborações e controvérsias, mas procurar demonstrar, desses conceitos, a força elucidativa que nos ajuda a pensar a formação humana.

O projeto aristotélico de formação, que, apresentado nos livros VII e VIII da *Política*, encontra-se no cerne da discussão sobre a *pólis*, deu-se por finalidade a realização do *télos* humano, a *eudaimonía* (felicidade). Também sua reflexão sobre a ética concede à formação humana um papel central na sua efetivação.¹³³ Cabe enfatizar a singularidade da formulação aristotélica em relação ao pensamento platônico – que Werner Jaeger, como outros pensadores da educação, ignorou de forma sistemática e conscienciosa, deslocando sua discussão para o espaço estrito e muitas vezes hermético da filosofia. 71

Na medida em que realiza uma análise sobre os mais variados campos do ser, a ontologia aristotélica descortina as múltiplas determinações da existência humana. Para ressaltar a distância que assim separa essa formulação da ontologia platônica, fixada na noção de *forma*, como *idéia* ou *modelo* separados da realidade, gostaríamos de retomar à relação entre forma e matéria em Aristóteles, apresentadas sobretudo no *De Anima* e em partes da *Metafísica*¹³⁴. Rompendo com seu mestre, Aristóteles volta à tradição grega, que não conhece a oposição entre alma e corpo. Assim, qualquer que seja a noção de formação extraída do pensamento de Aristóteles, esta deverá estar relacionada a certos princípios fundamentais de seu pensamento: não estando jamais baseada num modelo abstrato, a reflexão enfrenta – seja teoricamente, seja nas ações do mundo vida – o desafio da contingência, que impede qualquer definição absoluta e requer uma constante reflexão.

¹³⁴ O livro VII da *Metafísica* de Aristóteles apresenta uma formulação do ser ou ente como um composto de matéria e forma, que a tradição latina traduziu por substância.

¹³⁵ *De Anima* 414 a 30.

¹³⁶ *Id.*, 415 a 25.

No *De Anima* é apresentada uma concepção de forma ou *pykhé* traduzida em geral por alma que, ao ser examinada por Aristóteles no conjunto dos seres da natureza, concluirá que não há, para ela, uma definição única. Resulta daí sua concepção da diversidade de almas – que o obriga a uma nova especificação, pela distinção das diferentes funções ou capacidades anímicas e suas respectivas bases materiais. A análise aristotélica encaminha-se, assim, para uma hierarquização de almas, definidas segundo características que os seres inferiores sempre compartilham com os seres superiores, sem que a recíproca seja verdadeira.

As faculdades da alma seriam, segundo Aristóteles: a nutritiva, a apetitiva, a sensitiva, a locomotora, a imaginativa e a dianoética.¹³⁵ As plantas, por exemplo, possuiriam apenas a faculdade nutritiva; os animais, além da faculdade nutritiva, a sensitiva. A faculdade nutritiva seria a primeira e mais comum das faculdades da alma, e é por ela que a vida pertence a todos os seres.¹³⁶ Já a alma vegetativa seria definida a partir da capacidade de nutrição, do crescimento e, sobretudo, reprodução, tanto do indivíduo quanto da espécie. A alma sensitiva possuiria todas as características anteriores e estaria presente nos animais, dos quais alguns possuiriam, além do apetite, a capacidade de movimento ou locomoção. Por fim, caberia à alma dianoética ou racional as diferentes atividades do pensar: o raciocínio, e, sobretudo, a deliberação – conceitos caros para a concepção de formação humana. 72

Assim, o ato de pensar inscreve-se, para Aristóteles, dentro do esquema da hierarquia, entre os procedimentos orgânicos. Todo ente possui um *télos* a realizar: e a realização das suas funções corresponderia à sua *eudaimonía*, à felicidade. Mesmo os animais, que possuem a alma vegetativa e sensitiva, buscam, afirma ele, o alimento e a geração de outros seres da mesma espécie, no intuito de participarem de alguma maneira do eterno e do divino¹³⁷. Deste modo, o crescimento, a nutrição e a reprodução são condição *sine qua non* da existência.

¹³⁷ Ibid. 415 a 27

¹³⁸ Ibid. Z, 3, 1029 a 5.

¹³⁹ Aristóteles. *De Anima*. Trad. Jean Tricot; Paris: Vrin, 1992, 412b-5.

Ao compreender, pois, o ser vivo como um composto de corpo e alma, Aristóteles estabelece sua concepção geral do que se denominou hilemorfismo (como junção de *hylè*, matéria, e *morphé*, forma) – ao mesmo tempo inédita, em face à influência da escola platônica e conservadora, na medida em que recompõe uma unidade antropológica que o platonismo definitivamente rompeu. Posteriormente ampliada pela escolástica, essa concepção do composto matéria e forma se aplicará a todos os seres corpóreos. Na *Física* III, 7, 207 a, 35, a forma é compreendida como um determinante do composto vivente. Não é à toa que o termo *morphé* assume, em grego, o significado de «contorno do ente»: aquilo que o delimita ou o determina.

Em uma passagem da *Metafísica*, a forma, do ponto de vista ontológico, é o que há de mais real, e, nesse sentido, mais ente do que a matéria; é por isso que, finalmente, ela ...será anterior ao composto de ambas¹³⁸. Nesse caso, teremos alguns problemas para compreender em que medida se dá essa anterioridade que, aplicada ao caso da alma, contrapõe-se frontalmente à doutrina hilemorfista. Mas essas oscilações, frequentes na obra de Aristóteles, parecem sobretudo lembrar sua juventude platônica; de toda forma, não há como negar que nos defrontamos aqui, como diz Pierre Aubenque, com uma dialética ontológica aporética.

Contudo, o *De Anima* é um texto em que, decididamente, Aristóteles não assume qualquer compromisso com a hipostasia platônica, mas compreende a alma como atualidade da primeira espécie de um corpo organizado¹³⁹. Para Aristóteles, a alma seria a forma do corpo e, desse modo, estaria mesclada na matéria.

A alma, diz Aristóteles, é entelêquia primeira de um corpo físico orgânico – isso é, a forma que assume seu *télos*. Assim, de acordo com a teoria do hilemorfismo, a alma é *a forma do corpo*. Se pensarmos ainda sob o ponto de vista teleológico, a alma é a realização, a causa 73

final de um corpo vivo. O composto é um arranjo tal, capaz de realizar determinadas ações, para um determinado fim. E, nesse sentido, ela é indissociável da matéria – uma vez que, para Aristóteles, o corpo não existe como algo ontologicamente independente. Mas, por outro lado, a alma não é simplesmente adicionada ao corpo, ou a uma parte do corpo.

Os antecessores de Aristóteles não se preocuparam em explicar como corpo e alma estavam relacionados¹⁴⁰. Para Aristóteles, a alma é a própria natureza das coisas vivas, o princípio interno de sua mudança e repouso. É importante notar que os conceitos de forma e matéria, em Aristóteles, são correlatos¹⁴¹: isso quer dizer que, embora Aristóteles confira uma certa primazia à forma (como, por exemplo, no cap. II do *De Anima*, onde ela é dita «um princípio ordenador da matéria») a matéria possui um papel preponderante para o processo de individuação dos seres.

¹⁴⁰ Ibid. I, 3 407 b 13-26

¹⁴¹ Cf. O. Hamelin, *Le système d'Aristote*. Paris: Vrin, 1985, p.268.

¹⁴² Aristote. *De Anima*. Trad. Jean Tricot; Paris: Vrin, 1992, 413 a 5.

Desse modo, apesar de Aristóteles admitir a alma como a atualidade primeira de um corpo organizado, seria absurdo investigar a existência da forma ou da matéria, uma vez que estas devem ser tomadas como princípios e não como coisas; e que, por definição, princípios não podem ser demonstrados. Constataremos que matéria e forma constituem um único e mesmo princípio se observarmos que, enquanto um é exercido em ato, o outro é exercido em potência. Os dois são aspectos de um organismo vivo, unidos no desempenho de funções específicas.

O texto do *De Anima* apresenta essa relação de interdependência, na qual matéria e forma não podem existir um sem o outro. Para Aristóteles, esses elementos não são ontologicamente distintos. Podem, porém, ser concebidos distintamente para fins de análise. Isso é: é possível estabelecer uma distinção lógica para compreender as entidades ou seres; entretanto, a sua realização dar-se-á necessariamente num composto ontológico de matéria e forma.

Por outro lado, ao compreender a alma como sendo inseparável do corpo¹⁴², poder-se-ia, talvez, tomar Aristóteles por um mero materialista. Entretanto, o estagirita é refinado em sua teoria, ao conceber a alma como uma *entelékheia* primeira, que transforma em ato a vida num corpo orgânico, que este último continha somente em potência. Eis por que não podemos confundir sua concepção com um reducionismo materialista. 74

Como bem observa Paul S. Macdonald,¹⁴³ diferentemente de seus contemporâneos, que oscilam entre uma definição física ou dialética dos seres, Aristóteles concebe os entes que se movem em geral e suas funções a partir de uma descrição de suas essências ou naturezas, mas numa relação de total engajamento entre matéria e forma. Se o físico compreende os seres no mundo como uma mera configuração material, o dialético – que, nesse caso, parece uma crítica direta a Platão e ao seu método da *diaíresis* – realizaria uma análise puramente conceitual dos seres sem, portanto, introduzir considerações sobre o corpo.

¹⁴³ Paul S. MACDONALD, *History of the concept of mind* - speculations about Soul, mind, and Spirit from Homer to Hume. England: Asghate, 2003, p.56. 1951.

¹⁴⁴ Aristote. *De Anima*. Trad. Jean Tricot; Paris: Vrin, 1992, 403 25ss.

O físico e o dialético definirão assim diferentemente cada uma dessas afecções, isto que é, por exemplo, a cólera: para o último, é o desejo de ofender, ou algo desse gênero; para o primeiro, é a ebulição do sangue que envolve o coração, ou bem o aquecimento. Um dá conta da matéria, e o outro, da forma e da noção: pois a noção é a forma da coisa, mas é necessário que ela se realize em tal matéria, qualquer que ela seja.¹⁴⁴

Contudo, a forma é o princípio de individuação da matéria. Ela é a condição de identificar algo como um isto (*tode tí*). Para executar essa tarefa, o conceito de forma não precisa se constituir numa noção metafisicamente rica. A forma de alguns objetos pode consistir simplesmente numa figura. Porém, em alguns casos, a especificação da forma exigirá a referência a funções particulares. No caso de substâncias vivas e artificiais, por exemplo, a distinção entre matéria e forma é estabelecida por Aristóteles com base numa analogia com o olho e o machado. Neste último caso, a função ou atividade particular da substância é determinada pela sua forma ou figura. Um machado, por exemplo, só pode cumprir sua função particular se apresentar, ou porque apresenta, uma determinada configuração ou forma. No caso da alma, tudo indica que a atividade ou função particular é que determina a forma ou figura da substância viva. Parece-nos que essa definição globalizante, defendida por Aristóteles (para a qual na definição da afecção tem de entrar tanto o aspecto considerado pelo físico, quanto aquele considerado pelo dialético, num dualismo *sui generis*) é, por assim dizer, tributária do princípio teleológico.

Aristóteles sustenta que uma psicologia satisfatória não pode deixar de incluir referência às condições materiais e, mais exatamente, aos órgãos mediante os quais podem se 75

exercer as atividades anímicas. Ou seja, é preciso explicar por que e como os órgãos corporais particulares possuem tais e tais capacidades.

Aristóteles introduz, então, o conceito de *necessidade hipotética*: para que algo possa exercer a função própria a um machado, ou seja, ter a capacidade de cortar coisas, sua cabeça tem que ser feita de um material duro; o que, por sua vez, restringe os tipos de matéria a partir das quais os machados podem ser feitos. Do mesmo modo, se deve haver um órgão que exerça a visão, então ele tem de ser constituído de matéria transparente, e, desse modo, conter água ou ar. Como a água é mais adequada para cumprir este papel, diz Aristóteles, os olhos contêm água, em lugar de ar. Contudo, a matéria do olho de um homem cego é mais ou menos a mesma do olho que possui o poder da visão. Da mesma forma um olho boiando numa vasilha de formol. Onde estaria a diferença? Ela estaria, objeta o filósofo, na função: no poder da visão que o olho cego, ou o olho na vasilha de formol já não podem cumprir.

Um problema que se coloca neste ponto é o de saber se Aristóteles pode estender sem mais sua analogia entre artefatos e órgãos vivos. Faz-se necessário a distinção do grau de dificuldade envolvido na relação matéria-forma nos organismos vivos. Diferentemente dos artefatos, a forma pode ser concebida distinta da matéria, e em alguns casos pode ser concebida anterior à matéria, embora a sua função só será realizada no composto. No caso dos organismos vivos, não existe uma anterioridade ontológica: o processo de composição é imanente à própria geração dos seres, submetidos às leis da *phýsis*.

Se a especificação da essência de alguma coisa é aquela em que são enunciadas todas as propriedades que a coisa não pode deixar de ter, sob pena de deixar de ser o que ela é, parece que não se pode deixar de fora a composição material na essência, e, por conseguinte, na forma do olho, por exemplo, em sua capacidade constitutiva. Assim, pareceria que o fato da constituição material específica do corpo vivo ser necessitada pela sua forma ou função poderia lançar dúvida sobre a distinção rigorosamente mantida entre forma e matéria.

Isso parece ficar mais evidente na comparação feita por Aristóteles entre definições dadas pelo estudioso da alma e aquelas dadas pelo geometra. Por exemplo, nem formas geométricas nem formas das coisas vivas podem existir nelas mesmas, ou seja, sem estarem instanciadas em coisas materiais. Contudo, ao passo que não é preciso pensar em círculos, quadrados ou cubos como estando instanciados num tipo particular de matéria, não é esse o caso dos corpos e dos órgãos dos seres vivos (do olho, por exemplo, que tem que ser pensado como existindo em matéria transparente).

Mas o que fazer, então, da distinção forma e matéria? Uma possibilidade de resposta consistiria em interpretar a distinção como vigendo entre a forma, que incluiria em sua 76

definição um tipo determinado de matéria, e partes ou agregados particulares de matéria (daquele tipo). Um corpo humano é uma substância composta de uma determinada forma e de um determinado tipo de matéria, ou seja, de ossos e carne em geral, mas o que explica que seja o corpo de Sócrates são aqueles ossos e aquela carne. Isso permitiria a Aristóteles continuar sustentando que a espécie ou o tipo de matéria do qual algo é feito é parcialmente constitutivo da sua essência, ou seja, do tipo de coisa que ele é.

De todo modo, não foi exatamente essa a solução proposta pelo próprio Aristóteles. Ele reconhece o problema ao observar que, se uma determinada forma tem de ser instanciada unicamente num determinado tipo de matéria, então torna-se difícil fazer uma distinção até mesmo conceptual entre forma e matéria. Não obstante, ele continua sustentando a necessidade de distingui-las.¹⁴⁵

¹⁴⁵ Aristóteles. *Metafísica*. Trad. Valentín García Yebra; Madrid: Gredos, 1036 b 3-7

E Aristóteles sustenta a necessidade da distinção também no caso dos corpos vivos: do mesmo modo que uma psicologia só será satisfatória se incluir uma consideração da constituição material que é necessitada por uma determinada forma, também é fundamental do ponto de vista explicativo que o tipo de forma seja conceptualmente exposto em independência da matéria. Retomando a analogia com o machado, diremos que ele só pode cumprir sua função ou atividade peculiar se apresentar uma determinada forma ou configuração constituída por um determinado tipo de matéria. A matéria é escolhida e determinada em vista da forma e da função. Assim, segundo Aristóteles, para que a explicação material seja informativa, os níveis de descrição material e formal têm de ser mantidos conceitualmente separados. Contudo, o nível formal adquire uma certa prioridade conceitual sobre o material, uma vez que é o primeiro que torna possível a seleção das propriedades materiais relevantes para o exercício da função ou atividade do órgão do corpo vivo. Assim, por exemplo, no caso do olho, é a sua função peculiar, a saber, receber as formas sensíveis coloridas dos objetos, enquanto seu objeto próprio, que determina a constituição material desse órgão. Com efeito, o olho tem de ser transparente e, portanto, constituído de água, para poder receber todas as cores. A relação da função ou do *télos* de cada ser é fundamental para compreender o empreendimento para a realização do seu ser. Esse princípio teleológico é orientador do procedimento para a formação que deve atender a efetivação de 77

um *télos* no caso do humano alcançar a *eudaimonía* (felicidade). Também na *Metafísica* encontramos alguns conceitos que podem nos auxiliar nessa questão.

A ampla investigação sobre o fundamento de todas coisas que é caracterizada, no Livro IV, como ciência do ser enquanto ser, a *Metafísica* nos oferece um campo fecundo de exploração das aporias enfrentadas por Aristóteles, ao voltar sua interrogação sobre o humano. Sem um lugar definido no sistema de Aristóteles, esses textos não poderiam, quando da reorganização póstuma de seus escritos, ser incluídos entre as obras lógicas ou da natureza. Aporéticos, no seio de uma obra teórica sistemática e consistentemente organizada, esses tratados receberam as denominações mais variadas: ciência sem nome, ou ciência buscada [e não encontrada], filosofia primeira, entre outros termos¹⁴⁶. Contudo, qualquer que seja a denominação, o que fica claro ao exame mais atento é que, no que se refere ao especificamente humano, a teoria de Aristóteles mostrou-se incapaz de manter o nível de precisão e a natureza explicativa que, exigindo sempre de seu pensamento, o filósofo contribuiu para instituir na tradição ocidental como exigências primeiras de qualquer ciência digna desse nome: diante desse objeto, os instrumentos de habituais de análise – as noções de *forma*, *essência*, *ser*, *substância* – revelam-se, na expressão de Cornelius Castoriadis, invariavelmente carentes ou excessivos.

¹⁴⁶ A formulação de Aristóteles na *Metafísica* 21, de que Há uma ciência que estuda o ser enquanto ser e seus atributos essenciais, apresentou um problema para a época por não se saber ao certo o lugar que ela iria ocupar no quadro das ciências (dialética, física ou moral). Assim, o termo *meta-física* é criado por seus discípulos para abrigar esses textos esotéricos e com um campo objetual pouco claro. Posteriormente, será identificado como teologia (sobretudo no período medieval) e hoje reconhecido como *ontologia*, ou a ciência do ser, o que não o exime dos problemas de origem. Cf. Pierre Aubenque, *Le Problème de L'être chez Aristote*. Paris: PUF, p. 21-28.

E, de fato, de uma maneira geral, a filosofia de Aristóteles consiste na construção de uma ontologia bastante rigorosa, que tem como ponto de partida os entes em geral, voltando-se para o mundo físico e para a lógica. Porém, diferentemente de seus antecessores, desde Parmênides, Aristóteles insiste em levar em consideração os modos de conhecimento instituídos no cotidiano da pólis, como o conhecimento proveniente da experiência sensível e como a opinião, liminarmente excluídos por Platão na medida em que constituem-se em visadas contingentes e necessariamente particulares da realidade. Assim, Aristóteles dialoga não só com toda a tradição anterior de pensamento, como com o homem na praça pública, com o vulgo.

Sua filosofia evidencia, assim, a palavra humana sobre o ser, diferenciando-se do discurso filosófico que, a partir de Platão, buscará o ponto de vista de Deus para falar das 78

coisas humanas.¹⁴⁷ Ora, a perspectiva humana introduz na multiplicidade do ser, que é sua experiência cotidiana no mundo, e que Platão tentara evitar, ao pretender falar de um lugar de onde, ignorando o contingente, se pode admirar a unidade das essências. Ao recusar a metafísica platônica, Aristóteles deve se haver com o caráter contingente da realidade, que para ele é derivado da composição complexa entre matéria e forma, sendo a primeira relacionada à contingência em função da constante mudança da *phýsis* decorrendo daí a dificuldade de apreendê-la em virtude do limite do olhar humano. A matéria a torna inapreensível, uma vez que engendra a instabilidade ao seu conceito, impedindo uma determinação, ou delimitação de uma forma ideal do ser.

147 Sobre essa tendência que marcará o pensamento ocidental em sua busca pela objetividade científica, diz Arendt: O problema da natureza humana... parece insolúvel, tanto em seu sentido psicológico como em seu sentido fisiológico em geral. É altamente improvável que nós, que podemos conhecer, determinar e definir a essência natural de todas as coisas que nos rodeiam e que não somos, venhamos a ser capazes de fazer o mesmo a nosso próprio respeito: seria como pular sobre nossa própria sombra. Além disto, nada nos autoriza a presumir que o homem tenha uma natureza ou essência no mesmo sentido em que as outras coisas as têm. Em outras palavras, se temos uma natureza ou essência, então certamente só um deus pode conhecê-la e defini-la; e a condição prévia é que ele possa falar de um quem como se fosse um quê. (Hannah Arendt. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense, 1987, p. 18)

¹⁴⁸ *Ética à Nicômaco*. X, 8, 1178 b 9-18.

Mas aquilo que foi duravelmente identificado à limitação da experiência humana e do conhecimento que dela deriva diretamente, incapaz de chegar às causas e princípios que constituem todo ser e todo dever-ser, é convertido, no pensamento de Aristóteles, em privilégio: somente ao humano, a ele e não os deuses, é dado um mundo por descrever ou construir. A contingência do mundo, o desafio imposto a cada instante pelo acaso exige desse indivíduo, em muitos momentos, uma intervenção – o que não ocorre num mundo divino regido pela necessidade, é em função da incompletude do mundo, ou, pela insatisfação do humano que há a intervenção, diferente de um mundo pleno, perfeito, acabado. Assim, dirá Aristóteles: “Os deuses não são nem justos, nem corajosos, nem liberais, nem temperantes, pois não vivem em um mundo em que tenham de fazer contratos, enfrentar perigos, possuir dinheiro ou moderar seus desejos”.¹⁴⁸ A contingência não se apresenta apenas como obstáculo ao conhecimento, ou marca da limitação do saber humano; ela desperta a atitude investigativa, o espanto ou admiração diante do caráter misterioso de tudo que há. E abre a possibilidade para a iniciativa humana. Nas palavras de Pierre Aubenque: “Sem a contingência, a ação dos homens seria impossível. 79

Mas, sem a contingência, ela seria também inútil. (...) a indeterminação do futuro é o que faz do homem o princípio; o inacabamento do mundo é o nascimento do homem”.¹⁴⁹

¹⁴⁹ Pierre Aubenque, *La prudence chez Aristote*. Paris: PUF, p. 106, 1986.

A práxis humana só é possível em função das fraturas, ou do inacabamento da realidade. Desse modo, o mundo se apresenta para nós como algo a ser feito, indeterminado, confuso, carente de sentido – o que nos impele a agir, a querer intervir, a significar a realidade.

Já aqui encontramos uma diferença substancial entre Aristóteles e seu mestre, pois no pensamento platônico não há lugar para a ação humana, apenas para a constatação da irredutível imobilidade do Mesmo, face ao aparente fluxo das coisas. Além disso, não há sentido em intervir sobre o mundo, na medida em que ele é uma mera cópia imperfeita do mundo ideal. Assim, o querer humano não é suficiente para a efetivação da realidade.

Em Aristóteles, pode-se dizer que a questão da iniciativa humana é central: mas o filósofo percebe de saída as dificuldades a serem enfrentadas: não é porque quero a justiça, ou a felicidade que tais desejos serão realizados. A fórmula desejo o bem, mas pratico o mal não tem sentido no universo platônico, onde o desejo é função do conhecer: se conheço o bem, não posso querer o mal. Para Platão, a alma já é portadora da virtude, necessitando do exercício dialético para o reconhecimento do justo, do belo, da coragem etc. Para Aristóteles, somente através do hábito pode-se chegar à virtude – que não se encontra adormecida na alma humana, mas só ganha visibilidade pela instituição pública que a comunidade efetiva. O conhecimento de virtude não é, pois, preciso ainda que se manifeste a iniciativa humana, sob forma de deliberação qual a ação não poderá ser uma boa ação, ou seja, uma ação virtuosa. Na concepção do estagirita, quem quer saber o que é a justiça deve olhar para o justo. O *frónimos* ou o homem prudente é aquele capaz de deliberar com prudência: contemplando as ações do virtuoso entendemos o que é virtude.

Segundo Leon Robin, 80

Nada lhe parece mais inútil do que a imaginação platônica de um Bem em si, fonte única do que é bom e verdadeiro. De que serviria ao tecelão, por exemplo – pergunta ele – que um tal bem existisse e fosse conhecido por ele? Alguém se tornaria melhor médico ao contemplá-lo? Por que o médico não tem em vista, evidentemente, a Saúde em si, mas a saúde do homem, ou para dizer melhor, a de tal homem em particular¹⁵⁰

¹⁵⁰ Leon Robin, *A moral antiga*. Porto: edições despertar, 1970, p. 40.

¹⁵¹ Cf. *Ética à Nicômaco*. 1112 a 25.

¹⁵² Cf. Ernest Tugendhat, *Problemas de la Ética*. Barcelona: Editorial critica, p. 47, 1988.

A noção de *hábito* ganha um sentido fundamental para a concepção de formação, pois é a partir da introdução dos valores instituídos e reconhecidos pela comunidade que se poderá tratar da formação do indivíduo. É sob as bases da cultura instituída que a educação estará fundada, e é à coletividade que cabe a decisão sobre a melhor formação, já que só se pode deliberar sobre a integralidade dos assuntos humanos, mas somente sobre aqueles que nos concernem – nenhum lacedemônio delibera sobre a melhor constituição dos citas¹⁵¹. O papel concedido à cultura, aos hábitos e costumes da *pólis* no exame da melhor formação para o cidadão evidencia a ruptura com o sistema platônico, que buscava deduzir a ação correta de um princípio absoluto e extra-social: Aristóteles apóia a investigação sobre a boa ação na faculdade de discernimento adquirida por um cidadão plenamente inserido no contexto de sua *pólis*, como disse Ernest Tugendhat: “A capacidade de formular juízos morais corretos de – segundo Aristóteles, não é uma faculdade intelectual livre, mas depende da disposição afetiva adequada do ser humano que, por sua vez, remete a uma correta educação”.¹⁵²

Isso não significa, contudo, que a ética aristotélica rompa com a busca da *areté* proposta por Sócrates e Platão: mas, nela, o ponto de partida é sempre a opinião (*doxa*), que seu mestre rejeitava tão enfaticamente. Além disso, Aristóteles enumera também o acaso e o caráter contingente da realidade como aspectos a serem considerados na análise do agir no mundo. Não há, para os assuntos que tocam à educação, verdades absolutas e apriorísticas; desse modo, a teoria cede o passo aos bons hábitos, que são estampados nos exemplos fornecidos pelos justos:

Eis aí por que, a fim de ouvir inteligentemente as preleções sobre o que é nobre e justo, e em geral sobre os temas de ciência política, é preciso ter sido educado nos bons hábitos. Porquanto o fato é o ponto de partida, e se for suficientemente claro para o ouvinte, não haverá necessidade de explicar por que é assim; e o homem que foi bem educado já possui esses pontos de partida ou pode adquiri-los com facilidade.¹⁵³

¹⁵³ *Ética à Nicômaco*. 1125 b 27-29.

¹⁵⁴ Cf. Pierre Aubenque, *La prudence chez Aristote*. Paris: PUF, p. 116, 1986.

¹⁵⁵ *Id.*, p. 116.

¹⁵⁶ *Ética à Nicômaco*. VI, 1140 a 30-35.

A justiça é a ação praticada pelo justo, por aquele que adquiriu a capacidade de bem deliberar: não seria essa uma petição de princípio? Como saber um homem é ou não virtuoso? Como reconhecer se uma ação é ou não justa? O próprio Aristóteles irá atentar para essa dificuldade, como bem observou Pierre Aubenque:

...Aristóteles se dá conta que a deliberação, cujo conceito toma emprestado da prática política, não basta para constituir a virtude. Pois a deliberação não trata sobre o fim, mas sobre os meios, não trata do bem, mas sobre o útil, e a deliberação enquanto tal, pode ser colocada a serviço do mal.¹⁵⁴

A questão parece resultar da admissão do caráter contingente e prático da virtude, que faria da ética uma ciência sobre o acidente:¹⁵⁵ sem o apoio em um princípio universal, como falar em ética? Para Platão, como sabemos, isso é impossível: o discernimento das boas ações humanas é diretamente deduzido da idéia de Bem – mas já então é impossível fornecer à ação humana qualquer estatuto ontológico. Aristóteles, no entanto, insiste em considerar a práxis, fazendo dela o próprio centro de sua ética. E, se a práxis, consistindo forçosamente a cada vez em uma deliberação, resiste ao método científico tal como o concebia Platão, Aristóteles, ao invés de afastá-la, buscará interrogar o próprio conhecimento: que tipo de conhecimento corresponde à ética, e como defini-lo?

...ninguém delibera sobre coisas que não podem ser de outro modo, nem sobre as que lhe é impossível fazer. Por conseguinte, como o conhecimento científico envolve demonstração, mas não há demonstração de coisas cujos primeiros princípios são variáveis (pois todas elas poderiam ser diferentemente), e como é impossível deliberar sobre coisas que são por necessidade, a sabedoria prática não pode ser ciência, nem arte. ¹⁵⁶ 82

O conhecimento prático não visa, pois, à determinação, de uma vez por todas, de seu objeto, nem à produção de algo: trata-se de um tipo muito particular de conhecimento, que visa à ação.¹⁵⁷

¹⁵⁷ id., I, 1095 a 3

¹⁵⁸ Cf. Leon Robin, *A moral antiga*. Porto: edições despertar, p. 41, 1970.

¹⁵⁹ *Ética à Nicômaco*, 1094 b 15.

¹⁶⁰ Os *Analíticos a priori e a posteriori* pertencem ao conjunto de pequenos tratados conhecidos como *Organon* (instrumental). São textos exotéricos, ou seja, dedicados a publicação e com características propedêuticas para os discípulos do Liceu. Os *Analíticos a priori* tratam dos raciocínios dedutivos e formais base da lógica clássica e os *Analíticos a posteriori*, dos métodos científicos cujo procedimento parte dos fatos para remontar as causas (*aitia*) primeiras que explicam o fenômeno, esse procedimento (*epagogé*) será mais tarde denominado indução.

Porque o mundo não se mostra acabado e perfeito, ele é um mundo de relação, de analogias, de escolhas. A imperfeição do mundo exige uma tomada de posição e, por conseguinte, uma ação: a práxis humana arremata o que se apresenta como inacabado, diferentemente das coisas naturais que, possuindo uma constituição imanente, deixa-se conhecer em suas causas ou princípios. Mas a deliberação humana não é, na concepção de Aristóteles, possível senão no intervalo que é fixado pela própria natureza. Ela é portanto busca de *meios* para a realização daquilo que já está dado, para a realidade humana, como seu fim último. Sobre esse fim, que não pode ser conhecido diretamente, não nos cabe deliberar.

Não há, portanto, uma fórmula geral de agir a partir da qual se deduz mecanicamente o modo correto da ação. Aristóteles não busca o *absolutamente* cognoscível, obedecendo a um modelo geométrico de dedução das conseqüências, mas o cognoscível *em relação a nós*¹⁵⁸: "...as ações belas e justas, que a política investiga, admitem grande variedade e flutuações de opinião, de forma que se pode considerá-las como existindo por convenção apenas, e não por natureza".¹⁵⁹ A ação jamais pode ser dita boa em si mesma, mas sempre em relação ao contexto em que se realiza; um ato considerado virtuoso em um momento determinado pode não sê-lo em outras circunstâncias. O cuidado que Aristóteles demonstra, ao descrever as virtudes morais, em apresentar as circunstâncias e os indivíduos que as praticaram é pois indicativo da inflexão que sua concepção ética realiza sobre seu método, aqui bastante distinto dos procedimentos adotados em outros lugares de sua obra – como por exemplo, nas discussões sobre a ciência nos *Analíticos*¹⁶⁰. O mesmo pode-se dizer do lugar que concede, em suas reflexões, ao 83

patrimônio de reflexões que constitui sua própria cultura – diferentemente Platão, que despreza e omite, tanto quanto lhe é possível, a *doxa*¹⁶¹:

¹⁶¹ *Doxa* aqui tem o sentido de opinião comum, no sentido aristotélico de partir de *algo aceito por todos*, um bom exemplo é o procedimento apresentado por Aristóteles quando trata do raciocínio dialético nos *Tópicos*, I, 100 b «São, por outro lado, opiniões geralmente aceitas aquelas que todo mundo admite, ou a maioria das pessoas ou os filósofos – em outras palavras: todos, ou a maioria, ou os mais notáveis e eminentes.

¹⁶² Barbara Cassin, *Aristóteles e o lógos* – contos da fenomenologia comum. São Paulo: Loyola, 1999, p. 10.

¹⁶³ Pierre Aubenque, *La prudence chez Aristote*. Paris: PUF, 1986, p. 121.

Aristóteles viveu constantemente a *doxa*, reportando-se a ela (com a diaporética, a dialética, o justo meio-termo, e todas essas espécies de justezas e de justiça feitas), constituindo-a em sua nobreza, a ponto de a própria *doxa* ser, igualmente para nós, não mais, certamente, como uma autoridade legiferante e legitimadora, mas antes como fonte, conhecida ou não, das mais simples e das mais perenes constatações¹⁶²

O recurso aos exemplos, em que Aristóteles irá se basear para fundamentar o que seja uma boa formação, revela igualmente o valor concedido à opinião. Em sua investigação sobre aquela que é, não a formação em sentido absoluto, mas a melhor formação em função das circunstâncias, Aristóteles destaca a importância da escolha (*proairesis*), base para toda ação. A formação deve preparar o cidadão para deliberar sobre si, sobre a vida na *pólis* sobre a melhor maneira de atuar na vida pública e na vida privada.

Desse modo, o conceito de *proairesis* torna-se central no pensamento ético de Aristóteles, que o distingue da deliberação. A boa deliberação sem dúvida prepara a escolha que o homem prudente realiza; mas, em Aristóteles, as duas não coincidem, como ocorre, por exemplo, na ética kantiana. Em Kant, a ação moral baseia-se em um imperativo categórico, revelando-se como uma ação racional pura, que não é contaminada pela psicologia pessoal e pelos desejos. Em contraposição a ela, a *proairesis* aristotélica incorpora o desejo, que tensiona o humano em direção aos fins e, portanto, à busca dos meios mais eficazes para alcançá-los.

A deliberação adquire, assim, um caráter mais propriamente técnico: o termo, que Aristóteles importa da vida política grega, traduz um exercício que poderá servir tanto à virtude quanto à má ação. Assim, conclui o comentarista, “A *proairesis* é... o momento da decisão, o voto que sucede à deliberação e que não é mais somente a manifestação da *inteligência deliberante*, mas da *vontade desiderante*, que intervém para fazer oscilar a deliberação, tanto quanto para fixar o fim”.¹⁶³ 84

Como comenta ainda Aubenque, a concepção aristotélica de deliberação implica no fato de que a boa escolha não se mede mais pela retidão da intenção, mas pela eficácia dos meios.¹⁶⁴ Muitos críticos, a partir da modernidade, enfatizaram o caráter dogmático que estaria subentendido nessa redução instrumental da deliberação. No entanto, reduzir a ética de Aristóteles a esta aparente contradição, ou questioná-la sob pretexto da liberdade da vontade¹⁶⁵, além do evidente anacronismo – que antecipa para o mundo helênico a doutrina da responsabilidade e da liberdade, baseada num sujeito autônomo e agindo em conformidade a uma lei moral – implica em desconsiderar o quanto o abandono dos modelos ideais lança Aristóteles no mundo da *dóksa* e no desafio de pensar o humano em relação às contingências e adversidades de um mundo em constante mudança.

¹⁶⁴ Pierre Aubenque, *La prudence chez Aristote*. Paris: PUF, 1986, p. 122.

¹⁶⁵ Cf. Pierre Aubenque, *La prudence chez Aristote*. Paris: PUF, 1986, p. 125-126

¹⁶⁶ Em várias passagens do livro Z Aristóteles utiliza o termo *ousia* como o composto de matéria e forma. Afinal, se o termo *ousia* se identificasse com a matéria, seria pura contingência e, assim, impossível qualquer determinação mas, por outro lado, se fosse reduzido a *forma* isolada da materialidade a teoria Aristotélica retornaria inevitavelmente o platonismo.

¹⁶⁷ Pierre Aubenque, *Le problème de l'être chez Aristote*. Paris: PUF, p. 456.

¹⁶⁸ *Metafísica* 1003 b 5-10, trad. Valentin Garcia Yebra, Madrid: Gredos, 1987. No livro 1017 b 10-15 da *Metafísica*, Aristóteles apresenta a seguinte definição de *ousia*: Substância se chamam os corpos simples, por exemplo, a terra, o fogo, a água e todas as coisas semelhantes, e, em geral, os corpos e os compostos deles, tanto animais como demônios¹⁶⁸, e partes destes. Todas essas coisas se chamam substâncias porque não se predicam de um sujeito, mas, (ao contrário) as demais coisas são predicadas delas.

Como dissemos anteriormente, Aristóteles encaminha suas investigações enfrentando a multiplicidade dos seres, ao invés da solução de facilidade em que consiste a recusa da materialidade, da contingência e das multiplicidades provenientes da realidade – estratégia já utilizada por Parmênides e retomada por Platão que a levou às últimas conseqüências.

Componente necessário do vivente¹⁶⁶, a matéria resiste à definição, não se deixa formular, mas se deixa moldar pelos atributos acidentais a partir dos quais somente ela se dá a conhecer: é forçoso, portanto, que o acesso ao ser só possa se fazer pelos seus acidentes. Realiza-se assim, no mundo sublunar, a multiplicidade incoercível do vivente: o ser de Aristóteles, comenta Aubenque, não se revela a nós senão através da irreduzível pluralidade do discurso categorial¹⁶⁷.

Assim, ...o ente se diz de vários modos; mas todo o ente se diz em ordem a um só princípio. Uns, com efeito, entes porque são substâncias; outros, porque são afecções da substância; outros, porque são caminhos para a substância, ou corrupções ou privações ou qualidades da substância ou das coisas ditas em ordem a substância, ou por que são negações de alguma destas coisas ou da substância.¹⁶⁸ 85

Rompendo com a ontologia platônica, Aristóteles depara-se com a carência de sentido do ser, preso a um constante vir a ser, tornado-se constantemente outro. Resistindo a todo momento aos conceitos, o ser pode ser dito movimento, materialidade, contingência que não se dobra às categorias formais do ser. Mas o que se apresenta, na obra do estagirita, como um limite, passa contudo aos olhos de sua posteridade como abertura para novas formulações:

Mas, a partir do momento em que tomamos o termo de movimento como fazê-lo no texto aristotélico e em verdade – como equivalente à mudança, à alteração de que o movimento local é apenas um caso particular, devemos incluir também a mudança de forma, a alteração, a transformação; e esta última, em seu sentido mais forte, inclui por sua vez o *aparecimento*, a *emergência*, a *criação* da forma. Afirmaremos, portanto, não a partir de uma nova «leitura» de Aristóteles, como diria o pretensioso e, ao mesmo tempo, pusilânime jargão atual, mas pensando, nós próprios, a partir do imenso questionamento que a obra do filósofo nos abre, e transgredindo conscientemente seus limites, que é *phýsis o que tem, em si mesmo, princípio e origem da forma*. O que significa dizer: é *phýsis* o que tem, em si mesmo, princípio e origem de criação – já que a única criação que importa é a das formas.¹⁶⁹

¹⁶⁹ Cornelius Castoriadis, *Encruzilhadas do labirinto 5 – Feito e a ser feito*. Rio de Janeiro: DPA, 1998, p. 215.

¹⁷⁰ Cornelius Castoriadis, *Encruzilhadas do labirinto 5 – Feito e a ser feito*. Rio de Janeiro: DPA, 1998, p. 216.

O homem é *princípio, arkhé*, ele se cria se produz, mas em vista de tornar-se aquilo que era para ser, ou seja, aquilo que era para ser será constantemente criação do próprio humano, resulta da sua própria invenção, que não está dada de antemão. Como bem diz Castoriadis :

Essa não-predeterminação do homem aparece as hesitações e nas aporias de Aristóteles em relação à *pólise* ao direito, e também, de uma maneira diferente, nas ambigüidades de sua concepção da *techné*. (...) Direi apenas que é precisamente no domínio humano, na sociedade e na história, que podemos identificar imediata e claramente a capacidade de uma classe e entes de criar a alteridade, novas formas, de se fazer existir em e por novas leis. ¹⁷⁰

Por isso, os limites da *Metafísica* são o começo da ética. Se todas as coisas já estivessem pré-determinadas, como quis o idealismo platônico, não haveria nada a ser feito, nas palavras de Pierre Aubenque: “A meio-caminho de um saber absoluto, que tornaria a ação inútil, e de uma percepção caótica, que tornaria a ação impossível, a *prudência* 86

aristotélica representa – tanto quanto a reserva, *verecundia*, do saber – o acaso e o risco da ação humana”.¹⁷¹

¹⁷¹ Pierre Aubenque, *La prudence chez Aristote*. Paris: PUF, 1986, p. 177.

Aristóteles retoma a antiga inquietação grega, diante da imprevisibilidade do devir e da precariedade das coisas humanas, que convida o homem a ser princípio e criador de seu próprio mundo. É nesse sentido que, a partir de Aristóteles, se pode pensar, como o fez Castoriadis, a formação humana como auto-criação, como movimento que se constitui inicialmente como tentativa de descrição da realidade, e, no entanto, no limite da natureza emerge a criação humana. Enfrentando as aporias que resultam do caráter fugidio e enigmático do ser, Aristóteles pensa a formação como um investimento de preparação desse indivíduo para a compreensão de seu *télos*, de sua finalidade.

3.2 A PAIDÉIA ARISTOTÉLICA E A FORMAÇÃO PARA A POLIS

A concepção aristotélica de formação possui, como vimos, um sentido muito geral, que abarca desde a noção de alma como princípio organizador do ser que visa a sua realização, até a ação do indivíduo, também relacionada à *pólis*. Nos tratados da alma (*De Anima*) e na *Ética à Nicômaco* o elemento intelectual é colocado no centro da vida psíquica, tanto quanto da vida moral. O homem deve buscar realizar sua própria forma, que se constitui na via contemplativa, na atividade intelectual do *nous*, que será também a finalidade de toda a formação individual, visando a realização das virtudes dianoéticas. Contudo, é possível tratar do humano numa outra dimensão, além do aspecto puramente teórico e auto-formativo: ele é igualmente ser social e, nesse sentido, ao lado de uma formação individual que visa a sua realização para um fim (*télos*), em busca da *eudaimonia*, o humano possui, na concepção aristotélica, outros modos de lidar no mundo para além do limite da natureza. Por isso mesmo, o processo de formação sempre esteve, de alguma maneira, no centro da discussão do estagirita.

Jean Lombard assinala um aspecto muito importante para análise da concepção aristotélica de formação. De maneira geral, embora seu pensamento seja tido como uma das 87

principais influências para a posteridade, quando se trata da história da educação grega, consideram-se como marcas na evolução do movimento educativo a teoria idealista platônica e a idéia e cultura da sofística, que posteriormente inspirará à tradição humanista, mas freqüentemente se omite a contribuição de Aristóteles.¹⁷² Os grandes textos sobre a educação na antiguidade simplesmente a ignoram, como é o caso de Henri I. Marrou e Werner Jaeger. A mesma coisa se passa, mais recentemente, com Franco Cambi: referindo-se a Aristóteles, eles o colocam numa posição subalterna frente aos grandes mestres (Platão, a sofística e Isócrates), não identificando qualquer originalidade em sua *paidéia*.

¹⁷² Jean Lombard, *Aristote, politique et education*. Paris: L'Harmattan, 1994, p.7.

¹⁷³ Jean Lombard, *Aristote, politique et éducation*. Paris: Harmattan, 1994, p. 16.

No entanto, as contribuições para a formação geradas no *Liceu*, representaram um marco para a educação da época, a começar pela distinção de âmbitos de saberes (ética, política, física, estética), além de um programa propedêutico (*Órganon*) – que deu origem a toda ulterior discussão lógica e que, no Liceu, era aplicado aos iniciantes como uma espécie de introdução a todo conhecimento. Mais do que qualquer outra coisa, porém, sua antropologia, que destaca a abrangência e os limites da teoria e da prática na formação humana, introduz questionamentos essenciais para a crítica não só das formulações platônicas e sofísticas, mas inclusive da prática educativa da modernidade e de nossa atualidade.

É possível que muitos dos obstáculos resultem do fato de que Aristóteles não elabora um programa educativo formal, como o fizeram Platão e Isócrates. Mas, se nos interessamos, não por uma proposta pedagógica acabada, mas pela possibilidade de estabelecer uma teoria consistente sobre a educação, encontramos nos livros VII e VIII da *Política* – obra admitida em geral como um dos textos mais antigos da reflexão de Aristóteles – elementos de rara relevância. Em que pese a já mencionada tese genealógica de Werner Jaeger, que busca entender a filosofia de Aristóteles a partir de uma aproximação do pensamento platônico (insistindo sobre o dualismo entre alma e corpo, ou através de referências explícitas à *Academia*) é quase impossível não constatar o quanto Aristóteles nos legou para a reflexão e a prática da formação humana. “A organização do saber aristotélico, efeito de pedagogia implícita, na verdade faz da obra inteira uma obra de educação, animado como os cursos do mestre pelo cuidado perpétuo de formar e ao mesmo convencer.¹⁷³ Na origem de toda prática formativa está para Aristóteles a idéia da felicidade, finalidade máxima da existência humana, fixada já de partida na *Política* assim como nas 88

Éticas. Na *Política*, a busca pela eudaimonía justifica a investigação sobre a comunidade humana e suas regras.¹⁷⁴ Na *Ética à Nicômaco*, o Bem supremo é buscado pela conduta individual.¹⁷⁵ Em ambos os casos, porém, as implicações para a educação são evidentes.

¹⁷⁴ Aristote, *Les Politiques*, XIII. Trad. Jean Tricot. Paris: Flammarion, 1990 13.

¹⁷⁵ Aristote, *Étique à Nicomaque*, I,2.. Trad. Jean Tricot. Paris: Vrin, 1997.

¹⁷⁶ Jean Lombard, *Aristote, politique et éducation*. Paris: Harmattan, 1994, p. 16.

¹⁷⁷ Cf. Jean Lombard, *Aristote, politique et éducation*. Paris: Harmattan, 1994, p. 22.

Mas, como afirmamos, não se encontrarão nas obras mencionadas nenhum traço da busca por uma *pólis* ideal à maneira platônica, ou qualquer modelo utópico. É certo que o livro VII da *Política* retoma a apresentação e análise, já empreendidas em outros textos, de diferentes modelos de sociedade: mas não decorre daí um modelo acabado de *pólisa* exigir um rígido programa educacional. Contudo, como assinalou Lombard, formar para a felicidade, para o encontro do soberano bem, parece ser o pano de fundo da obra do estagirita: a busca (*zetein*) perpétua do conhecimento e da verdade não é jamais exterior à busca da felicidade que funda as *Éticas* e a *Política*. A própria filosofia – apresentada na *Metafísica* sob as denominações de *sophia*, *ciência primeira* ou *philosophia* – feita virtude do intelecto especulativo, se justifica pelo fato de corresponder ao princípio da felicidade.

Mesmo a divisão aristotélica das ciências parecem representar um plano de estudos em três ciclos, dos quais os dois primeiros constituem a educação liberal do cidadão e o último a formação do sábio. Toda obra de Aristóteles é fiel ao preceito de *Metafísica*: de uma maneira geral, aquele que prova que sabe realmente alguma coisa é capaz de ensinar a outro.¹⁷⁶

A tentativa de propor uma formação que oriente o indivíduo em suas ações no mundo e na *pólis*, já demonstra um distanciamento do grande plano platônico, que não apresentou alternativas exequíveis para uma construção política: o projeto educativo de Platão constitui-se em uma espécie de iniciação, de ascese cujo objetivo é o bem ideal e transcendente. A formação platônica pretende conduzir o indivíduo, não ao exercício político de construção de uma cidade real, mas à cidade interior que o filósofo já carrega em si e que participa das belas formas da cidade ideal. Para Aristóteles, o fim da educação não é outro além do fim da existência humana – que, insiste ele, não se pode realizar fora da *pólis*. O indivíduo é aluno da *pólis* e é nela, e não em outro plano, que ele deve buscar a sua realização.¹⁷⁷ Como diz Jean Lombard: 89

Aristóteles inclui de uma só vez a *paideia* na *politeia*, de uma maneira que lhe é própria, mas que se apóia sobre a acepção grega tradicional da *politeia*: para além do regime político, o termo remete à vida coletiva, à sociabilidade e às suas formas, aos valores morais, à maneira de ser própria da cidade.¹⁷⁸

¹⁷⁸ Ibid. p. 23.

¹⁷⁹ Aristote, *Les Politiques*. VIII, 1337 a 20-30. Trad. Jean Tricot. Paris: Flammarion, 1990.

De forma que a educação jamais é isolada de seu meio natural, que é a sociedade. Por isso, na concepção de Aristóteles, a educação deveria ser pública:

(...) em todas as capacidades e todas as artes há elementos que são necessários serem aprendidos previamente e assimilados pelo exercício de cada um deles, de modo que é evidente a mesma coisa para as atividades virtuosas. E visto que o fim de toda cidade é único, é manifesto que seja necessário uma só e mesma educação para todos e que seja cuidada coletivamente e não de maneira privada como no presente, em que todos visam suas próprias crianças separadamente, e lhes dispensam seu próprio ensinamento. Ora, é necessário que a aprendizagem do que concerne à coletividade seja coletivo. (...) O cuidado de cada parte tem por natureza em vista o cuidado com o todo.¹⁷⁹

Como as disposições particulares do ser humano não são suficientes para sua plena realização, é imprescindível formá-lo pela cultura. Mas a *Política* não traz orientações para a instrução oficial da *pólis*, tendo em vista as circunstâncias específicas pelo momento vivido, não procede à definição de um sistema teórico, nem tampouco se ocupa de uma regulamentação para a *pólis*. A *Política* é um esforço antropológico de observação do real, a partir do funcionamento de outras *pólis* e de suas necessidades educacionais específicas. É aí que se pode observar a originalidade do pensamento de Aristóteles: a relevância de sua pedagogia consiste na sua tentativa de oferecer respostas a questões que se apresentavam à Atenas, no contexto de crise, procurando um meio-termo entre a tradição e as inovações de sua época.

O momento de crise que vivia a Grécia conduziu a um sistema anárquico de ensino, no entanto, ele contradiz a noção de cidadania, tão cara aos gregos, onde os indivíduos só possuíam importância em suas relações na *pólis*. A *Política* de Aristóteles consistiu num esforço de recompor a pedagogia do Estado, colocando em acordo fins políticos e meios educativos, os únicos capazes de restaurar a *pólis* e retomar seus ideais. 90

A formação humana visa, pois, em Aristóteles, primordialmente o exercício da participação política. A *pólis* é seus cidadãos: se o primeiro gesto político é a criação da própria *pólis*, a formação humana é seu instrumento privilegiado. Mas a ênfase na socialização não implica descuido com a dimensão individual: pelo contrário, a participação pública requer a aquisição de uma virtude que somente a prática pessoal da deliberação pode garantir. Mais do que uma idéia, a virtude é essa prática, transformada, pela cultura, em uma segunda natureza, em um hábito democrático, realizando-se sempre em cada caso particular, pelo exercício da virtude adquirida pelo hábito, instituído por uma cultura.

Desse modo, em suas reflexões sobre a *pólis* e sobre seus valores, ao longo da ampla elaboração antropológica que realiza, Aristóteles tece sua concepção de formação, que tem na prática seu ponto central.

Em favor dessas considerações, pode-se parece apelar a cada vez o comportamento dos indivíduos em sua vida privada e a prática dos legisladores: castiga-se, com efeito, e obriga-se a reparação estes que cometem a ações perversas, a menos que tenham agido a contragosto ou por uma ignorância que eles mesmos não são causa, e por outro lado, honram-se esses que cumprem as boas ações, e devemos encorajar estes últimos e reprimir os outros.¹⁸⁰

¹⁸⁰ Aristote. *Étique à Nicomaque*, III, 7 20-25. Trad. Jean Tricot. Paris: Vrin, 1997.

Tal como a virtude, a formação humana não é, definitivamente, uma questão meramente intelectual: ao contrário, ela só se efetiva no tempo, por meio de ações. Ao contrário de Platão, Aristóteles não tem dúvidas de que a virtude pode ser adquirida: mas o que se ganha, então, não é um conhecimento, uma Idéia, mas uma segunda natureza, uma segunda enteléquia, um hábito. A formação aristotélica se apresenta, desse modo, como uma alternativa oferecida a duas posições díspares: por um lado, o absolutismo idealista platônico, que tem na noção de desejo do bem em si o seu principio formador; e, por outro lado, o relativismo subjetivista da sofística, de que o bem é sempre relativo àquele que o deseja. As duas posições que, tomadas em sua radicalidade, representam uma profunda ameaça à democracia, convergem em um ponto: a perspectiva individualista em que acabam por encerrar a ética. O projeto de formação de Aristóteles recupera o exercício da democracia e de suas interrogações, na medida em que, ao partir dos exemplos cotidianos, concede ao interlocutor a participação no espaço público das opiniões. 91

4.1 A CONCEPÇÃO DEMOCRÁTICA DE FORMAÇÃO HUMANA

Em que pesem os mais excessivos elogios à experiência grega, ou ainda as mais injustas e anacrônicas críticas que ela pôde receber, o legado da experiência da *pólis* ainda nos provoca e desafia a uma compreensão de certas práticas que irradiaram concepções éticas, políticas e – principalmente para os nossos interesses, caras lições que orientam, ainda hoje, a busca de um sentido para a formação humana. A insistente interrogação pelo fundamento das leis, pela melhor forma de governo, pelo sentido de justiça e igualdade a que a democracia obrigava constituíram verdadeiros desafios para o povo grego, exigindo uma constante inventividade, mas, ao mesmo tempo, a responsabilidade da escolha de uma melhor formação para a *pólis*.

Desse modo, como dissemos, não se trata de compreender a *paidéia* como um modelo ideal das belas formas, tal como foi apresentada pela concepção de Werner Jaeger; ao contrário, é necessária uma grande vigilância frente à tentação de fazer da *pólis* grega o modelo e a origem, um ideal inatingível ou revoluto, um princípio regulador, um argumento de autoridade e um artifício de legitimação¹⁸¹; tanto quanto é preciso evitar o risco simétrico, de desqualificar *ad limine* a experiência democrática grega, registrando ciosa e alegremente suas limitações – a exclusão de mulheres e estrangeiros, o sistema escravagista – para por fim caracterizá-la como uma farsa histórica que teria servido para velar uma oligarquia travestida.¹⁸²

¹⁸¹ Lilian do Valle, *Os enigmas da educação* – a *paidéia* democrática entre Platão e Aristóteles. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 25.

¹⁸² Ibid. p. 26.

Na mesma linha, como dissemos no primeiro capítulo, Cornelius Castoriadis também nos adverte quanto às más compreensões acerca da Grécia Antiga. Se ela não pode ser 92

entendida como um paradigma eterno, também não pode ser entendida como um antimodelo, como o fez constantemente a pós-modernidade, em sua crítica aos grandes relatos, ou aos grandes sistemas – do que, diga-se de passagem, derivou em educação a noção de que, em nome da liberdade e da autonomia dos alunos, era necessário, mais do que abandonar os modelos dogmáticos, recusar todo e qualquer modelo. Essa recusa tornou-se, de fato, a marca registrada e ceticista de certos pensadores, que viam em toda a parte resquícios do poder ou de idéias universais que, alimentando-se do mito da racionalidade, serviam de fato à opressão exercida pelo poder da técnica, à exploração viabilizada pelo projeto de racionalização da economia e à manipulação realizada por meio das ideologias.

Um segundo preconceito denunciado por Castoriadis é uma certa sociologização ou etnologização da cultura grega, que reduz a análise desse episódio a um fenômeno meramente descritivo¹⁸³ e que, por outro lado, impede um diálogo com a essência da cultura grega e com o que nos liga, de certa forma, a essa tradição. Nas palavras de Castoriadis: “Nós interrogamos a tradição, e nos deixamos interrogar por ela (o que não é, de modo algum, uma atitude passiva: deixar-se interrogar pela tradição e submeter-se a ela são duas coisas diametralmente opostas)”¹⁸⁴.

¹⁸³ Cornelius Castoriadis, *As encruzilhadas do Labirinto – Os domínios do homem*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 278.

¹⁸⁴ Ibid. p. 272.

¹⁸⁵ Ibid. p. 279.

A perspectiva de uma formação que se dá não somente num diálogo entre indivíduos de mesma raça, mas que procurou uma interlocução com outros valores e outras concepções de mundo significa, na história, e para nós ainda hoje, uma excepcionalidade. Pois, como lembra Castoriadis citando Arendt, o verdadeiro interesse pelos outros nasceu com os gregos: mas ele não passa de um dos aspectos da atitude crítica e interrogadora que o regime os obrigava a manter em relação a suas próprias instituições. Por isso, é possível afirmar que a abertura ao outro, tão em voga nos dias atuais, o interesse pela alteridade jamais nasce de uma atitude voluntarista e isolada, mas se inscreve em um projeto social mais amplo que, na história humana, realizou-se pela primeira vez no movimento democrático e filosófico levado a cabo pelos gregos.¹⁸⁵

E, de fato, a atitude grega, como a denomina Castoriadis, revela uma novidade entre as sociedades: o rompimento da *clausura cognitiva* que caracterizou as civilizações até a invenção grego-ocidental. A democracia abre a sociedade grega para o interesse e a 93

compreensão de outras culturas: com isso, ela se torna capaz de se interrogar sobre si própria. Longe de justificar-se pela atração que exerce sobre nós um modelo ideal, ou de provar-se amplamente desnecessário, na medida em que privilegiaria apenas um caso entre tantos outros, o retorno à antiguidade grega justifica-se pois pelo sentido de abertura ao outro e de questionamento de seus próprios valores que parecem indispensáveis a qualquer projeto de formação para a autonomia.

Os gregos inauguram o reconhecimento da alteridade representada pelo estrangeiro – o que, de certa forma, relativiza o seu próprio autocentrismo cultural. Mas eles vão mais além, na medida em que buscam se apropriar das questões colocadas por outras culturas, ou dos saberes outros (como, por exemplo, a matemática egípcia e o alfabeto fenício). Para pensar o processo de formação na Grécia Antiga é pois preciso entender essa atitude grega de abertura a outras formas de cultura, de intensa apropriação de idéias, representações e valores que, incorporados à cultura, tornam-se importantes elementos da educação grega. São inúmeros os exemplos de estrangeiros que proferiram suas teses, sendo elas avaliadas publicamente por seus interlocutores.

E, dado que sabemos que essa atitude não é de modo algum universal, mas absolutamente excepcional na história das sociedades humanas, devemos nos perguntar como, em que condições, por quais vias a sociedade humana se mostrou capaz, num caso particular, de romper a clausura que é, em regra geral, a condição mediante a qual ela existe.¹⁸⁶

¹⁸⁶ Cornelius Castoriadis, *As encruzilhadas do Labirinto – Os domínios do homem*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 279.

¹⁸⁷ Ibid. p. 278.

Castoriadis se refere à experiência grega como um *gérmen*: (...) nem um modelo nem um espécime entre outros, mas um *gérmen*¹⁸⁷. Essa idéia fornece um material precioso para se pensar a instituição da sociedade, eliminando uma concepção estática que pretende intuir um modelo ideal grego abandonado no tempo; diferentemente disso, a leitura de Castoriadis nos propõe a verificação de uma dinamicidade que sempre depende da ação sobre a sociedade e sobre si próprio. Assim, dirá ele: 94

A auto-instituição da sociedade é a criação de um mundo humano: de coisas, de realidade, de linguagem, de normas, valores, modos de viver e de morrer, objetivos pelos quais vivemos e outros pelos quais morreremos – e, obviamente, em primeiro lugar e acima de tudo, ela é a criação do indivíduo humano no qual a instituição da sociedade está solidamente incorporada.¹⁸⁸

¹⁸⁸ Ibid. 280.

¹⁸⁹ Cornelius Castoriadis. *Uma sociedade à deriva*. São Paulo: Idéias e letras, 2006, p. 65-67

Pensar a sociedade como auto-instituição é abrir espaço para o tema da *criação*, de uma constante inventividade que se constitui no traço essencial do humano. É importante observar que, ao instituir os valores e normas, o humano institui igualmente a realidade, ou um mundo de coisas: pois o mundo humano é constituído pelo que Castoriadis denomina de significações sociais imaginárias. E elas são assim chamadas por não serem totalmente racionais, ou resultado de uma construção lógica; e, por outro lado, não são igualmente reais, tendo em vista que não se originam da realidade, ou das coisas.

Ora, se não estão inteiramente submetidas às idéias racionais, nem tampouco aos objetos naturais, elas são criações do indivíduo, relacionam-se diretamente com a realidade em si, mas também com a imaginação; no entanto, cumpre notar que, embora expressas pelo indivíduo, essas significações jamais têm apenas sua dimensão individual, mas, devem ser entendidas como imaginário social. Em outras palavras, as criações sociais não podem ser pensadas por um só indivíduo, embora ele seja um autêntico representante dessa sociedade, na medida em que ele porta em si o todo dessa sociedade; além disso, o que é instituído socialmente não se dá por um só indivíduo, mas, é um resultante do que Castoriadis irá chamar de coletivo anônimo.¹⁸⁹ No limite, não é difícil pensar que poder-se-ia reconstituir uma sociedade a partir de um só indivíduo, na medida em que ele incorpora as significações imaginárias, e ainda que não tenha participado diretamente de sua instituição, ele traz consigo resíduos dessas significações que, por sua vez, e em si mesmas, não são nada, a menos que seja compartilhada, encarnada em um indivíduo. Desse modo: 95

Nesta criação geral da sociedade, cada instituição particular e historicamente dada da sociedade representa uma criação particular. Criação, no sentido em que a entendo, significa a instauração de um novo *eidos*, uma nova essência, uma nova forma no sentido pleno e forte deste termo: novas determinações, novas normas, novas leis. Quer se trate dos chineses, dos hebreus clássicos, da Grécia antiga ou do capitalismo moderno, a instituição da sociedade é o estabelecimento de diferentes determinações e leis jurídicas, mas maneiras obrigatórias de perceber e de conceber o mundo social e físico, e de nele agir. Em virtude desta instituição global da sociedade, criações específicas aparecem em seu interior: a ciência, por exemplo, tal como a conhecemos e concebemos, é uma criação particular do mundo grego-ocidental. ¹⁹⁰

¹⁹⁰ *Ibid.* 280.

¹⁹¹ Cornelius Castoriadis. *Feito e a ser Feito – Encruzilhadas do labirinto V*. Rio de Janeiro: DPA, 1999, p. 227.

Assim, na medida em que compreendemos a sociedade grega e a experiência da *pólis* como uma construção social, partilhamos do seu sentido e, de alguma maneira, entendemos que ela é um dos resultados possíveis da criação humana, ou, uma das formas possíveis de instituição social. Buscar determinar essa experiência seria limitá-la, reduzi-la a explicações causais – o que seria cair num círculo vicioso, pois, a própria explicação já é, por si mesma, resultado da criação humana. As leis da causalidade, assim como os princípios da lógica (o princípio da contradição a ser excluída, princípio da identidade e do terceiro excluído) são, para Castoriadis, resultado de uma instituição particular que atendeu, e atende ainda hoje a muitas explicações possíveis. Contudo, para o domínio social-histórico eles se tornam triviais, ou fragmentários e condicionais. É importante notar que podemos possuir determinações locais, ou setoriais¹⁹¹, toda sociedade é capaz de produzir uma forma, uma determinação que atenda a uma funcionalidade em condições socialmente e historicamente determinadas, mas essas determinações serão sempre provisórias e carentes se pensarmos que é apenas uma entre tantas outras possibilidades de instituição social. Desvendar as instituições imaginárias, ou delas reapropriar-se é o desafio proposto por Castoriadis – que, em suas análises, opera com dois conceitos muito importantes: o primeiro, o da clausura cognitiva, ou o fato de que não podemos a rigor compreender outra sociedade além da nossa, o que significa que a julgamos e que seus costumes causam-me estranhamento; o segundo, que Castoriadis denomina universalidade potencial parte do pressuposto de que, dadas certas condições históricas e sociais, podemos compreender outras sociedades, suas instituições, seu componente simbólico. No entanto, essa compreensão não se dá por uma suposta racionalidade universal *a priori*, mas, antes, pela imaginação criadora ⁹⁶

enquanto componente nuclear do pensamento não trivial¹⁹². Desse modo, abre-se a possibilidade da reimaginação das instituições sociais, na medida em que esses resíduos simbólicos misturam-se silenciosamente em nossas constantes criações e recriações. Quando escolhemos, julgamos ou racionalizamos, nos colocamos, de certa forma, dentro da perspectiva da criação grega, ações inegavelmente constitutivas do nosso modo lidar no mundo, esse tipo de formação é o que nos ficou como herança. Não é, portanto, por uma arqueologia da cultura grega, ou por uma filologia que realizaremos a ressurreição do modelo grego – mas, ao contrário compreendendo-o, partilhando-o, não por uma reconstrução de nexos causais, mas em sua significação, no sentido o que nos liga culturalmente à instituição da *pólis*.

¹⁹² op. cit. p. 281.

Dentre tantas contribuições para a formação humana, a experiência da democracia grega nos deixou como legado a prática de uma constante deliberação comum e, conseqüentemente, o questionamento dos dogmas e das certezas. Atividades práticas pouco vivenciadas em nossos dias, mas tão necessárias diante da carência de modelos para a construção da formação humana.

O retorno aos antigos modelos pode, como vimos, nos orientar em muitas situações atuais, assim, não pode ser confundido como um mero saudosismo. Lamentavelmente, são muitos os que a partir dessa retomada, se distanciam cada vez mais da possibilidade de sua efetivação, atitude inspirada numa postura cética quanto aos destinos da atual formação humana. Esse retorno pode, ao contrário, nos fazer compreender as condições do nosso atual modelo, seus equívocos, e, principalmente, avaliar os desvios de certos princípios ainda reconhecidos como fundamentais para a formação, como o próprio exercício de interrogação, a cada dia mais silenciado.

Em um mundo que se baseia a todo instante no imediatismo das relações e alicerçado por um pragmatismo que nos condiciona à mera funcionalidade, assistimos a restrição cada vez mais incisiva das alternativas para a formação. No entanto, não se trata de simplesmente condenar o atual processo de formação, mas questioná-lo pelo abandono da exigência de sentido dessa formação. Em outras palavras, não é a vitória de uma formação pragmatista ou tecnicista, que opera o aligeiramento da formação e sua conseqüente redução à lógica de 97

produtividade o que mais incomoda: a questão talvez seja de saber o porquê da resignada aceitação da imposição de um modelo que não se presta a qualquer questionamento.

O que podemos apreender da experiência grega para a formação humana é a busca por um mesmo diapasão que nos permita interrogar a tradição e nos deixarmos interrogar por ela, retomando o que os gregos já anunciavam como um movimento a ser constantemente instituído, o que podemos denominar de participação política

Julgar e escolher, no seu sentido mais radical, foram atitudes criadas na Grécia; é este um dos sentidos da criação grega da política e da filosofia. Entendo por política não intrigas de corte, nem lutas entre grupos sociais que defendem seus interesses ou posições (coisas que ocorrem em outros lugares), mas uma atividade coletiva cujo objetivo é a instituição da sociedade enquanto tal.¹⁹³

¹⁹³ Cornelius Castoriadis, *As encruzilhadas do Labirinto – Os domínios do homem*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 299.

¹⁹⁴ Lilian do Valle, *Os enigmas da educação – a paidéia democrática entre Platão e Aristóteles*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 39.

É neste ambiente de questionar a si mesmo e possibilitar a crítica pelo outro que se formou um ambiente de frequente formação. A *pólis* grega constituiu-se numa verdadeira comunidade pedagógica para letrados ou iletrados, ou como denominou Lilian do Valle – a escola da democracia:

Estabelecida a igualdade como princípio, sua afirmação *de facto* é concomitante com sua afirmação *de júri*. Isso implica que a participação política não é submetida a qualquer condição prévia, e que a educação não é vista como *atividade pré-política que dá acesso à participação*, mas como *decorrência* dessa mesma participação. Assim, a participação política se faz, ela própria, uma escola da democracia.¹⁹⁴

Um aspecto fundamental para a compreensão desse ambiente pedagógico refere-se à noção grega de igualdade, entendida na Grécia sob o ponto de vista eminentemente político e norteador do processo de construção da sociedade. Um conceito que irá se distanciar do econômico-social, na medida em que todas as desigualdades econômicas e sociais encerram-se na esfera política, assim, cada indivíduo na *pólis* é um legislador e a compreensão dessa autonomia lhe confere a responsabilidade pela instituição das leis às quais, e somente a elas, o cidadão é submetido. 98

Como bem mostra Moses I. Finley em seu livro *A invenção da Política*, não se pode dizer que haja uma unidade no conceito de *pólis*, talvez nem mesmo em Atenas seja possível afirmar uma identidade entre a Atenas antes de Clístenes e após Péricles¹⁹⁵ – o que nos faz pensar que essa comunidade educativa é resultado de um processo de construção humana de sua auto-invenção. Os desafios colocados para os gregos em cada época os obrigou a um estado de constante criação e, ao mesmo tempo, de auto-formação, assim, a comunidade educativa só será possível por se constituir numa comunidade de ações diante das adversidades, que se apresentam com frequência, sobretudo após a inclusão do *dêmos* nos assuntos da cidade. Para Finley, a originalidade da invenção política exigia formulações, construções políticas que até então eles haviam sido exigidos:

¹⁹⁵ Moses I. Finley. *L' Invention de La politique*. Paris: Flammarion, 1985. 35.

¹⁹⁶ Moses I. Finley. *L' Invention de La politique*. Paris: Flammarion, 1985. p. 89.

Eu tenho acentuado a originalidade desta invenção principalmente à causa de seu corolário: gregos e romanos encontram-se frequentemente obrigados a inventar sem cessar, todas as vezes que nascem problemas ou dificuldades não previstas, que necessitam ser resolvidas sem a ajuda de precedentes ou modelos. Daí vem a lista bem conhecida de procedimentos e instituições bizarras; em Atenas os tributos de Clístenes, o ostracismo, a *graphê paranomon*.¹⁹⁶

As resoluções criadas e constantemente examinadas por todos produzem um ambiente de constante construção, mas, ao mesmo tempo, exigem uma participação freqüente do indivíduo na *pólis* independente de suas relações familiares, ou da sua condição social. Esse ambiente proporciona uma intensa aprendizagem por intermédio das dificuldades geradas e se torna um convite incessante ao pensar, à criação e, conseqüentemente, à auto-formação.

Dentre tantas mudanças no modo vida da *pólis*, há uma distinção importante que é lembrada por Hannah Arendt, retomando as palavras de Werner Jaeger : 99

Segundo o pensamento grego, a capacidade humana de organização política não apenas difere, mas é diretamente oposta a essa associação natural cujo centro é constituído pela casa (*oikia*) e pela família. O surgimento da cidade-estado significava que o homem recebera, além de sua vida privada, uma espécie de segunda vida, o seu *bios politikos*. Agora cada cidadão pertence a duas ordens de existência; e há uma grande diferença em sua vida entre aquilo que lhe é próprio (*idion*) e o que é comum (*koinon*). Não se tratava de mera opinião ou teoria de Aristóteles, mas de simples fato histórico: precedera a fundação da *pólis* a destruição de todas as unidades organizadas à base do parentesco, tais como a *phratría* e a *phyle*.¹⁹⁷

¹⁹⁷ Werner Jaeger. *Paidéia* (1945), III, 111. *apud* Hannah Arendt. *A condição humana*. Rio de Janeiro: 2008, p. 33.

A vida na *pólistinha* como significado a decisão pela palavra e pelo seu direito de seu uso público, no entanto, fora da *pólis* era o espaço da violência, da força, de se ordenar e impor por autoridade. A isso pode-se denominar de exemplos de modos pré-políticos que caracterizavam, por exemplo, a vida no lar, o ambiente da família em que o chefe da casa possuía poderes absolutos: trata-se do espaço privado, por oposição ao espaço público da *pólis*, onde todos eram tidos como iguais.

A clareza com que tratavam a distinção entre as esferas públicas e privadas já nos dá uma idéia da importância da formação para a atuação na sociedade. A vida na *pólis* era entendida como o espaço da liberdade, por oposição a necessidade da vida privada uma esfera pré-política. Se essa última é o âmbito da necessidade, é também o da força e da violência que se justifica como meios para se atingir a desejada liberdade, condição essencial para alcançar a *eudaimonía* (felicidade). A relação intrínseca entre liberdade, *pólis* e *eudaimonía*, nos oferece uma noção da relevância para a cultura grega, de uma formação para o exercício da palavra adequada que se efetiva como *práxis* (ação) na vida pública.

Mas pensar a formação humana como atividade na vida pública é entender que ela não se realiza numa utilidade, em algo tangível, o que já mostra um distanciamento do nosso modo de pensar.

Reduzir a formação ao âmbito do trabalho é limitá-la à funcionalidade, a artificialidade que, embora produto do próprio humano, é insuficiente para abarcar todo o seu sentido.

É nesse sentido que nos lembra Hannah Arendt que a participação política implicava nos acessos as mais variadas instâncias da vida pública 100

Sintoma evidente desta influência é o fato de que os gregos, ao contrário de civilizações posteriores, não consideravam a função de legislar como atividade política. Em sua opinião, o legislador era como o construtor dos muros da cidade, alguém cujo o trabalho devia ser executado e terminado antes que a atividade política pudesse começar. Conseqüentemente, era tratado como qualquer outro artesão ou arquiteto, e podia ser trazido de fora e contratado sem que precisasse ser cidadão, ao passo que o direito de *politeuesthai*, de engajar-se nas muitas atividades em curso na *pólis*, era privilégio exclusivo dos cidadãos. Para os gregos, as leis, como os muros em redor da cidade, não eram produto da ação, mas da fabricação.¹⁹⁸

¹⁹⁸ Hannah Arendt. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008, p. 207.

O conceito de ação em Hannah Arendt está intimamente ligado ao de pluralidade, e aí, pode-se dizer à eterna originalidade da criação humana o que nos abre um mundo de possibilidades para se pensar a formação humana. Ao retomar a magistral passagem das *Confissões* de Santo Agostinho, Hannah Arendt nos oferece claramente o problema da formação humana, afinal, a dificuldade dessa definição encontra-se na própria dificuldade de se definir o humano. Quando me pergunto quem sou? Só me é possível dizer: homem, o que diz tudo e nada ao mesmo tempo. Assim, o problema está em colocar-se na situação de objeto de si mesmo. Nas palavras de Hannah Arendt, isto significaria pular a própria sombra. Nesse sentido, como dizer sobre a formação humana, uma vez que ela como fruto da ação humana é pura criação? O que dizer sobre o seu conceito se ela, imersa no social-histórico alimenta-se do mundo das coisas, processando incessantemente algo distinto em cada situação? O desafio de se pensar a formação humana é aceitar o estar no mundo, no sentido mais simples do termo, o que significa, entre outras relações – estar entre os homens e entre as coisas por eles produzidas.

No entanto, se deixar interrogar pelo sentido dessa formação constitui-se uma relação não trivial com o mundo: pois perguntar-se por sua função ou sentido conduz a um exame histórico-social dessa formação. O amontoado de sentidos que a formação humana manifesta não se deixa apreender sob explicações causais, assim, cabe o desafio de compreendê-los, aprendendo o jogo de sentido que possuem. Formar é introduzir os recém-chegados nestes jogos de sentido da vida. Cada artefato, coisa, ação, símbolo é uma peça neste jogo. O processo de formação implica, definitivamente, compreender os mais variados jogos-de-linguagem do mundo, não apenas por suas funções, mas pela riqueza dos sentidos. 101

Retomar o percurso da formação humana não implica pois, a expectativa de ao final revelar-se alguma novidade, como também não se trata da construção de uma utopia – mas, em muitos casos a redescoberta de velhas verdades.

4.2 A FORMAÇÃO PARA A *AUTÁRKHEIA* - DA PARTICIPAÇÃO POLÍTICA AO CUIDADO DE SI

Não restam dúvidas de que o enaltecimento dos valores individualistas em detrimento ético da coletividade não seria sequer pensável em uma sociedade guerreira que exige, a cada momento, o sacrifício pessoal em nome da glória da *pólis*. Ninguém duvida, pois, que a atenção ao indivíduo ocorreu quando da desagregação do mundo grego: e a literatura especializada tendeu a opor os tempos áureos da democracia à inanidade do período de crise do império grego. Nos últimos tempos, entretanto, os estudiosos da Antigüidade têm redobrado a atenção concedida ao período helenístico, em que identificam muito mais do que apenas a decadência do glorioso edifício cultural, político e filosófico erguido pelos gregos¹⁹⁹. Se a desintegração de um império que, pela primeira vez na história, fez florescer a razão como virtude política e como motivo de sua excepcionalidade trouxe alguma contribuição, se o vazio que sucedeu ao apogeu das expectativas e da fé depositadas na construção social deu lugar a mais do que o encolhimento sobre si mesmo, então o período deverá ser reconhecido também por uma prática filosófica que se caracterizou pelo questionamento radical das certezas, pela fuga, exatamente, dos modelos correntes de individualismo, pela adoção de perspectivas radicais de existência.

199 Entre os autores que mais recentemente vêm se dedicando ao período helenístico, deve-se citar B. Cassin , Jean-Luc Nancy, Monique Canto Sperber, que procuram realizar uma análise relacionando essas escolas com as questões recorrentes em nossos dias. 102

Interpreta-se frequentemente a importância assumida pelo tema do voltar-se sobre si ou da atenção que se deve consagrar a si mesmo, no pensamento helenístico ou romano, como a alternativa que se propunha à atividade cívica e às responsabilidades políticas. É bem verdade que se encontra em certas correntes filosóficas o conselho de se afastar dos assuntos públicos, dos problemas e das paixões que eles suscitam. Mas não é nesta escolha entre participação e abstenção que reside a principal linha de divisão; e não é em oposição à vida ativa que a cultura de si propõe seus valores próprios e suas práticas. Ela busca, antes de qualquer outra coisa, definir o princípio de uma relação consigo que permita fixar as formas e as condições a partir das quais uma ação política, uma participação nos encargos do poder, o exercício de uma função serão possíveis ou impossíveis, aceitáveis ou necessárias. As importantes transformações políticas que tiveram lugar no mundo helenístico e romano puderam induzir certas condutas de fechamento; mas, sobretudo, elas provocaram, de uma maneira bastante mais geral e mais essencial, a problematização da atividade política.²⁰⁰

²⁰⁰ Michel Foucault, *Histoire de la sexualité*, 3. *Le Souci de soi*. Paris : Gallimard, 1984, p. 107.

²⁰¹ p. 86

Alimentado por guerras entre as cidades-estado e a forte pressão do conquistador macedônio à resistência da noção e da prática da *pólis*, os valores democráticos tornaram-se, senão uma dolorosa ferida, uma lembrança nostálgica e ingênua. De todo modo, a decadência da *pólis* acarretou na perda de uma referência central para a vida ética dos cidadãos. Sem o apoio e a estabilidade da vida comum, o indivíduo procede na busca de outras referências. Muitos são, a partir daí, os movimentos que visam a prover a existência de novas significações.

Que razão possuímos para ver na introspecção ou na conversão a si traços recorrentes fundamentais do pensamento helenístico e romano? As ilustrações mais evidentes deste tema encontram-se nas obras de ética prática, particularmente nos escritos estoicos do início do império romano. Por exemplo, Sêneca apresenta frequentemente o retraimento ou o fechamento sobre si como a melhor resposta às crises repentinas, e é bem conhecida a forma pela qual ele dá conta do auto-exame que ele mesmo praticava a cada noite. (...) ²⁰¹

As escolas mais famosas desse período foram o epicurismo, o estoicismo, o ceticismo e o ecletismo. Fez-se tradicionalmente pesar sobre essas escolas, que floresceram no período que vai da morte de Aristóteles (séc. IV a. C.) até a irrupção do neoplatonismo (séc. III a. C.), os mais variados preconceitos, que por muito tempo impediram uma justa compreensão de suas filosofias. O fato de serem denominadas filosofias pós-aristotélicas não representa somente uma distinção cronológica, há também um sentido pejorativo, que expressava a 103

decadência da tradição platônico-aristotélica.²⁰² E, se aos estóicos²⁰³ foi reservada alguma acolhida, o epicurismo, mais do que qualquer outro, foi relegado ao *status* de uma corrente menor pensamento, de uma simples seita. Entretanto, o projeto de busca da *eudaimonía*, identificada com o prazer verdadeiro (*hedoné*) nos parece ainda merecedor de um exame mais atento.

²⁰² Um bom estudo sobre os preconceitos que impediram uma adequada avaliação das correntes helenísticas encontra-se na obra de Giovanni Reale. Conclusões sobre os sistemas filosóficos da era helenística. In: *História da Filosofia Antiga*. São Paulo, v. 3, Loyola, 1994.

²⁰³ A ética estoicista foi, em grande parte, assimilada pelo cristianismo, sobretudo no que se refere à idéia de salvação do indivíduo, abandonado e impotente diante da própria sorte (*tyche*). Desse modo, o estoicismo teve suas idéias bastante difundidas tornando-se um componente fundamental para a concepção do homem ocidental.

²⁰⁴ Christopher Gill. Le moi et la thérapie philosophique dans la pensée hellénistique et romaine, in Gwenaëlle Aubry et Frédérique Ildefonse. *Le moi et l'intériorité*. Paris : Vrin : 2008, p. 87.

Mal compreendida por muitos, a ética de Epicuro foi interpretada como um simples culto ao prazer, ou o incentivo a uma vida voltada para a alienação de si em vista de um sensualismo absoluto. Entretanto, o esforço de conciliar teoria e vivência, ou o enfrentamento da morte como algo natural, sem se deixar guiar pelo medo, é, antes de tudo, um processo de formação que visa o enaltecimento da vida. Se, anteriormente, a tradição tinha como objetivo o soberano bem, um *télos* ou fim exterior ao indivíduo, a ética de Epicuro propõe-se a realizar o soberano bem-viver na terra, abdicando de qualquer perspectiva metafísica; a ética passa, assim, a ser entendida em uma acepção eminentemente pragmática, como o estabelecimento de regras para a arte de viver.

Esses aspectos da ética prática romana e helenística foram largamente estudados nos últimos anos, e se reconheceu neles a expressão de uma espécie de atenção a si característica desse período. Pierre Hadot viu nisso a emergência de formas específicas de exercícios espirituais, e Michel Foucault a expressão de um cuidado de si culturalmente mais extenso. Certos autores... vêm nisso a expressão de um novo tipo de concepção subjetiva ou individualista do eu; de minha parte, sugiro uma outra maneira de compreender sua importância. [Quanto à]... segunda característica do pensamento helenístico e romano... a apresentação da filosofia como uma espécie de terapia... esta idéia, como numerosos traços do pensamento helenístico, remonta ao Sócrates de Platão: mas, no estoicismo e epicurismo, ela torna-se central e pode-se dizer mais geralmente que ela invade todo o pensamento helenístico e romano. (...) ²⁰⁴

Distanciando-se dos procedimentos da Academia de Platão, bem como do Liceu aristotélico, o pensamento de Epicuro representou para época uma mudança na concepção de formação, e isto se deu não somente pela novidade da aceitação, em seu Jardim, de jovens, mulheres e escravos, mas, principalmente por se constituir numa alternativa à *pólis*, buscando 104

um ideal de vida comunitária que pudesse resistir as desventuras de um mundo que perdia a cada vez o sentido de uma vida em coletividade. Desse modo, o Jardim não poderia se limitar a um espaço de exercícios dialéticos ou de construções lógicas visando a intuição de verdades, conduzidas pela artificialidade da erudição; ao contrário, a formação epicurista pautava-se, essencialmente, pela prática de uma ética voltada para o cuidado de si, não mais envolvida com as questões da *pólis* em plena desagregação. Por força das circunstâncias, a participação em assuntos públicos torna-se extremamente limitada: a ação humana parece incapaz de garantir a paz entre as comunidades; tudo o que pode fazer é buscar uma paz interior. Nesse sentido, as noções de segurança e bem estar não mais derivam das relações sociais construída no âmbito do polis, mas, ao contrário, resultam da capacidade do próprio indivíduo em apaziguar sua alma (*ataraksia*). A pedagogia de Epicuro, terá como foco a preparação do indivíduo para os dissabores do mundo. Evitando conscientemente o ideal de cultura geral, a escola epicurista busca modelos alternativos de formação, distanciando-se das grandes narrativas míticas (prática dos primeiros formadores gregos como Homero e Hesíodo), tanto quanto do pragmatismo sofístico (que fundava seus ensinamentos na prática da arte da palavra, tendo na dialética e retórica seus mais caros instrumentos de formação); afastava-se também das concepções clássicas, que insistiam em uma erudição cada vez mais distante do mundo da vida, como ocorria, à época, com a Academia platônica, que enfatizava o ensino da matemática, ou com Liceu aristotélico, em seus procedimentos experimentais. O atual contexto exigia novos modelos de orientação formativa que pudessem conduzir à principal finalidade da existência humana – segundo Epicuro, a felicidade, ou a fruição de uma boa vida, fundamento de toda sua filosofia. 105

Encontram-se... duas versões para a idéia [da filosofia como terapia]. Uma consiste em ver na terapia, como na exortação (protréptico) e no conselho, uma das funções do discurso ético prático. (...) A segunda versão é a de que toda filosofia (a combinação de suas três partes, lógica física e ética) pode funcionar como uma espécie de terapia da alma. Mas como este traço característico do pensamento helenístico e romano se articula a outro (a conversão a si) e à questão mais ampla ... de saber se há, ou não, passagem de uma concepção objetivo-participante a uma concepção subjetivo-individualista do eu? Alguns autores (como Martha Nussbaum e Richard Sorabji) associaram o tema da terapia à emergência de uma concepção fortemente prática da filosofia (particularmente da filosofia ética) destinada a responder de forma ao mesmo tempo específica e variada às necessidades e preocupações dos indivíduos. ²⁰⁵

²⁰⁵ p. 88

²⁰⁶ Danilo Marcondes, *Iniciação à história da filosofia* – dos pré-socráticos à Wittgenstein. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008, p. 92.

Com efeito, pela erudição, ou seja, pelo simples domínio de conhecimentos teóricos, não se poderia conduzir o homem ao encontro de sua *eudaimonía*; assim, o epicurismo pretende ultrapassar o nível de uma formação meramente cognitivista. Todo o conhecimento deve, por princípio, atender a realização da principal função do saber: proporcionar uma boa vida. Em que pese as críticas ao seu caráter quase religioso, a formação epicurista não implica numa conversão do sujeito, no sentido que essa expressão adquire no estoicismo e, em seguida, no cristianismo: a concepção ética do estoicismo caracterizou-se por uma estreita relação com a natureza e, desse modo, por um determinismo ético, marcado pela noção de necessidade, ou de destino (*heimarmené*). Decorre daí a marca fatalista que reduz o âmbito das ações humanas à simples aceitação de uma realidade já predeterminada. A racionalidade do real se expressaria como providência que, compreendida ou não pelo indivíduo, não pode senão ser incondicionalmente aceita'.²⁰⁶

Embora o pensamento epicurista aproxime-se dos estoicismo, sobretudo por tomar a felicidade como finalidade a ser atingida pela *ataraksía* (imperturbabilidade), o percurso que propõe para alcançar a felicidade será distinto. Nessa escola, a *eudaimonía* não é resultante da resignação, de uma simples acomodação, sem mais, aos desígnios de uma providência, mas é buscada num caminho complexo que tem por guia a inteligência prática (*phrónesis*): é ela – e não a providência, ou uma razão abstrata – que permite conciliar os imperativos da sensação e da razão. Tal como em Aristóteles, o caráter prático da *phrónesis* põe em relevo a importância

dos exemplos: “Devemos escolher um homem bom para tê-lo sempre diante dos olhos, para vivermos como se ele nos observasse e para fazermos tudo como se ele nos visse”.²⁰⁷

²⁰⁷ Epicuro, *Ética* in coleção Os pensadores, p. 20.

²⁰⁸ Epicuro, *Antologia de textos*. Trad. Agostinho da Silva; São Paulo: Abril Cultural, 1985 (Col. Os Pensadores). p. 19.

²⁰⁹ Michel Foucault, *A Hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2006, p. 236.

Essa busca por exemplos colhidos no cotidiano, essa reeducação do nosso modo de lidar no mundo pretende realizar, portanto, uma certa desconversão do sujeito, levando-o a retornar ao caminho de que fôra desviado por uma cultura artificial e opressora. Diferentemente do pensamento pedagógico de Platão, que reivindica para o rei-filósofo o direito de ser o único representante capaz de conduzir a sociedade, Epicuro, pretende que a auto-formação possibilite a cada indivíduo a *autarqueia*, o governo de si mesmo.

Repare-se que, para o epicurismo, a autarquia não é a negação da vida comum, mas um estágio a que só se chega através da prudência: estágio de compreensão de que é em si mesmo que se deve buscar a regra de conduta, e não mais em valores políticos que permanecem exteriores ao indivíduo.

De todas estas coisas, o princípio e o maior bem é a prudência, da qual nascem todas as outras virtudes; ela nos ensina que não é possível viver agradavelmente sem sabedoria, beleza e justiça, nem possuir sabedoria, beleza e justiça sem doçura. As virtudes encontram-se por, sua natureza, ligadas à vida feliz, e a vida feliz é inseparável delas.²⁰⁸

A ética não visa mais exclusivamente à construção da *pólis* gloriosa, ela se declina como cuidado de si. Mas em que consistiria uma ética do cuidado de si? Reservar-se do mal e preservar-se no mal já estabelecido não seria uma resignação? É possível resistir a estado de crise cuidando do próprio jardim?

Uma ética que não leve em consideração o outro, que se volte para si mesmo, poderia, num primeiro momento, sugerir um simples individualismo. O tema da *ataraksia* coloca em foco o problema da relação com o outro, afinal o que significaria formar para o cuidado de si, para sua própria salvação? Como bem questiona Michel Foucault na *Hermenêutica do sujeito*: “A salvação de si e salvação dos outros estariam definitivamente desconectadas ou, para empregar mais uma vez o vocabulário neoplatônico, o político e o catártico estariam definitivamente dissociados?”²⁰⁹

A noção de cuidado de si promove uma inversão na concepção de formação presente em Platão e, de certa maneira, também em Aristóteles pois, para eles, não é possível pensar o indivíduo sem a referência constante à *pólis*. Para Platão, o princípio de organização da *pólis* já continha o cuidado com os indivíduos. O oposto se dá com a noção do cuidado de si, que faz tudo decorrer do indivíduo em sua relação consigo próprio. Auto-preservação concorre para a preservação da espécie humana, o cuidado de si é indiretamente o cuidado com o outro, mas como um benefício suplementar. Nas palavras de Foucault: “A salvação dos outros é como uma recompensa suplementar à operação e à atividade de salvação que obstinadamente exercemos sobre nós mesmos”.²¹⁰

²¹⁰ Ibid. p. 237.

²¹¹ *Aforismo 5*

²¹² Immanuel Kant, *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. São Paulo: Abril Cultural, 1984, p. 139.

É possível que esses princípios pareçam, aos olhos dos contemporâneos, bastante ingênuos: em meio a tantos episódios de egoísmo, de falta de solidariedade e em face de discursos éticos vazios de sentido, que acarretam no embrutecimento das relações humanas, o que se pode em sã consciência esperar de uma ética baseada no cuidado de si? Que sentido se deverá extrair de uma ética que dispõe que devo privilegiar primeiramente a mim mesmo, e só depois os outros? Não consistiriam estas proposições em uma simples reedição do que a atualidade já apresenta, desse campo fecundo de individualismos? Em um mundo onde o isolamento dos indivíduos acentua-se cada vez mais, a alternativa epicurista corre o risco de passar por um convite à alienação completa do mundo. É preciso, no entanto, examinar com mais cuidado as acusações apressadas da filosofia de Epicuro.

Como, por exemplo, aquela que pretende que o conceito de amizade, central para o entendimento da ética de Epicuro, esgota-se no mero interesse. O equívoco se apresenta na sentença da *Sentença Vaticana*: “Toda amizade é por ela própria desejável; entretanto, ela tem seu começo na utilidade”.²¹¹

Como não opor a essa formulação a recomendação do agir moral exposta na *Metafísica dos Costumes*? “Seres racionais estão, pois, todos submetidos a esta lei que manda que cada um deles *já* se trate a si mesmo ou aos outros *simplesmente como meios*, mas sempre *simultaneamente como fins em si*”.²¹²

No entanto, o próprio Epicuro se encarrega de precisar o sentido dessa polêmica afirmação: “Nem é amigo quem busca sempre a utilidade, nem quem nunca a associa à 108

amizade; pois o primeiro faz com o benefício o tráfico do que se dá em troca, o outro rompe com a boa esperança para o futuro”.²¹³

²¹³ Sentença Vaticane 39, in *Lettres et Maximes*, p. 257.

²¹⁴ Sentença Vaticane 34, in *Lettres et Maximes*, p. 257.

²¹⁵ Michel Foucault, *A Hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martis Fontes, 2006, p. 240.

Se é verdade que Kant condenaria a idéia de fazer do outro um meio para sua própria felicidade, também é fato que Freud louvaria a ruptura com a idealização do humano: o que significa um laço que escapa ao investimento pulsional, que não visa um móvel que é fonte de prazer? Sem o crivo da utilidade, a amizade é um conceito abstrato e vazio, que pretende sustentar-se pela simples autoridade do dever moral: mas como ignorar que a realização de si como ser moral já é uma visada que a torna útil para aquele que se propõe ao comportamento ético? A utilidade deve, pois, ser entendida como o móvel, o ponto de partida para a constituição de algo que ultrapassa o imediatismo e se constitui num bem viver. “Da ajuda que, por parte dos amigos recebemos não tanto a ajuda que deles nos vem, quanto a confiança nesta ajuda”²¹⁴

Diante dos males que nos cercam, a certeza de que podemos confiar no auxílio dos amigos fornece o apaziguamento da alma (*ataraksía*). Foucault comenta que o cuidado de si se apresenta como uma alternativa às dominações políticas, invertendo a formulação platônica:

É, por assim dizer, a figura inversa da reciprocidade platônica (...), na medida em que, para Platão, devemos nos ocupar conosco para os outros, e são os outros que, na comunidade formada pela cidade, nos asseguram nossa própria salvação. Agora, a amizade epicurista permanece no interior deste cuidado de si e inclui, como garantia da ataraxia e da felicidade, a necessária reciprocidade das amizades. ²¹⁵

Em meio a um crescente desamparo do sujeito diante de instituições que antes assumiam a responsabilidade de fornecer idéias reguladoras para sua conduta na sociedade, a saída epicurista passa a ser objeto de interesse. Mas, embora o individualismo helenístico possa nos instrumentalizar para uma análise do momento de crise em que vivemos, afinal, muitas são as similaridades de questões, seria um erro tentar compreendê-lo à luz do individualismo moderno.

De minha parte, estou menos convencido quanto à relação entre este aspecto da filosofia helenística e romana e um suposto interesse novo pela individualidade e a subjetividade. Pelo contrário, a utilização... da metáfora médica implica que exista um saber ético objetivo, e que a perspectiva do filósofo-médico é, ao menos em princípio, objetivamente melhor ou mais verdadeira do que a de seu paciente. Que a preeminência desta idéia assinala a passagem a um concepção do eu mais subjetivo-individualista está, portanto, longe de ser evidente.²¹⁶

²¹⁶ Christopher Gill. *Le moi et la thérapie philosophique dans la pensée hellénistique et romaine*, in Gwenaëlle Aubry et Frédérique Ildefonse. *Le moi et l'intériorité*. Paris : Vrin : 2008, p. 89

²¹⁷ Francisco Ortega, *Para uma Política da Amizade* – Arendt, Derrida, Foucault. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000, p. 89.

²¹⁸ Ibid. p. 90.

Em Epicuro, a descrença nas instituições abre, obrigatoriamente, um espaço, senão de construção, ou ao menos de questionamento das relações sociais: e é claro que essas atitudes podem tanto se traduzir em ceticismo quanto em investimento na procura de novas formas de convívio.

A nova ética da amizade procura jogar dentro das relações de poder com um mínimo de dominação e criar um tipo de relacionamento intenso e móvel que não permita que as relações de poder se transformem em estados de dominação.

Precisamente esse jogo com o poder (entendido como possibilidade de dirigir e mudar o comportamento do outro) torna a amizade algo fascinante. Falar de amizade é falar de pluralidade, experimentação, liberdade, desterritorialização.²¹⁷

Os critérios de verdade, transparência, justiça e igualdade, aos quais a política tanto recorreu, e que serviram freqüentemente à dominação, parecem aos epicuristas pouco apropriados para a amizade, que admite a desigualdade e a hierarquia. A amizade, insistem eles, não é democrática, mas aristocrática e anti-social – e, por mais que a noção possa causar espanto aos ouvidos contemporâneos, forçoso é admitir que não é na idéia de direitos iguais para todos que se pode fundar os laços entre amigos. Mas, tal como Foucault, o comentarista vai mais longe, enxergando aí a possibilidade de se transgredir as limitações sociais e recuperar seu potencial criador:

Esses mecanismos de regulação e de desativação de seu potencial transgressor definem a amizade em nossa sociedade como um assunto privado do indivíduo, fora de todo significado político, e no qual as instituições sociais determinam seus limites – *status* social, classe, educação etc. – destruindo todas as suas possibilidades criativas. ²¹⁸ 110

É nesse sentido que, em Epicuro, a conquista autonomia não se contrapõe à manutenção dos vínculos sociais, mas antes depende da invenção de novas formas de vida associativas, que permitam o exercício da *eudaimonía* (felicidade). A construção do Jardim de Epicuro representa uma resposta prática para as adversidades decorrentes da destruição de um lugar natural do homem grego. Sob essa perspectiva, retirar-se da *pólis* é menos uma fuga do que uma estratégia de resistência, artifício necessário para pensar uma nova ética para responder à destruição de uma sociedade que pouco reservou ao domínio privado. Na *pólis* dominada pelos macedônios, a política não tinha outro significado além da submissão. Por isso, o recolhimento numa vida solitária aparece a Epicuro como o único caminho para uma resistência.

No entanto, é preciso não esquecer que esse recolhimento se faz acompanhar de um contínuo compromisso com a formação humana. Nessa esfera, a crítica social conduz a uma valorização da natureza que parece precursora das posições que, muitos séculos depois, defenderá Rousseau:

Epicuro pensa que a natureza de um ser e suas tendências naturais se revelam, não no momento onde sua maturação é alcançada em seu ponto de acabamento, mas, ao contrário, no momento onde ela não é ainda adulterada pelos artifícios da educação e a existência social: as crianças e os animais recém-nascidos são os espelhos da natureza.²¹⁹

²¹⁹ Ibid. p. 503.

²²⁰ Como não pensar nos três mestres rousseauianos – a natureza, as coisas, os homens, sendo a primazia concedida ao primeiro? Cf. Jean-Jacques Rousseau. *Émile, ou l'Éducation*. Paris : Flammarion, 1966, p. 37.

Por isso, além do cultivo da reta razão humana – realizado pela lógica, denominada canônica – e do estudo da ética – que dirige a ação humana para o seu verdadeiro fim – o programa de Epicuro inclui a compreensão da física²²⁰. Apesar de a ética representar um capítulo à parte em seu pensamento, ela não pode ser considerada totalmente autônoma, na medida em que está diretamente relacionada com a concepção de natureza. 111

A ética epicuriana é assim o protótipo, simples e acabado de uma ética naturalista, isto é, de uma ética na qual o que nos devemos fazer (não por dever mas para ser feliz) não é nada mais do que agir naturalmente (o que não quer dizer: nada mais do que fazemos efetivamente, pois na maior parte do tempo, orientado desde a infância por uma educação artificial, nos agimos contra a nossa natureza). A física é assim por sua vez a condição necessária e suficiente da felicidade. 221

221 Monique Canto-Sperber, *Philosophie grecque*. Paris: PUF, 1997, p. 480.

222 Ainda aqui Rousseau pode ser lembrado. Cf. Monique Canto-Sperber, *Philosophie Grecque*. Paris: PUF, 1977, p. 476-478.

223 Cf. Monique Canto-Sperber, *Philosophie grecque*. Paris: PUF, 1997, p. 504.

É bem verdade que, durante todo o período helenístico, o processo de formação era organizado em uma estrutura tripartida de lógica-ética-física – divisão didática certamente imposta pelos discípulos de Platão para organizar os ensinamentos de seu mestre. No entanto, essa divisão não aparece em Aristóteles e, embora Epicuro recupere esses termos, o seu sentido é completamente distante daquele utilizado pela Academia, sobretudo por sua perspectiva não metafísica, pois, para Epicuro, o saber não se realiza ao fim de um processo de deduções, demonstrações ou técnicas de retóricas e dialéticas, mas todas essas atividades só possuem sentido se nos conduzem à felicidade. É o prazer intrínseco da atividade de conhecimento que importa a Epicuro.

Assim, embora o conhecimento sobre o mundo, principalmente ao evitar as ilusões fundadas em explicações míticas, contribuam para o alcance de uma boa vida, é necessário estabelecer seus limites – cabe dissipar apenas a ignorância que impede a felicidade, e não tornar o conhecimento um fim em si. Em outras palavras, a felicidade é o valor essencial para o humano, pois, tanto o conhecimento quanto a ignorância podem ser nocivos para a *eudaimonía*.²²²

A simplicidade da exposição de suas teses, a forma irônica e aparentemente ingênua, abriu espaço para críticas à filosofia de Epicuro que a qualificaram como uma ética de apologia a uma sensualidade grosseira, associando sua concepção física a um materialismo mecanicista e sua teologia a um paradoxal ateísmo.²²³

A originalidade ou ousadia do pensamento de Epicuro consiste, diferentemente de uma tradição intelectualista Platônico-aristotélica, na inspiração que irá buscar no materialismo atomista de Demócrito e Leucipo, procurando conciliar os pressupostos dessa Física com a ética hedonista defendida pelos sofistas e cirenaicos. Se em Platão e Aristóteles a ética será 112

conseqüência de uma ontologia e uma lógica-gnosiológica que fundamenta o dever-ser, em Epicuro a teoria será indagada para corroborar o que, de alguma maneira intuímos originalmente do sentido ou significações da vida. Trata-se de um imediato sentimento da vida, uma compreensão intuitivamente captada e, exposta à teoria para sua posterior fundamentação racional.

Ora, estabelecer os fundamentos da ética com base numa concepção física, poderia soar aos ouvidos contemporâneos como um contra-senso. É preciso, no entanto, considerar que o estudo da natureza conduziu Epicuro para o humano, e não para a contemplação dos astros ou das realidades intangíveis. Da física ele retira, portanto, ensinamentos antropológicos, como o que estabelece, na *Canônica*, que, embora se constitua numa orientação para o conhecimento, a teoria não possui qualquer primazia sobre a sensação: ambas são fontes verdadeiras para o conhecimento. Nas palavras de Epicuro, A sensação deve servir-nos para proceder, raciocinando, à indução de verdades que não são acessíveis aos sentidos.²²⁴

²²⁴ *Ibid.* p. 14.

²²⁵ *Ibid.* p.14

Procurando evitar os problemas teóricos já enfrentados pela tradição, o pensamento epicurista não admite, portanto, qualquer clivagem no processo de conhecimento: "...é verdadeiro tanto o que vemos com os olhos como aquilo que apreendemos mediante a intuição mental".²²⁵

Desse modo, parece necessária a compreensão dos mecanismos da natureza, pois, do contrário, seremos vítimas do medo da morte, do temor aos deuses e da eterna angústia oriunda do descontrole das nossas atitudes diante dos sofrimentos e das satisfações da vida.

Para Epicuro, a canônica é uma disciplina que tem por objetivo determinar as regras e critérios da evidência, isto é, do conhecimento indubitavelmente firme. Diferentemente do *Organon* aristotélico, que possui um alcance teórico mais amplo, abordando desde elementos mais simples do *lógos* até as modalidades de conhecimento e formas de argumentação, a *Canônica* procura, ao analisar as fontes do conhecimento, extrair uma verdade irrefutável.

Assim, como podemos depreender, a sensação ocupa um papel central na teoria do conhecimento de Epicuro: o que percebo é, por si só e inegavelmente verdadeiro. Procurando fundamentar um conhecimento seguro e verdadeiro, Epicuro procura extrair nas sensações o que podemos chamar de verdade ante-predicativa – certezas que, exteriores à linguagem, são 113

impenetráveis às astúcias ou ilusões produzidas pela linguagem. Desse modo, o erro ou a falsidade seriam provenientes, não das próprias sensações, mas dos juízos que são proferidos com base nas sensações.

Consideremos, ainda que de maneira geral, o pensamento teórico de Epicuro e o que dele irá extrair para sua compreensão de vida.

A Canônica epicurista distingue duas modalidades de experiência imediatamente evidente: a) as sensações e percepções, que nos trazem a imagem dos objetos exteriores; b) as paixões, os sentimentos e as emoções que nos fazem experimentar prazeres e dores. Para Epicuro, perceber é receber os objetos numa fração menor, ou o próprio objeto como uma espécie de réplica, é captar os átomos que o compõem. Daí não ser possível falar em falsidade.

Contudo, um aspecto interessante na teoria do conhecimento de Epicuro é que entre sensações e emoções não existem rupturas; não há, pois, distinção entre emoção e observação, a sensação ou *aisthesis* representa um conhecimento imediato das coisas. No entanto, podemos também falar de um tipo de conhecimento de segunda ordem, feito de imagens, opiniões ou representações.

Epicuro denomina esse tipo secundário de conhecimento de *prenoção* ou *prolepsis*. Ela resulta da repetição de sensações semelhantes, que vão se superpondo e depurando até formar uma noção genérica que se consolida na memória, acoplada à palavra que a denota.

Quando, na *Carta a Heródoto*, Epicuro exorta à busca da clareza daquilo que está no fundo das palavras, o significado primeiro de cada termo que empregamos deve ser entendido como o instrumental para dissipar os problemas oriundos da dialética, do discurso, as dúvidas decorrentes das opiniões. A análise do sentido das palavras pressupõe o encontro das sensações que as determinam. As sensações são fontes que irradiam, por assim dizer, a evidência primeira e as prenoções que são base dos discursos, dos pensamentos, numa palavra, das representações.

Poder-se-ia assim dizer que para Epicuro há um predomínio do significante em relação ao significado, já que mais importante que compreender a noção genérica das coisas ou do que ela quer dizer é nos achegarmos o mais próximo possível das coisas. Assim, não basta simplesmente abstrair e acessar um conceito virtual, mas, ... captar com clareza o que está no fundo das palavras – o que só é possível por um retorno à própria coisa, à experiência insubstituível e prenhe de sentidos, realizável apenas no contato com as coisas no mundo.

Em *História da Filosofia Antiga*, Giovanni Reale defende a tese de que as correntes helenísticas teriam em comum a ética baseada em um tipo de fé leiga, amplamente assentada 114

na razão. Essa fé nasceria de intuições acerca do sentido da vida que são, antes de tudo, captadas emocionalmente e, em seguida, orgânica e racionalmente desenvolvidas – o que explicaria, por exemplo, o interesse de Epicuro pela física.

Assim, segundo a análise do autor, não obstante a base física em que buscam se amparar, as teorias éticas dessas escolas fundam-se em lógicas e ontologias frágeis em sua fundamentação. É a partir daí que Giovanni Reale extrai a idéia de uma intuição sobre o sentido da vida, que não pode ser explicado racionalmente. E Epicuro teria mantido reservas em relação à extrema racionalização dos temas sobre a vida, que conduziria aos mesmos equívocos cometidos pela tradição platônico-aristotélica.

Contudo, dirá Giovanni Reale, as escolas do período helênico conseguiram dizer de maneira clara e acessível, se não a todos, pelo menos a um número significativamente maior do que as escolas clássicas (Academia e Liceu), a justa atitude diante do mundo, dos homens e dos Deuses e da morte, no intuito de alcançar a eudaimonía, a felicidade. Desse modo, pode-se explicar uma certa unidade entre essas escolas com respeito ao papel do sábio embora defendessem concepções tão díspares quanto diferentes eram suas fundamentações lógicas ou físicas.

Esse sábio é a figura de um indivíduo que cultivou em si o conhecimento e a felicidade apesar das condições sociais, e não em virtude delas. O fortalecimento da figura do indivíduo é central nas perspectivas relacionadas com a conduta, os conceitos e valores tradicionalmente reconhecidos como princípios para se pensar a ética, a solidariedade recebem novos sentidos, obrigando os indivíduos a tomarem consciência de que é em si mesmo, que deverão buscar suas regras.

No entanto, não devemos entender este ato como um mero particularismo. A moral helenística pretende, ao contrário, dar à ação de todo indivíduo uma orientação geral que permita que este, entregue a si próprio, seja capaz de construir sua salvação, se precavendo do modo mais eficiente e duradouro possível contra os males que são o quinhão normal de uma existência humana, tanto quanto contra aqueles de que teria podido escapar.

A rápida apresentação do universo epicurista nos lança a questão de saber se atualmente as atitudes de isolamento do sujeito, ou do cuidado de si podem ser entendidos como estratégias de sobrevivência para um eventual restabelecimento da democracia, ou se, ao contrário, representam uma ética particularista pautada justamente no proveito da crise das instituições coletivas.

No que tange especificamente à formação humana, o pensamento epicurista fornece uma relação diferenciada com o saber, uma relação que só justifica pela formação do *ethos*. 115

Repudiando uma concepção de formação que se pauta pela erudição, por um saber ornamental, Epicuro contrapõe a esse procedimento uma prática de si que é experiência dos desafios do indivíduo no mundo, sujeito a todos os imprevistos decorrentes da cotidianidade.

A formação epicurista pretendia fornecer uma preparação do indivíduo em sentido pleno, seja para enfrentar questões que ultrapassavam sua finitude, tais como o medo da morte ou dos deuses, ou ainda, para lidar com a descrença da idéia de uma sociedade justa e democrática, exigindo-lhe agora, adequar-se a um mundo fragmentado e distante do ideal da *pólis*. Não será pela erudição, pelos grandes conhecimentos por longos exercícios dialéticos e retóricos, ou ainda pelas incansáveis demonstrações científicas que o indivíduo se sentirá preparado para o enfrentamento de uma realidade dura, de embrutecimento das relações humanas, o *sophós* é apenas mais um indivíduo no mundo da vida e sujeito aos mesmos desafios. Nesse sentido, a erudição mostra-se incapaz de fornecer a estrutura para esse indivíduo que já não dispõe do espaço público de participação. É bem verdade que Epicuro já fazia severas críticas ao modelo de participação na *pólis*, não é à toa que em seu Jardim, como já dissemos, mulheres, escravos e jovens poderiam participar sem restrição, mas, sua crítica vai além disso, a recusa da *paidéia* grega contrapondo-a a sua *fisiologia*, representou uma mudança significativa na concepção e formação da época. Nas palavras de Epicuro: “O estudo da natureza (fisiologia) não forma fanfarrões nem artistas o verbo, em pessoas que ostentam cultura julgada inviável para as massas, mas homens ativos e independentes, que se orgulham e seus próprios bens, não dos que advém das circunstâncias.”²²⁶

²²⁶Epicure, Sentença 45, in *Lettres et Maximes*, p.259.

Encontramos aqui a crítica epicurista à *paidéia* grega a sua formação por erudição que visa um pragmatismo nas relações sociais, próprio para atender ao desempenho exigido pela *pólis*. A esse modo de formação Michel Foucault denomina o saber de jactância, isto é, uma formação alienada de si, voltada para o reconhecimento de outros, são os fabricantes de verbo que se distancia do saber de si de sua experiência para instrumentalizar-se a partir da retórica, dialética, aprendidas nas escolas de treinamento para a guerra de palavras.

Não é tanto para o enfrentamento dos problemas externos, mas dos temores internos por um autocontrole, pelo domínio dos temores aos deuses, do medo da morte, que a formação epicurista se ocupa, pois, uma vez apaziguada sua alma todos os problemas do 116

mundo tornar-se-ão ínfimos para esse indivíduo fortalecido interiormente é a salvação de si mesmo.

Preparar o sujeito e a alma para as adversidades é diferente de produzir fanfarrões que por um saber vazio e ornamental, lidam superficialmente como as adversidades, mas o epicurismo quer equipar *paraskeuê* a alma para todas as circunstâncias.

A *paraskeuê* é precisamente o que permitirá resistir a todos os movimentos e solicitações que poderão advir do mundo exterior. A *paraskeuê* é o que permite, a um tempo, atingir a meta e permanecer estável, fixado na meta, sem se deixar desviar por nada. Assim, a *physiologia* tem por função *paraskeuázēin*, dotar a alma o equipamento necessário para o seu combate, seu objetivo e sua vitória. Em si, opõe-se à *paidéia*.²²⁷

²²⁷ Michel Foucault, *A Hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martis Fontes, 2006, p. 293.

²²⁸ Ibid. 296.

O uso da fisiologia pode parecer a primeira vista uma modo de formação cientificista, fundado em princípios causais extraído da física atomista (influência direta de Demócrito), o que seria uma contradição para a teoria epicurista que repudia a erudição, ou qualquer reducionismo da formação. Todo o conhecimento deve ser utilizado para a transformação do sujeito:

O conhecimento dos meteoros, o conhecimento das coisas do mundo, o conhecimento do céu e a terra, o mais especulativo conhecimento da física, nada é recusado, longe disto. Mas eles são de tal modo apresentados e modalizados na *physiología*, que o saber do mundo constitui, na prática o sujeito sobre si mesmo, um elemento pertinente, elemento efetivo e eficaz na transformação do sujeito por ele mesmo.²²⁸

O conhecimento só possui valor quando proporciona uma transformação no sujeito, quando lhe serve para o experiência de si, desse modo, não há um conhecimento das coisas e de si mesmo, mas o conhecimento das coisas, só tem sentido pela sua contribuição na mudança do ser do sujeito. O próprio sujeito não pode tornar-se objeto de investigação, a busca de um suposto Eu, o conhecimento é afecção, é provocar o sujeito para a alteração de mudança. “É um saber que se reporta às coisas, ao mundo, aos deuses e aos homens, mas cujo 117

efeito e função é modificar o ser do sujeito. É preciso que esta verdade afete o sujeito, e não que o sujeito se torne objeto de um discurso verdadeiro”.²²⁹

²²⁹Ibid. 297.

²³⁰ Franco Cambi, *História da Pedagogia*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999, p. 94.

²³¹ Ibid. p. 96.

É no helenismo que, como bem observa Franco Cambi, se desenvolve a hegemonia da cultura grega no Mediterrâneo, constituindo um modelo de cultura baseado, por um lado, no enaltecimento do humano e de suas habilidades, ainda fortemente influenciado por uma cultura que exalta a universalidade, e, ao mesmo tempo, é o momento do surgimento de uma cultura mais especializada, mais científica:

É a época em que se desenvolve a ciência física em formas quase experimentais, em que se delineiam a filosofia e a historiografia em formas amadurecidas, em que cresce a astronomia tanto quanto a geometria e a matemática, como também a botânica, a zoologia, a gramática dando vida a uma enciclopédia bastante complexa do saber. ²³⁰

Toda formação cultural desse período está fundada sob duas bases, em primeiro lugar, o fortalecimento interior do sujeito, em sua salvação diante da crise ético-política decorrente da relação entre indivíduo e estado. Com o epicurismo e o estoicismo a formação voltou-se para uma perspectiva ético-antropológica, baseada na *ataraksía* (controle de si) ou na *apátheia* (não se deixar afetar), fundamentos para uma formação adequada às circunstâncias sociais da época; e, em segundo lugar, o desenvolvimento de uma formação científico-humanista, uma estranha combinação que quer extrair das ciências o que há de relevante para a uma vida prazerosa e feliz. “A formação visa um homem completo, moralmente desenvolvido, que não seja só um técnico, mas justamente um homem, nutrido de cultura antes de tudo literária e hábil no uso da palavra consciente da tradição e que se faz «pessoa», sujeito dotado de caráter.”²³¹

Diferente do que posteriormente a escola moderna buscou construir – um sujeito que se deixa reduzir a simples cognição – o período helenista procurou conciliar as habilidades técnicas com a construção de um *ethos*, o conhecimento esteve então a serviço e uma formação ética do sujeito. Os conhecimentos não possuem valores em si mesmos, não são por eles mesmos garantia de verdade, é somente no que eles podem oferecer ao indivíduo na sua vida cotidiana que importa para a pedagogia do cuidado de si. 118

COONNSSIIDDEERRAAÇÇÕÕESS FFIIINNAAIISS

O exame da formação humana na antigüidade poderia, num primeiro momento, parecer um esforço meramente genealógico de entendimento da nossa cultura ocidental e de suas influências – procedimento sem dúvida relevante para muitos campos do conhecimento, como a história, antropologia e filosofia. Mas o retorno a essas paisagens, investigando os variados processos de formação na Grécia antiga, nos recoloca diante de questões que não são somente atuais – como se atualidade da questão justificasse a importância do tema. Elas possuem um peso maior, pois são essenciais; e se o são, é porque pensar a formação é pensar o humano. A investigação nos levou a observar rupturas e permanências, sob influência de circunstâncias históricas – quando, por exemplo, se deu a desagregação da *pólis* e, conseqüentemente, de um ideal de formação; mas também de rupturas filosóficas, quando outros quadros filosóficos possibilitaram a reflexão sobre a tradição e seus valores.

Sem dúvida, o nascimento da *pólis* contribuiu de forma decisiva para a introdução de aspectos intelectuais e políticos que até hoje marcam a vida pública ocidental; no entanto, sua contribuição não se deteve aí: esse fenômeno promoveu uma verdadeira alteração na própria cultura. A partir daí, a relação entre os homens não mais se fundará na verticalidade da relação de parentesco, mas passa a fundar-se na palavra democrática, sujeita ao exame público, à discussão e ao debate contraditório (*agon*).

Democracia: uma inventividade que funda, nas palavras de Marcel Detienne o mundo autônomo da palavra²³² – mas uma palavra que cria realidades. Pois, através da participação dos indivíduos, normas e valores são instituídas. Não se trata da palavra de um só: a palavra é agora compartilhada.

²³² Marcel Detienne, *Os Mestres da Verdade na Grécia Arcaica*. Rio de Janeiro: Difel, 1981, p.54.

É curioso notar que, em nossos dias, nos indagamos sobre a possibilidade de experiências formativas com um caráter democrático; e, em muitos casos, sem nos servir dos exemplos que a Grécia produziu em inúmeras situações.

Os estudos de Werner Jaeger em muito contribuíram para corrigir essa lacuna na educação relatando experiências educativas gregas – o que tornou sua obra obrigatória para o exame do tema da formação humana na Grécia antiga. Em que pese o seu descuido no 119

tratamento da excepcionalidade da democracia em favor do privilégio concedido à posição platônica – atitude que mostrou desprezo pela situação histórica e social e que pode ser atestada pela análise que, partindo do período arcaico até o helenismo, não considera qualquer ruptura ou criação humana – a *Paideia* de Werner Jaeger é uma referência para as investigações sobre o processo de formação na antiguidade.

O que se pode depreender das intenções de Jaeger é a tentativa de resgatar uma certa comunidade de ideais ligando, em torno de um projeto de formação e em detrimento das notórias transformações e rupturas, os gregos ao Ocidente. Desse modo, outros momentos fundamentais para a formação humana como o Renascimento, Humanismo, a *Bildung e Aufklärung* seriam apenas reedições do modelo grego.

Um aspecto importante a ser pontuado refere-se às metáforas da formação. Originadas, em muitos casos, na antiguidade, elas atravessaram a história e são com frequência utilizadas em nossos dias. É o caso da noção de modelo, da formação como o trabalho do oleiro que, modelando o barro busca atingir a forma perfeita. Ou, ainda, em Hesíodo, que representou um dos momentos centrais da formação grega, podemos ver a relação da formação com o trabalho na terra. A *Paidéia* de Hesíodo, contraponto da formação da nobreza, tornou-se fundamental na educação grega, na medida em que colocou em evidência a *areté* ligada ao trabalho. O plantar, regar, cuidar são ações que encontram até hoje eco na educação; e, estas, no caso específico de Hesíodo, implicariam na disciplina diária de trabalhar a terra. Além disso, a *areté* discutida em *Os trabalhos e os dias* coloca em evidência um tema bastante relevante para a educação – assim como aprendo a *areté* pelo trabalho, resta saber que se é possível em educação ensinar a virtude? A metáfora do trabalho agrícola, imagem utilizada por Hesíodo, quer nos dizer que, analogamente, assim como a terra deve ser preparada para o plantio, a formação deve ser entendida como a preparação da alma para mais tarde ser semeada a virtude.

O desafio a ser enfrentado é de se perguntar em que medida essas mesmas interrogações podem contribuir para a formação no presente.

Ao que parece, a concepção de formação no pensamento de Werner Jaeger não admite uma formação que tenha no hábito e no costume a base do processo de formação da sociedade, o termo a que ele se refere como *Paidéia* não se rende à cultura, já que se inscreve como um modelo ideal. No entanto, a retomada da cultura grega não sofre o equívoco de ver no modelo grego algo de universal e necessário e, principalmente, trans-histórico. É evidente que há uma distância entre nós e Grécia antiga, mas isso não significa que não se possa

elaborar modos de relacionamento, a começar pela interrogação da tradição e por se deixar interrogar por ela, sobretudo no que se refere aos desvios dessa tradição.

O descuido em relação ao questionamento nos apresenta atualmente um quadro bastante temerário da formação humana; e as conseqüências advindas dessa situação podem ser observada, principalmente, pela perda do sentido fornecido à expressão, tanto quanto à prática, o que conduz a um sentimento ainda mais problemático – a descrença dos próprios formadores em suas ações ou práticas educativas. Não acreditar naquilo que diz, ou, dizer simplesmente para cumprir um ritual burocrático do seu papel na sociedade, apresenta-se em muitos casos, para o professor, como se fosse um autoflagelo. A atitude do professor, ao insistir na formação de valores que não são reconhecidos em sua importância, ou na apresentação de temas, procurando uma formação orientada para o despertar de um senso moral, tendo de enfrentar uma atitude de profunda indiferença por parte dos alunos, alheios a toda a barbárie que se espalha à sua volta; o descaso dos alunos em situações de desrespeito e violências cotidianas, além de frágil indignação do professor, sempre tomada como ridícula ou equivocada leva-nos a pensar que a ação desse professor assemelha-se a uma espécie de fé cega na educação, desse modo, a atitude desse formador resolve-se em mais uma metáfora – a educação como redenção.

Não é privilégio de nossos tempos os impasses e contradições sobre a educação, ou sobre a melhor maneira de se conduzir uma sociedade. O momento de desconstrução de Atenas foi emblemático e gerou naquela época, variadas alternativas. O procedimento de Platão foi, por exemplo, o de passar em revista a tradição grega, aquilatando seus valores, recontando seus mitos, mas distanciando-se da *prática* política, pela adoção da exigência de contemplação (*theoria*), recusando o desafio do diálogo a partir das opiniões. Foi a alternativa encontrada por quem já não via na democracia um caminho a ser reconstruído; mas, por outro lado, não via também sentido no retorno à tradição. Platão irá desconstruir a tradição arcaica, as repetidas alusões (em muitos casos falaciosas) aos mitos – exemplos da formação arcaica – deixa claro a atitude de Platão como um visionário que luta para retirar os incautos do fundo da caverna.

Numa concorrência indireta, embora posteriormente tenha se tornado o contraponto da *paidéia* platônica, a formação em Isócrates irá privilegiar o pragmatismo do uso da palavra. Assim como Platão, Isócrates é testemunha de um processo de desconstrução do ideal coletivo de sociedade que acelerando cada vez mais a chegada de uma concepção individualizada traço marcante do helenismo. De fato, Platão e Isócrates convergem em um ponto – o entendimento da relevância da formação humana. Contudo, a distância em suas 121

concepções é a maior possível, no seio do mesmo mundo antigo. Isócrates empenhava-se na busca de instrumentos de mudanças para a sociedade, envolvendo-se na cultura e, nesse sentido, não abria mão do patrimônio cultural grego; ao contrário, Platão procurava forjar um modelo utópico de *pólis* partir da construção arbitrária de novos paradigmas.

É de fato significativa a distinção, por parte de Isócrates, do procedimento de formação técnica ou pelos manuais de formação retórica sofística da sua formação geral que, apropriando-se de exemplos (*paradeigma* extraídos da tradição homérica, procurava atualizá-los aplicando-os a novos contextos. Não era mera instrução: ele tinha clareza de que a formação deveria ir além do tecnicismo pragmático, despido de sentido ético.

Com efeito, o platonismo foi o grande interlocutor da antigüidade, pois, ao recusar a opinião (*doxa*) só lhe resta dogmaticamente impor os princípios do conhecimento (*epistême*) completamente distanciados dos valores instituídos socialmente.

Mas não será Isócrates o único a propor um projeto de formação para a retomada dos princípios cultivados na *pólis*. Em sua extensa obra dedicada a uma departamentalização do conhecimento, Aristóteles não perdeu de vista o sentido de seu empreendimento. Suas análises na *Ética à Nicômaco* deixavam claro que somente através do hábito se pode chegar à virtude. Uma virtude que não pode ser intuída pela alma, resultado último de uma ascese, mas uma virtude que é instituída publicamente pela sociedade. O conhecimento de virtude não é, pois, suficiente; mas o mero desejo também não basta: é preciso ainda que se manifeste a iniciativa humana, sob forma de deliberação condição sem a qual a ação não poderá ser uma boa ação, ou seja, uma ação virtuosa. Na concepção do estagirita, quem quer saber o que é a justiça deve olhar para o justo. O *phrónimos* ou o homem prudente é aquele capaz de deliberar

Nesse sentido, é possível pensar a formação humana a partir da noção de *hábito*, os valores instituídos e reconhecidos pela sociedade são os parâmetros para se efetivar a formação. O indivíduo que vivencia a *pólis* introduzido nos hábitos e costumes o que lhe permite discernir sobre a boa ação, sobre o seu modo de lidar na *pólis*.

O homem, entendido como *princípio*, *arkhé*, tem diante de si a possibilidade de criação ou de instituição de valores, os quais ele deverá reconhecer e ser ensinado. Pela prática da virtude ele se tornará virtuoso, tomando como exemplo o justo, modelo aceito por todos.

Em seu processo de formação, Aristóteles compreende as limitações das disposições particulares do ser humano para sua plena realização: é nesse sentido que a cultura cumpre um papel fundamental para a formação do homem. A busca aristotélica por um projeto de *pólis* 122

conduz a um inventário antropológico, de onde retira as bases para sua pedagogia. É a partir da observação de outras *poleis* que o estagirita irá extrair um modelo de *Política* fundado na cultura e efetivado por uma pedagogia, ou seja, por uma formação pública.

É desse modo que podemos dizer que a formação humana em Aristóteles visa, pois, primordialmente, o exercício da participação política. A *pólis* é seus cidadãos: se o primeiro gesto político é a criação da própria polis, a formação humana é seu instrumento privilegiado.

Ultrapassando a noção de Idéia, a virtude se constitui numa segunda natureza, porém instituída por uma prática.

Apesar dos esforços no intuito de um retorno à *pólis*, a decadência acabou por acarretar na perda da referência de uma vida em coletividade. Na falta de uma estrutura que lhe fornecesse o apoio para a estabilidade da vida comum, o indivíduo procede na busca de outras referências.

O pensamento de Epicuro significou uma alteração na concepção de formação humana que muito nos faz pensar em suas proposições para os nossos dias. A corrosão dos princípios de uma vida na *pólis* levou Epicuro a buscar uma alternativa de vida em coletividade. Baseado num ideal de vida comunitária, a organização desse espaço procurou realizar uma revisão dos equívocos que a democracia ateniense havia cometido. Por outro lado, Epicuro se distancia dos clássicos modelos de formação que tenderiam, ou para a erudição, ou ainda para a demagogia realizada com competência pela retórica sofisticada. A prática de uma ética voltada para o cuidado de si se constitui numa alternativa para a participação em assuntos públicos.

O cuidado de si será o cuidado do outro por decorrência, o que significa uma completa inversão da concepção de formação que, desde a Grécia Arcaica, se manteve até Platão. Ao invés de se cuidar do todo para contemplar o indivíduo, o epicurismo toma como ponto de partida o indivíduo, obtendo indiretamente como benefício suplementar o cuidado de outrem. No que concerne à formação humana, o epicurismo procurou estabelecer uma relação crítica como o saber, uma relação que só se justificaria pela formação do *ethos*. Por essa razão, as escolas estabelecidas em sua época foram duramente criticadas, por buscar uma formação pautada pela erudição ou pelo que Foucault denominou saber de jactância: um saber ornamental, retórico, que causaria efeito aos ouvidos, mas pouco contribuiria para uma autêntica alteração do indivíduo.

Diferentemente do que posteriormente a escola moderna buscou construir – um sujeito que se deixa reduzir a simples cognição – o período helenista procurou conciliar as habilidades técnicas com a construção de um *ethos*, o conhecimento esteve então a serviço e uma formação ética do sujeito. Os conhecimentos não possuem valor 123

em si mesmos, não são, por eles mesmos, garantia de verdade: é somente no que eles podem oferecer ao indivíduo na sua vida cotidiana que importa para a pedagogia do cuidado de si. Um aspecto fundamental no processo de formação na antiguidade refere-se à clareza da relação entre educação, ética e política— três conceitos que atualmente, por puro desgaste de cada um, não se deixam aderir entre si, o que estimula cada vez mais um processo de isolamento dos indivíduos. Como é possível seguir adiante com um projeto de formação, sem que este não esteja instituído numa sociedade? Os problemas assumem novos formatos, tendo em vista as complexidades manifestadas por uma sociedade que, além de não ter a oportunidade de consolidar suas marcas culturais, muito cedo são apresentados novos paradigmas, sem que antes fossem assimiladas as etapas necessárias ao estabelecimento dos valores de nossa sociedade.

Na medida em que se queimam fases necessárias para a formação, e, principalmente, quando lhes são introduzidos novos modelos sem o devido amadurecimento dos valores só resta, por parte dos alunos, uma resistência cega, alienada, que testemunha da ausência total do imperioso chamado à educação; ou, no que se refere aos professores, o cinismo cético daqueles que já trilharam por antigos projetos ou modelos os quais, por não obedecerem à exigência da exposição desses paradigmas à sua instituição pela sociedade, foram fadados ao fracasso. Na educação brasileira, os exemplos são fartos; afinal, inúmeros modelos de avaliação, metodologias, tendências ou correntes de pensamentos pedagógicos são introduzidos pela força da caneta de secretários ou ministros, em muitos casos sem o cuidado de adequá-los às necessidades da sociedade.

Parece que muitos dos desafios e impasses colocados atualmente para a formação humana estão associados à falta de referências comuns, ao descompasso entre valores e interesses de professores e alunos – em uma palavra, à ausência das marcas culturalmente instituídas em torno das quais as sociedades e seus modos de existência se erigiram.

Na história das sociedades, essa construção tomou diferentes formas, mas ela sempre manteve uma tensão entre o ideal imaginado (valores e idéias) e sua presentificação necessária (modelos e paradigmas), sua objetivação em instituições, tipos antropológicos ou personagens que os encarnaram.

Por estar baseada nas expectativas coletivas e individuais de futuro, a educação sempre se alimentou desses modelos. Como poderia sobreviver sem eles? Existiria uma educação sem modelos? Não seria ela demissão, frente aos instintos ou puro conservadorismo, numa aceitação passiva da sociedade como ela é? Afinal, em nome do que se educa? 124

Pensar criticamente uma educação pelos modelos é, paradoxalmente, pensar *contra* os modelos; mas isso não significa propor paradigmas abstratos, que rejeitam o modelo presente e, criticando os modelos passados, propõem-se a construir ideais novos – como fez Platão na Grécia Antiga, ao recusar tanto o seu passado aristocrata, como a democracia ateniense, em nome de uma hispostasia das idéias. Pensar a educação pelo contra-exemplo de Platão, esse filósofo que, estranhamente, após aprender com seu mestre Sócrates a colocar a dimensão antropológica no centro de sua reflexão, inaugura a possibilidade filosófica de refletir sobre o humano e suas categorias sem jamais olhar para o homem encarnado.

Diferentemente desse procedimento, os esquemas aristotélicos inauguram uma antropologia preocupada em apresentar o humano não a partir dos ideais intangíveis, mas aceitando os desafios da realidade manifestada na experiência, na contingência e opinião – pontos de partida rejeitados de saída pelo pensamento platônico.

De uma maneira geral, a formação na Grécia antiga foi palco de amplas discussões, constituindo-se numa escola de formação humana.

As complicações derivadas daí atende a constante interrogação sobre o sentido da formação. O humano é constante luta contra si mesmo e contra a limitação dos conceitos: como seria, pois, possível falar em modelos de formação? A crítica à idéia dos grandes relatos, ou grandes sistemas do qual se derivou, em educação, a noção de que era necessário abandonar os modelos dogmáticos em favor da liberdade e da autonomia dos alunos, tornou-se o principal campo de atuação de um certo ceticismo levado à cabo por pensadores que, incansavelmente, procuraram em toda a parte resquícios do poder ou de idéias universais das quais poderiam ser inferidas concepções abstratas e ideais de formação os quais em nome da racionalidade, oprimiam, pelo poder da técnica; exploravam, pela racionalização da economia; ou manipulavam por intermédio das ideologias. Contudo, a acidez implacável de uma tal crítica, não deixa espaço para qualquer reparo ou reconstrução de qualquer espécie de racionalidade. Em muitos casos um ceticismo capaz de identificar distorções, corrupções, em fim, desvios da racionalidade, deixa de ser um ceticismo relativo para se tornar um ceticismo absoluto e, portanto, dogmático, uma vez que não admite qualquer possibilidade dialógica que assuma o desafio de reconstrução de um projeto de formação. É freqüente a idéia de que o próprio conceito de formação humana, deva ser definitivamente banido, por colocar em evidência o sentido de adaptar a uma fôrma, o sentido da modelagem. Mas até que ponto deve-se dar crédito ao hábito de tratar as metáforas em sua literalidade? Acreditamos que o retorno aos antigos ainda pode nos apresentar caminhos, e, ao mesmo tempo, nos manifestar 125

os (des) caminhos, os desvios das noções de formações que, de alguma maneira, nos influenciam ainda hoje. 126

BIBLIOGRAFIA

ARENDR, Hannah. **Entre o Passado e o futuro**. 6. ed. Trad. Mauro W. Barbosa; São Paulo: Perspectiva, 2007.

_____. **A condição humana**. 10ª ed. Trad. Roberto Raposo; Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

ARISTOTE, *Traité de l'Ame*. Comentaire par G.Rodier; Paris: Librairie philosophique J.Vrin, 1985.

_____. *De Anima* (Books II and III with passages from Book I). Translated With introduction and notes by D. W. Hamelyn. Oxford: Claredon Press, 1993

_____. *De l'Ame*. Trad. J.Tricot; Paris: Librairie Philosophique J.Vrin, 1992.

_____. **Metafísica de Aristóteles**. 2. ed. Trad. Valentín García Yebra; Madrid: Gredos, 1987. (Edición trilingüe).

_____. *Politics*. B. Jowett; Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 1985.

_____. *Éthique à Nicomaque*. Trad. Jean Tricot; Paris: Librairie philosophique J. Vrin, 1997.

_____. *Catégories*. Trad. Jean Tricot. Paris: Librairie philosophique J. Vrin, 1994.

_____. *De L' Interprétation*. Trad. Jean Tricot. Paris: Librairie philosophique J. Vrin, 1994.

AUBENQUE, Pierre. **Le problème de l' Être chez Aristote** - Essai sur la problématique aristotélicienne. Paris: P.U.F, 1962.

_____. **La prudence chez Aristote**. Paris: P.U.F., 1986.

BAILLY, A. **Dictionnaire Grec-Francais**. 26.ed. Paris: Hachette, 1963.

BORNHEIM, Gerd. **Metafísica e finitude**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BRAGUE, Remi, *Aristote et la question du monde*: Essais sur le contexte cosmologique et anthropologique de l'ontologie. Paris: PUF, 1988.

BURNET John, **A aurora da filosofia grega**. Trad. Vera Ribeiro; Rio de Janeiro: contraponto, 2007.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini; São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999. 127

- Canto-Sperber, Monique. *Philosophie grecque*. Paris: PUF, 1997,
- CASSIN, Barbara. *Le plaisir de parler*. Paris: Les Editions de Minuit, 1986.
- _____. **Aristóteles e o Lógos** - contos da fenomenologia comum. Trad. Luiz Paulo Rouanet; São Paulo: Loyola, 1999.
- CASTORIADIS, Cornelius. **Encruzilhadas do labirinto V** – feito e a ser feito. Rio de Janeiro: DPA, 1999.
- _____. **Encruzilhadas do labirintoII**- domínio do homem. Trad. José Oscar de Almeida Marques; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Sur le politique de Platon**. Paris: Seuil, 1998.
- _____. **A Instituição Imaginária da sociedade**. 5. ed. Trad. Guy Reynaud; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. (Coleção rumos da cultura moderna).
- CASTORIADIS, Cornelius. **Uma sociedade à deriva**: entrevistas e debates, 1947-1997. Trad. Cláudia Berliner; São Paulo: Idéias & Letras, 2006.
- CAUQUELIN, Anne. *Aristote Le langage*. Paris: PUF, 1990.
- CHÂTELET, François. **Platon**. Paris:Gallimard, 1965.
- CORNFORD, F. M. **Principium Sapientiae** – as origens do pensamento filosófico grego. Trad. Maria Manuela Rocheta dos Santos; Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1952.
- DELEUZE, Gilles. **A filosofia crítica de Kant**. Trad. Geminiano Franco.; Lisboa:Edições 70, 1983.
- DESCARTES, René. *Méditations métaphysiques*. Paris: Garnier Flammarion, 1979.
- DETIENNE, Marcel. **Os mestres da verdade na Grécia Arcaica**. Trad. Andréa Daher; Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 1988.
- DUPRÉEL Eugene. *Les Sophistes: Protagoras, Gorgias Prodicus, Hippias*.Neuchâtel: Editions Du Griffon, 1980.
- FARRINGTON, Benjamin. **A doutrina de Epicuro**. Trad. Edmond Jorge; Rio de Janeiro:Zahar Editores, 1967.
- FESTUGIÈRE, A.J. *Épicure et ses dieux*. Paris:PUF,1946.
- FINLEY, Moses I. *L' Invention de La politique*. Trad. Jeannie Carlier; Paris:Flammarion 1985.
- _____. **Mithe, mémoire, histoire**. Trad. Jeannie Carlier e Yvonne LLavador; Paris:Flammarion,1981. 128

- _____ **Démocratie antique et démocratie moderne.** Trad. Monique Alexandre; Paris:Payot, 1976.
- FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito.** Trad. Marcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail; São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- GILL, Christopher. Le moi et la thérapie philosophique dans la pensée hellénistique et romaine, *in* Gwenaëlle Aubry et Frédérique Ildefonse. *Le moi et l'intériorité.* Paris : Vrin: 2008.
- GOLDSCHMIDT, V. *Les dialogues de Platon: structure et méthode dialectique.* Paris: PUF, 1947.
- HAMELIN, O. **Le système D' Aristote,** quatrième édition, Paris: Librairie Philosophique J.Vrin, 1985.
- HESÍODO. **Os trabalhos e os dias.** Trad. Mary de Camargo Neves Lafer; São Paulo: Iluminuras, 2002.
- HOMERO. **Odisséia.** Trad. Antônio Pinto de Carvalho; São Paulo: Abril Cultural, 1981.
- HOMÈRE. *L' Iliade.* Paris: Flammarion, 1965.
- ISÓCRATES. **Discours I.** Trad. Georges Mathieu et Émile Bremond; Paris: Les Belle Lettres, 1972.
- _____ **Discours II.** . Georges Mathieu et Émile Bremond; Paris: Les Belle Lettres, 1987.
- _____ **Discours III.** Trad. Georges Mathieu; Paris: Les Belle Lettres, 1991.
- JAEGER, Werner. **Paidéia:** a formação do homem grego. Trad. Artur M. Parreira; São Paulo: Martins Fontes/Editora Universidade de Brasília, 1989.
- _____. **Aristoteles.** Trad. José Gaos; México: Fondo de Cultura Económica, 1992.
- KANT Immanuel, **Fundamentação da Metafísica dos Costumes.** Paulo Quintela; São Paulo: Abril Cultural, 1984.
- KIRK, G.S. & RAVEN, J.E. Trad. Carlos Alberto Louro Fonseca et alii; **Os filósofos Pré-socráticos.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1966.
- LACROIX, Jean. **Kant e o kantismo.** Trad. Maria Manuela Cardoso; Porto: rés, 1984.
- LOMBARD, Jean. **Aristote, politique et education.** Paris: L' Harmattan, 1994
- MACDONALD, Paul S. **History of the Concept of Mind:** especulations about Soul, Mind and Spirit from Homer to Hume. Burlington: Asghate Publishing Company, 2003.
- MARCONDES Danilo, **Iniciação à história da filosofia – dos pré-socráticos à Wittgenstein.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008. 129

MARROU, Henri Irénée. **História da Educação na Antigüidade**. Trad. Mario Leônidas Casanova ; São Paulo: E.P.U., 1975.

MORAES, João Quartim de. **Epicuro: as luzes da ética**. São Paulo: Moderna, 1998, Coleção *LÓGOS*.

ORTEGA Francisco. **Para uma Política da Amizade** – Arendt, Derrida, Foucault. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

PASCAL, Georges. **O pensamento de Kant**. 2.ed.Trad. Raimundo Vier; Petrópolis: Vozes, 1985.

PLATON. *La République*. Trad. Robert Baccou; Paris:Flammarion, 1966.

_____. *Phèdre*. Trad. Luc Brisson; Paris: Flammarion,1989.

_____. *Lettres*. Trad. Luc Brisson;Paris:Flammarion, 1987.

PEREIRA, Maria Helena da Rocha, **Estudos de História da cultura clássica**. 6. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1987.

REALE, Giovanni. **História da filosofia antiga**. Trad. Marcelo Perine; São Paulo:Loyola,1993, (Vol. I, II e II).

ROBIN, Leon, **A moral antiga**. Trad. João Morais Barbosa; Porto: edições despertar, 1970.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Émile, ou l'Éducation**. Paris: Flammarion, 1966.

SARAMANCH, F. **Cuatro ensayos sobre Aristóteles: política y ética; metafísica**. México-madrid-Buenos Aires: Fondo de cultura económica, 1991.

TILLIETTE, Xavier. **Merleau-Ponty: ou la mesure del' homme**. Paris: Seghers, 1970.

TUGENDHAT Ernest, **Problemas de la Ética**. Barcelona: Editorial crítica, 1988.

ULLMAN, Reinholdo Aloysio. **Epicuro: filósofo da alegria**. 3. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2006. (Coleção filosofia 35).

VALLE, Lilian do. **Os enigmas da educação** – a paidéia democrática entre Platão e Aristóteles. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

VAZ, Henrique C. L., **Antropologia Filosófica**. 2ª ed.São Paulo: Edições Loyola,1991.

VERNEAUX, Roger. **Le vocabulaire de Kant II: Les pouvoirs de l'esprit**. Paris:1973.

VIDAL-NAQUET, Pierre. **Os gregos, os historiadores, a democracia: o grande desvio**; Trad. Jônatas Batista Neto; São Paulo: Companhia das Letras, 2002

ZINGANO, Marco. **Razão e sensação em Aristóteles: um ensaio sobre o De Anima III, 4-5**.Porto Alegre: L&PM,1998.