

O ciclo de estudos básicos (*Egkýklios Paideía*) da escolaridade grega

Miguel Spinelli*

Resumo: Este artigo se ocupa com o tema da *educação* entre os gregos, em particular com o que eles denominaram de *o ciclo de estudos* básicos (*egkýkliospaideía*), destinado à qualificação dos jovens nos ofícios, na vida cívica e no desempenho racional. O artigo busca explicitar, a partir de dados recolhidos – sobretudo em Platão e Aristóteles –, a noção de educação, as fases da escolaridade, o currículo escolar, a realidade da escola grega e alguns ideais que a Filosofia fomentou em termos de educação. O artigo se detém na explicitação do conceito de *escolaridade* abordado sob três perspectivas: a) enquanto capacitação da vida cívica e dos ofícios; b) enquanto idealidade da qual se infere perspectivas de realidade da “escola” grega; c) enquanto escolaridade concebida sob o conceito de *eleuthería* (de *liberdade*) referido ao cidadão e ao ensino. Foge deste estudo uma severa preocupação no sentido de focar e *labutar* com um problema e dele retirar conclusões filosóficas específicas; dentro dos limites textuais referidos, o artigo apenas elucida termos, explicita alguns conceitos e faz inferências a respeito da escolaridade praticada e ideada pelos gregos.

Palavras-chave: *Egkýkliospaideía*. Escolaridade. Educação. Racionalidade.

The cycle of basic education (*Egkýlios paidéia*) of the greek school

Abstract: The article focuses on the education among Greeks, in particular with what they called *the cycle* of basic *education* (*egkýkliospaideía*) for the training of young people in crafts, in civic life and in rational practice. The article aims to show, from data collected mainly in Plato and Aristotle, the notion of education, the stages of schooling, the scholar curriculum, the reality of the Greek school and some ideals

* Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Santo Tomás, ANGELICUM, Roma, Itália. Professor de História da Filosofia Antiga do Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Rio Grande do Sul.
E-mail: migspinelli@yahoo.com.br

that Philosophy promoted in education terms. The article dwells on the clarification of the concept of education approached from three perspectives: a) as training of civic life and crafts; b) as an ideal from which are inferred reality prospects of the Greek “school”; c) as education conceived under the concept of *eleuthería* (of freedom) for the citizen and the teaching. This study isn’t concerned on focusing and laboring on a problem to extract specific philosophical conclusions from it; within those textual limits, the article only elucidates terms, explains some concepts and make inferences about the education practiced and invented by the Greeks.

Keywords: *Egkýkliospaideía*. Schooling. Education. Rationality.

Le cycle d’études (Egkýlios paidéia) de la scolarité grecque

Résumé: Cet article a pour sujet l’éducation chez les Grecs, en particulier, ce qu’ils ont nommé le cycle d’études basiques (*egkýklios paideia*) destiné à la qualification des jeunes au travail, à la vie civique et au développement rationnel. L’article cherche à expliciter, notamment à partir de données recueillies chez Platon et chez Aristote, la notion d’éducation, les étapes de la scolarisation, les programmes scolaires, la réalité de l’école grecque et quelques idéaux que la philosophie a favorisé en termes d’éducation. L’article se concentre sur la définition du concept de scolarité à partir de trois biais: a) la formation à la vie civique et au travail; b) l’idéauté à partir de laquelle sont déduites des perspectives de la réalité de l’«école» grecque; c) la scolarité telle qu’elle est conçue dans le cadre du concept de *eleuthería* (de liberté) en rapport au citoyen et à l’enseignement. Cette étude n’a pas l’objectif de se concentrer sur un problème et de le détailler afin d’en retirer des conclusions philosophiques spécifiques; dans ces limites textuelles, l’article élucide des termes, explique certains concepts et fait des inférences sur la scolarité pratiquée et idéalisée par les Grecs.

Mots-clés: *Egkýklios paidéia*. Sclolarité. Éducation. Rationalité.

A educação enquanto capacitação da vida cívica e dos ofícios

O conceito da *areté* grega, em seus múltiplos significados,¹ guar-

¹ A esse respeito dedicamos um artigo: “A *areté* filosófica de Platão sobreposta à do éthos tradicional da cultura grega”. *Revista Archai*. 12 (2014): 165-177 -<http://periodicos.unb.br>

dava uma profunda vinculação com o conceito grego de *paideia*, termo que, no contexto da cultura grega, tinha um sentido bem menos amplo relativo ao que hoje entendemos por educação. A noção grega de *paideia* estava vinculada a um ideal de educação restrita aos meninos (*paidós*) dos quais a família e o Estado se davam a obrigação privada e pública de desenvolver neles, ao máximo, potencialidades em vista de primordiais objetivos: fazer deles homens gregos e cidadãos de uma determinada *pólis*. Nesse caso, a própria *paideia*, publicamente reservada aos meninos, se constituía em si mesma em um aspecto da *areté*, ou seja, em um modo específico de capacitar, qualificar e de habilitar cultural e civicamente os futuros cidadãos da *pólis*.

O termo *areté*,² vale dizer (termo que, habitualmente, sob a interferência dos latinos, traduzimos por *virtude*), está mais próximo do que hoje concebemos por *educação* que propriamente o conceito grego de *paideia*. A tradicional educação grega dada ao *paidós* se assentava, primordialmente, nos ditos valores do consuetudinário familiar, e, a par deles, na tradição poética e literária de Homero e de Hesíodo, e dos demais poetas. Deles a família e o Estado retiravam princípios tidos como *justos e belos*, confiados à *educação* do homem grego.³ Platão, a respeito da educação que recebera, deu de si mesmo, na *República*, o seguinte testemunho: “tenho por Homero, desde a infância, um carinho e uma reverência temerosa (*philiakàiaidós*)”⁴

A capacitação cívica dos filhos da cidadania e dos futuros cidadãos em tudo era regulada por lei:

² Há hoje no Brasil um certo consenso no sentido de transliterar o η (eta) com “e” sublinhado e não mais com “ê” acento circunflexo como habitualmente se fazia e ainda se faz. O objetivo consiste em diferenciá-lo do épsilon que também se translitera por “e”, porém, sem o sublinhado; o mesmo se aplica ao “ω” (ômega), com “o” (não mais com “ô”) para diferenciá-lo do “o” (ômicron) com “o”, sem o sublinhado. A vantagem dessa mudança está na possibilidade de se preservar o acento grego, caso, por exemplo, da *areté*, *aidós*...

³ PLATÃO. *República*, VII, 538 c.

⁴ *República*, X, 595 b.

A legislatura nos obriga – discursou Ésquines – a confiar nossas crianças aos mestres (*didaskálois*), que, só se mantêm em seus postos, caso cultivem os bons costumes e a sabedoria de que necessitam. A legislatura, além disso, sempre em confiança, designa claramente até mesmo a hora em que a criança livre deve ir à escola, com que crianças deve se agrupar, e quando de lá deve sair. Ela proíbe os mestres e os chefes dos ginásios, dado a suspeição que recai sobre a solidão e as trevas, de abrir antes do sol raiar e de fechar depois de o sol se pôr. A lei estabelece ainda quais são os jovens que lá podem entrar, e com que idade, e quais são os magistrados que devem fiscalizar a prática dessas regras. Ela fornece, inclusive, normas a respeito de como se deve comportar os que conduzem as crianças às escolas e aos ginásios.⁵

A escolaridade comportava três etapas entre si complementares:

a) a educação básica dada às crianças sob responsabilidade da família, em cujo reduto se mantinha até os sete anos (*idade* fixada pelos gregos como *da razão*), e a partir da qual se agregava a responsabilidade da *pólis*. Esse uso, aliás, imperou entre os persas⁶ e também na nossa cultura Ocidental até recentemente; b) era a partir dos sete anos que se iniciava a chamada *egkýklios* ou *enkýklios*⁷ *paidéia*: o ciclo de estudos básicos preparatórios quer em vista da cidadania quer dos ofícios, ambas sob prescrições da *pólis*, mas também dependente do fomento familiar em prover estudos par-

⁵ ÉSQUINES. *Contra Timarco*, 9-10 – *Discours*. Texte établiet traduit par G. de Budé et V. Martin. T. I, *Contre Timarque – Surl’Ambassade infidèle*. 5^a ed., Paris: Les Belles Lettres, 2002.

⁶ “Quando os príncipes atingem a idade dos sete anos, dão-lhes mestres... Com duas vezes sete anos são entregues aos chamados preceptores reais...” (*O primeiro Alcibiades*, 121 e – na tradução de Carlos Alberto Nunes – OBS.: Não citamos o tradutor quando é de nossa responsabilidade).

⁷ Antes de κ (capa), de ξ (csi), de outro γ (gama) e de χ (khi) o gama é lido com som de “n” (ene), de modo que, por vezes, vem transliterado por *enkýklios* em respeito à pronúncia, e daí as duas possibilidades *egkýklios/enkýklios*. A transliteração por *enkýklios* é a mais corriqueira, em favor da pronúncia; é preferível transliterar por *egkýklios*, a fim preservar no “g” uma explícita referência ao gama (εγκύκλιος).

ticulares; c) no final da adolescência, entre os dezessete e os dezoito anos, era oferecida (sob primordial responsabilidade da *pólis*) a *lexiarchikón*: a educação estatal dirigida aos jovens *éphebos*, com a qual se apropriavam dos princípios regentes da vida da *pólis* e da cidadania; d) era só depois da *lexiarchikón* que o jovem passava a ser considerado homem feito e obtinha a permissão de fazer o *registro da maioridade* (ândras *eggraphétes*).⁸

A *egkýkliospaideía* correspondia ao *período* ou *ciclo* (*egkýklios*) de estudos básicos oferecidos ao *paidós*, quer a título de capacitação nos instrumentos da cultura (tal como a gramática), quer com os conhecimentos gerais (como a aritmética, a ciência dos números) que favorecia o bom desempenho no econômico (no uso dos números na economia doméstica ou social) e nos ofícios. O que os gregos denominavam de *grámmata* comportava um sentido bastante amplo: compreendia os caracteres ou elementos (diríamos, o universo simbólico) para o aprendizado e, evidentemente, para o exercício do pensar ou do cálculo racional. Daí que o estudo da *grámmata*, além da apropriação das letras (no que se incluía o alfabeto⁹ e a gramática propriamente dita, ou seja, a morfologia e a sintaxe da língua escrita e falada), fomentava igualmente a apropriação da ciência dos números, mais exatamente dos rudimentos básicos da Aritmética necessários para o exercício das atividades comerciais e econômicas.¹⁰ Os gregos trabalharam racionalmente com dois primordiais universos simbólicos: o das letras (com o qual arranjavam o raciocínio e o discurso sob regras da gramática, da lógica e da retórica) e dos números (com o

⁸ PLUTARCO. *Obras Morais. T. I: Sobre a educação das crianças*, VII, 5 A – <http://remacle.org> – *Obras Morales y de Costumbres (Moralia). Sobre la educación de los hijos*. Traduc. De Concepción Morales Otal y José García López. Madrid: Gredos, 2 ed., 1992, p.56.

⁹ Platão, no *Protágoras*, registrou assim o aprendizado das letras: assim “procede o professor primário com os alunos que ainda não sabem escrever, traçando com seu estilete as letras e depois pondo-lhes nas mãos a tábua, e os obriga a escrever de acordo com o modelo apresentado” (326 d – na tradução de Carlos Alberto Nunes).

¹⁰ *Política*, VIII, 3, 1338 a 13-20; PLATÃO, *Leis*, I, 643 b.

qual arranjavam cálculos racionais mediante as ciências dos números e das formas: com a aritmética e a geometria).

Os gregos dividiam a vida juvenil em períodos de sete anos, ou seja, em três idades: até os sete (os sete se constituía na dita idade da razão), dos sete aos quatorze (o quatorze era a idade em que a criança deixava de portar as vestes infantis), e dos quatorze aos vinte e um (vinte-e-um marcava o início da maioridade cívica). A idade dos quatorze anos não tinha, entretanto, a mesma fixidez que a dos sete e dos vinte e um. Dá-se que a dita “idade dos quatorze anos” era suposta, genericamente, como a da *puberdade* (da *hēbes*) do início do *vigor* reprodutivo, que, entretanto, considerada do ponto de vista físico do início da capacidade reprodutiva, não era fixa. Era, todavia, aos quatorze anos, tendo em vista a puberdade (a *hēbes*), que se fixava o início da adolescência ou juventude, ou seja, a *epebeia*. Platão, no *Banquete*, define a *epebeia* como a “idade em que o juízo começa a se desenvolver, quando (no garoto) lhe vem despontando a barba”.¹¹

Até aos sete anos, as crianças deveriam ficar em casa, sendo que aos cinco deveriam dar início, no próprio lar, sob a responsabilidade dos pais, às lições relativas ao aprendizado prestes a receber a partir dos sete anos. Tais lições se restringiam à música e às letras, ou, em sentido amplo, à literatura (à audição das *fábulas*).¹² Aristóteles propunha que, até os cinco anos, não conviria iniciar as crianças em nenhum aprendizado formal ou institucional, nem em qualquer trabalho obrigatório, mantendo-lhes a mente livre de fadigas. Visto que, nessa fase, cujo aprendizado deriva do que as crianças veem ou ouvem, caberia aos pais preocupar-se com uma educação fundada apenas na visão e na audição e não em cálculos ou algo semelhante. Aristóteles observa, inclusive, a inconveniência das crianças passarem muito “tempo com os escravos (com os *paidagogós*)”, a fim de não assimilarem usos e costumes, e da necessidade de proibir

¹¹ *O Banquete*, 181 c.

¹² *República*, II, 376 c – 377 a.

os escravos de falar e de agir “indecentemente” perante as crianças do recinto familiar.¹³

Era, efetivamente, aos sete anos que o *paidós* começava a frequentar as Escolas (as *paideuterion*) nas quais o *instrutor primário* (o *gramatistés*) ensinava a leitura e a escrita, e também a contar e a calcular; era depois do instrutor primário que o *paidós* passava a frequentar o *gramático* propriamente dito (o *grammatikós*), com o qual se iniciava na explicação dos textos dos “quatro pilares da cultura clássica”:¹⁴ de Homero, de Eurípedes, de Meneandro e de Demóstenes. Esse era o período em que as crianças se introduziam na *poíesis* e na exegese (*hermeneías*) da literatura grega. De um modo geral, a *poíesis* comportava o conjunto dos gêneros literários e a *syggraphé* designava toda obra escrita, de preferência a prosa.

Era depois da *poíesis* que vinha o estudo da *eloquência*, em geral ministrada por professores perambulantes e/ou particulares, pelos chamados sofistas. A partir deste momento, a começar pela *eloquência*, esse tipo de estudo já não era rigorosamente obrigatório, de modo que a ele recorriam os que podiam pagar,¹⁵ e, sobretudo, os que tinham tempo disponível, os ditos *eleútheros*, que (como veremos mais adiante) não só eram considerados livres por nascimento e por força da lei, mas também porque, do fato de serem ricos, estavam desobrigados do cotidiano dos trabalhos atinentes aos ofícios (*technikós*) da vida da *pólis*. Eram, pois, os ricos que tinham efetiva disponibilidade e condição de acesso ao ensino: “Assim procedem (registrou Platão, no *Protágoras*) os que mais podem, e podem os mais ricos, cujos filhos começam muito cedo a frequentar a escola, e são os últimos a deixá-la”.¹⁶ Os filhos da pobreza se viam, desde cedo, submetidos ao cotidiano dos trabalhos *technikós*

¹³ *Política*, VII, 17, 1336 b 1, 35-40.

¹⁴ MARROU, Henri-Irénée. *História da educação na antiguidade*. São Paulo: EPU, 1990, p. 228.

¹⁵ *Protágoras*, 357 e.

¹⁶ *Protágoras*, 326 c; na tradução de Carlos Alberto Nunes.

ou dos ofícios, sequer tempo dispunham para o lazer: “aos obreiros dos ofícios manuais (registrou Xenofonte) não sobrava tempo nem para os amigos e nem para a *pólis*”.¹⁷

O envolvimento com os setores de competência da *téchne* (o dos ofícios) se constituía em *areté* indispensável da performance qualificativa quer enquanto posse subjetiva, em favor do sujeito particular, quer objetiva, em benefício da *pólis* como um todo. O cidadão grego sem *ofício* (dotado de uma habilidade técnica particular com função pública) não era reconhecido como homem valioso. Daí que a apropriação da *areté* de um *technítes*, ou seja, de um *ofício* específico não se constituía em mero ornamento cívico, e sim em obrigação cívica indispensável sob um só aspecto em si mesmo duplicado: o da *sobrevivência* quer do indivíduo quer da *pólis*. Por isso, pois, que a educação “técnica” se constituía em requisição primordial da vida cívica, sendo que ela era administrada, sobretudo, pelos familiares: passada de pai para filho feito um dote, e como garantia da sobrevivência da própria família. Os gregos fomentaram uma sociedade essencialmente nepotista, em que tudo (nos ofícios, na medicina, na jurisprudência, na casta sacerdotal etc.) se favorecia primordialmente os filhos e os parentes.

No universo dos estudos ancestrais vigentes, ensinava-se basicamente o estudo dos símbolos (a *grámmata*), da ginástica (teórica e prática), da música e do desenho (no sentido de saber produzir ou ao menos apreciar a produção artística). A *filosofia* não se constituía em disciplina obrigatória, e a razão disto é porque ela vinha inserida no topo da pirâmide de todo o conjunto do saber. Ela não se constituía em estudo básico essencial, tal como a gramática, a aritmética, e as demais ciências imediatamente úteis para a sobrevivência e para se arranjar na vida cívica. Ao modo da *eloquência*, a filosofia era buscada como uma qualificação e também como um ornato da performance cidadã.

¹⁷ XENOFONTE, *Econômico*, IV, 3 – *Recuerdos de Sócrates, Económico, Banquete, Apología de Sócrates*, traducciones y notas de Juan Zaragoza, Madrig: Gredos, 1993, p.227; <http://remacle.org/>

Em todos os setores, a *pólis* carecia, antes de tudo, de bons *technítes*, e bem antes que de filósofos, de bons soldados, de estrategistas e bons guerreiros, depois de gramáticos e das demais disciplinas preparatórias, e, enfim, de filósofos. A primordial requisição da filosofia recaía sobre a educação da razão e isso pressupunha, a título de *propaideía* (de instrução preparatória), um ciclo de escolaridade básica. O fato é que, no decorrer do desenvolvimento histórico da filosofia, e, com ela, das demais disciplinas, houve uma amplificação da escolaridade grega, quer em direção a uma efetiva apropriação do saber disponível, quer de uma indispensável educação e qualificação intelectual. Foi em vista desse desenvolvimento que a *egkýkliospaideía*, isto é, o ciclo da escolaridade, se ampliou para além das oficinas, e, inclusive, dos modelos tradicionais de sabedoria e de cidadania apregoados e difundidos pelos mestres da cultura ancestral.

Platão, é bem verdade, foi um dos que muito “lutou” no sentido de fazer com que a filosofia viesse a se constituir em sabedoria prioritária (necessária) da vida cidadã, em particular dos que, efetivamente, deveriam administrar e gerir a justiça cívica; isso, porém, não quer dizer que este seu ideal, do qual a *República* contém os termos, se constituísse em retrato de realidade, mesmo que, inerente ao ideal, ele expressasse a realidade que queria qualificar. Quando, por exemplo, diz na *República*, que os jovens, desde crianças “devem se aplicar ao estudo do cálculo (*logismôn*), da geometria e de todas disciplinas preparatórias (*propaideías*) à dialética”,¹⁸ por esse dizer expressa claramente que havia uma reticência na escolaridade grega no sentido de logo cedo ministrar as referidas disciplinas, dentre elas a Filosofia. E ele propõe, inclusive, um método norteador de ensino e aprendizado, do qual, igualmente, dá para inferir uma certa realidade que imperava na escolaridade grega; “aos livres (*eleútheron*) ciência alguma (diz ele) deve ser ensinada feito uma escravidão (*douleías*)”. Dá-se que “na alma (acrescenta), saber algum permanece se entrado sob violência”; e, sendo assim, “a educação pela violência” não se constitui em bom mé-

¹⁸ *República*, VII, 536 d.

todo, antes, convém “ensinar como um jogo”, ou feito uma brincadeira.¹⁹

O primordial da ideação filosófica de Platão consistia nisto: buscar e tomar o verdadeiro, o bom, o belo, o justo, o excelente, o perfeito como modelo e referência para a qualificação do real. A filosofia haveria de operar sob o signo da razoabilidade, com o que trabalhava com o ideal (se quiser, com a utopia e a ilusão) em vista de uma finalidade bem precisa: despertar e elevar o cotidiano, imerso no factual, em busca de melhoramento e de qualificação. Esta era a função da filosofia: apenas qualificar e melhorar, sem, entretanto, a pretensão de transformar o real em ilusão, as atividades e o agir humano em atividades e ações de deuses, sem, enfim, mimar a nefasta pretensão de fazer dos homens deuses. Tanto é verdade que a máxima primordial sobre a qual se assentaram todas as demais, e, sobre ela, a filosofia, foi esta: “Contenta-se em ser homem, não queira ser um deus”!

A qualificação em seu próprio ofício, tal é o que se constituía, na vida da *pólis*, em primordial requisição. De todos os valores, aqueles com os quais se garantia a boa sobrevivência, e, com ela, o bem-estar da vida cidadã e, inclusive, a manutenção do *status quo* da ancestralidade estabelecida, tais valores se constituíam em primordiais. A filosofia trabalhava por melhoria, mas jamais abruptamente. No diálogo, as *Leis* (no qual encontramos um Platão profundamente vinculado às tradições ancestrais), encontramos um relato do tipo que, preservando o estabelecido, busca de alguma maneira qualificá-lo:

Atualmente (diz ele), quando criticamos ou louvamos a educação (*tástrophás*, as boas maneiras) deste ou daquele, dizemos que, este, entre nós, é bem educado, e, aquele, mal educado, em referência ao seu ofício... Entretanto, o nosso raciocínio não pode consistir em tal modo de conceber, visto que entendemos por educação o exercício que, deste a infância, conduz a criança na direção da virtude, e nela inspira o desejo apaixonado de vir a ser um cidadão

¹⁹ *República*, VII, 536 c – 537 a.

pleno (*téleon*, acabado), que sabe comandar e obedecer em conformidade com a justiça (*metàdikes*). Ora, ao que me parece, é a este modo de viver (*trophé*), atualmente relegado, que efetivamente cabe o nome de *paideia*.²⁰

Mais adiante, Platão retoma:

Parece-me que, novamente, fomos levados ao que, por três ou quatro vezes, já dissemos, e que vou novamente repetir para que nos convençamos de que a educação não é outra coisa senão a arte de aticar e de conduzir (*holké te kaiagogè*²¹) as crianças para o que a lei diz ser a reta razão, declaração, aliás, que remonta aos mais sábios e experimentados anciãos.²²

À par da filosofia, e envolvida com ela, vinha os estudos da *Retórica*, que tinha por requisito a gramática e, claro, requisitava igualmente o estudo da eloquência. O estudo da *Geometria* (vinculada à *Aritmética*, à *Astrologia*, e, inclusive, à *Música*), bem como o estudo da *Medicina* (que tinha por requisito prioritário a *História Natural* e a *Alquimia*), era altamente especializado e de acesso restrito.²³ Tais disciplinas estavam em geral reservadas a redutos demarcados, quer por linhagens filosóficas, quer por herança familiar. À geometria poderia ainda ter o seu acesso favorecido aos que pudessem pagar por ela; já a Medicina se constituía em uma espécie de em reserva (*arte*, no termos da *téchne*, *ofício*) familiar, transferida como que em “herança” de pai para filho.

Só um pouco mais tarde, já no interior da Escola de Alexandria, foi que todas as disciplinas vieram a se constituir em aquisição obrigatória

²⁰ *Leis*, I, 643 e 644 a; II, 659 d.

²¹ A *holké*, referida por Platão, comporta a ação de arrastar, de puxar (ação própria, em geral, do barco a reboque) ou ainda a ação que promove uma inclinação (caso, por exemplo, do peso da balança); a *agogè* expressa a ação de transportar, de conduzir (sob um sentido dialético de levar e trazer), de dar direção.

²² *Leis*, I, 643 e 644 a; II, 659 d.

²³ *Górgias*, 450 d; 501 a.

em termos de *escolaridade*. Lá em Alexandria, desde os seus primórdios, até uma Escola de Medicina foi concebida sob a tutela do Estado. As demais disciplinas, as vinculadas à Gramática, à Retórica e à Dialética assim como as do grupo das chamadas *mathémata*, que compreendia a Aritmética, a Geometria, a Meteorologia (Astronomia) e a Música, foram reunidas em dois importantes blocos, que, definitivamente, vieram a se constituir na *egkýkliospaideía* (na educação fundamental) facultada, e, portanto, não propriamente requerida como posse de um saber amplo e diversificado acessível a uma só pessoa. Foi, com efeito, Boécio (480-524) quem herdou para os medievais²⁴ esses dois setores da *egkýkliospaideía*: o da Gramática, por ele, denominado de *trivium* e, o da Aritmética, de *quadrivium*, que vieram a se constituir no *conjunto* das chamadas sete artes liberais.

A *egkýkliospaideía* (a educação fundamental), referida ao *paidós*, se constituía no que os gregos designavam como o *ciclo* obrigatório de estudos antecedentes à *lexiarchikón*. Todos os meninos nascidos de pais cidadãos tinham a obrigação de dar conta ou de se *envolver* (*egkýkliō*) com um conjunto de disciplinas educadoras atinentes aos ofícios e, sobretudo, à cidadania,²⁵ para o que se requeria o bom uso e manuseio da língua e conhecimento (ao modo, inclusive, de uma certa reverência) concernente à Cultura grega. A *lexiarchikón*, também obrigatória, se constituía na educação derradeira do ciclo de preparação para o exercício das tarefas e para o bom desempenho das funções cidadãs.

Referente à *egkýkliospaideía*, o adjetivo *egkýklios* – cabe ainda dizer – comportava a ideia do que é circular, redondo, de modo que, referido à *paideía*, expressava uma educação periódica, cíclica, no sentido de cumprir um período ou ciclo de aprendizado que, sucessivamente, ia se complementando entre si. Aliás, ainda nos dias de hoje denominamos

²⁴ Tratamos da questão no livro *Herança Grega dos Filósofos Medievais*. São Paulo: Hucitec, 2013, p.140ss.

²⁵ *Protágoras*, 312 b.

de primeiro, segundo e terceiro *ciclos* aos estudos requeridos no processo da escolaridade. O adjetivo *egkýklios*, em referência à *paideía* (à *escolaridade*), implicava igualmente a ideia de um estudo geral, amplo: aquele em que o *paidós* se apropriava ou tinha acesso a um pouco de tudo, suposto como plausível para uma boa educação preparatória em vista da vida cívica.

É bastante ilustrativo o que, por exemplo, a tradição pré-socrática, no contexto de sua cosmologia, concebeu por *movimento circular* (*enkyklioukineseos*). Foi, entretanto, Anaxágoras quem se valeu desse conceito a fim de explicar que foi por força de “um movimento circular que tudo se colocou em ordem no espaço celeste”.²⁶ A *enkykliou*, por ele referida, dizia respeito justamente a este *ordenamento*, sob o conceito de um movimento *circular*, no sentido de que tudo (todos astros e planetas) se equilibravam reciprocamente, formando entre si um todo ou conjunto ordenado. Em Górgias, por sua vez, comparece o termo “*tàegkýklia mathémata*”²⁷ no intuito de referir-se às disciplinas ou ciências (*mathémata*) de aprendizado corrente, usual (*egkýklia*), de modo que, sob o termo *egkýklia*, queria expressar um conjunto de disciplinas (entre si complementares) frequentemente cursadas no cotidiano da escolaridade e da busca por aprimoramento intelectual. Diógenes Laércio, em referência a Sócrates, diz que ele costumava afirmar que “o filósofo se assemelha ao atleta do pentatlo”.²⁸

Ora, entre os gregos, o pentatlo correspondia ao conjunto dos cinco principais exercícios requeridos na ginástica: o da luta, da corrida, do salto, do disco e do dardo, sendo assim, segue-se, então, que o filósofo deveria ser alguém versado em várias (no conjunto das principais) áreas do saber, e, portanto, deveria ser um estudioso ou *sábio* completo. Desse tipo de *sábio*, Diógenes deu como exemplo Demócrito, por ele tido “como

²⁶ DK 59 A XLII.

²⁷ DK 82 B XXIX.

²⁸ DK 68 A I.

um verdadeiro pentatlo na filosofia”, com o que quis dizer que ele era versado em todas as disciplinas “tanto na física quanto na ética, como também nas matemáticas e nas doutrinas correntes (*egkykliouslógos*), e ainda sobre as artes, de modo que ele possuía um conhecimento geral”.²⁹ É bastante significativa, nesse dizer de Diógenes, a distinção feita por ele entre o que denomina de *tà mathematikà*, de *as matemáticas* (no plural porque se referia à Geometria, à Aritmética e à Metereologia), e de *toùs enkyklious lógous*, de *logos usuais* ou doutrinas correntes. Por esse dizer, vê-se claramente que as chamadas matemáticas não participavam, em sentido rigoroso, do conjunto (*currículo*) ordinário do *logos* relativo às disciplinas do estudo corrente. Das *matemáticas* era apenas ministrada uma breve introdução preparatória para o cotidiano do exercício dos ofícios da vida cívica.

A realidade da “escola” grega e o ideal filosófico da proposta aristotélica

2.1 – De um modo geral, nos deparamos sempre com a afirmativa segundo a qual a educação grega era requerida como uma obrigação não só da família como também do Estado, mas isso, pelo que consta em Aristóteles, não se constituía, entre os gregos, em opinião pacífica, caso contrário ele não teria, por exemplo, dito, na forma de uma “advertência”, o que disse: “Não se pode esquecer que a educação deve ser um dos principais objetos de atenção dos governantes <*nomothetas*>”.³⁰ Desse seu dizer é plausível inferir que os governantes facilmente se “esqueciam” da responsabilidade do Estado quanto ao quesito da educação (da *paideia*). Também se impunha o agravante de muitos acreditarem ser a *educação* (ou melhor, a instrução) uma responsabilidade exclusiva da família, como, aliás, relata o mesmo

²⁹ DK 68 A I.

³⁰ *Política*, V (VIII), 1, 1337 a 8-9. Optamos por preservar as duas habituais numerações quanto à sequência dos livros de Aristóteles.

Aristóteles, dizendo que, “nos dias de hoje, cada um instrui (*didáskōn*) suas crianças nas próprias casas com métodos (*téknōn*) e conteúdos (*máthēsin*) ao agrado... Porém (supõe), é um grave erro acreditar que cada cidadão é mestre de si mesmo: todos pertencem à pólis...”.³¹

Por esse dizer – que *todos pertencem à pólis* – não cabe aqui supor que Aristóteles estava desconsiderando que o cidadão não pertencesse a si mesmo ou que não lhe cabe cuidar de si... Tal consideração estaria em franca contradição com a sua ética ou teoria da virtude. Portanto, a questão posta por ele não seria a referida, e sim esta outra, qual seja: mesmo que cabia aos pais a responsabilidade da educação dos filhos, também recaía sobre o Estado essa mesma obrigação. Trata-se, tal como se pode observar, de uma proposição de Aristóteles, e não de uma constatação de realidade. Podemos, aliás, citar um outro dizer de Aristóteles, com o qual ele permite inferir que a educação, entre os gregos, não era prioritariamente dada em comum, mas em particular. Eis o que ele disse: “A este propósito (refere-se a uma educação conjunta), não seria mal louvar os espartanos, para os quais a educação das crianças é dada em comum...”; e Aristóteles ainda lamenta que a educação, ao contrário da dos espartanos, não se constituía em obrigação do Estado: “Para nós (ressalva), bastaria, entretanto, que os governantes tivessem ciência de que a educação deve ser uma responsabilidade do Estado...”.³²

Ao dizer – *bastaria* – com tal expressão, Aristóteles põe em evidência uma real discordância quanto ao ideal da educação espartana, mais precisamente quanto ao objetivo que tinha em mira preparar os jovens, sobretudo, para a guerra. Era a guerra e a defesa do Estado que geravam os objetivos da educação espartana. Esparta vivia em função da manutenção da ordem interna (era extraordinariamente superior o número de escravos perante o de cidadãos) e da defesa dos ataques externos. Do ato de serem exímios guerreiros, era no oferecimento, e na aceitação de ajuda

³¹ *Política*, V (VIII), 1, 1337 a21-26.

³² *Política*, VIII (V), 1, 1337 a 28-32.

em favor da defesa de outras *póleis*, que os espartanos encontravam o bom meio da própria subsistência cívica. Todas as *póleis* gregas, entretanto, eram essencialmente guerreiras, mas nenhuma, mesmo Tebas e Argos, chegavam às restrições do culto da bravura e do fomento (que causava impressão de vigor e força) da forma atlética cultivada rotineiramente pelos espartanos. Daí que era em vista desse objetivo que a educação espartana punha seus cuidados, de modo que se ocupava bem mais com a educação do corpo que com a da mente, com o que (esta crítica é de Aristóteles) promovia um todo “embrutecido, sem leveza e sem moderação”, e, sobretudo, sem harmonia.³³

Diz, na *Política*, Aristóteles que os espartanos submetiam o corpo a contínuos e a tão árduos exercícios, a ponto de promover um sério descompasso entre a educação do corpo e a da mente, resultando nos jovens a bravura do leão mesclada à brutalidade dos bárbaros. Para a harmonia corpo/mente, a proposta dele (no contraposto da espartana) previa um fomento equilibrado, sem excesso de nenhum dos lados: porque o fomento excessivo do vigor de um embrutece o outro e desestabiliza no humano a sua harmonia natural. Não caberia, pois, à educação transformar o homem, quanto ao vigor do corpo, numa besta ou fera, e, tampouco, quanto ao vigor da mente, num deus! Em nós (tal é o que ele considera), quanto ao vigor, corpo e alma naturalmente se convergem, e se constituem numa unidade harmoniosa; entretanto, é a educação que desarmoniza essa natural unidade, e isto na medida, primeiro, em que concebe os vigores do corpo e da mente como se fossem *dois* e não um; segundo, sobrepõe um ao outro, levando-os a uma afetação recíproca, e a conflitos que, entre eles, por natureza não se dão.

Pensando num projeto educacional, Aristóteles concebe que as práticas educativas do fomento da mente (*dianoia*) e do corpo, mesmo sendo distintas, não são opostas, no sentido de que uma nada tem a ver com a outra. Ele considera igualmente a necessidade de *trabalhar* o corpo

³³ *Política*, VIII (V), 4, 1338 b 9-16.

e a mente em momentos distintos, visto que ambos produzem “fadigas (*pónos*) opostas”, e uma se constitui em obstáculo para a outra: “a do corpo para a mente, e a da mente, para o corpo”.³⁴ Ele pressupõe também a necessidade de trabalhar a mente e o corpo, não só em momentos distintos, como também de maneira suave, paulatina e harmoniosa, sem sobrecarregar uma em detrimento da outra. É neste ponto que ele toma como exemplo os espartanos, que sobrepunham, excessivamente, o vigor do corpo ao da mente, sem, entretanto, obter grandes resultados. Aristóteles, nesse caso, não faz, todavia, menção à atividade guerreira deles, e sim aos resultados que (certamente, ele próprio) observara nos jogos olímpicos: “os espartanos (registra), contando adultos e crianças, só dois ou três são bem sucedidos nos jogos olímpicos”; ao que arrisca uma explicação: “é o rigor do treino físico, ao qual são submetidos desde a infância que acaba por lhes esgotar todas as forças”.³⁵

Aristóteles toma, pois, a experiência espartana como um mau exemplo, e, no contraposto, propõe uma prática educacional que equilibre os vigores do corpo e os da mente, e que os constitua numa unidade harmoniosa. Aristóteles, entretanto, toma dos espartanos dois bons exemplos: o *fomento* da educação como responsabilidade do Estado e como atividade comum. Mas não um fomento ao modo dos espartanos, cuja educação tinha seus objetivos circunscritos apenas a ideais bélicos, e, portanto, pautados somente em conceitos de necessidade, de interesse e de utilidade. Na verdade, os dois aspectos louvados por Aristóteles se restringiam, entre os espartanos, apenas em um: o de uma educação comum como responsabilidade do Estado. Em Aristóteles trata-se, com efeito, de duas proposições – a educação comum e a responsabilidade do Estado – não rigorosamente vinculadas entre si, isto na medida em

³⁴ *Política*, VIII (V), 4, 1339 a 7-9.

³⁵ *Política*, VIII (V), 4, 1339 a 1 – 4. O excesso e a carência são sempre problemáticos: o excesso na dieta alimentar, por exemplo, deixa o sujeito permanentemente com fome, sem capacidade de pensar outra coisa senão em comer; o excesso na alimentação produz o enfado, fadiga e sonolência, e empreguica o pensar.

que o Estado deveria forçosamente deixar espaço para o fomento de uma educação pautada sob o espírito livre e condizente com os anseios de “homens livres”.

2.2 – Visto que colocamos em pauta a questão da realidade da “escola” grega no confronto dos ideais dos filósofos, cabe neste momento inferir (deduzir) a partir do proposto por Aristóteles, que, no contexto das *póleis* gregas, o que mais se observava era a falta de uma educação comum, e, com ela, o pouco interesse da parte do Estado (da *pólis*) em tomar para si essa responsabilidade, deixando-a ao encargo, sobretudo, da família e da educação particular. Quando, entretanto, em mais de uma vez dizemos “Estado”, parece bastante evidente supor que Aristóteles não estava pensando restritivamente em Atenas, cidade dentro da qual ele era, afinal, um estrangeiro. Certamente aqui caberia pensar a *Política* de Aristóteles não de todo desvinculada de sua atividade como preceptor de Alexandre, cujo *helenismo* não cabe ser visto sem qualquer relação com Aristóteles, mesmo que ele não reproduza ou faça justiça aos ideais preconizados por Aristóteles. Dentro desses ideais, que não será propriamente o de Alexandre, e que, tampouco, reproduz a *realidade* da vida cívica dos gregos se encontra este: o de que a *pólis* deveria ser uma *koinonía*, uma comunidade de parceiros, que entre si compartilhassem ideais e valores homogêneos. Este fora o ideal preconizado pela *Política* de Aristóteles, e que não correspondia, *ex abrupto*, à realidade das *póleis* gregas. De qualquer modo, seria muito ingênuo pensar a proposição política e, no caso, a proposta educacional de Aristóteles (na *Política* por ele concebida nos termos de um *um comum* sob a responsabilidade do Estado) totalmente desvinculada da mentalidade própria de um cidadão da Macedônia, cujo regime político, ao contrário do das demais *póleis* gregas (que, no máximo, englobavam, cada uma, um conjunto de demos, e de algumas colônias), instituiu uma espécie de federação de *póleis* dispersas numa extensa unidade territorial. Na Macedônia, as *póleis* tinham autonomia, mas não soberania – sem que isso quisesse dizer que Alexandre transferiu para o universo das *póleis* dos territórios que

invadiu a mesma mentalidade com a qual seus antecessores conceberam e governaram a Macedônia.

Seja como for, a proposta de Aristóteles não se restringe a uma *pólis* em particular, mas quer atingir, ao modo de quem instrui, a todas. Em cada *pólis*, a educação, pelo que diz, deveria “se constituir no principal cuidado do legislador”; e a razão disso, suposta por ele, é “porque naquelas cidades onde se negligencia a educação há um grande prejuízo para os regimes políticos <*tàspoliteías*>”.³⁶ Daí que a educação, além de várias outras funções, deveria igualmente abarcar estas duas: proteger os ditames do *éthos* próprio de cada constituição, e, a par dele, manter a estabilidade do costumeiro (*eíothós*). Duas observações: uma, relativa ao conceito de educação, que, no contexto da referência, não diz respeito à educação filosófica, e sim aos estudos rotineiros da escolaridade, mediante a qual cabia à *pólis* manter a civilidade estabelecida e os valores tradicionais; a outra observação recai sobre o conceito de *éthos*, que, neste contexto, expressa um *tonos*, isto é, um estado de ânimo ou de espírito, feito uma disposição nos termos da determinação ou arranjo legal (constitucional) em dependência do qual era devido a uma *pólis* se organizar e se reger. Outro fator, neste contexto, refere-se ao próprio conceito tradicional, não propriamente filosófico, relativo à *areté* (à prática da virtude) cívica. Tal conceito vinha sempre concebido e fundamentado sob dois critérios ou modelos: o do regime político vigente (do *éthospoliteías* = do *ditame constitucional*) e o das tradições ancestrais (*tòeíothos* = do *modo costumeiro*). Cabe destacar também que cada regime político, em conformidade com as tradições locais, e claro, urgido por interesses e necessidades, tinha o seu próprio projeto de educação e, evidentemente, em dependência do estabelecido e do tradicional, fomentava um certo tipo de *areté* cívica.

Aristóteles, entretanto, e sempre dentro deste contexto, pensa a educação sob uma proposta filosófica cujo projeto não se restringiria

³⁶ *Política*, VIII (V), 1, 1337 a 8 – 11

ao *éthos* regimental, tampouco às requisições do costumeiro. Mesmo assim, e no contexto da *Política*, na medida em que leva em conta tais requisitos, priorizava o seguinte postulado: de que “se faz necessário pôr em questão <*lanthánei*> qual educação, e como educar <*paideúes-thai*>”.³⁷ Independentemente, pois, de a educação se ver forçada a atender o *éthos* político e o costumeiro, e de igualmente promover uma *areté* cívica regimental, essa mesma educação deveria estar (manter-se) *livre*, ser uma *eleuthériospaideía* no sentido de se abrir e postular valores que ultrapassam o requisitado pelo costume, ou pelo estabelecido por lei, e, sobretudo, o requerido como útil para o cotidiano da vida.

Nos dias de hoje (relata Aristóteles) esta questão é embaraçosa, e estamos longe de um entendimento unânime a respeito de se os jovens (*néos*, os infantos) devem ou não ser instruídos em favor da virtude <*pròsaretén*> ou da vida de excelência <*pròstònbíontònáriston*>. Também não temos clareza (prossegue) se convém instruir em favor da inteligência <*pròstèndiánoian*> ou em favor do comportamento da alma <*pròstòtèpsychèséthos*>.³⁸

Trata-se, pois, de dois contrapostos: o primeiro [que, aliás, se constituiu no grande debate de Sócrates/Platão com os sofistas, particularmente com Protágoras e Górgias] coloca em pauta a *areté*, o que é em si mesmo excelente, e a *tònbíontònáriston*, a excelência ou o que é *o melhor* relativo à vida ou ao viver. Tal contraposto assinala algo muito ilustrativo: de um lado, a busca por uma excelência abstrata, pura; de outro, a excelência relativizada (“utilitária”) em dependência do viver, isto é, condizente com os limites e as possibilidades da natureza humana, em vista da qual cabe a nós humanos ser não só o que queremos, mas, efetivamente, o que podemos ser. [Aqui, aliás, não podemos nos esquecer de que a *areté* tem sua raiz etimológica plantada em *arístos*,

³⁷ *Política*, VIII (V), 1, 1337 a 28 – 32

³⁸ *Política*, VIII (V), 2, 1337 a 32-36

no excelente, no melhor, superlativo de *agathós*, de bom, valioso, meritoso.]. No segundo contraposto, entre a inteligência e o *éthos* da alma se põe também, e de modo evidente (e esta é a questão aristotélica), a necessidade de uma instrução que visasse não apenas a mera ilustração da inteligência (um acúmulo de conhecimentos na memória), e sim uma educação da própria inteligência, que visasse a capacitação no exercício do juízo, mediante o qual cada cidadão viesse a ser capaz de reger a si mesmo por si mesmo, e assim governar a própria vida. Nesse ponto, aliás, Aristóteles de algum modo reproduz o ponto de vista de Sócrates (tal como Clemente de Alexandria fez constar no *Stromateis*), segundo o qual a *egkýkliospaideía* (o ciclo de estudos básicos) por si não era suficiente para conceder o acesso ao bem, e que apenas estimulava e promovia na alma o exercício da inteligência.³⁹

2.3 – São duas coisas que, sob os termos da *Política*, entram em questão na proposta educacional aristotélica: de um lado, a realidade grega quanto ao modo de conceber e gerir a escolaridade; de outro, a proposição concebida filosoficamente por Aristóteles. Quanto à realidade, ele deixa bem claro (como já visto no item anterior) que não havia, naquela ocasião, por parte do Estado, uma séria preocupação no sentido de gerenciar a educação pública, a ponto (como ele igualmente denuncia) de as crianças serem instruídas em suas próprias casas, com métodos e conteúdos ao agrado. Aristóteles também põe em evidência as controvérsias geradas naquela ocasião a propósito da educação:

Apresenta-se hoje (relata) como elemento perturbador da educação, a dúvida sobre o que devemos, com clareza, priorizar, se apenas a educação relativa às ocupações úteis para a vida <*pròstòn bión*> ou se devemos alargá-la em favor da virtude <*pròsaretén*> ou ainda em favor do supérfluo (*tàperittá* = do que ultrapassa a medida justa do requerido como útil ou necessário). Para cada lado (prossegue)

³⁹ *Stromateis*, I, XIX, 63

existem partidários, entretanto, não há entre eles um consenso quanto aos meios de tornar os jovens virtuosos”; ademais: “dado que as opiniões quanto à essência da virtude são diversificadas, também não há consenso quanto ao bom modo de levá-la à prática.⁴⁰

Aqui encontramos no dizer de Aristóteles, não apenas dois, mas três contrapostos: o útil, o virtuoso e o extraordinário. Ademais, cabe logo realçar que, no universo da Filosofia grega, é preciso sempre estar atento a duas coisas: uma, a mentalidade corrente da cultura, dentro da qual o autor se insere e perante a qual jamais se propõe desqualificá-la, antes, a evidência, e com uma certa doçura e astúcia busca contestar (tecer ponderações) argumentando; outra, o que o autor (o escritor filósofo) propende a defender como a “boa” solução. Daí que temos sempre dois lados: o da cultura vigente ou ancestral e o da proposição filosófica. Assim, como não dá para tomar o *ideal* pela *realidade*, também não cabe tomar a proposição filosófica como se fosse a mentalidade grega da cultura vigente, de modo que é preciso sempre levar em conta (título de método de investigação e leitura) os dois polos conflitantes. Aliás, não é sem razão que a filosofia grega é tida como dialética (como fomentadora de um logos duplo), por, justamente, confabular o antigo e o novo, o institucional e o reformador.

Aristóteles distingue três coisas, entre si conflitantes: o útil, aquilo que é simplesmente necessário, indispensável; o *virtuoso*, aquilo que eleva a utilidade e/ou a necessidade em níveis superlativos de excelência, de “o melhor”; e o *livre* (*eleútheros*), aquilo que excede o útil em sua medida justa (não em termos de excelência, mas de necessidade) a ponto de se tornar como que “inútil”, ou seja, satisfatório apenas para o agrado ou encantamento, isto é, por puro prazer ou por pura beleza. Carecemos, sim, do que é necessário e útil, mas isso não quer dizer – eis a questão de Aristóteles – que devamos permanecer aí. “Das atividades

⁴⁰ *Política*, VIII (V), 2, 1337 a 36-39, 1337 b 1-3. Os parênteses foram acrescentados.

(diz ele), umas dizem respeito ao que é necessário e útil, outras ao que é belo”, sendo que (acrescenta) “mesmo as atividades necessárias e úteis devem se pôr em favor do belo <*tònkalón*>”.⁴¹ “É preciso, sim, realizar atos necessários ou úteis, porém, além deles, ações nobres, e isto deveria estar nos objetivos não só do instrutor das crianças <*paideutéonpaídas*> como também dos demais jovens que requerem instrução <*paideías*>”.⁴²

São, pois, três questões entre si conjugadas: uma, a de que realmente existem, e delas não podemos nos furtar, atividades úteis e necessárias, sobretudo indispensáveis, que não são rigorosamente nobres, mas, mesmo assim, cabe ao instrutor sobrepor-lhes objetivos nobres em vista dos fins que elas atendem; outra, que não cabe à escolaridade se restringir apenas ao útil e necessário, isto é, se fixar somente nos ofícios básicos, e sim se estender aos ensinamentos, mesmo que básicos, necessários no sentido de fazer do *paidós*, para além de bom artífice <*technítes*>, de bom cidadão <*polítes*>, e, acima de tudo (e aqui, em sentido próprio, se põe a questão filosófica), fazer do *paidós* um bom homem <*kalòskaìagathós*>. Essas três questões, no que diz respeito ao fazer nos termos de uma ação produtiva, elas se implicam em qualidades ou virtudes atinentes a elas próprias, isto é, o serem realizadas do melhor modo possível. Nesse sentido, e como exemplo ilustrativo quanto à relação do útil, do virtuoso e do belo, tomemos o ofício de construir uma cadeira: fabricar uma simples cadeira é útil, já a fabricação de uma cadeira que leva em conta o conforto em sentar-se nela, é virtuosa, e, enfim, conceber e fabricar uma cadeira que, além de conter o anterior, prima pela excelência do arranjo das formas é uma obra de arte, a promoção do belo! Não custa – eis a questão –, unir as três requisições em favor da vida e do bem estar humanos.

Quando, todavia, Aristóteles faz referência às ocupações úteis para a vida, ele está evidentemente pressupondo as tarefas da *téchne* ou dos ofícios, concebidas por ele sob os dois conceitos habituais da vida grega:

⁴¹ *Política*, VII (IV), 14, 1333 a 32-33, 36.

⁴² *Política*, VII (IV), 14, 1333 b 1-5.

a) o das ocupações próprias de homens livres – *eleutheriōnérgon*; b) e o das ocupações de não livres – *aneleutheriōn*. Nesse conflito conceitual⁴³ inerente à vida grega, Aristóteles tende a quebrar com a mentalidade arcaica que punha valor de honra e desonra nas ocupações em si mesmas, sem valorizar as motivações e finalidades das ações: “boa parte (disse ele) dos trabalhos considerados servis <*diakonikōnérgon*> pode favorecer o enobrecimento dos jovens livres. O enobrecimento ou o demérito <*tòkalónkaitòmêkalón*> de uma ocupação não está nela mesma, e sim nos motivos em vista dos fins para os quais é realizada”.⁴⁴

Outra mentalidade com a qual se indispõe Aristóteles, sem desmerecê-la, apenas no intuito de alargá-la, diz respeito à prioridade da educação estatal em vista do útil, para o que as requisições da vida cívica fomentavam a qualificação técnica dos jovens. “Mesmo os governos que, em nosso tempo, tem fama de os melhores da Grécia, graças aos legisladores que os conceberam,^(45*) não organizaram a constituição em vista de um fim superior, nem as leis e a educação em vista de todas as virtudes; ao contrário, parece que se inclinaram, de modo não muito nobre, a valorizar o útil e o lucrativo”.⁴⁶ Vem implícito no “lamento” de Aristóteles, a prerrogativa segundo a qual a *pólis* priorizava, de um lado, o fomento dos valores tradicionais (sobre os quais fundavam os princípios da cidadania), de outro, o dos ofícios dos *téchnites*, e, em vista deles, as oficinas, dentro das quais os jovens se aprimoravam nas ocupações requisitadas para o bem estar da *pólis*.

⁴³ No contexto da mentalidade grega, bem como para nós ainda hoje, as coisas são (adquirem realidade pelo) o que dizemos que são, a ponto de o dizer se constituir no real, ou seja, tomamos o conceito pela realidade. A título de ilustração: quando alguém, por exemplo, diz que gosta só de mandioca branca, essa pessoa não “come” apenas “mandioca branca”, mas também um conceito! Quando o religioso, em seu sermão, disse que “o beijo de Judas mudou a natureza humana”, é evidente que só poderia estar se referindo a uma mudança conceitual!

⁴⁴ *Política*, VII (IV), 14, 1333 a 7-11.

⁴⁵ (*) Refere-se, certamente, à Atenas e a Esparta, em função dos dois mais importantes legisladores de toda a Grécia: Sólon de Atenas e Licurgo de Esparta.

⁴⁶ *Política*, VII (IV), 14, 1333 a 7-11.

A filosofia reconhecia a extraordinária importância dos valores preconizados pela *pólis*, porém, propunha outras requisições fundadas no conhecimento do humano e na explicitação de sua natureza racional. Aristóteles, na *Política*, em termos gerais, diz que é próprio de toda geração (isto é, do movimento da *gênesis*, do fazer-se de algo em vista de algo), um princípio originário (uma *arché* propulsora em vista de uma certa direção, de um *télos*); e ele diz ainda, neste caso, em termos específico, relativo ao desenvolvimento (à *gênese*) no fazer-se da educação, que uma *arché* (um móvel originário detentor de um *télos*) pode alcançar um outro *télos*, distinto do inerente à *arché* originária.

“Relativo a nós (diz ele), o *télos* de nossa *arché* é o *lógos* e o *noûs*, de modo que é em vista deles que cabe requerer o cuidado quanto à *gênese* de nós mesmos e de nossos valores <*tò nethôn*>”.⁴⁷ Com isso, entretanto, Aristóteles não quer dizer que somos, por natureza, racionais, ou que somos seres mentais antes de corporais; ao contrário, diz ele, “o corpo antecede a alma na ordem temporal da geração, e assim o irracional é temporalmente anterior ao racional”.⁴⁸ Nós somos, por natureza, “biologicamente” corpo, e é enquanto corpo que nos cuidamos, e com ele (e nele) fazemos germinar, por vários modos, meios e estabelecimento de valores, o que denominamos de mente humana. Como prova de que o corpo, no tempo, antecede a alma, e, do mesmo modo, o irracional antecede o racional, Aristóteles toma como exemplo as crianças (os infantes) que, assim que nascem, manifestam imediatamente um temperamento <*thymós*>,⁴⁹ uma *vontade* própria <*boulesís*> e uma *apetência* <*epi-*

⁴⁷ *Política*, VII (IV), 15, 1334 b 15.

⁴⁸ *Política*, VII (IV), 15, 1334 b 17-19.

⁴⁹ *Porithymós*, diga-se de passagem, cabe entender o vigor quente, efervescente, irascível, que em nós convulciona os sentimentos e deperta o móvel estimulador dos desejos ou das paixões, da *epithymia*, do apetite em decorrência do qual somos estimulados a exercitar, no conhecer, a parte intelectual (raciocinativa) da alma, e, no agir, a deliberação (igualmente raciocinativa, calculada) em vista da virtude; é em decorrência do *thymós* e da *epithymia* que se dá em nós o *logistikón*, o vigor calculado do arranjo e do ordenamento racional desses

thymía> que lhe são próprias. Só mais tarde, no passar da idade, e por força da educação (mediante apropriação de meios e símbolos do pensar mediante alfabetização), exercita efetivamente o raciocínio <*logismós*> e/ou a inteligência <*noús*>.

Fica visto, enfim, em termos de “realidade”, que a educação grega estava prioritariamente fundada sob os conceitos de utilidade e de necessidade, pelos quais se tinha em vista, sobretudo, a execução do trabalho assalariado no desempenho de ofícios. Diante de tal *realidade*, Aristóteles visa certificar que não seria apenas sob o conceito de utilidade e/ou de necessidade que deveria se pautar a educação, mas também levar em conta outros conceitos, sobretudo, o de liberdade e o de beleza. Por liberdade <*eleuthería*>, sob o modo grego de conceber, não cabe, por princípio, entender o que é independente de jugo, isto é, sem governo ou sem lei. Uma *pólis*, por exemplo, era tida como livre, em razão de que era detentora de uma constituição; do mesmo modo, um homem era dito *livre* na medida em que estava sujeito (detinha proteção e obrigação) frente a um sistema de leis. Daí que, nesse caso, a liberdade seria um valor derivado (exteriorizado) da lei, a ponto de a lei, entenda-se um sistema ou regime, enquanto valor, anteceder a própria liberdade.

Aqui, entretanto, no contexto da proposta aristotélica a respeito da educação, a *liberdade*<*eleuthería*> a que se refere não é a derivada da lei, ou seja, aquela liberdade que detém vínculos com algum jugo, laço ou liame. Não existem leis totalmente imunes a interesses e a prioridades em termos de força e de poder, e, de mais a mais, toda lei institui direitos feitos deveres, ou vice-versa, deveres feitos direitos, de modo que, ao mesmo tempo, garantem o que é instituído como dever ou direito, e punem, na referência dos direitos e deveres instituídos, a contravenção. De um modo geral, todos nos proclamamos *livres*, entretanto, estamos inevitavelmente vinculados a um reduto familiar que, igualmente, é sempre reflexo de uma

mesmos sentimentos, desejos e paixões quer em vista do conhecer quer do agir ético (Cf. *República*, IV, 439a – 441a; *Fédon*, 82).

ordem “moral” constituída mediante usos e costumes; nós nos enunciamos *livres*, mas levamos a vida (em geral, satisfeitos) submetidos a uma profissão, a um emprego, a um casamento, a uma associação religiosa, a um partido, a um clube, enfim, a umas quantas paixões.

O conceito de *eleuthería* (de liberdade) aplicado ao cidadão e ao ensino

3.1 – Em tudo, na vida grega, paulatinamente se deu um estreitamento. No seu conjunto, a Filosofia correspondeu a um empreendimento amplo a ponto de caber a um filósofo saber um pouco de tudo: não só apropriar-se de uma *paideía* global, como também, em dependência do possível e da capacidade de seu engenho, “inventar” um pouco de tudo. Não cabia, entretanto, ao filósofo, como supôs Heráclito, restringir-se à *polymathía*: ser apenas um erudito, ou seja, fazer de sua inteligência apenas um reservatório de saber. Não seria o acúmulo de saber que faria de alguém um filósofo, e sim a capacidade de exercitar a própria inteligência no território do saber disponível, e, por esse exercício, produzir algum novo saber! Caberia a um filósofo ir sempre além, ao modo, por exemplo, de Tales e Pitágoras que fizeram prosperar as disciplinas *matemáticas* que foram buscar no Egito em forma de aritmética e de geometria rudimentares; Heráclito e Parmênides fizeram algo semelhante com o *logos* da cultura grega e, em vista dele, promoveram um grande interesse pelas disciplinas da gramática; algo semelhante se deu com os filósofos médicos (como Alcmeão, Empédocles, Aristóteles), que fizeram prosperar, dentre outras, as disciplinas da história natural: a biologia, a zoologia e a botânica.

Foi por uma disposição inventiva dos filósofos, aplicados a campos diversos, que se promoveu um contínuo acúmulo, ampliação e especialização das mais diversas áreas do saber, deixando o próprio filósofo (subjetivamente considerado) sem condições de abarcar o todo do saber. Foi, então, paulatinamente, que o todo do saber se verteu numa *paideia* global, pela qual a educação preparatória, a *propaideía* do *paidós*, foi se ampliando, sem, todavia, descurar do principal: das disciplinas fomen-

tadoras do éthos da cultura e dos valores tradicionais. A educação veio a ser substantivada como *propaideía* em razão de como eram fornecidas as disciplinas <*paidósmathémata*> requeridas aos meninos: apenas a título de fomento preparatório, quer para a vida cívica, quer para a capacitação nos mais diversos ofícios e setores da engenhosidade produtiva e construtiva dos *technítes*. Dava-se bem mais ênfase às disciplinas da *Gramática* que às da *Aritmética*, das quais ofereciam apenas uma *tintura* do suposto como essencial para a instrumentação para a vida, restando, todavia, a possibilidade do aprofundamento em dependência do tempo *livre*<da *eleuthería*> e, por suposto, do *status* econômico dos interessados, em particular dos *eleútheros*, dos homens livres, independentes.

No contexto da vida cívica dos gregos, a condição do *eleuthérios*, do *homem livre* por força da lei, é relativamente distinta da do *eleútheros*, daquele que, para além da liberdade derivada da lei, goza de favores e valores decorrentes da riqueza, inclusive, no confronto da própria lei. Foi, todavia, a condição de *eleuthérios* (o ser livre por força da lei) que promoveu a chamada *eleuthería*: a *liberdade* que, por sua vez, não se restringia ao mero confronto do cidadão (do *polítes*) com o escravo (com o *doulos*), ou mesmo com o estrangeiro. Mesmo que a condição da *eleuthería* vinha concebida prevalentemente (por exemplo, em Heródoto⁵⁰) como oposição à tirania ou à escravidão, não se segue que ela se reduzisse a este contraposto. Aliás, não podemos nos esquecer que cada membro da *pólis* tinha o seu lugar bem definido, e, em vista dele, também a “liberdade”, nos termos próprios da lei. Quer dizer: a lei garantia a todos a posse de direitos e deveres em conformidade com a sua posição no arranjo *legal* da ordem cívica; todos eram, pois, de algum modo, uns mais outros menos, “escravos” da *pólis*! Mesmo que, em certas circunstâncias, o poder da riqueza se sobrepunha à justiça da lei (pagar, por exemplo,

⁵⁰ Nossa fonte de referência deste conjunto de observações. Cf.: *História*: a) em oposição à tirania: I, 62; IV, 137; V, 49, 55, 62, 63, 66; VI, 5, 123; b) à escravidão: I, 95; IV, 142; V, 49; VI, 11; VII, 135 – Fonte: *Texte établi et traduit par Philippe Ernest Legrand*. Paris: LesBellesLettres, 1966-1973 – <http://remacle.org>

bons “advogados”, os *sofistas* forenses, no intuito de enfraquecer o poder da lei e o teor de sua contravenção), jamais, entretanto, o *eleútheros* conseguia viver plenamente à sobra do desassossego promovido pela lei.

A participação, por exemplo, do cidadão nos assuntos públicos da *pólis* não expressava, a rigor, um estatuto de *liberdade*, e sim de obrigação ou de dever. Ele só vinha a ser *livre*, como cidadão, na medida em que se submetia e tomava como seu o estatuto regimental da *pólis*. Aliás, o conceito cívico de liberdade comportava, como ainda hoje comporta, tanto um sentido positivo, quanto negativo. Em sentido positivo, a liberdade, sob um conceito jurídico, diz respeito a uma condição de submissão pela qual o cidadão, na medida em que age em conformidade com o que a lei determina, mantém sempre o seu *status*, continua fazendo o que sempre faz, circula *livremente* dentro da vida cívica, sem quaisquer penalidades, exílio ou reclusão; em sentido negativo, a liberdade tem o seu realce no contraposto da lei, pelo qual expressa a possibilidade de o cidadão fazer tudo aquilo que a lei não lhe proíbe, ou tudo o que é permitido fazer (agir) fora do âmbito da coação da lei.

No caso do escravo, do *doulos*, propriamente dito, apesar de submetido a tal condição, e mesmo não sendo considerado, em sentido próprio, um *eleútheros*, um *homem livre* (sob o conceito de cidadania), poderia, entretanto, manifestar em seu modo de ser, de agir, de falar e de sentir a condição da *eleutheriôtês*, isso em dependência de sua “livre” sujeição às normas regimentais apropriadas a um escravo. Um cidadão era, sim, tido como *eleútheros* em contraposto a *doulos*, mas isto, sobretudo, na medida em que ele gozava da condição de senhor <*despótes*> perante o *doulos*, o escravo, por cuja posição poderia, inclusive, se dar o nobre *status* de *libertador*: condição que, em última instância, correspondia a uma *generosidade*. Ao cidadão, entretanto, mesmo dependente da *pólis*, por força da lei, cabia a condição de *eleútheros* pelo fato de não ter, *idealmente*, que se submeter a um senhor ou *déspota*, e sim a si mesmo.⁵¹ *Idealmente*, porque dependia,

⁵¹ *História*, V, 78.

por um lado, do regime, ou seja, da constituição ou sistema legal da *pólis*, que, por vezes, esse mesmo regime poderia ser despótico ou tirânico; de outro, tinha o cidadão vários outros graus de dependência, a começar pelo da fratria, depois pelo da família (dele e da esposa), dos quais implicava o cuidado que deveria ter para com seus filhos, com seu trabalho, com a manutenção de seu *status*, com sua condição de cidadão etc.

O certo é que a condição da posse da *eleuthería*, da *liberdade*, nos termos da lei, abrangia e sujeitava a todos, restando, entretanto, um diferencial, um *plus*, aliás, muito louvado entre os membros da *pólis*. Relativo a este *plus*, a primordial característica da *eleuthería* (para além da lei, mas não, a rigor, fora da lei) dizia respeito a uma certa condição de nobreza, derivada essencialmente das posses em termos de riqueza econômica que concedia aos cidadãos, e, claro, aos filhos de tais cidadãos, uma condição de *homem livre* sob outros parâmetros: por oposição aos que tinham a sagrada obrigação de garantir o sustento derivado de “submissão” (por mais “digna” e, nela, bem ajustado que fosse) a uma determinada ocupação ou ofício.

Cícero, por exemplo (o grande difusor da mentalidade grega entre os latinos), denomina de *illiberales* (não livres, não liberais) todos os que são obrigados a vender a própria força de trabalho por um salário, com o qual recebem como que um atestado da própria servidão: “Não liberais e inferiores são, igualmente, os lucros de todos os assalariados <*mercennariorum*> que vendem a ação e não a arte do próprio trabalho: nos salários <*merces*> deles está o contrato da própria servidão <*servitutis*>”.⁵² O tempo livre, o ócio, tornava visível, pois, a condição de homem livre (desocupado, disponível), assim como o *salário* do homem serviçal evidenciava um homem *constrangido* pelas obrigações de seu trabalho!

Um cidadão rico, entre os gregos (o que não veio a ser diferente entre os latinos) não era exclusivamente tido como livre só por força da lei, mas também por força do *tempo livre* e/ou do ócio (da *scholé*) de que

⁵² *De Officiis*, I, XLII, 150.

dispunha, e, conseqüentemente, de riqueza; bem por isso que o efetivo *eleútheros* da *pólis* (da vida cívica), em termos superlativos de *o mais livre*, não era exatamente quem tinha que se debater na lide cotidiana das ocupações ou dos ofícios, e sim aquele que estava em condições de se ocupar consigo mesmo e, inclusive, com a administração da *pólis* ao modo de quem administrava os próprios bens! Só, portanto, os homens que não careciam de se “escravizar” em vista de um salário, eram, em sentido pleno, considerados efetivamente *livres* (de ocupações), e a razão disso, está no fato de que usufruíam de todo o ócio necessário para dispor ao bel-prazer de si mesmos em vista de tudo o que quisessem, inclusive, da maior riqueza de todas, a da *instrução* (que, entretanto, e a rigor, não era tida como garantia de pronta ou espontânea qualificação humana).

Foi, pois, em decorrência do *tempo livre* de que dispunham os cidadãos, que se definiu, no interior da *pólis*, uma condição de *liberalidade*, que, em sua origem, não significava propriamente *generosidade*, e sim, a faculdade (a posse da condição) de reger a si mesmo por si mesmo em decorrência do tempo livre de que cada um dispunha em seu favor. Foi, em consequência, sobretudo, desta faculdade, da posse de *tempo livre*, e do administrá-lo, que o cidadão grego veio a conhecer, primordialmente, e em sentido pleno, a capacidade e o poder de legislar sobre si mesmo, e de, livremente, alçar-se para além do estabelecido. Foi, enfim, o tempo livre, que fez o cidadão se ver exonerado de obrigações e de compromissos, e, nesse contexto, de se ver igualmente dotado de uma determinada licença ou permissão, feito um direito, de dar a si mesmo compromissos sob o exclusivo bel-prazer de regular a própria vida. Na medida, entretanto, em que a posse da riqueza facultou a *liberalidade* (“*o dispor de... em favor de*”) ela também comportou *generosidade*, ou seja, concedeu a capacidade da beneficência, que, todavia, veio a requerer várias cautelas em termos de danos relativos tanto ao que beneficia quanto ao que é beneficiado.⁵³

⁵³ Remetemos à *Ética* a *Nicômaco* de Aristóteles (livro IV, 1 – 2) e ao *De Officiis* de Cícero (I, XIV – XV, 42-49).

Por si só o ócio angariou um valioso significado: Aristóteles, por exemplo, na *Metafísica* sentenciou que “as artes matemáticas nasceram no Egito porque ali a casta sacerdotal desfrutava do ócio <*scholázein*>”.⁵⁴ O ócio, no entanto, vinculado à busca e ao dispor de si mesmo em vista de qualificação [sobretudo, para além do requerido, no que, aliás, o ensino filosófico veio a se constituir na educação primordial], amplificou ainda mais em valor, na medida em que, na administração de seu tempo livre, no usufruto da “liberdade”, o cidadão se elevou à esfera do *agathòsaristós*, do *bem superior*, filosoficamente requerido como a *areté*, como *virtude* qualificadora do humano, qual seja, o bem administrar a si mesmo por si mesmo, mediante conhecimento de si mesmo, de seus limites e possibilidades, isto a partir de dentro, e por força de um exercício próprio do logos racional.

Deriva, com efeito, para além de Aristóteles, de Platão, e, antes dele, de Pitágoras, a conotação de *liberal*<*eleuthérion*> aplicada à condição da possibilidade de, a bel-prazer, alguém dispor a si mesmo por si mesmo, e nesta condição, sair em busca de ilustração e de qualquer outra nobre atividade. De um lado, cabe dizer, que um homem (cada um dos cidadãos) era tido como *livre* porque sua condição, dentro do arranjo da *pólis*, lhe facultava direitos: por exemplo, o de se ilustrar, e, ademais, de ter acesso ao *universo* das possibilidades gerenciadas pela *pólis*; de outro, um homem era tanto mais ou menos livre em dependência de tal universo, de modo que quanto mais nele estivesse integrado (entronizado), maior sua condição de liberdade; e mais: caso ele fosse capaz de se pôr em condições de desocupado, de ocioso em termos de tempo livre (mas isto sem se pôr na condição de escravo da pobreza ou de outras penúrias), tanto melhor.⁵⁵ Daí que a conotação de *eleútheros*, no sentido de *homem*

⁵⁴ *Metafísica*. I, 1, 981b 23-24.

⁵⁵ É neste sentido, por exemplo, que Cícero inclui o agricultor no rol dos homens livres: “De todas as ocupações das quais se pode retirar proveito, nenhuma é melhor, nem mais proveitosa, nem mais aprazível, nem mais digna de um homem livre <*libero*> que a da agricultura <*agri cultura*> (CÍCERO. *De officiis*,

livre, independente de qualquer escravidão, se aplicou, sobretudo, em dependência da *disposição* em usufruir de liberdade (entenda-se, tempo livre, lazer, ócio) para se qualificar, e não só enquanto *technítes* ou enquanto cidadão, mas também enquanto homem.

Ora, foi a Filosofia a disciplina que tomou para si a essencial conotação de saber desinteressado, em dependência do qual não cabia ao filósofo, dele não se admitia, que fosse um mestre profissionalizante. Foi Pitágoras o primeiro a desqualificar, em sua escola, o pretendente a filósofo que fizesse do saber uma fonte econômica ou que buscasse na filosofia uma *technítes*: uma atividade propiciadora do ganho de um salário.⁵⁶ Sócrates representou a figura mais sintomática do filósofo que de modo algum se dispunha a transformar os jovens em especialistas ou profissionais do filosofar. A filosofia, com Sócrates, agregou prioritariamente uma função subjetiva: levar o jovem a se dispor e a aprender a pensar a si mesmo por si mesmo, e em favor de si mesmo, isto é, em favor da capacitação continuada na regência de si mesmo e do governo de sua própria vida, com repercussão e proveito para os da família, da circunvizinhança, e, enfim, da *pólis*. Afinal, um homem bem cuidado, que de si se cuida, é parceiro, não um incômodo!

Daí que a filosofia, com Sócrates, amplificou a *eleuthería* com um novo significado: o tornar-se independente dentro de um inevitável universo de dependências sem as quais ninguém está em condições de vir a ser livre. Todos, é certo, temos laços e ocupações, de modo que, “livremente” (depende de certas circunstâncias), damos a nós mesmos algum tipo de benigna escravidão. Daí que, de todos os escravos, o pior deles é aquele que não dispõe de nenhuma escravidão dentro da qual consegue viver prazerosamente: em

I, XLII, 151). O conceito de livre, nesse contexto, comporta dois significados: um, relativo à dignidade da ocupação; outro, da possibilidade de gerenciar o próprio tempo e obrigações.

⁵⁶ Tratamos com mais demora o tema no livro *Filósofos pré-socráticos: primeiros mestres da filosofia e da ciência grega* (Porto Alegre: Epipucrs, 3ª ed. 2013), p.112ss.

condições de liberdade e de felicidade humanamente plausíveis. Só é escravo, por exemplo, do amor, aquele que na sua relação amorosa vive sem amor, e que apenas por hábito e por comodismo nela se mantém.

3.2 – Foi diretamente de Aristóteles, e, indiretamente, de Platão que a tradição filosófica conotou de *liberal*, de *eleuthería*, as artes ou disciplinas que compunham o ciclo da escolaridade básica, isto é, a *egkýklios paidéia* requerida pelos gregos. Foi, entretanto, Pitágoras, pelo que consta na tradição filosófica, o primeiro a propor a *escolaridade* como uma ocupação *liberal*, isto é, destituída de pura utilidade e interesse, que não se restringisse à capacitação dos ofícios. “Depois de Tales (...), veio Pitágoras, que deu à filosofia geométrica a forma de uma educação liberal, *paidéias eleuthéron* (...), colocando em prática um método não empírico e puramente intelectual...”⁵⁷

Restrito à geometria, Pitágoras quis fazer dela um saber não apenas pragmático, puramente técnico, útil, destinado a atender necessidades da vida, mas também abstrato e teórico. Foi, pois, nesta direção que Aristóteles, vinculado a Platão, concebeu não uma disciplina, mas várias, e que, juntas, para além da educação útil, favorecesse a dita *educação liberal*: aquela que Cícero, no *De oratore*, denominou de “*artes, quae libero sunt dignae* – artes que são dignas de um homem livre”⁵⁸. Por *libero*, nesse contexto, e por força do que Platão e Aristóteles conceberam sob o termo da *eleuthería* aplicado à *paidéia*, foi que Cícero fez explícita referência não propriamente ao homem livre (amparado pela lei e capaz de exercitar o próprio arbítrio), e sim ao homem dotado de *disponibilidade*, e, claro, de livre disposição no sentido de se dedicar à ações nobres: de modo particular à investigação e ao estudo das referidas *artes*.

Platão, na *República*,⁵⁹ concebeu a *eleuthería* como uma *arte*, e deixou

⁵⁷ DK 14 A 6^a.

⁵⁸ *De oratore*, I, 16, 72.

⁵⁹ PLATÃO. *República*. I, 352 a: trecho em que Platão faz referência não só a um agir, como também a um ocupar-se ou se dispor por si mesmo, *autòpoieînpráttēimeth' autou*; III, 395 b: passo no qual Platão define os guardiões “como os demiurgos da *eleuthería* da *pólis*”; IV, 430 e 431 a: trechos nos quais comparecem

bem claro que ela não diz respeito apenas a uma *condição*, e sim a uma capacidade subjetiva de transformação pela qual alguém se distancia ao máximo da possibilidade de ser escravo seja do que for, inclusive, e esta seria a máxima escravidão, de si mesmo,⁶⁰ de um modo particular das *tirantias* da alma. Desloca-se, pois, de Platão a característica fundamental da *eleuthería*: aquela segundo a qual filosoficamente não cabe, de modo restrito, concebê-la como uma condição emergente do pertencimento a uma comunidade, casta ou linhagem.⁶¹ Dá-se que o cidadão gerava cidadão, cujos filhos eram considerados livres, isto é, “aptos”, em tese, para o exercício da cidadania e para a administração da justiça: *em tese*, porque o pai cidadão passava ao filho apenas a condição de “liberdade”, mas não propriamente a *capacitação*, que cabia a custo ser buscada. Foi, pois, por requisição do *filosófico* (que não coincidia exatamente com requisições da cultura ancestral e cotidiana), que se pôs em questão a *eleuthería* constituída em mero atributo emergente de um grupo, e que a concebeu como capacidade (postura) subjetiva de quem (e aqui não se exclui o assalariado, tampouco o estrangeiro ou até mesmo o escravo, ao qual, por princípio, não era vedada a instrução⁶²) se dispunha a requisitar ou a dar para si mesmo a *liberdade*.

a afamada expressão “*kreíttoautou*”, com a qual vem habitualmente expresso o conceito de “senhor de si mesmo”, que, entretanto, agregaria mais sentido à sua significação originária caso o concebêssemos por o que é “preferível (melhor) para si”, no sentido de uma opção por si mesmo em favor de si mesmo; cf. sobretudo os livros VIII e IX.

⁶⁰ PLATÃO. *Mênon*, 86 d; *Fedro*, 256 b.

⁶¹ BENVENISTE, Émile. *Le vocabulaire des institutions indo-européennes*. 2 vols., Paris: Minuit, 1969.

⁶² Foi da *função* do escravo que adveio o conceito do *paidagogós*, que tem por raiz o substantivo *país* (*filho, criança*), somado ao verbo *paidéuo*, que, em sentido literal, significa *estar junto com uma criança...* O *paidagogós*, em geral, era quase sempre um escravo encarregado de conduzir a criança <o *paidós*> à Escola. A sua função consistia em ajudá-la a levar o pesado material escolar da época, e, sobretudo, protegê-la dos perigos físicos e morais a que poderia submeter-se andando sozinha pelas ruas. Essa função de guarda e de segurança, atribuída ao escravo, recebeu, no Império Romano, o título de *paedagogorum custodia*, e passou a designar, além dos cuidados do escravo, a ação educadora dos mestres e dos parentes...

Foi, pois, com o desenvolvimento da reflexão filosófica que a condição de *eleútheros* deixou de ser (sem, evidentemente, excluir) mero pertencimento a um grupo ou linhagem, a ponto de a *eleuthería* vir a se constituir numa verdadeira conquista do homem grego. Todos os membros da *pólistinham*, como já visto, o seu *status* de liberdade concedido pela lei; entretanto, os filósofos logo se deram conta de que na liberdade derivada da lei, é a lei e não a liberdade cívica o maior valor: a lei tem antecedência porque é dela que deriva a liberdade cívica. Visto, ainda, que a liberdade derivada da lei decorre de um certo tipo de força e de interesse cívico vinculado ao sistema ou regime dentro do qual a lei é concebida, segue-se, então, que o *regime* antecede a lei, e, a lei, a liberdade... Eis aí uma razão a mais no sentido de que a liberdade, a condição de *eleútheros* haveria de ser forçosamente uma conquista, visto que de modo algum se constitui em dádiva externa.

No que concerne à educação, e não só à filosófica, inerente à qual os filósofos fizeram consistir a educação do *arbitrio*, foi Aristóteles, pautado em seu mestre (Platão), quem definitivamente propôs que a educação haveria de ser *livre*. A proposta aristotélica (isto, aliás, se aplica inclusive a Platão) promoveu bem menos eco em seu tempo que na posteridade. A sua proposta, entretanto, se impôs como efetivamente inovadora, na medida em que, sob o conceito da *eleuthería*, admitiu conjugadamente duas coisas: uma (e ao modo da proposição pitagórica), que a educação não se restringisse apenas ao útil, que não visasse apenas a um saber técnico, ao universo das ocupações; outra, que a própria educação se constituísse em uma *ocupação* e que se direcionasse, primordialmente, em vista dela mesma e não de outras coisas (que viriam secundariamente).

Os termos da proposta aristotélica, tal como constam na *Política*, foram concebidos (e isto sem se dirigir a uma *pólis* específica), ao modo de uma requisição perante o poder público de seu tempo. Eis os termos da proposta: “existe uma outra educação a ser ministrada aos filhos e que não se restringe ao útil ou necessário, que, inclusive, pode ser, num só tempo, *livre* (*eleuthería*, no sentido de *descompromissada*, independente

quanto a requisições práticas ou úteis) e *bela*, isto é, pertencente à esfera do *kalós*”.⁶³ E Aristóteles disse mais: que “a busca apenas por utilidade de modo algum se harmoniza com as almas nobres e, tampouco, com os livres <*toísmegalopsýchoiskaitoíseleutheríois*>”.⁶⁴ Não há aqui, no conceito de *livres* ou *liberais* (*eleutheríois*) uma definição explícita do termo, como, por exemplo, na *Ética* a *Nicômaco*, em que, por *liberal*, Aristóteles concebe o homem capaz de exercitar a *moderação*, a *mesótes*, a ponto de alçar-se em virtude (na *areté*) em relação à riqueza que possui, de modo a valer-se dela (que, aliás, é útil) da melhor maneira <árista> possível.⁶⁵ Na referência acima, Aristóteles apenas (mas, por si só, é bastante ilustrativo) realçou duas coisas: de um lado, ele pôs os que denomina de *eleutheríois* no mesmo plano dos que também denominou de *almas nobres*<*megalopsýchois*>, isto é, dotados de *magnanimidade*, condição, aliás, que pode em si deter tanto a magnificência, ou elevação do caráter,⁶⁶ quanto a arrogância; de outro, afirmou explicitamente que os *eleutheríois* não se *harmonizam* com a busca apenas da utilidade.

O *eleútheros* ao qual Aristóteles se refere na *Ética* a *Nicômaco* é, por suposto, o mesmo da *Política*, com uma diferença: o da *Ética* é aquele que é virtuoso relacionado à riqueza que possui, de modo que sabe não só bem administrá-la (quer no gasto quer na doação) como também aplicá-la (usá-la) satisfatoriamente; o da *Política* é aquele que (igualmente dotado de riqueza) no conforto de sua riqueza (em dependência da qual pode viabilizar o ócio e o lazer) sai em busca da posse do saber, ou seja, transforma o valor (a *virtude*) da riqueza em outro valor ou riqueza, a do saber. Nesse caso, ele faz da posse da *riqueza*, enquanto *virtude*, o melhor uso possível, a ponto deste *uso* se constituir numa generosidade quer em favor de si mesmo, em termos de elevação humana, quer em favor dos demais – afinal, um homem sábio é mais valioso para os da comunidade

⁶³ *Política*, VIII (V), 3, 1338 a 30 – 32. Os parênteses foram acrescentados.

⁶⁴ *Política*, VIII (V), 3, 1338 b 2 – 4.

⁶⁵ *Ética* a *Nicômaco*, IV, 3, 1119 b 23 – 1120 a 7.

⁶⁶ *Ética* a *Nicômaco*, IV, 3, 1.123b 26.

da *pólis* que um ignorante. Daí que, em ambos os casos, o *eleútheros* é concebido (*medido*) em termos do valor (da “riqueza”, isto é, do dinheiro) que possui,⁶⁷ e com o qual pode “comprar”, adquirir, outras riquezas ou valores. Quem vive de lastimável pobreza, no tocante à aquisição ou posse de certos *valores* que só o dinheiro pode viabilizar, vive na deficiência, e só há um meio de fazer com que essa mesma pobreza se alce em valores: que o Estado tome uma iniciativa em favor deles. A costumeira partilha da riqueza do rico perante o pobre, por mais generosa que seja, mesmo na intenção de quem dá e de quem recebe, é sempre uma forma, mesmo que aparentemente limpa, de danosa opressão!

De qualquer modo, e na medida em que o *eleútheros* é aquele cuja *liberdade* (como visto igualmente no *De oratore* de Cícero) deriva da riqueza, então é também dessa mesma riqueza que desponta a condição do ócio, que, por si só, é um bem apazível, nobre, apreciável e proveitoso e, como tal, belo. O ócio, de que fala Aristóteles, por estar calçado na riqueza, é fruto da independência de vínculos quanto a uma ocupação, mas também é a possibilidade, não de apenas *nada fazer*, e sim de se disponibilizar (de se abrir) para fazer algo valioso, a ponto de o ócio, que, por si só, é um valor, viabilizar outros valores. Foi, enfim, nestes termos que Aristóteles pensou a *eleuthería* da *pólis* sob o conceito de uma *educação liberal* <*paidéias eleuthéron*> e sob um *télos* bem preciso: atender particularmente os jovens, os filhos dos ricos atenienses que tinham tempo suficiente para “nada fazer”, levando-os a fazer alguma coisa produtiva e útil, independentemente da *utilidade* imediata da ocupação requerida. Aristóteles supunha, de modo mais amplo, atingir também os açodados pelos ofícios, com um objetivo específico (e que não é distinto do suposto por seu Platão): levar a *pólis*, por inteira, a se ocupar, para além dos ofícios e da destinação da vida cidadã, com a qualificação e destinação do humano. Como dito, foi de fato para os jovens que ele primordialmente se dirigiu, e para eles fez um apelo público em favor de uma nova escolaridade, nestes termos:

⁶⁷ Ética a *Nicômaco*, IV, 3, 1.123b-1125a.

Parece bastante evidente (diz ele) a necessidade de cultivarmos uma educação em que o ensinar e o aprender visem o passatempo no ócio (*têidiagogêischolên*), e que tal aprendizado, bem como as disciplinas que ele comporta, sejam úteis em si mesmas, do mesmo modo como o necessário e o útil são ensinados e requeridos em função das *ocupações*<*ascholían*>. ⁶⁸

A *diagogé*, à qual Aristóteles faz aqui referência, significa literalmente *passatempo*, *lazer*, cuja “atividade” primordial (em vista de seu preenchimento) se restringe quase sempre a um divertimento como forma de distração e de absorção. Visto se constituir inevitavelmente o passatempo em *atividade*, por que, então, não aproveitar tal atividade em favor de um modo mais eficiente de se conduzir no ócio (na *scholê*)? Daí, conseqüentemente, a proposição no sentido de converter a folga (o repouso) em *escolaridade*, ou seja, converter a *eleuthérios diagogé*, a *desobrigação no lazer* (que, entretanto, se impõe como uma obrigação de fazer algo para preencher o lazer) em *eleuthériospaideía*, em “*desobrigação*” *educadora* (uma educação promovida como um lazer, como uma diversão) ou ainda em *eleuthériosepistéme*, em “*desocupação*” intelectual ou *cognitiva*.

Fica visto, pois, que a *diagogé* referida por Aristóteles combina com a *scholê* (com a folga, repouso, desocupação) na medida em que ambas dizem respeito a um tipo de *atividade* que tem por necessidade e interesse atender a si própria, a ponto de ela mesma vir a ser a *ocupação*, a *ascholía*, requerida. Daí porque tal ocupação ou atividade, ou seja, a *diagogé* como *ascholía*, não teria outro fim senão ela mesma, na medida em que se destinaria em favor da própria realização ou da efetivação de si mesma. A proposta, enfim, de Aristóteles em seu tempo, e não sem vínculos com o que propuseram, nas *Leis* e na *República*, Sócrates e Platão, e que, por sua vez, remonta a Pitágoras, consistiu em criar no interior da *pólis* escolas, ou melhor, promover nas escolas existentes a *scholê*, ou

⁶⁸ *Política*, VIII (V), 3, 1338 a 9 – 13.

seja, um ambiente em que a leitura, a investigação e o estudo não tivessem outra finalidade senão esta: a da *eleuthería*, a da desocupação, a fim de se cultivar o saber pelo saber e não só em vista de alguma utilidade.

Foi o que se intensificou na posteridade, em particular entre os latinos, que, a partir do termo *scholē* (ócio, vagar, folga, tempo livre⁶⁹) derivaram e substantivaram o que denominamos de *escola*: um lugar reservado para o repouso e o sossego, em favor da concentração da mente em vista do estudo. De um lado, pois, a *scholē* veio a se constituir num bem, numa virtude, ao modo da *felicidade* que é fruída em si própria como um fim;⁷⁰ de outro, a *scholē* passou a requisitar pelo cultivo de virtudes práticas, tais como a disciplina, a dedicação, a persistência, e, antes de um *nada fazer*, redundou numa aplicação e cultivo laboral (produtivo) da mente em vista da investigação e do estudo. Mas não só em sentido prático, como também teórico, ou meramente abstrato.

Ocorria que a educação praticada no cotidiano da *pólis* grega era essencialmente técnica, e não abstrata. Os gregos (isto podemos observar desde os filósofos da aurora do filosofar) priorizavam bem mais a aquisição de valores tradicionais e os fundamentos para o exercício dos ofícios e da cidadania que o exercício propriamente dito da inteligência; também valorizavam bem mais a educação em referência ao bem-estar do corpo que da mente. A filosofia, desde Pitágoras e Heráclito, tendeu, não propriamente a mudar (ao modo de uma rejeição) esta prioridade, antes, se ocupou apenas em ampliá-la. Foi, aliás, nesta direção que se colocaram Platão e Aristóteles, e isto ao modo de quem se dispunha a implementar qualificação e mudança ao prioritário estabelecido. Mesmo que os filósofos, caso específico de Platão e Aristóteles, concordassem que a educação deveria se pautar nos valores tradicionais, e igualmente priorizar a educação em vista da saúde do corpo, entretanto, fomentam o ideal, sob imperativo filosófico, de qualificação de uma inteligência ativa

⁶⁹ *Política*. VII (IV), 15, 1334 a 23.

⁷⁰ *Política*. VIII (V), 15, 1338 a 5.

e de uma mente tão saudável quanto o corpo. Será, pois, nesta direção da mente saudável – no sentido de dotada de tranquilidade, serenidade e paz – que os estoicos, e, sobretudo, os epicureus se colocarão.

Houve uma tendência, isto por volta do ano 300 a. C., movida a partir de Zenão (o estoico) e de Epicuro, no sentido de restringir a Filosofia na busca do bem-estar humano, mas não nos mesmos termos tal como a tradição pitagórica havia implementado na lide do filosofar. Se voltarmos para o percurso histórico da Filosofia, essa tendência é antiga: ela remonta a Pitágoras que requisitava o silêncio, como condição facilitadora de ataraxia, isto é, de tranquilidade e repouso da alma. “Era fazendo silêncio e permanecendo imóveis (relata Jâmblico), que os pitagóricos procuravam encontrar repouso para a alma <têsdianoías>”.⁷¹ Naquele contexto, por “repouso – *hesuchía*”, cabe entender uma tranquilidade ou calma requerida para o exercício reflexivo do pensar <diánoia>; além disso, por *repouso* entende-se também uma condição de ociosidade, de retiro e de silêncio feito uma solidão própria de quem se ocupa com o projeto reflexivo, que, por sua vez, comporta (se constitui em) um real exercício de memória. Quem se ocupa com a atividade da ciência inevitavelmente carece de todas essas condições e também do constante trazer à memória o que, em sua mente, calma e silenciosamente vai organizando em vista do *kósmos* (do *arranjo*) das explicações teóricas. Daí que a ataraxia dos pitagóricos se impunha, sim, como prática de um estilo de vida, porém, particularmente concentrado na atividade própria do pensar e da reflexão calma e atenciosa requerida ao *fazer* da ciência.

Houve, então, como visto, uma mudança, porém, com um enfoque e sob termos distintos, quer dizer: enquanto Pitágoras propunha a ataraxia em vista da reflexão teórica, Zenão e Epicuro levaram a ataraxia (a tranquilidade e a paz na alma) para o viver, em relação ao qual requeriam purificação e limpeza dos medos e temores promovidos pelos mitos tradicionais. Daí que os interesses prevalentes tanto

⁷¹ DK 58 D 6.

dos estoicos quanto dos epicureus não se concentravam, ao modo dos pitagóricos, em fazer frutificar a reflexão teórica, tampouco o cálculo matemático, e sim em purificar e curar a alma, sobretudo, a dos simples, ou seja, daqueles que se alimentavam apenas dos princípios correntes no cotidiano da cultura. Foi, pois, nessa direção que os estoicos, e, de um modo ainda mais específico, os epicureus fizeram convergir o empenho em favor da ciência e da reflexão teórica; no que, aliás, e, nisto consiste a particularidade dos epicureus, romperam com o conceito pitagórico de *ciência desinteressada*, por sobre o qual propuseram um saber teórico⁷² que redundasse em favor do bem-estar e do conforto do viver humano. A maior preocupação, enfim, dos pitagóricos era epistêmica, enquanto que a dos estoicos e dos epicureus veio a ser prioritariamente vivencial!

Referências

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. The Complete Works of Aristotle. The Revised Oxford Translation. Edited by J. Barnes. Princeton University Press Editora, 1984.

_____. *Metafísica*. Edição e tradução de Valentín García Yebra. Madrid: Gredos, 1982.

_____. *Política*. Edição bilingue. Trad. de António C. Amaral e Carlos de Carvalho Gomes. Lisboa: Vega, 1998.

BENVENISTE, Émile. *Le vocabulaire des institutions indo-européennes*. 2 vols. Paris: Minuit, 1969.

CHANTRAINE, Pierre. *Dictionnaire étymologique de la langue grecque: histoire de mots*. Paris: Klincksieck, t. 1, 1968; t. 2, 1970.

⁷² Nos termos de uma Canônica, de uma Física e de uma Ética, ao modo como tratamos no livro *Epicuro e as bases do epicurismo*, São Paulo: Paulus, 2013.

CÍCERO. *De Officiis/Les Devoirs*. Édition et traduction par Maurice Testard. Paris: Les Belles Lettres, 1965.

_____. *De Oratore*. Edited by Kazimierz F. Kumaniecki. Bibliotheca Teubneriana. Leipzig, Germany: Teubner, 1969.

CLÉMENT D'ALEXANDRIE. *Les Stromates*. I – V. Traduction Pierre Voulet. Paris: Le Cerf, 1981. Disponível em: <<http://remacle.org/bloodwolf/eglise/clementalexandrie/table.htm>>. Acesso em: 28 abr. 2015.

DIELS, Herman; KRANZ, Walther. *Die Fragmente der Vorsokratiker*. 18. ed., Unveränderter Nachdruck der 6. Auflage 1951 Zürich-Hildesheim, Weidmann, 1989.

ÉSQUINES. *Discours*. Texte établi et traduit par Guy de Budé et Victor Martin. T. I, *Contre Timarque – Sur l'Ambassade infidèle*. 5. ed. Paris: Les Belles Lettres, 2002.

HERÓDOTO. *Histoires*, texte établi et traduit par Philippe Ernest LeGrand. Paris: Les Belles Lettres, 1966 – 1973.

_____. *História*. Tradução de Mario da Gama Cury. Brasília: UnB, 1985. Disponível em: <<http://remacle.org/bloodwolf/historiens/herodote/index.htm>>. Acesso em: 28 abr. 2015.

MARROU, Henri-Irénée. *História da educação na antiguidade*. São Paulo: EPU, 1990.

PLATÃO. *República*. Trad. di Franco Sartori. Contesto a fronte. Bari: Laterza, 1997.

_____. *Mênon*. Tradução de Maura Iglésias. São Paulo: Loyola, 2001.

_____. *Lois*. Texte établi et traduit par Édouard des Places. Paris: Les Belles Lettres, 1992.

_____. *Phédon*. Trad. par M. Dixsaut. Paris: Flammarion, 1991.

_____. *Phèdre*. Texte établi et traduit par Léon Robin. Paris: Les Belles Lettres, 1970.

PLATÃO. *Diálogos*: Apologia de Sócrates, Critão, Laquete, Cármides, Líside, Eutífrone, Protágoras, Górgias. Tradução de Carlos Alberto Nunes, São Paulo: Melhoramentos, 1970. Disponível em: <<http://remacle.org/bloodwolf/philosophes/platon/loisindex.htm>>. Acesso 28 abr. 2015.

PLUTARCO. *Obras Morales y de Costumbres (Moralia). Sobre la educación de los hijos*. Tradução de Concepción Morales Otal y José García López. Madrid: Gredos, 2. ed., 1992. Disponível em: <<http://remacle.org>>. Acesso em: 28 abr. 2015.

XENOFONTE. *Recuerdos de Sócrates, Económico, Banquete, Apolo-gía de Sócrates*. Tradução de Juan Zaragoza. Madrid: Gredos, 1993. Disponível em: <<http://remacle.org>>. Acesso em: 28 abr. 2105.

Data de registro: 28/10/2015

Data de aceite: 17/11/2015