



## Sobre a Educação<sup>1</sup>

*Rafael Lucas de Lima\**

**Resumo:** Este artigo pretende contribuir para a elucidação da nossa compreensão sobre a educação, sobre os fenômenos e processos educacionais, que constituem uma ocupação e uma preocupação humana fundamental. O método que utilizamos nesta pesquisa consistiu, num primeiro momento, de uma análise etimológica da palavra latina *educo*, da qual derivou a palavra *educação* em português, e, num segundo momento, da interpretação de alguns sentidos da palavra *educo* à luz de algumas ideias da filosofia da educação, encontradas em cada um dos quatro períodos da história da filosofia. Concluímos constatando que, através de nossa análise, pudemos contribuir para expandir os limites do nosso conhecimento sobre a educação.

**Palavras-chave:** Educação; Filosofia; Análise Etimológica; Filosofia Da Educação.

### On Education

**Abstract:** This article aims to contribute to elucidate our understanding on the education, the educational phenomena and processes, which constitute a fundamental human occupation and preoccupation. The method we used in this research consisted, in a first moment, of an etymological analysis of the latin word *educo*, of which derived the word *educação* in Portuguese, and, in a second moment, of the interpretation of some senses of the word *educo* in light of some

---

<sup>1</sup> Artigo escrito como parte de minha pesquisa de Pós-Doutorado, intitulada Aspectos gerais da educação ao longo da história da filosofia, realizada na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

\* Doutor em Filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professor Adjunto da Universidade de Pernambuco (UPE), campus Petrolina. E-mail: [rafael.lima@upe.br](mailto:rafael.lima@upe.br). CV: <http://lattes.cnpq.br/2433212907531497>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8093-3569>.

ideas of the philosophy of education, found in each one of the four periods of the history of philosophy. We conclude noting that, through our analysis, we could contribute for the expansion of the limits of our knowledge on education.

**Key-words:** Education; Philosophy; Etymological analysis; Philosophy of Education.

### **À propos l'Éducation**

**Résumé:** Cet article vise à contribuer à élucider notre compréhension de l'éducation, des phénomènes et des processus éducatifs, qui constituent une occupation et une préoccupation humaine fondamentale. La méthode utilisée dans cette recherche a consisté, dans un premier temps, en une analyse étymologique du mot latin *educō*, dont est dérivé le mot éducation en portugais, et, dans un second temps, en l'interprétation de certains sens du mot *educō* dans la lumière de quelques idées de la philosophie de l'éducation, trouvées dans chacune des quatre périodes de l'histoire de la philosophie. Nous concluons en notant que, par notre analyse, nous avons pu contribuer à repousser les limites de nos connaissances sur l'éducation.

**Mots-clés:** Éducation; Philosophie; Analyse étymologique; Philosophie de l'Éducation.

## **I**

*Os limites da minha linguagem  
significa os limites do meu mundo.*  
Wittgenstein (2011a, Proposição 5.6).

A linguagem que utilizamos na vida cotidiana – quando falamos conosco mesmos e com outrem, quando escrevemos – pode ser compreendida como um modo de representação do mundo em pensamentos. Através da linguagem somos capazes de representar o que desejamos expressar dos nossos pensamentos, projetando-os para os outros indivíduos no mundo, mobilizando, para isso, os vocabulários linguísticos que

conhecemos. Com razão, o primeiro Wittgenstein afirmou, no *Tractatus Logico-Philosophicus*, que quanto maior for meu repertório linguístico, quanto mais sinais e palavras eu conheço, mais eu realmente conheço do mundo, mais amplos são os limites em que represento o mundo para mim, pois palavras denotam coisas do mundo<sup>1</sup>. Ou, dito de outra maneira: quanto mais vasto e diversificado for meu repertório linguístico, mais amplas e mais variadas serão minhas possibilidades de experienciar e de refletir sobre mim mesmo, sobre minhas vivências, sobre o mundo em que habito, e igualmente multiforme será minha capacidade de projetar no mundo meus pensamentos.

Com o intuito de tentar expandir os limites da nossa compreensão *sobre a educação*, proponho realizarmos, num primeiro momento, uma investigação linguística, etimológica, da palavra *educação*. O conhecimento etimológico das palavras frequentemente desvela-nos novas perspectivas, novos pontos de vista sobre as coisas e o mundo, amplia as fronteiras da nossa linguagem e do nosso mundo. Num segundo momento, tentarei elucidar cada um dos sentidos específicos que analisarmos da palavra *educação* à luz do que pensaram alguns expoentes da filosofia da educação, representantes dos quatro períodos da história da filosofia<sup>2</sup>. Dessa maneira,

---

<sup>1</sup> Embora, para o primeiro Wittgenstein, o do *Tractatus*, palavras denotem apenas, estritamente, as coisas que existem objetivamente no mundo (como mulher, computador, árvore), é certo que as utilizamos também para referir a coisas que supomos (ou que cremos) existirem fora (ou além) deste plano do mundo físico em que nos encontramos através do nosso corpo orgânico, como alma, Deus ou inferno. Dessas últimas palavras podemos afirmar, com razão, que elas não têm sentido, não denotam, não apontam ou remetem-nos realmente para coisa alguma que possamos reproduzir intersubjetivamente, pois não encontramos, no mundo objetivo, externo, aquilo a que elas referem, aquilo para o que pretendemos com elas apontar – não enxergamos isso a que chamamos alma, mas vemos seres humanos que afirmamos terem almas; não enxergamos Deus, mas afirmamos que conhecemos sua vontade, como dizemos conhecer a de um amigo; não enxergamos o inferno, desconhecemos sua localização, mas afirmamos que esse “lugar” existe e corresponde ao destino final de todos os pecadores. De acordo com Wittgenstein, o uso de palavras que não referem a coisas objetivas, palavras sem sentido, é fonte, para nós, de inúmeros erros práticos e teóricos, e particularmente de erros nas investigações filosóficas.

<sup>2</sup> Previno o leitor de que não tenho interesse, neste artigo, em aprofundar comentários acerca das teorias filosófico-pedagógicas às quais refiro ao longo deste estudo. Interessa-me apenas

talvez seja-me possível, ao final deste artigo e por meio dele, contribuir para uma compreensão mais acurada dessa ocupação e preocupação humana fundamental, a educação.

Na nossa língua portuguesa, que se originou a partir da língua latina, a palavra *educação* derivou da palavra *educar*, a qual, por sua vez, derivou da palavra latina *educō*. No *Oxford Latin Dictionary* (1968), a palavra *educō* é apresentada num verbete com onze conjuntos de significados. Tomarei seis desses conjuntos, em particular, para nossa reflexão e análise<sup>3</sup>.

O primeiro conjunto de sentidos da palavra latina *educō* afirma que ela significa (1) *conduzir, liderar, trazer para fora, levar adiante* pessoas (“to lead or bring out [persons, etc.]”, “to lead forth [troops, etc.]”).

No segundo conjunto lemos que *educō* significa (2) *conduzir para a segurança ou para a liberdade, resgatar ou libertar* (“to lead away to safety or freedom, rescue or release”), *conduzir alguém a uma posição especial* (“to lead into a special position”), ou mesmo *eliminar males* (“to eliminate [evils]”).

O terceiro significado da palavra latina *educō* é (3) *fazer com que algo saia* (“to cause [a thing] to come out”).

*Educo* significa também (4) *trazer adiante, produzir, gerar* (“to bring forth”), ou mesmo *ser concebido* (“to be conceived”).

*Educo* significa ainda (5) *passar o tempo de uma determinada maneira* (“to spend, pass [the time in a specified way]”).

Por fim, *educō* significa (6) *adestrar, treinar, educar, criar seres humanos* (“to bring up [children], nurture, rear”), ou ainda *vigiar, cuidar, apoiar o crescimento* de animais e plantas (“to tend and support the growth of [offspring], bring up, nurture, rear”) e mesmo dos lugares que os

---

a ampliação dos limites da nossa compreensão dos sentidos da educação por meio dos trechos das obras que eu vier a citar.

<sup>3</sup> O arquivo digital, em formato .pdf, da edição do *Oxford Latin Dictionary* (1968) que utilizei neste artigo pode ser facilmente encontrado na internet e baixado gratuitamente. Recomendo ao leitor que faça essa valiosa aquisição para sua biblioteca digital.

tenham e das condições que os afetem (“of places, conditions etc., with either animals or plants as objects”)<sup>4</sup>.

Como podemos perceber a partir desses seis conjuntos de significados da palavra *educō*, a educação que eles definem abrange um âmbito muito vasto da esfera das atividades e ocupações humanas; eles descrevem a educação como constituindo-se de uma série de processos que se relacionam diretamente com a preocupação, o cuidado e o desenvolvimento de seres vivos, em geral, e de seres humanos, em particular. Retomarei a seguir cada um desses seis grupos de significados e tentarei elucidá-los à luz da filosofia da educação. Conhecendo melhor esses sentidos particulares, estaremos em condições de articulá-los e de, por meio deles, compreender com mais justeza os fenômenos e processos que constituem a educação humana.

## II

*[...] imagina a nossa natureza  
relativamente à educação  
ou à sua falta [...].*

Platão (2008, VII, 514a, p. 315).

O *primeiro* conjunto de significados da palavra latina *educō* apresentam-nos os sentidos de *conduzir*, *liderar*, *trazer para fora*, *levar adiante pessoas*. Vejamos o que isso quer dizer sobre a educação.

Podemos interpretar esses sentidos dizendo que a educação é um processo que implica a existência de dois sujeitos: um *que conduz* e outro *que é conduzido*; que há, de um lado, alguém que desempenha o papel de

---

<sup>4</sup> Para todos os sentidos apontados acima, cf. *Oxford Latin Dictionary*, 1968, p. 587-588, verbete *Educo*; traduções minhas. Os colchetes representam os parênteses que constam das significações no verbete.

*guia*, por assim dizer, e, de outro lado, alguém *que é conduzido, guiado e orientado*, de uma maneira ou de outra, em direção a algo, a algum objetivo. Essas considerações remetem-nos à figura do *líder*, de alguém que deve ser *capaz de liderar* aqueles que reconhecem sua liderança, que se encontram sob ela, e *trazê-los para fora* de uma dada situação, *levando-os adiante*, rumo aos objetivos que se quer alcançar.

Os sentidos de educar como *trazer para fora* e como *levar adiante* suscitam o pensamento de que é como se houvesse algo, no interior do educando e de cada um de nós, que cresceria e que se desenvolveria, de algum modo, como que de dentro para fora, auxiliado externamente pelos cuidados e orientações daquele guia e líder ao qual chamamos de *educador*. Em latim, as palavras *educator* e *educatrix*, das quais se originaram as palavras portuguesas *educador* e *educadora*, significam *aquele ou aquela que nutre, que cria* (“one who nurtures or brings up”), ou mesmo *pai adotivo e mãe adotiva* (“a foster-father”, “a foster-mother”)<sup>5</sup>. Parece-me que há, nessa família de palavras que expressam a educação, algo da antiga concepção grega (presente também em outros povos) da educação como *psicagogia*, como uma *arte de orientar as almas* através daquele caminho que o *psicagogo* (digamos assim) considera o melhor, tal como pais cuidadosos orientam, criam, educam seus filhos conforme os valores e princípios que lhes parecem mais adequados para a conduta correta na vida.

Ainda no que diz respeito ao sentido de *educação como trazer para fora*, somos remetidos, quase que inescapavelmente, a uma célebre metáfora

---

<sup>5</sup> V. os verbetes *Educator* e *Educatrix* no *Oxford Latin Dictionary* (1968). Nos limites deste artigo, entendo por *educando* todo ser humano que esteja em uma situação no mundo a partir da qual possamos dizer que ele *aprende* algo, seja por si mesmo seja através de alguma coisa ou de alguém, não importando se o faz de maneira consciente e deliberada ou de modo inconsciente e, portanto, sem deliberação. Entendo por *educador* todo ser humano do qual possamos dizer que *ensina* algo a alguém; e não me refiro apenas aos educadores certificados (aqueles que recebem um diploma de graduação em universidades, por exemplo), como também aos pais, aos familiares, aos colegas de trabalho, aos indivíduos anônimos que cruzam nossas vidas diariamente e com os quais aprendemos muitas coisas, queiramos ou não.

educacional, a *alegoria da caverna*, que consta do Livro VII da *República* de Platão (2008). Através dessa analogia, Platão demonstra, por um lado, e pela primeira vez na literatura ocidental, que a educação tem um poder imenso sobre a natureza humana (poder antropoplástico), na medida que é capaz de *conduzir o ser humano para fora* de uma condição existencial, de um modo de viver pautado na ignorância e no erro, *levando-o adiante*, em direção a uma vida alicerçada sobre o conhecimento do bem, isso é, da justa medida de todas as coisas<sup>6</sup>.

Por outro lado, e ilustrando de modo claro o papel do *educador como aquele que conduz, guia e lidera* seus semelhantes, Platão propõe que o ser humano, em geral, e o educador em particular – uma vez que tenha atingido o estado de iluminação epistemológica representado pela capacidade de ascender, por meio do intelecto, do mundo sensível (interior da caverna), lugar da ilusão e do erro, ao mundo inteligível (exterior da caverna), lugar da certeza e do correto – deve retornar ao interior da caverna e dispor-se a educar, a orientar e a guiar, para cima e para fora de lá, aqueles que permanecem presos às cadeias da ignorância do bem e que, por isso, consideram meras sombras como manifestações corretas da realidade das coisas.

É nossa função, portanto, (afirma Sócrates) forçar os habitantes mais bem dotados (pensemos nos filósofos e educadores) a voltar-se para a ciência que anteriormente dissemos ser a maior, a ver o bem e a empreender aquela ascensão e, uma vez que a tenham realizado e contemplado suficientemente o bem, não lhes autorizar o que agora é autorizado. O quê? (pergunta Gláucon) Permanecer lá (responde Sócrates) e não querer descer novamente para junto daqueles

---

<sup>6</sup> “[...] já me ouviste afirmar com frequência”, diz Sócrates, “que *a ideia do bem é a mais elevada das ciências*, e que para ela é que a justiça e as outras virtudes se tornam úteis e valiosas” (PLATÃO, 2008, VI, 505a, p. 301; grifos meus). Nas *Leis*, Platão (2011) refere-se à *ideia do bem* como *Deus*, que é então concebido como medida de todas as coisas (v. *Leis*, IV, 716c-d), numa nítida contraposição à tese de Protágoras, segundo a qual o ser humano é a medida de todas as coisas.

prisioneiros (no interior da caverna) nem partilhar dos trabalhos e honrarias que entre eles existem, quer sejam modestos, quer elevados (PLATÃO, 2008, 519c-d, p. 322-323; parênteses meus).

Também podemos interpretar o sentido de *educar como conduzir e liderar* a partir da definição de educação de Platão, segundo a qual *educar é orientar os olhos da alma* (psicagogia). No trecho da *Politeia* em que nos apresenta sua definição de educação, Platão expõe também em que consiste a tarefa que o educador deve realizar ao educar.

[...] a educação não é o que alguns apregoam que ela é. Dizem eles que introduzem a ciência numa alma em que ela não existe, como se introduzissem a vista em olhos cegos. [...] A presente discussão indica a existência dessa *faculdade na alma* e de *um órgão pelo qual aprende; como um olho* que não fosse possível voltar das trevas para a luz, senão juntamente com todo o corpo, do mesmo modo esse órgão deve ser desviado, juntamente com a alma toda, das coisas que se alteram, até ser capaz de suportar a contemplação do Ser e da parte mais brilhante do Ser. A isso chamamos o bem. [...] *A educação seria*, por conseguinte, a arte desse desejo, *a maneira mais fácil e mais eficaz de fazer dar a volta a esse órgão*, não a de o fazer obter a visão, pois já a tem, mas, uma vez que ele não está na posição correcta (sic) e não olha para onde deve, dar-lhe os meios para isso. (PLATÃO, 2008, 518b-d, p. 320-321; grifos e parêntese meus).

Sobre a educação como atividade de conduzir e liderar o educando, que traz para fora ou desenvolve suas faculdades físicas e anímicas, e que o leva adiante, rumo a um modo de existência considerado excelente, virtuoso, nada mais direi, embora muito permaneça por ser dito. Passemos, então, ao segundo grupo de sentidos.

### III

*Mestres zelosos,  
sede simples, discretos, contidos.  
Jamais vos apresseis em agir,  
a não ser para impedir que os outros ajam.*  
Rousseau (2014, II, p. 101).

O *segundo* conjunto de significados que mobilizamos para refletir sobre a educação informa-nos que *educar* ou *educar é conduzir para a segurança ou para a liberdade; é resgatar ou libertar; é conduzir alguém a uma posição especial; é, enfim, eliminar males*.

Alude-se novamente, com esses significados, à figura do educador como condutor e como líder. Só que, desta vez, a orientação e a liderança do educador têm o escopo específico de conduzir o educando *à segurança ou à liberdade*. Subentende-se que é como se houvesse uma situação de privação de liberdade, na qual o educando fosse mantido, e da qual precisasse ser resgatado por meio da educação. Tal resgate corresponderia, por assim dizer, a conduzir e a manter o educando numa *posição especial*, na qual *males seriam eliminados* ou afastados dele. Esses sentidos ressaltam, na educação, um certo caráter familiar, que deve permear todo processo e relação educacional. Pois os educadores, tal como pais zelosos, devem cuidar da formação de seus educandos e eliminar, de seu caminho educacional, tudo que possa – como diria Rousseau (2014) com sua concepção de educação negativa – ser nocivo ao seu coração (ou sensibilidade), corrompendo-o com vícios de todos os tipos, e ao seu espírito (ou entendimento), com a aceitação de opiniões erradas sobre as coisas. Acerca da primeira educação humana – que, na perspectiva de Rousseau no *Emílio*, deve ser puramente negativa, no sentido de *eliminar males* capazes de comprometer o cultivo educacional do educando, conduzindo-o, assim, a uma situação existencial e educacional de segurança – o Genebrino afirma o seguinte:

Portanto, *a primeira educação deve ser puramente negativa*. Consiste não em ensinar a virtude ou a verdade, mas em *proteger o coração contra o vício e o espírito contra o erro*. Se pudésseis nada fazer e nada deixar que fizessem, se pudésseis levar vosso aluno são e robusto até a idade de doze anos sem que ele soubesse distinguir a mão esquerda da direita, desde vossas primeiras lições os olhos de seu entendimento se abririam para a razão; sem preconceitos, sem hábitos, ele nada teria em si que pudesse obstar o efeito de vossos trabalhos. Logo se tornaria em vossas mãos o mais sábio dos homens e, começando por nada fazer, teríeis feito um prodígio de educação (ROUSSEAU, 2014, II, p. 97; grifos meus).

Os sentidos da palavra *educar* que ora exploramos requerem que educadores e pais assegurem que educandos e filhos desenvolvam e adquiram plenamente o domínio de todas as habilidades e aptidões, do corpo e do espírito, necessárias para sua conduta crítica e autônoma na vida. Em outras palavras: devemos educar para a liberdade do pensamento e da ação – o que corresponde a *conduzir o educando a uma posição especial*. Educar é dar oportunidades ao educando para que ele atinja esta posição especial: a de depender unicamente de si mesmo para exercer sua liberdade. Podemos então reconhecer que *a educação é uma espécie de resgate do ser humano*, posto que lhe retira, como diria Kant (1724-1804), de uma posição de heteronomia (ou de minoridade), na qual prevalecem, sobre sua vida, normas e regras ditadas por outrem, para alçá-lo a uma posição de autonomia (ou de maioridade), que, neste caso, é sinônimo de liberdade. Para Kant (2008a, BA 87, p. 89; parêntese do autor, colchete meu), “autonomia da vontade é aquela sua propriedade graças à qual ela é para si mesma a sua lei (independentemente da natureza dos objectos [sic] do querer”. A autonomia, todavia, certamente não é um objetivo educacional que possamos atingir facilmente.

É, pois, difícil a cada homem desprender-se da menoridade que para ele se tornou quase uma natureza. Até lhe ganhou amor e é por agora realmente incapaz de se servir do seu próprio entendimento, porque nunca se lhe permitiu fazer uma tal tentativa. Preceitos e fórmulas, instrumentos mecânicos do uso racional ou, antes, do mau uso de seus dons naturais são os grilhões de uma menoridade perpétua. Mesmo quem deles se soltasse só daria um salto inseguro sobre o mais pequeno (sic) fosso, porque não está habituado a este movimento livre. São, pois, muito poucos apenas os que conseguiram mediante a transformação do seu espírito arrancar-se à menoridade e iniciar então um andamento seguro. (KANT, 2008b, A 481-482, p. 10; parêntese meu).

As ideias de Kant sobre o desenvolvimento da autonomia na vida do ser humano têm claras repercussões em sua filosofia da educação, à qual ainda teremos que voltar, mais à frente neste artigo.

Já no período contemporâneo da história da filosofia, Hans Jonas (1903-1993), no livro *O princípio responsabilidade* (1979), no qual inclusive dialoga com Kant, retomou, ainda que superficialmente, a compreensão da *educação como resgate do educando para a liberdade e para a autonomia*. Segundo Jonas,

*A educação tem, portanto, um fim determinado como conteúdo: a autonomia do indivíduo, que abrange essencialmente a capacidade de responsabilizar-se; ao alcançá-la (ou supor-se que foi alcançada), ela termina no tempo. O término ocorre de acordo com sua própria lei, e não de acordo com a concordância do educador – nem sequer na medida do seu êxito –, pois a natureza concede apenas uma só vez um determinado lapso de tempo, no qual a educação precisa realizar sua tarefa. Depois disso, o objeto de responsabilidades anteriores se torna, ele mesmo, um sujeito de responsabilidades.*

(JONAS, 2006, p. 189; parêntese do autor, grifos meus)<sup>7</sup>.

Com base nessas interpretações da educação – como *conduzir para a segurança ou para a liberdade*; como *resgatar ou libertar*; como *conduzir alguém a uma posição especial*; como, enfim, *eliminar males* – podemos afirmar, metaforicamente, que *o educador é um socorrista da alma humana* (para o que já a concepção de educação como psicagogia havia aludido). O educador é alguém que deve eliminar, do caminho educacional do educando, os males que poderiam comprometer o florescimento e o exercício de sua liberdade e de sua segurança, obstando seu cultivo e aperfeiçoamento individual<sup>8</sup>. Educar é impedir que sejam causados danos ao corpo e ao espírito do educando, e também capacitá-lo para que, um dia, seja capaz de realizar esse cuidado por si e para si mesmo, ao tornar-se responsável por sua própria vida. Sendo assim, verificamos que, de fato, *educar significa conduzir o educando a uma posição especial*, posição de autonomia quanto aos seus pensamentos, suas ações e seu modo de ser-no-mundo; significa conduzi-lo ao cultivo de um *ethos* que lhe proporcione, como consequências de sua conduta, menos males a afligir-lhe a existência, mais recursos que possam ser mobilizados contra eles, ou mesmo mais momentos de felicidade e de prazer.

---

<sup>7</sup> Com a teoria da responsabilidade, Jonas articulou (de maneira um tanto superficial mas, mesmo assim, permitindo-nos vislumbrar desdobramentos fecundos) a ética, a política e a educação. Fez isso, particularmente, ao analisar o sentimento de responsabilidade de pais e de estadistas para com os objetos de suas respectivas responsabilidades: os filhos, no caso dos primeiros, a *res publica*, no caso dos segundos. Interessa-me explorar, em outras pesquisas e não aqui, essa aproximação proposta pelo filósofo alemão.

<sup>8</sup> Kant (2008b, A 488, p. 14) chegou a afirmar que constitui “um crime contra a natureza humana” obstar o avanço do conhecimento.

## IV

*A terra é boa por natureza;  
mas, se descuidada,  
é improdutiva e arruinada [...].  
Plutarco (2015, p. 41).*

O *terceiro* significado de *educar* que iremos destacar assemelha-se, em parte, a um dos sentidos aduzidos no primeiro conjunto de significados analisados; só que, agora, a palavra *educo* é definida como uma atividade por meio da qual buscamos *fazer com que algo saia*. Vejamos em que medida isso é assim.

Talvez possamos encontrar, no interior do educando, algo inato, por assim dizer, como *a capacidade de aprender*. Admitir, nesse caso, a existência de uma capacidade inata de aprendizado não equivale a adotar uma perspectiva a priorista, essencialista ou inatista (a exemplo da supracitada definição platônica de conhecimento como reminiscência, sobre a qual ergue-se sua concepção de educação), num sentido determinista; implica, antes, simplesmente em assinalar e em reconhecer que, como animais humanos, nossa organização fisiológica é tal que traz em si – quando consideramos um ser humano dotado de um corpo e de uma mente ditos “normais” – as condições, os órgãos e as funções necessárias para que se possa aprender o que quer que seja. Para ilustrar esse sentido da educação, poderíamos dizer que, assim como uma semente de caju traz em si tudo de que necessita para tornar-se um cajueiro (o que poderíamos chamar de potencialidade passiva da castanha), desde que se encontre num solo propício ao seu cultivo, também o ser humano contém dentro de si os germes que tornam possível sua educação (qualquer que seja ela), germes que, para que possam efetivamente germinar e florescer, requerem um solo que lhes seja propício.

As palavras que utilizamos no parágrafo anterior (*capacidade de aprender; semente; solo*) expressam que *educar é fazer com que algo saia*;

elas remetem-nos a outra conhecida metáfora educacional (além da já referida alegoria da caverna), cujo registro escrito mais remoto talvez possamos atribuir a Plutarco (*circa* 46-120), na obra *Da educação das crianças*. Refiro-me à metáfora da *educação como agricultura*, como cultivo humano. Para Plutarco, com o qual concordo, assim como a agricultura visa extrair do solo os frutos das sementes que nele são semeadas, a educação almeja *fazer brotar, fazer com que saiam*, do corpo e da alma do educando, o pleno uso de todas as faculdades humanas.

Em geral, o que estamos habituados a afirmar sobre as artes e as ciências, o mesmo deve ser dito sobre a virtude; dizer que, *para a absoluta retidão* (na educação), *três coisas devem convergir: natureza, razão e costume*. Chamo *razão o aprendizado e costume ao exercício*. São os princípios da natureza: *a evolução pela instrução, o proveito pelo cuidado e a excelência por esses todos*. E o que disso for abandonado, nisso forçosamente sua virtude é imperfeita. A natureza sem estudo é cega, a lição sem a natureza é insuficiente e o exercício sem ambos é incompleto. *Tal como na agricultura, primeiro deve-se começar pela boa terra, depois pelo agricultor instruído, em seguida, pelas boas sementes e, do mesmo modo, a natureza deve ser semelhante à terra; o preceptor ao agricultor; os princípios das palavras e os preceitos à semente*. (PLUTARCO, 2015, p. 38-39; grifos e parêntese meus).

Segundo a investigação de Jaeger (1888-1961), na *Paideía* (2013), a alegoria da educação como agricultura deve ter sua origem remetida a um período ainda anterior ao de Plutarco, ao período dos séculos V e IV AEC na Grécia clássica, e, ainda mais especificamente, à atividade dos sofistas, em todo o mundo grego, como notáveis educadores.

É para nós uma grande fortuna que *Plutarco* nos tenha transmitido não só a conhecida “*trindade pedagógica dos sofistas* (natureza, ensino e hábito), mas ainda uma

série de ideias intimamente vinculadas àquela doutrina [...]. É através do exemplo da *agricultura*, encarada como o *caso fundamental do cultivo da natureza pela arte humana*, que Plutarco explica a relação entre os *três elementos da educação*. *Uma boa agricultura requer* em primeiro lugar *uma terra fértil, um lavrador competente e uma semente de boa qualidade*. *Para a educação, o terreno é a natureza do Homem; o lavrador é o educador; a semente são as doutrinas e os preceitos* transmitidos de viva voz. Quando as três condições se realizam com perfeição, o resultado é extraordinariamente bom. Quando uma natureza escassamente dotada recebe, pelo conhecimento e pelo hábito, os cuidados adequados, podem ser em parte compensadas as suas deficiências. Em contrapartida, até uma natureza exuberante decai e se perde, quando é deixada ao abandono. É isso que torna indispensável *a arte da educação*. (JAEGER, 2013, p. 363-364; aspas do autor, grifos e parêntese meus)<sup>9</sup>.

À luz dessa metáfora, todo educador pode ser comparado a um agricultor, porquanto deve nutrir e preparar o solo, o terreno constituído pelo corpo e pela alma do educando, antes de nele semear e colher quaisquer que sejam as sementes e frutos. Quando o solo é demasiado carente deste ou daquele elemento químico, por exemplo, o agricultor deve provê-lo, aperfeiçoando, dessa maneira, as condições que ele encontrou inicialmente e que foram previamente dadas pela natureza; se o terreno encontra-se muito

---

<sup>9</sup> A propósito da menção de Jaeger à educação como arte, observo, *en passant*, que desde o século V AEC os filósofos e sofistas gregos levantaram a controversa questão, que permanece aberta até hoje, de saber se a educação é uma *ciência* ou uma *arte*. De minha parte, e sem quaisquer pretensões de encerrar a questão, penso que a educação é uma arte. Penso assim porque, dentre outras razões possível de serem aduzidas, não podemos formular leis gerais educacionais, tal como formulamos leis gerais na física; e também porque não somos capazes de reproduzir, no âmbito educacional, experimentos tais que conduzam sempre, e dentro das mesmas condições de realização, aos mesmos resultados obtidos no primeiro experimento. Uma das características das ciências naturais é, precisamente, a possibilidade de verificação intersubjetiva dos resultados dos experimentos realizados nas ciências que as constituem, o que quer dizer, com outras palavras, que os mesmos resultados devem ser passíveis de serem obtidos por todos os que realizarem o experimento em questão.

afastado de uma fonte de água, deve o agricultor providenciá-la; se há pragas ameaçando a plantação, deve combatê-las e extirpá-las. De igual modo, se o solo do educando carece, para utilizar uma expressão de Bourdieu e Passeron (2014), de capital cultural, deve o educador auxiliá-lo a adquiri-lo; se o educando não é capaz de perceber que tudo ao seu redor constitui fonte inesgotável de estímulos à aprendizagem e de construção de conhecimentos, deve ajudá-lo a percebê-lo; se há obstáculos nos processos de ensino e de aprendizagem que impedem o cultivo salutar do educando, deve o educador, tanto quanto seja-lhe possível, removê-los ou atenuá-los. Educador ou agricultor algum seria capaz de celebrar uma colheita dos melhores frutos do educando ou da terra sem que tivesse que empreender, antes, muitos esforços na preparação do respectivo solo, na escolha das sementes que serão semeadas, e no cuidado com o provimento de tudo o mais que seja necessário para o cultivo e florescimento saudáveis do que foi semeado<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Silva e Cunha (2021) criticaram o uso da metáfora da agricultura como correspondente do ato de educar; julgaram-na incompatível com a analogia que pretende estabelecer. Afirmaram, de modo equivocado, que não é correto atribuir aos sofistas a origem dessa metáfora educacional. Quanto a mim, discordo das interpretações propostas por eles. E concordo com Jaeger, que ensinou na *Paideia* que foram os sofistas que, pela primeira vez na história, expandiram o sentido da palavra *physis*, levando-a do seu uso na medicina (que por sua vez derivara do uso que dela fizeram os pré-socráticos na filosofia) para seu uso na esfera da nascente pedagogia, área na qual a palavra fora usada em referência ao conhecimento de uma *physis humana*, compreendida como *natureza humana* (cf. JAEGER, 2013, particularmente os capítulos *A sofística como fenômeno da história da educação e Origem da pedagogia e do ideal de cultura*). No que tange à milenar metáfora da educação como cultivo, cultura ou agricultura, a qual Silva e Cunha julgaram inadequada e a qual propõem substituir pela metáfora da navegação, penso que aquela cumpre muito bem seu papel, que é o de ilustrar, de aclarar nossa compreensão dessa ocupação e preocupação humana fundamental, a educação. Ademais, e por fim, a explicação de Silva e Cunha, no sentido de tentar relacionar a educação com a navegação, não me parece esclarecer a analogia que eles pretendem sustentar.

## V

*Constituído de modo correto e sem falha,  
nas mãos, nos pés e no espírito.*

Simônides, frag. 37 e 4 Diehl, *apud* Jaeger (2013, p. 11 e 259).

O quarto conjunto de significados que submeteremos à nossa análise diz-nos que *educar é produzir, gerar, levar adiante*, ou mesmo *conceber alguma coisa*.

Certamente, a sociedade visa produzir, gerar para si mesma em seu seio, por meio da educação e de outros meios pertinentes, todas as *características físicas e espirituais* que ela considere importantes de serem cultivadas em todos ou na maior parcela possível de seus membros, os cidadãos que a constituem. De igual modo, mas em via negativa, é sobretudo através da educação que a comunidade pode tentar extirpar completamente, ou controlar parcialmente, todas as características, do corpo e do espírito, que considere perniciosas, inconvenientes, desnecessárias ou ameaçadoras do bem-comum. Tudo o que é nocivo à sociedade constitui obstáculo a que ela seja *levada adiante*, desenvolva-se, progrida, através do cultivo individual dos cidadãos que a compõem. Ao sentido de *educar como levar adiante modos de sentir, de pensar, de agir, de viver*, e portanto ao sentido da *educação como concepção* desses modos, Jaeger referiu dizendo que “todo povo que atinge um certo grau de desenvolvimento sente-se naturalmente inclinado à prática da *educação*. *Ela é o princípio por meio do qual a comunidade humana conserva e transmite a sua peculiaridade física e espiritual.*” (JAEGER, 2013, p. 1; grifos meus).

As inúmeras propostas educacionais que os diferentes povos (que as diferentes culturas) desenvolveram ao longo do tempo incorporam e expressam o desejo da comunidade em questão pelo cultivo de determinadas características físicas e espirituais nos indivíduos que são seus membros. Por mais que haja espaço para que a individualidade desses indivíduos

afirme-se, não podemos esquivar-nos completamente dos padrões educacionais vigentes em nosso meio social. Tenho em mente padrões educacionais gestados e praticados, em sentido amplo, por sociedades e governos, e, em sentido estrito, por famílias e indivíduos. É mantendo sempre em vista aquilo que cada comunidade propõe a si mesma como objetivos, considerando sua compreensão singular acerca do que seja seu próprio bem-comum, que a educação posta em prática deve almejar, além desse bem e como seu principal resultado, que o educando torne-se autônomo quanto ao seu ser-no-mundo (para o que já referi, acima). *O educando é um ser concebido* para levar adiante, nos limites da vida privada, uma forma singular de apreensão do paradigma cultural geral que se evidencia na esfera pública da vida na comunidade em que ele está inserido. *O educando é um ser projetado* por uma sociedade para ser (ao menos quanto ao ideal humano que ela tem em vista) um cidadão plenamente perfectível, isto é, alguém capaz de aproximar-se continuamente, embora sem jamais alcançá-los, dos paradigmas educacionais aceitos e vigentes em sua comunidade.

Trarei agora para nossa análise da *educação como produzir, gerar, levar adiante*, ou como *conceber alguma coisa*, a perspectiva filosófica de Agostinho (354-430) sobre a educação, expressa, em particular, no *De Magistro* (389). Nessa obra, aliás, Agostinho antecipou a tese, sustentada anos depois em *De civitate Dei* (413-426), de que o ser humano é, em potencial, um cidadão de duas cidades: a do Deus cristão e a do diabo. Na perspectiva educacional agostiniana, o educando é encarado da mesma maneira.

No *De Magistro*, o bispo de Hipona assume que a educação é um instrumento de aprimoramento da fé e da espiritualidade. A educação deve contribuir para *produzir*, por assim dizer, um aperfeiçoamento na fé cristã do educando; deve levá-lo adiante, para Deus e sua cidade celestial. Para Agostinho, a educação deve levar o educando a mergulhar dentro de sua própria interioridade, a qual é o lugar onde Deus habita em nós. Conhecer a

alma, buscar a interioridade é o mesmo que buscar e aproximar-se da divindade. Para Agostinho, a educação é um meio através do qual as palavras *produzem*, no educando, um voltar-se para Deus. Assim, educar é gerar para o educando oportunidades para que ele consulte o único Mestre do qual podemos verdadeiramente aprender alguma coisa: Cristo.

Agostinho pensava que, com nossas palavras, o máximo que podemos fazer é incitarmo-nos, externamente, a consultar, em nossa interioridade, os ensinamentos divinos. Em mais uma bela metáfora educacional, fundamentada, desta vez, numa análise etimológica, Agostinho afirmou que *a palavra (verbum) chicoteia (verberare) os ouvidos*, impelindo-nos a buscar *conhecer (noscere)* aquilo de que se fala, aquilo que as palavras denotam. Assim, mobilizamos, em nossa interioridade, com a faculdade da memória, *nomes (nomen)*, que são uma espécie de recordação da alma, uma maneira da alma *conceber* a verdade por iluminação divina. Destaco, a seguir, dois trechos do *De Magistro* em que os personagens Agostinho (o próprio autor) e Adeodato (filho daquele) dialogam sobre a relação entre *chicotear* e *conhecer*, entre *proferir palavras* e *produzir*, *conceber a verdade na interioridade*. Eis o que lemos no primeiro trecho:

Notas, creio, que tudo que é proferido com a voz articulada em vista de algum significado fustiga nossos ouvidos, para que seja sentido, e é encaminhado para a memória, para que possa ser conhecido. [...] Portanto, acontecem duas coisas quando proferimos algo com a voz. [...] E se uma destas duas coisas for chamada de “*verbum*” (palavra) e a outra de “*nomen*” (nome) porque o termo “*verbum*” provém de “*verberare*” (chicotear) e “*nomen*” de “*noscere*” (conhecer), de modo que o primeiro seja assim chamado por conta do ouvido e o segundo por conta da alma? (AGOSTINHO, 2017, V, 12, p. 47; aspas, grifos e parênteses do autor).

No segundo trecho, Agostinho afirma:

Descobrimos, na verdade, que a palavra fere o ouvido, e que o nome se refere à recordação da alma, pelo que se pode entender que, quando queremos gravar na memória, falamos corretamente ao dizer “qual o nome disto?”, e não costumamos dizer “qual é a palavra disto?” (*ibidem*, VII, 20, p. 67; aspas do autor).

Com esses dois trechos citados, percebemos que a educação é, para Agostinho, uma via que nos leva a *conceber*, ou um instrumento capaz de *produzir*, sempre em nossa interioridade, a iluminação da verdade sob a forma de conhecimento. Tal conhecimento não é algo que possamos aprender externamente, valendo-nos de mestres humanos; trata-se, antes, de algo revelado internamente, a cada indivíduo, por Deus. Conforme essa tese, Agostinho conclui seu diálogo *Sobre o Mestre*, no Capítulo XIV, afirmando que jamais podemos aprender algo por meio de professores humanos, e que somente por analogia é que referimos a humanos como mestres, tal como dizemos que o homem é pai, por analogia com o Deus-Pai.

Pois quem é tão estupidamente curioso a ponto de mandar seu filho para a escola a fim de que aprenda o que pensa o mestre? Ao contrário, quando eles tiverem exposto com palavras todas as disciplinas que afirmam ensinar, incluindo as da virtude e da sabedoria, é então que os chamados discípulos vão *considerar em si mesmos se foram ditas coisas verdadeiras*, examinando aquela *verdade interior* conforme suas forças. É só então que aprenderão [...]. [...] e porque *aprendem interiormente* logo após a explicação do professor, julgam ter aprendido daquele que explicou exteriormente. [...] na terra *não chamemos ninguém de mestre, pois o único Mestre de todos está nos céus*. (AGOSTINHO, 2017, XIV, 45-46, p. 111; grifos meus).

Lembrando-nos da epígrafe no início desta parte do meu artigo, concluo dizendo que, para Agostinho, os cuidados com a interioridade e a

exterioridade da existência humana constituem dois dos objetivos fundamentais da boa educação.

## VI

*[...] a instrução das crianças é uma profissão em que é preciso saber perder tempo para ganhá-lo.*  
Rousseau (2014, II, p. 175).

Consideremos agora a quinta definição que destaquei da palavra *educar*, segundo a qual *educar é passar o tempo de uma determinada maneira*.

Ora, como poderia ser diferente? Com efeito, como educaríamos os indivíduos e as sociedades, senão utilizando-nos do tempo<sup>11</sup>, e em particular do tempo dos educandos e dos educadores, para o cultivo das faculdades físicas e anímicas de ambos? Não seria a educação, também, um direcionando social do tempo dos educandos e dos educadores para a construção de diferentes tipos de conhecimento e para o cultivo de diferentes aptidões? Por acaso desenvolvemos facilmente todas as nossas capacidades? Desfrutamos nós da feliz condição de construirmos o conhecimento sobre o mundo sem que para isso tenhamos que transpor difíceis obstáculos, que nos são impostos pela natureza (*physis*), pelos limites de nossa constituição orgânica (*physis humana*), do nosso entendimento e da nossa razão?

É bom para nós (como indivíduos, como comunidade, como humanidade) que saibamos utilizar nosso tempo com sabedoria, não só porque se trata de um bem irrecuperável (ao que referimos quando falamos de um “tempo perdido”), como também porque as consequências práticas

---

<sup>11</sup> Nos limites deste artigo, entendo por *tempo* aquilo que tentamos apreender quando falamos dos e quando contamos os dias, os meses, os anos, as horas, os minutos, os segundos.

do modo como os indivíduos *passam seu tempo* repercute diretamente na formação e na maneira de ser da sociedade que eles compõem. Se considerarmos que concebemos a educação como uma ocupação e uma preocupação humana fundamental, então temos razão de preocuparmo-nos com o tempo que os indivíduos passam, ou não, educando-se ou sendo educados. O tempo que utilizamos para aprender alguma coisa, ou para exercitar nossas aptidões, precisa ser “perdido” para que possamos “ganhá-lo”; precisamos investir nossa atenção e nosso cuidado em nossa própria educação, e na daqueles por quem somos de alguma forma responsáveis (como os pais, que são responsáveis pela educação dos filhos, e os professores, que são responsáveis, até certo ponto, pela educação dos estudantes).

Podemos expandir um pouco mais os limites dessa definição de *educação – uma maneira peculiar de passar o tempo* – a partir do pensamento de Aristóteles. Dentre as muitas áreas de conhecimento pelas quais se interessou, Aristóteles dedicou-se também à educação. Fez isso, por exemplo, em suas obras de ética e de política, nas quais encontramos sua teoria da formação do *ethos* humano, e também ao abrir sua própria escola, o Liceu, onde pôde colocar em prática sua concepção de educação.

Na *Ética a Nicômaco*, Aristóteles (2009a) apresenta sua teoria eudaimonista da vida humana em ligação estreita com um tipo de educação. Para ele, o objetivo das ações humanas é a realização de uma vida feliz (aquela composta de mais momentos felizes do que de infelizes), que nada mais é do que uma vida virtuosa. Aristóteles relacionou a boa educação humana com a formação do *ethos*, compreendido em sentido estrito como hábitos e caráter, e, em sentido amplo, como modo de ser. Para ele, nosso caráter é formado com base na repetição de nossas ações, as quais, praticadas dia-a-dia, com o passar do tempo engendram *hábitos*. Os hábitos moldam o caráter, e esses (hábitos e caráter), juntos, constituem o modo de ser (*ethos*) de alguém. Então, para o Estagirita, *educar é passar o tempo de determinada maneira*, a saber: praticando ações que, com o tempo,

desenvolverão no educando *bons hábitos* (conducentes à virtude) e um *bom caráter* (um caráter virtuoso).

Na verdade, a virtude moral concerne a prazeres e dores, pois o prazer nos leva a realizar ações vis e a dor nos leva a deixar de realizar ações nobres. Daí a importância, salientada por Platão, de ter sido decididamente *treinado desde a infância a gostar e não gostar das coisas apropriadas: este é o significado da boa educação*. (ARISTÓTELES, 2009a, 1104b10, p. 71).

Percebemos a *educação como passar o tempo de determinada maneira*, na filosofia de Aristóteles, quando consideramos que para tornar-se um ser humano justo é necessário que se pratique a justiça, que se passe parte do tempo realizando atos justos; de igual modo, para que alguém seja considerado “educado” é necessário que ele tenha sido envolvido e que tenha envolvido-se em processos sociais educacionais, que tenha passado seu tempo realizando ações por meio das quais possa levar a cabo os objetivos de alguma proposta educacional. Ora, é lendo, passando o tempo praticando a leitura, que aprendemos a ler e a interpretar as palavras; é escrevendo que aprendemos a escrever e, dessa maneira, a comunicar aos outros o que lhes queremos transmitir dos nossos pensamentos; é refletindo sobre si mesmo, sobre as coisas e sobre o mundo que construímos o hábito de refletir sobre tudo que se apresente aos nossos sentidos e ao nosso entendimento. Essas três habilidades – de leitura, de escrita e de reflexão – devem confluir em ações do educando que demonstrem que esse desenvolveu algum grau de competência no uso daquelas aptidões.

*Educar é passar-tempo, é investir tempo junto ao educando; é também não perder de vista os frutos desse investimento, dos quais o principal é, sem dúvidas, o próprio indivíduo humano que se cultiva e que se forma ao educar. Mas que tipo de ser humano queremos formar através dos processos educacionais?* Há, sem dúvidas, inúmeras respostas possíveis para essa pergunta. A partir daquilo que propormos como objetivos

educacionais, planejaremos o uso do tempo educacional, isto é, planejaremos de que maneira os educandos passarão seu tempo nas escolas e nos demais lugares em que se educa e se é educado, de maneira que, passando assim o tempo da educação, a sociedade conceba, produza e receba um indivíduo e cidadão típico (por assim dizer), formado a partir de determinado paradigma educacional ideal concebido previamente.

Consideremos agora outra resposta que poderíamos dar àquela pergunta, interpretada à luz das reflexões de Althusser (1918-1990) sobre a educação, como constam da obra *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado* (1969).

Nessa obra, o filósofo francês reconheceu na escola uma instituição social que se encontra, em grande medida, a serviço do capitalismo; uma instituição ideológica (ou Aparelho Ideológico do Estado) que consome uma parcela gigantesca do tempo de vida de quase todo indivíduo humano que tenha sido escolarizado. Segundo Althusser, a partir de um ponto de vista marxista, o resultado da educação, nas sociedades capitalistas em geral, é um dualismo, posto que consista na formação de exploradores e de explorados, de uma classe social que domina, política e economicamente, e de uma classe social que é assim dominada. Esse resultado é alcançado, dentre outras maneiras mas sobretudo, direcionando-se o tempo educacional dos educandos para atividades escolares que, por sua vez, estão impregnadas das características consideradas convenientes às classes sociais a que se destinam.

Ora, como é que esta reprodução da qualificação (diversificada) da força de trabalho é assegurada no regime capitalista? [...] através do sistema escolar capitalista e outras instâncias e instituições. Ora, o que se aprende na Escola? [...] aprende-se a ler, a escrever, a contar – portanto algumas técnicas, e ainda muito mais coisas, inclusive elementos (que podem ser rudimentares ou pelo contrário aprofundados) de “cultura científica” ou “literária” directamente [sic] utilizáveis nos diferentes lugares da produção (uma instrução para os operários, outra para os técnicos, uma terceira para os engenheiros, uma outra para os quadros

superiores etc.). Aprendem-se portanto “saberes práticos” (*des “savoir faire”*). Mas, por outro lado, e ao mesmo tempo que ensina estas técnicas e estes conhecimentos, a Escola ensina também as “regras” dos bons costumes, isto é, o comportamento que todo o agente da divisão do trabalho deve observar, segundo o lugar que está destinado a ocupar: regras da moral, da consciência cívica e profissional, o que significa exactamente regras de respeito pela divisão social-técnica do trabalho, pelas regras da ordem estabelecida pela dominação de classe. Ensina também a “bem falar”, a “redigir bem”, o que significa exactamente [sic] (para os futuros capitalistas e para os seus servidores) a “mandar bem”, isto é, (solução ideal) a “falar bem” aos operários etc. (ALTHUSSER, 1980, p. 20-21; parênteses, aspas e grifos do autor; colchetes meus).

O resultado de uma educação como essa está longe de ser o desejável, pois, como vimos acima, a educação, como patrimônio de uma comunidade, deve contribuir para a realização do bem-comum, do bem *da comunidade* no seio da qual se desenvolve, e não somente, e meramente, para o bem de uma de uma classe ou de uma ínfima *parcela de indivíduos*.

Em outro lugar da referida obra, Althusser constata um fato bastante relevante sobre a educação escolar, fato do qual poucos de nós dão-se conta e que expressa com clareza a definição, ora analisada, de *educação como maneira determinada de passar o tempo*. Segundo Althusser,

[...] nenhum Aparelho Ideológico de Estado dispõe durante tanto tempo da audiência obrigatória (e ainda por cima gratuita...), 5 a 6 dias em 7 que tem a semana, à razão de 8 horas por dia, da totalidade das crianças da formação social capitalista. (ALTHUSSER, 1980, p. 66; parêntese do autor).

De fato, se excluirmos a família e o tempo que o educando passa em casa, é nas instituições escolares que os educandos (em particular as crianças

e os adolescentes) mais passam seu tempo. E o que eles aprendem nas escolas? Quais os objetivos de se ensinar o que eles lá vão, bem ou mal, aprender? Qual tipo de ser humano e de cidadão se pretende formar através da educação escolar?

A escola e a universidade, instituições que, nas sociedades contemporâneas, representam lugares privilegiados da educação *enquanto escolarização*, deveriam ser de fato *lugares do ócio*, isto é, do uso do tempo para levar a cabo o cultivo dos educandos, o aperfeiçoamento de suas aptidões e habilidades, a construção de variados tipos de conhecimentos. Mas as escolas e universidades atuais parecem, algumas vezes, distanciarem-se do sentido grego da palavra *scholé*, da qual derivou nossa palavra *escola*, em português, ou *school*, em inglês. *Scholé* significa *ócio*, mas não meramente, e de modo depreciativo, enquanto preguiça e desperdício de tempo; o ócio ao qual essa palavra originalmente refere é o tempo de que alguém pode dispor livremente para realizar investimentos em si mesmo, para aprender, para estudar, para cultivar-se a si mesmo de diferentes maneiras e, assim, aperfeiçoar-se como indivíduo e como cidadão. É necessário que as escolas e universidades resgatem e renovem seu vínculo, tão antigo quanto salutar, com o ócio; é necessário, para dizer com Illich (2018), construirmos uma sociedade fundada sobre essa compreensão de *scholé*.

## VII

*A disciplina transforma  
a animalidade em humanidade.*

Kant (2012, p. 9).

Chegamos agora ao sexto e último grupo de significados que destaquei para nossa análise da palavra *educar*, grupo no qual deparamos com os sentidos de *educar* como *adestrar*, *treinar*, *criar seres humanos*, e

também como *vigiar, cuidar, apoiar o crescimento de animais e plantas, de lugares e condições que os contenham e afetem*.

A perspectiva segundo a qual a *educação é uma espécie de adestramento* é milenar e permanece plenamente atual. Muito embora esse sentido de educar remeta-nos, num primeiro momento, tão-somente aos limites do ser humano enquanto considerado um animal irracional, podemos e devemos falar também de um adestramento do ser humano como um animal racional.

Adestrar é necessariamente treinar. Treinar é praticar habitualmente determinadas atividades, que podem ser físicas (como a prática de musculação ou de uma arte marcial) ou intelectuais (como a prática da leitura ou a resolução de problemas matemáticos); treinar é tentar desenvolver determinados dons, aptidões, visando atingir a excelência (virtude) em sua prática. Ora, ao modo como os pais adestram, treinam, educam seus filhos nós habitualmente referimos como *a criação que lhes foi dada*, e em conformidade com isso dizemos: Fulano foi criado desta ou daquela maneira. E, de igual modo, também falamos de uma *educação de excelência*.

Se olharmos para a história humana, encontraremos um exemplo notável desse sentido da educação – como adestramento, treinamento, criação – concretizado no Estado lacedemônio. Esparta notabilizou-se, desde a antiguidade clássica grega, por alcançar grande êxito em educar e adestrar militarmente seus próprios cidadãos. Platão, na *República*<sup>12</sup>, Aristóteles (2009b), na *Política*<sup>13</sup>, e muitos outros pensadores depois deles

---

<sup>12</sup> Ver, por exemplo, o trecho seguinte do Livro VIII da *República*, em que Platão, ao tratar da constituição política dos Estados, afirma o reconhecimento geral dos gregos para com a constituição de Esparta, dizendo: “Aqueles a que me refiro têm nome, a saber: a constituição, tão elogiada por muita gente (incluindo o próprio Platão), de Creta e da Lacedemônia (sic) [...]” (PLATÃO, 2008, 544c, p. 363; parênteses meus).

<sup>13</sup> Discorrendo sobre a felicidade como sumo bem humano, no Livro I da *Ética a Nicômaco*, Aristóteles refere de modo elogioso à educação espartana, ao reconhecer o bom trabalho dos estadistas espartanos nessa área: “Acreça-se que parece que o verdadeiro estadista é alguém

referiram à *polis* espartana como um exemplo de grande sucesso, quando consideramos alguns aspectos da educação, em especial aqueles que se relacionavam à guerra e à formação de guerreiros. Não obstante esse reconhecimento, Platão, Aristóteles e outros pensadores que nutriram alguma admiração por Esparta afirmaram igualmente que vários aspectos importantes da educação eram desconsiderados pelos lacedemônios: a formação filosófica, por exemplo.

Entre os pensadores modernos, é comum a referência ao adestramento e ao treinamento como partes constituintes da educação. Um exemplo disso encontramos na filosofia da educação de Kant, que, em *Sobre a Pedagogia*, afirma-o com estes termos:

*O homem pode ser ou meramente adestrado, amestrado, instruído mecanicamente, ou ser realmente esclarecido. Adestra-se cães, cavalos, e também se pode adestrar homens. Com o adestramento, porém, ainda não se esgota a educação, o importante é principalmente que as crianças aprendam a pensar.* (KANT, 2012, p. 20; grifos meus).

Para Kant, o adestramento relaciona-se à contenção ou à eliminação da selvageria do animal humano. Essa parte, puramente negativa, da educação é tarefa da *disciplina*.

*Na educação, o homem tem de ser 1) disciplinado. Disciplinar significa procurar impedir que a animalidade prejudique a humanidade, tanto no homem individual como no social. A disciplina é, pois, a mera doma da condição selvagem.* (*ibidem*, p. 19; grifo meu).

---

que realizou um estudo especial da virtude, visto ser sua meta tornar os cidadãos indivíduos virtuosos e respeitadores da lei, do que são testemunhos os legisladores de Creta e Lacedemônia e os outros grandes legisladores da história [...]” (ARISTÓTELES, 2009a, 1102a5-10, p. 62).

Permanece vigente na contemporaneidade a compreensão de que educar é também adestrar o animal humano – pensemos, por exemplo, no nome que se dá ao treinamento dos militares: adestramento. A filosofia contemporânea também repercute essa compreensão de educação: lembremos aqui, por exemplo, da perspectiva de Wittgenstein, para quem o aprendizado de uma língua é resultado de um adestramento. Nas *Investigações filosóficas*, Wittgenstein afirma o seguinte:

Levanta o nevoeiro estudarmos os fenómenos (sic) da linguagem em formas primitivas do seu emprego, nas quais se pode ter uma visão panorâmica da finalidade do funcionamento das palavras. Tais formas primitivas da linguagem são empregues pela criança quando aprende a falar. Ensinar a linguagem aqui não é explicar, mas antes *adestrar*. (WITTGENSTEIN, 2011b, I 5, p. 175; parêntese e grifo meus).

Os demais sentidos da palavra *educar* mencionados no sexto grupo de significados dizem-nos que *educar é vigiar, cuidar, apoiar o crescimento de animais e plantas, de lugares e condições que os contenham e afetem*.

De acordo com esses sentidos, educar implica em permanecer *vigilante* quanto ao que possa prejudicar o sucesso no atingimento dos objetivos da educação que se propõe para o educando. Ocupamo-nos e preocupamo-nos com a educação. Não é por acaso que a educação constitui um tema sensível para toda sociedade, para toda família, para todo indivíduo, para todo governo. Podemos perceber nessa preocupação algo da educação negativa que Rousseau (o autor e o personagem) define e ilustra ao longo de todo o *Émile*, e sobre a qual já disse algo, acima. Quem educa deve permanecer constantemente vigilante em relação à educação do seu educando, se pretende que a mesma seja bem-sucedida. Mas não se trata de uma vigilância visando o mero controle sobre o corpo, os movimentos e os pensamentos do educando – sobre o que investigou Foucault em *Vigiar e punir* (2008); trata-se da preocupação do educador de afastar do educando

o contato ou a proximidade com o que possa prejudicar o bom desenvolvimento da educação que lhe é proposta.

A vigilância implica, então, o *cuidado* com a segurança e o bem-estar físico e psíquico do educando; implica *apoiar o crescimento* (desenvolvimento, florescimento) de um ser humano. Esse sentido de apoio e de suporte ao desenvolvimento humano, que caracteriza tão distintamente a educação, ressalta mais claramente na língua francesa. Nela, as palavras *élever* e *élève* comportam sentidos que remetem à educação como criação. A palavra *élever* tem, como um de seus sentidos, o de “alimentar, cuidar, formar: criar crianças, animais” (“nourrir, soigner, former: élever des enfants, des animaux” [LAROUSSE, 2011, p. 272; tradução minha]). Dizemos, em português, que *criar crianças* é o mesmo que *educar crianças*, de modo que *élever* quer dizer *educar*. Quanto à palavra *élève*, essa designa a “pessoa que recebe as lições de um mestre; aquele, aquela que frequenta um estabelecimento escolar” (“personne qui reçoit les leçons d’un maître; celui, celle qui fréquente un établissement scolaire” [*loco citado*; tradução minha]); designa o “animal nascido e criado por um criador; planta ou árvore da qual dirigimos o crescimento” (“animal né et soigné chez un éleveur; plante ou arbre dont on dirige la croissance” [*loc. cit.*; tradução minha]). *Élève* quer dizer, portanto, *educando*. Ressalta desses sentidos uma referência ao processo de *eleva*r o ser humano, por meio da educação, a um modo excelente de existência. E, no que tange ao sentido de educar como *criar*, também na língua francesa há uma nítida relação entre as ações envolvidas, posto que *criação* (de gado, de cães, de espécies animais em geral) diz-se *élevage*.

Como sabemos, as línguas francesa e portuguesa derivaram do latim, língua na qual fui buscar os sentidos do verbo educar que temos analisado neste artigo. Se educar é, pois, criar, e se todo criador preocupa-se e ocupa-se do *cuidado com o ambiente* em que se desenvolve sua criação, para que essa possa crescer, multiplicar-se e prosperar de maneira saudável, então podemos afirmar que todo educador, que todo agente educativo (como a família e o Estado) deve igualmente cuidar para *que o ambiente em que se*

*educa seja o melhor possível para os educadores e os educandos*<sup>14</sup>. *Educar é apoiar e cuidar não só dos educadores e dos educandos, como também dos lugares em que se educa*; de tal modo que, por um lado, fomente-se o surgimento e a permanência de condições que sejam favoráveis à educação, e que, por outro lado, combata-se e destrua-se tudo que seja pernicioso à educação. Deve ser assim porque educamos necessariamente em algum ambiente específico, com características e recursos específicos, e nós sabemos (por meio da teoria biológica da evolução e das teorias psicológicas, por exemplo) que os ambientes afetam, de maneiras diferentes e em variadas medidas, os seres vivos que neles estão (que por sua vez agem sobre os próprios ambientes natural e social, modificando-os), impelindo-os à adaptação e à sobrevivência, ou à inadaptação e à extinção.

Faz, portanto, alguma diferença (considerando-se a melhor maneira de se alcançar os objetivos educacionais visados) se alguém é educado (no sentido estrito de escolarizado) numa escola com condições precárias de funcionamento (como salas de aula mal-ventiladas e desconfortáveis) ou em outra com condições excelentes de funcionamento (como salas confortáveis e convidativas ao estudo e ao aprendizado). Dá-se o mesmo quando falamos da criação de animais não-humanos: consideremos as fazendas de criação de gado, de porcos, de galinhas etc.; os ambientes em que esses animais são criados são cuidadosamente controlados, de modo que, neles, eles desenvolvam-se da melhor maneira possível, segundo os objetivos de seus criadores<sup>15</sup>.

Consideremos ainda que faz, sim, alguma diferença se alguém educa ou se é educado em uma família pobre, que reside num imóvel

---

<sup>14</sup> No livro *John Stuart Mill e o cultivo da individualidade* (2017) discorro com mais vagar sobre o papel dos indivíduos e do Estado (bem como dos governos) na construção de uma sociedade mais propícia a fomentar a educação, o desenvolvimento de seus cidadãos. Ao *Estado* que aja fomentando, favorecendo a educação, o cultivo dos seus cidadãos, por todos os meios disponíveis, chamei então de *Estado fomentalista*.

<sup>15</sup> Não é o caso de discutirmos, neste artigo, as implicações morais de tais criações de animais não-humanos.

precário, composta de pais que tiveram poucos anos de escolarização e que dispõem de pouco capital cultural com o qual possam contribuir para a criação de seus filhos; ou se é educado no seio de uma família rica, que habita num imóvel de bom padrão, formada por pais que concluíram o Ensino Superior e que têm vasto capital cultural e econômico com o qual podem nutrir o crescimento orgânico e educacional de seus filhos.

Consideremos, enfim, que faz diferença se se educa num Estado que se ocupa e que se preocupa com a boa educação de seus cidadãos, ou em um Estado que quebranta a formação da nação.

## VIII

O que dissemos aqui sobre a educação desvela-nos o ser da educação, o que existe no mundo humano-social tal como o percebemos e a que atribuímos o dístico de *educacional*. Através da nossa linguagem, da atividade de criação de palavras, dizemos *o que* e *como* as coisas são. As palavras revelam-nos o ser das coisas e do mundo. O conhecimento linguístico, em geral, e da etimologia em particular, desvela, amplia os limites do mundo para nós, na medida que nos leva a conhecer e a utilizar mais e mais conceitos, definições de palavras, palavras que, quando têm sentido, remetem-nos para as coisas e para o mundo. Neste artigo, tivemos oportunidade de refletir sobre nossa presença, nosso ser-no-mundo, que compreendemos e que se manifesta, também, através da educação, atividade que tentamos elucidar à luz de seis conjuntos de significados atribuídos à palavra latina *educo*.

O conhecimento etimológico que aqui mobilizamos, e que interpretamos à luz da filosofia da educação, não deve permanecer inoperante. Pois sabemos que saber é poder, e que é imenso o poder antropoplástico da educação, sua capacidade de modelar o ser humano, no corpo e na alma. As necessárias aplicações efetivas do saber educacional, o desenvolvimento concreto da educação, por meio de diversas práticas

educacionais, em diferentes ambientes e instituições sociais, visando moldar o ser humano conforme objetivos conscientemente almeçados segundo os interesses da comunidade e dos indivíduos, constitui um tópico cuja abordagem desdobra-se para além dos limites deste artigo.

## Referências

- AGOSTINHO. *De Magistro*. Campinas: Editora Kírion, 2017.
- AGOSTINHO. *A Cidade de Deus*, Parte I. Petrópolis: Vozes; São Paulo: Federação Agostiniana Brasileira; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2013a.
- AGOSTINHO. *A Cidade de Deus*, Parte II. Petrópolis: Vozes, 2013b.
- ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. Lisboa: Editorial Presença e Martins Fontes, 1980.
- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Bauru: EDIPRO, 2009a.
- ARISTÓTELES. *A Política*. Bauru: EDIPRO, 2009b.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A Reprodução*: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2014.
- ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. v. 1. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. v. 2. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.
- FAÇANHA, Luciano da Silva; CARVALHO, Zilmara de Jesus Viana (Orgs.). *Rousseau, Kant & Diálogos*. São Luís: EDUFMA, 2019.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes, 2018.
- JAEGER, Werner. *Paideia: A formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- JONAS, Hans. *O princípio responsabilidade: Ensaio de uma ética para a civilização tecnológica*. Rio de Janeiro: Contraponto; Editora PUC-Rio, 2006.
- KANT, Immanuel. *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Lisboa: Edições 70, 2008a.
- KANT, Immanuel. *Resposta à pergunta: Que é o Iluminismo?* In: *A paz perpétua e outros opúsculos*. Lisboa: Edições 70, 2008b.
- KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. Lisboa: Edições 70, 2012.
- Larousse Dictionnaire. *Dictionnaire de poche 2012*. Paris: Larousse Dictionnaire, 2011.
- LIMA, Rafael Lucas de. *John Stuart Mill e o cultivo da individualidade*. Natal: EDUFRN, 2017.
- Oxford University Press. *Oxford Latin Dictionary*. Oxford: Oxford University Press, 1968.

PLATÃO. *A república*. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2008.

PLATÃO. Lois. *Platon. Œuvres Complètes*. Paris: Éditions Flammarion, 2011.

PLUTARCO. *Da educação das crianças*. São Paulo: EDIPRO, 2015.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio: Ou da Educação*. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

SILVA, Tatiane; CUNHA, Marcus Vinicius. A metáfora fundamental da sofística. *Educação e realidade*, Porto Alegre, v. 46, n. 4, p. 2-21, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-6236106799>.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Tratado lógico-filosófico*. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2011a.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações filosóficas*. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2011b.

Data de registro: 27/02/2022

Data de aceite: 26/10/2022