

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Luciene Maria Bastos

Escola em Aristóteles: instituição de formação
cultural e ético-política

Goiânia
2014

Luciene Maria Bastos

Escola em Aristóteles: instituição de formação
cultural e ético-política

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação,
da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás,
como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em
Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ildeu Moreira Coêlho

Linha de Pesquisa: Fundamentos dos processos educativos

Goiânia
2014

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
GPT/BC/UFG**

B327e	<p data-bbox="454 450 702 479">Bastos, Luciene Maria.</p> <p data-bbox="454 481 1252 571">Escola em Aristóteles [manuscrito] : instituição de formação cultural e ético-política / Luciene Maria Bastos. - 2014. 158 f.</p> <p data-bbox="454 604 925 633">Orientador: Prof. Dr. Ildeu Moreira Coêlho.</p> <p data-bbox="454 636 1252 694">Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2014.</p> <p data-bbox="454 696 622 725">Bibliografia.</p> <p data-bbox="454 759 1252 817">1. Formação humana – Educação 2. Escolas 3. Homem – Formação 4. Aristóteles I. Título.</p> <p data-bbox="965 848 1117 878">CDU: 37.018</p>
-------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

LUCIENE MARIA BASTOS

ESCOLA EM ARISTÓTELES: INSTITUIÇÃO DE FORMAÇÃO
CULTURAL E ÉTICO-POLÍTICA

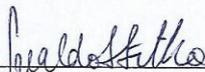
Tese defendida no Curso de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do grau de Doutor, aprovada em 21 de agosto de 2014, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:



Prof. Dr. Ildeu Moreira Coêlho (Orientador) – UFG
Presidente da Banca



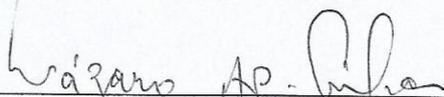
Prof. Dr. Cristóvão Giovani Burgarelli – UFG



Prof. Dr. Geraldo Inácio Filho - UFU



Prof. Dr. Pedro Adalberto Gomes de Oliveira Neto – UFG



Prof. Dr. Lázaro Aparecido Silva – SEDF

À Rachel, amiga de vida e de ofício, que semeou a ideia e participou da construção do projeto desse doutorado.

Agradecimentos

Para a realização deste trabalho muitas pessoas contribuíram, mas algumas foram imprescindíveis.

Agradeço primeiro a Deus, força maior que rege a minha vida e sustenta meu ser, que possibilitou que esse processo de quatro anos de estudo e formação não se tornasse um momento de separação da minha família e de meus amigos, me dando força, disciplina e organização.

Meu profundo agradecimento ao meu orientador, professor Ildeu Moreira Coêlho, exemplo de verdadeiro mestre que, ao longo do processo de orientação, me ensinou o sentido da autonomia intelectual, inseparável do respeito ao discente como ser humano propenso a contingências e fracassos. Como mestre do ensino, mostrou que a docência é exercício permanente de provocar os alunos a pensar a barbárie e a civilização, o bem e o mal, o belo e o perverso na humanidade. Como filósofo, em sua vida a ética é discurso filosófico que se mistura à vida; suas palavras ganham vida em seus atos e escolhas, demonstrando que o viver ético é norteado pelo conhecimento do Bem, mas, acima de tudo, pela realização de atos condizentes com o discurso sobre o Belo e Bom.

Agradeço à minha mãe o carinho e a dedicação ao cuidar de mim, de minha família e de nossa casa, permitindo que eu me dedicasse com tranquilidade ao estudo.

Ao Gislan, esposo amado, agradeço o amor, a compreensão e a infinita paciência nesse período de elaboração da tese, sem os quais minha angústia seria insuportável. À Alinne e Arianne, filhas amadas, agradeço a compreensão, em especial nos momentos de tensão e nervosismo.

Agradeço os questionamentos e as sugestões dos professores Cristóvão Giovani Burgarelli e Pedro Adalberto Gomes de Oliveira Neto, no Exame de Qualificação; bem como a leitura cuidadosa e as observações da banca de defesa que muito contribuíram para a versão final da tese. À Capes, agradeço a bolsa de estudo que possibilitou a realização do Curso de Doutorado, a conclusão e a defesa deste trabalho.

Impossível compor um poema a essa altura da
[evolução da humanidade.
Impossível escrever um poema – uma linha que seja
[- de verdadeira poesia.
O último trovador morreu em 1914.
Tinha um nome de que ninguém se lembra mais.
Há máquinas terrivelmente complicadas para as
[necessidades mais simples.
Se quer fumar um charuto aperte um botão.
Paletós abotoam-se por eletricidade.
Amor se faz pelo sem-fio.
Não precisa estômago para digestão.
Um sábio declarou a *O Jornal* que ainda
falta muito para atingirmos um nível razoável
de cultura. Mas, até lá, felizmente,
estarei morto.
Os homens não melhoraram
e matam-se como percevejos.
Os percevejos heróicos renascem.
Inabitável, o mundo é cada vez habitado.
E se os olhos reaprendessem a chorar seria um
[segundo dilúvio.
(Desconfio que escrevi um poema.)

Carlos Drummond de Andrade

Existem três fatores para os homens se tornarem bons e íntegros: natureza, hábito e razão. Em primeiro lugar, é preciso nascer como ser humano e não qualquer outro animal; e, além disso, com uma certa qualidade de corpo e alma. Há qualidades que de nada servem à nascença porque os hábitos modificam-nas: a natureza fê-las capazes de serem modificadas, pela força do hábito, para melhor ou para pior. Os outros seres animados vivem por impulso natural, embora sejam tenuemente guiados pelo hábito. Mas o homem, para além da natureza e do hábito, é também guiado pela razão que só ele possui; por isso estes três fatores devem estar sintonizados. Muitas vezes os homens, com efeito, são levados a não seguir a natureza e o hábito, se a razão os persuade de que outro caminho é melhor. Definimos já, pois, que condições é necessário terem os cidadãos, para serem mais facilmente moldados pelo legislador. Tudo o mais diz respeito à educação; aprenderão em parte pelo hábito, em parte por instrução.

Aristóteles

Resumo

BASTOS, Luciene Maria. *Escola em Aristóteles: instituição de formação cultural e ético-política*. 2014. 158f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

Essa tese, desenvolvida na Linha de Pesquisa *Fundamentos dos Processos Educativos*, interroga a natureza, o sentido, a ideia, o *ser* mesmo da escola na formação do homem, questão que deve preceder e iluminar a discussão, a compreensão e a ação, a teoria e a *práxis* no ensino, na aprendizagem, na formação de professores e nas políticas públicas. Escola e formação, preocupadas sobretudo com a profissionalização técnica, o desenvolvimento de competências, a lógica da economia e do mercado, empobrecem a constituição do humano no homem, de sua dimensão ética. Este trabalho pensa, com a filosofia, as concepções e práticas próprias da escola como *organização* a serviço dos interesses econômicos dominantes na atual forma de sociedade. O esforço de compreender o sentido e a natureza da educação e da escola, inseparável da vida coletiva, da cultura e da formação, bem como de novos horizontes de pensamento e ação, segue as luzes da Grécia Antiga, em especial nos séculos V e IV a. C. Privilegia a grandeza e o rigor do *Corpus Aristotelicum*, em especial a *Ética a Nicômaco* e a *Política*, sua discussão da *práxis*, da *areté*, excelência, virtude moral, da *eudaimonía*, felicidade, da natureza política do ser humano, fundamental para se pensar *o que é* a educação, a formação e a escola. O texto está estruturado em três capítulos. O primeiro procura compreender as raízes gregas de nossa concepção de homem, de política, de vida coletiva e de educação, essenciais para se pensar e recriar a escola. Os gregos nos legam a razão política, o primado da vida em comum, consubstancializada pelos laços da *philia*, amizade, confirmados pelo olhar do outro. O cidadão se sente parte de um todo, ao participar efetivamente da vida pública, assumindo a responsabilidade pelo que é de todos e orientando suas escolhas e ações pela busca do bem comum. Esse modo de vida somente se edifica por meio da educação como *paideía*, formação cultural e ético-política com vistas na *areté*, modo excelente de vida. O segundo capítulo discute o homem como ser de *lógos*, a *phronesis* como ato de pensar e deliberar sobre os costumes, as leis e os valores, orientando as decisões e escolhas no sentido da excelência. A finalidade da vida humana supõe a subsunção dos desejos e interesses à razão, e a busca da *vida boa*, animada pela justiça, pela liberdade, pelo bem comum. Formar o homem, o cidadão que verdadeiramente participa da vida coletiva, buscando sempre o bem comum não é desenvolver habilidades e competências, capacitá-lo para desempenhar funções e cumprir tarefas, ao contrário, é dar *forma*, atualizar sua autonomia e liberdade, visando à instituição da vida ética, moralmente virtuosa. O terceiro capítulo estuda a vida humana como inseparável da *skholé*, ócio, liberdade criativa, não previda pelas necessidades. Esse tempo é o fundamento ontológico da escola como *instituição* de formação do homem excelente, autônomo e livre, comprometido com a *vida boa*, a vida ética; e que não se deixa reduzir a centro de treinamento e de preparo para o trabalho, ministrando conteúdos supostamente úteis ao mundo da produção.

Palavras-chave: educação; escola; formação; bem comum; excelência, Grécia Antiga.

Abstract

BASTOS, Luciene Maria. *School in Aristoteles: institution of cultural and ethical-political formation*. 2014. 158f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

This thesis, developed in the research line Fundamentals of Educational Processes, interrogates the nature, direction, idea, the real soul of the man's training school, issue that must precede and illuminate the discussion, the understanding and the action, the theory and the *práxis* in teaching, learning, in the teacher training and in the public policies. School and training, concerned primarily with technical professionalisation, the development of competencies, the logic of the economy and marketing deplete the human's constitution in the human being, of its ethical dimension. This work thinks, with the philosophy, conceptions and specific practices of the school as an organization at the service of economic interests dominate in the current form of society. The effort to understand the meaning and the nature of education and the school, inseparable from collective life, the culture and the training, as well as of new horizons of thought and action, follows the Ancient Greece, especially in the V and IV centuries BC. Emphasizes the grandeur and the rigor of the Corpus Aristotelicum, particularly the Nicomachean Ethics and the Politics, its discussion of the *práxis*, of *areté*, excellence, moral virtue, of *eudaimonía*, happiness, the political nature of the human being, vital to think about what the education is, the training and the school. The text is structured in three chapters. The first seeks to understand the Greek roots of our conception of man, of politics, of collective life and education, which ones are essential to thinking and rebuild the school. The Greeks bequeath us the political reason, the primacy of life in common, joined by *philía* ties, friendship, confirmed by seeing from de other's eye. The citizen feels part of a whole community, to participate effectively in public life, assuming responsibility for what belongs to all of us and guiding their choices and actions for the pursuit of the common good. This way of life only builds through education as *paideía*, cultural and ethical-politics training, seeing the *areté*, excellent way of life. The second chapter discusses the man as being the *logos*, the *phrónesis* as an act of thinking and deliberating about the customs, the laws and the values, guiding the decisions and choices towards excellence. The purpose of human life supposes the subsumption of desires and interests to the right, and the search for the good life, enlivened by the justice, for freedom, for the common good. Form the man, the citizen who truly participates in the collective life, always seeking the common good is not develop skills and competencies, enable him to perform functions and carry out tasks, unlike, is shaping, upgrade their autonomy and freedom, seeking the imposition of ethical life, morally virtuous. The third chapter examines human life as inseparable from the *skholé*, leisure, creative freedom, not pressed by the needs. This time is the ontological foundation of the school as an institution of formation of excellent man, autonomous and free, committed to the good life, the ethical life; and he does not let to reduce himself to a training and staging center for the work, giving contents supposedly useful to the world production.

Keywords: education; school; training; common good; excellence, Ancient Greece.

Sumário

Resumo	7
Abstract	8
Introdução	10
Capítulo 1	
A educação, o homem e a vida em comum: o olhar da Grécia Antiga	23
Capítulo 2	
<i>Télos</i> e formação para a excelência	62
Capítulo 3	
Educação, cultura e formação: natureza e sentido da escola	101
Considerações finais	145
Referências de epígrafes	153
Referências	154

Introdução

Muito se tem falado e discutido *sobre* os problemas da educação, em geral reduzidos a problemas da escola, da universidade, do ensino, da avaliação da aprendizagem, da política educacional, da gestão da escola e dos sistemas de ensino e das reformas que nele deveriam ser feitas. Corremos, então, sérios riscos, e frequentemente é o que acontece, de nos deixarmos levar pelo cotidiano da escola e suas urgências que tanto nos preocupam, afligem e desgastam. [...] De tanto olharmos para a escola e seus intermináveis problemas, em geral, esquecemos que ela é parte de realidades mais amplas e significativas, de totalidades em movimentos, sem as quais ela perde seu sentido e sua razão de ser, torna-se estreita e pobre, em termos de educação, de cultura, de formação, de realização da existência humana.

Coelho

Desde o fim do século XIX, em razão do desenvolvimento científico e tecnológico, vivemos um período histórico caracterizado pelo crescimento do poder do progresso técnico sobre a vida humana. A produção e a informação globalizadas constituem o motor da atividade econômica e a globalização¹ aparece como revolucionária. A capacidade de produzir mais e melhor assume a feição de progresso, aparentemente ilimitado, prometendo a superação da fome, da miséria, do desemprego, da opressão, enfim, da desigualdade social. Nosso olhar é levado a fixar-se no saber científico conjugado à técnica que, aceleradamente, modifica as formas do viver humano com suas produções inovadoras. Ideologicamente o global passa a ser visto como se fosse abrangente e democratizante, gerando um sentimento de unidade, como se qualquer lugar do mundo fosse ligado aos outros. “Daí a ilusão de vivermos num mundo sem fronteiras, uma aldeia global. Na realidade, as relações chamadas globais são reservadas a um pequeno número de agentes, os grandes bancos e empresas

¹ Segundo Milton Santos, a globalização é o estágio supremo da internacionalização, cume do processo de intercâmbio entre países envolvidos em todo tipo de troca: técnica, comercial, financeira e cultural. Este processo inicia-se nos séculos XVII e XVIII, período mercantil, expande-se com a industrialização, em fins do século XIX, e, agora, “adquire mais intensidade, mais amplitude e novas feições” (Cf. SANTOS, Milton. *O país distorcido*, p. 79).

transnacionais, alguns Estados, as grandes organizações internacionais”.² Iludidos pelo sentimento de nada mais ser impossível ao homem, deixamos de ver o sentido perverso do progresso que também traz em seu bojo a concentração de renda, o subdesenvolvimento, a violência e a insegurança.

A sociedade contemporânea vive a *ascensão da insignificância* animada pelo culto do efêmero, das imagens e das mídias,³ das novidades e das invenções científicas como o que haveria de melhor na vida humana. A ciência e a técnica não são questionadas e o que não faz parte desse contexto é visto como insignificante. A ausência de sentido é visível no enfraquecimento dos valores, na aparente dissolução dos conflitos sociais e políticos, na apatia e na busca do consenso, em proveito dos bens materiais e do dinheiro. A corrupção torna-se um traço estrutural numa decomposição sem precedente das significações sociais, já não se sabe o que significa ser cidadão, homem e pai numa evidente “privatização do indivíduo”, aprisionado no círculo dos desejos e interesses.⁴

A sociedade atual tem se caracterizado pela busca da felicidade entendida como premência do prazer e da satisfação e fuga do desprazer e da dor. O princípio norteador é a satisfação imediata. Regida pelos princípios neoliberais, a contemporaneidade cultua a vontade cega, o prazer, o dinheiro e o poder, convertidos em mercadoria, objeto de consumo. Na atual fase do capitalismo, predominam os objetos em sua forma “sínica” em que a demanda se estrutura por valores simbólicos diferenciados pelos ditames da moda. Às mercadorias são associadas qualidades humanas buscadas pelo homem em seu desejo de felicidade. O intenso consumo não significa que a sociedade da produção foi suplantada, uma vez que é a produção que fabrica a demanda e “cria” necessidades para a venda do que foi produzido.⁵ Nesse contexto, os homens se reduzem a indivíduos que, frequentemente, objetivam a satisfazer seus interesses e desejos, secundarizando a preocupação com a superação da desigualdade, a preservação da natureza e a busca da existência humana autônoma e ética. “Para esses o mundo torna-se o reino das

² SANTOS, Milton. *O país distorcido*, p. 80.

³ Segundo Castoriadis, a mídia deforma, sistematicamente, o poder de atenção e crítica da sociedade num jogo de informações e imagens que exigem a atenção e o esquecimento dos indivíduos em poucos minutos. Existe aí uma “conspiração” no sentido etimológico em que “tudo isto ‘respira junto’, sopra na mesma direção, na direção de uma sociedade na qual toda crítica perde sua eficácia” (*As encruzilhadas do labirinto: ascensão da insignificância*, p. 101).

⁴ Cf. CASTORIADIS, C. *As encruzilhadas do labirinto: ascensão da insignificância*, p. 95- 118.

⁵ SEVERIANO, Maria de Fátima Vieira. *Narcisismo e publicidade: uma análise psicossocial dos ideais de consumo na contemporaneidade*, p. 60.

oportunidades a serem ampliadas e aproveitadas nessa sociedade que eles consideram justa. O bom governo seria aquele que, sensível às tendências em curso, promove e garante suas oportunidades”.⁶ Para isso, a sociedade incentiva, explícita e implicitamente, uma competição desmedida e desigual em que prevalecem os privilégios da minoria sobre o direito da maioria. O público e o privado se tornam esferas indistintas causando equívoco na compreensão, de um lado, da educação, da cultura e da saúde como esfera do direito, do público e, de outro, dos negócios e dos interesses como esfera do privado. Os valores sociais são dados pelo indivíduo, sendo sua vida regida pela instrumentalização e seu *ser* confundido com a eficiência do que faz, sua produtividade. Daí o trabalho ser a dimensão mais valorizada. A educação, a escola, a formação e o saber são reduzidos a mercadorias, transformados em capital humano, na lógica da competição e do comércio de bens e serviços.

Com efeito, a globalização da economia e a mundialização da cultura têm implicações para a educação e a escola, em especial a imposição da formação do trabalhador flexível e polivalente. A escola assume os interesses e a lógica do mundo da produção, privilegiando o funcionamento, a gestão, a eficiência, a produtividade e os resultados. Com a crença de que deve estar consoante ao desenvolvimento da ciência e das novas tecnologias, ela defende o desenvolvimento das habilidades e competências exigidas por essas realidades. À medida que aparece como um fato, não há como ignorar a globalização; ser contrário é ingenuidade. Ingenuidade maior, entretanto, é cruzar os braços como se nada pudesse ser feito. Não se pode ignorar suas implicações e desafios. Afinal, como construir nossa identidade, nossa autonomia? Como edificar a ética, o bem comum, a democracia? Como a educação e a escola se inserem nesse processo?

Mesmo diante de exigências, cada vez maiores, de que a escola seja uma organização eficiente na preparação para o trabalho, continua pertinente e necessária a pergunta: qual o sentido inerente da escola? A questão norteadora da presente pesquisa é a busca da natureza e do sentido da educação e da escola na formação do homem, no processo de humanização que transcende a hominização. Não há dúvidas de que uma formação centrada no âmbito profissional e técnico, aprisionada às finalidades práticas, utilitaristas e imediatas e aos interesses econômicos restringe e fragiliza as dimensões

⁶ COELHO, Ildeu M.; GUIMARÃES, Ged. Editorial. *Inter-ação*. Revista da Faculdade de Educação, UFG, v. 37, n. 2, jul./ dez./ 2012, p. 217.

essenciais do humano. O ensino e a formação, que antes se situavam em lugar privilegiado, constituindo a finalidade primeira da qual tudo mais derivava, passam a lugar secundário, e a profissionalização, na lógica das necessidades econômicas, assume posição central.

Diferente de outros estudos que discutem questões específicas da escola como objetivos, funções, estrutura, processo de ensino, avaliação da aprendizagem, gestão, dentre outras, compreendendo que, embora importantes, essas questões são partes de realidades mais amplas, e entendendo que, para discutir questões específicas, é preciso previamente compreender a escola, esta tese interroga a ideia, o sentido e a natureza da escola, suas exigências e nexos constitutivos. Busca compreender o que é inerente a sua existência mesma, o que a constitui e a distingue de outras realidades, como *conditio sine qua non* para a discussão e encaminhamento de seus problemas e desafios. Em contraposição ao movimento de adaptação à atual lógica pragmática e instrumentalista, buscou-se ir além das aparências, do imediatismo e interrogar, com a filosofia, as ideias e as práticas ligadas à escola como organização a serviço dos interesses econômicos e tecnológicos da sociedade.

Buscar apreender, pelo olhar da filosofia, a totalidade do ser é perguntar qual sua substância, sua natureza, seu sentido. Enquanto a ciência *conhece*, buscando a verdade dos fatos e processos, a filosofia *pensa* o ser, a essência, a natureza do real e do imaginário, o que muitas vezes não é visto nem dito, se faz exercício vivo do pensamento. Ao romper com as especulações naturalistas sobre a *arkhé* da *phýsis*, Sócrates inicia um novo saber, a sabedoria humana, *tà anthropíne sophía*, que transcende o sensível, o imediato, buscando alcançar o ser, *o que é*. Desde Sócrates, sobretudo, a filosofia é, ao mesmo tempo, discurso ligado a um modo de vida e modo de vida ligado a um discurso que se faz palavra viva ao se misturar à vida cotidiana; discurso e modo de vida que exige a conversão do homem ao ser, é diálogo entre mestres e discípulos numa vida comum em que os preceitos se fazem exemplos. Não se pode, então, separar a vida do filósofo de seu discurso, pois ele procura viver conforme seu discurso filosófico.⁷

A filosofia exige rigor e lucidez do homem no exame de si mesmo em cada ato, indo além da opinião, da aparência, buscando o sentido, o fim e a gênese das questões essenciais da sociedade, da cultura, da educação, da formação, da escola, enfim, da

⁷ HADOT, Pierre. *O que é filosofia antiga?*, p. 17- 21.

humanidade. Faz-se sabedoria, "estado ontológico transcendente" a que se chega pelo modo de vida voltado ao Bem, à virtude; significa estar no mundo, viver conforme as leis e, ao mesmo tempo, estar fora do mundo, transcendê-lo em busca do Bem, da perfeição que ainda não existe. Como atividade que cessa apenas com a morte, saber que jamais é plenamente atingido, fundado em método rigoroso e no amor do Bem, cuja finalidade é a transformação interior do homem, ela exige constante reafirmação.⁸ Por meio da submissão a uma autoridade superior, o *lógos*, o sujeito se supera numa conversão espiritual, disposição interior na qual pensamento e desejo coexistem, o Bem é escolhido e desejado. Em suma, a filosofia é escolha de vida fundada na educação do caráter visando a assegurar, segundo Aristóteles, a *vida boa*, a vida ética em que a liberdade individual e o bem da comunidade não se contrapõem, antes, se implicam.

Ao se aproximar dos gregos da Grécia Antiga,⁹ em especial de Aristóteles, essa tese entende que a finalidade da educação e da escola é a formação de homens excelentes, virtuosos e que o estagirita possibilita compreender a excelência ética na vida em comum como nenhum outro. Ao elucidar em que consiste a *eudaimonía*, a felicidade, a vida humana perfeita, que supõe uma prudente deliberação, sua discussão sobre a *prâksis* ética demonstra que a natureza humana tem sua parte essencial no *orthòs lógos*, reta razão, por isso, é possível educá-la para o bem-viver, o agir ético. Daí a relevância do filósofo para a educação, bem como para esse estudo. Não se pode abrir mão ou ignorar o contexto em que Aristóteles viveu sob pena de perda de sentido, mas pelo rigor com que pensou sua época e criou conceitos, seu pensamento extrapola os limites de seu tempo demonstrando que a busca do bem-viver, do agir ético e moral é permanente e atual. Duas obras que se completam têm primazia no trabalho, a *Ética a Nicômaco* e a *Política*. Se a *Ética* trabalha a ação ética mais na esfera do indivíduo, a *Política* mostra que em sua plenitude a ação se efetiva na *pólis*. Esse estudo também se fundamenta em helenistas como Jean-Pierre Vernant, Pierre Vidal-Naquet e Pierre Hadot; assim como em estudiosos do pensamento aristotélico e da cultura grega como Pierre Aubenque, Francis Wolff, Moses Finley, Cornelius Castoriadis, dentre outros. Como a ideia aqui é atualizar, no sentido de tornar ato, a interrogação sobre o homem, a

⁸ Cf. HADOT, Pierre. *O que é filosofia antiga?*, p. 65- 89.

⁹ Este trabalho busca a plenitude e vigor da Grécia Antiga, aqui, a palavra antiga tem o sentido de arcaica, no sentido etimológico que envolve a ideia de *arkhé*, ἀρχή, do verbo *árkho*, ἄρχω, comandar. *Arkhé* significa princípio, início, não cronológico, mas fonte inaugural e constitutiva, origem espiritual que ordena e comanda a realidade.

educação, a escola e o modo humano de viver junto, trazendo o rigor e a fecundidade do pensamento aristotélico para pensar a contemporaneidade, pensadores como Marilena Chauí, Hannah Arendt, Gilberto Dupas, Newton Duarte e Ildeu Coêlho são referências teóricas buscadas para traçar articulações com as questões atuais.

A educação não se separa da vida como prática livre, vivência em comum, criação do modo de vida humano que se reinventa a cada dia na vida do grupo, da *pólis* e de cada um dos cidadãos e mesmo dos seres humanos. A educação existe sempre onde há seres humanos convivendo uns com os outros, e não apenas na escola, que também não é sua única forma. Quando a constituição de certos tipos de homens se torna problema a ser pensado, pois passa a ser menos prática cotidiana e menos comunitária, a educação se transforma em ensino, surgindo a escola. A prática de ensinar e aprender ganha espaços, tempos, regras, tipos de profissionais e técnicas pedagógicas próprias da escola.¹⁰ Se a escola é uma particularidade da educação, somente pode ser pensada nesse todo. Embora tenha como objeto a escola, o trabalho não esquece que ela é parte de uma realidade mais ampla que teve uma forma excelente de sua realização na *paideía* grega, verdade histórica cuja grandeza está sempre aí a nos iluminar no pensamento e na ação. Para o grego da Antiguidade clássica a *paideía* não se separa da vida, das práticas em comum nos ginásios, nas palestras,¹¹ nas cerimônias, ritos, nos mitos cantados pelos *aedos*, assim como nas sessões na assembleia. Para esse povo, cultura, educação, civilização e formação fazem parte de um mesmo processo de constituição do homem excelente.

Como *prâksis*, possibilidade a ser atualizada, a se tornar ato, permanente passagem do homem de potência a ato, de ser natural a cultural, de prisioneiro das paixões e desejos à autonomia e à liberdade, a educação supõe inteligência, razão e linguagem, pensamento que interroga e contesta a realidade *instituída*, tornando possível o surgimento do novo, de uma realidade constituinte e não constituída, pronta e acabada. Educar é trabalhar para realizar a autonomia, a liberdade, a humanidade no homem. Assim, a razão de ser da escola é confirmar a humanidade dos homens, num

¹⁰ BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*, p. 7- 35.

¹¹ A educação em Atenas, no período clássico, baseava-se na ginástica e na música, educação física e espiritual. A partir dos sete anos a criança recebia a educação física do *paidotribes*, παιδοτρίβης, em campos de jogos denominados “palestras”, παλαίστρα (onde, algumas vezes, também aprendiam a tocar cítara e flauta), depois passavam para os “ginásios”, lugares mantidos pela cidade, onde se praticava exercícios de salto, corrida, luta, dardo e disco (Cf. MARROU, Henri- Irénée. *História da educação na Antiguidade*, p. 75).

movimento permanente entre o instituído e o instituinte, formando seres autônomos e livres, homens que questionem as ideias, os conceitos, os argumentos que se tornaram ideologias incontestes, o que leem, a prática, a experiência, a realidade, inventando o mundo das coisas e dos homens, o que é substancialmente diferente de naturalizar a vivência, observando o mundo funcionar. Para que os homens possam pensar e criar a existência da *vida boa*, coletiva e pessoal, precisam ser iniciados na cultura, saber ler e escrever articulando as ideias a partir da compreensão do sentido dos termos, dos argumentos, sem esquecer-se das questões fundamentais das ciências, das artes, da linguagem, da tecnologia e da filosofia. Formar o homem excelente é o que se espera da educação e da escola, à luz do legado ético-político da Grécia Antiga. A elas cabe realizar no homem o mais elevado ideal de humanização, que não se conjuga com a exploração do homem pelo homem, com a injustiça, a desigualdade, o consumo exacerbado.

Michel Freitag distingue a *instituição* social da *organização* social afirmando que as duas têm naturezas diferentes.¹² A primeira tem sua referência na própria sociedade, se define pela universalidade numa criação permanente dos princípios, valores e leis legitimados pela coletividade num processo histórico instituinte. Daí serem inerentes à instituição as contradições próprias da divisão social e política. Ao passo que a segunda tem a si mesma como referência, pertence à lógica da adaptação, prioriza os meios visando a atingir um objetivo particular, daí se definir pela instrumentalidade, funcionalidade e eficiência. A partir da distinção feita por Freitag, Chauí demonstra a transformação da *instituição social* em *organização social* no âmbito da escola, especificamente, da universidade.¹³ Pensando nessa perspectiva, é possível compreender que, no contexto contemporâneo, ao incorporar as ideias, valores e práticas próprias ao mundo da produção e do consumo, a escola se reduz a uma *organização*, assim como a fábrica e a empresa. Como organização, prioriza a socialização do saber, sobretudo o científico, e das informações, visando à preparação para o trabalho e, como resultado, o sucesso na acumulação de bens e poder, entendido como felicidade. O objetivo é que, da educação infantil à pós-graduação, se transmita às novas gerações os produtos da ciência, da tecnologia, das letras, das artes, da

¹² FREITAG, Michel apud COELHO, Ildeu M. *Qual o sentido da escola?*, p. 61-71.

¹³ CHAUI, Marilena de Souza. *Escritos sobre a universidade*, p. 184-193.

linguagem, tendo em vista instrumentalizar as novas gerações para o mundo do trabalho.

Tudo isso é embalado pelo discurso ideológico de que essa preparação possibilitaria criar homens autônomos, livres e éticos. No entanto, ao escamotear a complexidade e as contradições inerentes à criação histórica do mundo humano e simplificar a interrogação das práticas e das ideias, os conceitos de autonomia, cidadania, liberdade e ética perdem sua significação e se tornam ideologia, “invólucros formais”¹⁴ servindo à adaptação e conformação. Privilegiando o operacional, a instrumentalização da educação e da cultura, situando-se no âmbito do contingente, do imediato e do particular como pode essa preparação, esse treinamento, constituir a autonomia, a liberdade, a cidadania, a democracia e a ética que se inscrevem no plano do necessário e universal?

Ao assumir e disseminar a instrumentalização do homem para o trabalho como preocupação fundante, a escola perde seu sentido como *instituição* de formação cultural, abdicando da criação de significados outros que não os propagados pelo neoliberalismo. Nega sua natureza e temporalidade, o ócio¹⁵ necessário ao pensamento, a possibilidade de compreender o sentido dos termos e as articulações lógico-conceituais, ao banalizar o estudo, a leitura, a escrita, o pensamento, o interrogar as ideias e as práticas, o discernir

¹⁴ Cf. HORKHEIMER, MAX. *Eclipse da razão*, p. 17.

¹⁵ Segundo Weber, o “espírito” do capitalismo está intimamente ligado a uma determinada organização racional do trabalho sob a ética do protestantismo ascético, que fundamenta um *ēthos* em que o trabalho é visto como instrumento da virtude e da salvação. Neste *ēthos*, ganhar dinheiro é resultado de virtude e eficiência em uma vocação, originando uma ideia peculiar do dever profissional. Nessa perspectiva, o ócio, sendo tempo de não-trabalho, é visto como “demônio a ser exorcizado”, verdadeira negatividade para o homem, cristalizando seu sentido como lazer, descanso e adjetivando o ocioso pejorativamente como preguiçoso, inútil e vadio. Esse processo é necessário ao desenvolvimento e manutenção do modo de produção capitalista. No entanto, o termo ócio é derivado da palavra latina *otium*, o qual é oriundo do substantivo feminino grego *skholé*, que significa tempo em que o homem dispunha de horas para si sem qualquer determinação produtiva, momento de autonomia, poderia ser de simples relaxamento ou de profundas reflexões, mas sempre de escolha. O ócio representava um momento qualitativamente diferente do que hoje se denomina tempo livre. Segundo Adorno, a ideia de tempo livre foi inculcada à consciência das pessoas conforme a moral do trabalho vigente de forma que o tempo em que se está livre do trabalho tem a função de restaurar a força de trabalho. Dessa forma, o indivíduo preenche seu “tempo livre” em espaços que o remetem à mesma lógica da produtividade e do consumo. As necessidades e desejos humanos são aproveitados e funcionalizados pela indústria do lazer; o desejo de liberdade, por exemplo, é institucionalizado pela indústria do “camping” levando à compra de barracas e inúmeros utensílios auxiliares. O tempo livre, atual lazer, oferece todas as opções para o indivíduo esquecer o trabalho, mas sem perder o ritmo; sua finalidade é a garantia de que o trabalhador será capaz de suportar o retorno às atividades rotineiras no dia seguinte. No limite, esse tempo livre significa o prazer da vivência superficial e individualizante. Assim, é o próprio sistema que determina como o indivíduo deve ocupar seu tempo livre, numa liberdade organizada e coercitiva (Cf. ADORNO, Theodor. *Palavras e sinais: modelos críticos 2*, p. 73-74; e WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*, p. 28-51).

o bom e belo nas inúmeras criações humanas, em benefício do tempo acelerado da produção, da eficiência própria dos negócios. Aceitar a escola como *organização* que objetiva transmitir e socializar o saber historicamente acumulado e sistematizado, preparando os alunos para o mundo do trabalho, é retirar sua autonomia, aprisioná-la aos ditames do mercado de trabalho; enfim, empobrecê-la e limitá-la, destruindo seu sentido. Sua finalidade é mais ampla. O que justifica a existência da escola é a formação, intencional e sistemática, de *sujeitos da cultura*, homens que apreendam o saber como criação historicamente situada, seus pressupostos e implicações. Como instituição que interroga a existência das coisas naturais e humanas, a escola realiza o saber como realidade viva a provocar a inteligência humana no trabalho de compreensão das ideias, conceitos, concepções e práticas dadas como perenes e indiscutíveis. Nela, o trabalho pedagógico supõe a iniciação rigorosa e crítica ao mundo da cultura, das criações humanas, ao interrogar as realidades física e humana: o que é a natureza, o homem, a democracia, a igualdade, a excelência humana, o trabalho, o progresso e a felicidade?

A tese está dividida em três capítulos. No primeiro, intitulado *A educação, o homem e a vida em comum: o olhar da Grécia Antiga*, buscou-se contextualizar a Grécia na Antiguidade clássica, mostrando o modo de vida grego. Ao investigar o sentido da educação e da escola na contemporaneidade, voltando o olhar para a *paideía* grega, não se procura um modelo estático a ser imitado, como se fosse um absoluto, mas pretende-se compreender as raízes de nossa concepção de educação, formação e escola, os pressupostos, as exigências e as implicações da formação excelente, no trabalho de pensar e recriar a escola e a formação nos dias atuais. A ideia é volver o olhar para a *paideía* grega, compreender as lições do passado abrindo novas perspectivas de compreensão, questionamento e ação no mundo da educação, da cultura, da formação e da escola, buscando uma forma melhor de vida coletiva. A consciência dessa busca é o que constitui sua fertilidade e atualidade. Na Grécia Antiga encontramos o “gérmen” da civilização e do pensamento ocidental, das formas de apreensão do mundo e de existência humana. O povo grego criou, então, a *paideía* como educação e formação para a vida em comum, a vida pública, mais digna e merecedora de maiores cuidados do que a vida privada. A ideia é cuidar do bem comum que se alicerça na relação de amizade, cujo cerne é o sentimento de que cada homem individualmente se realiza pelos olhos do outro. O ideal de uma *pólis* justa e excelente não se separa da

formação do homem justo e excelente e da educação que se perfaz como caminho para a perfeição. A *paideia* tem, pois, como finalidade formar o homem virtuoso, excelente, que participa da constituição da boa *politeia*, da cidade fundada na amizade, no equilíbrio, na isonomia, na *isegoria* e na justiça. Essa formação se inicia com o conhecimento do mundo, das coisas, do homem e da vida em comum; passa pelo domínio do que há de bárbaro em cada um e na relação com os outros, com vistas na atualização das possibilidades desse ser de *lógos*, razão, de palavra, de pensamento e de ação nas dimensões da política, da ética, caráter, da moral, costumes, da excelência na *pólis*. O que existia na Grécia Antiga, e os modernos perderam, é a consciência dos valores essenciais à vida política, à vida coletiva; a preocupação com a formação ampla do homem, a formação do homem político.

A vida dos indivíduos, em especial a vida coletiva está relacionada à formação de determinado tipo de homem e de sociedade. Daí que, para discutir o sentido da escola, buscou-se compreender o que é o homem, sua razão de ser, sua finalidade intrínseca, o que faz a vida ser *humana*, coletiva, e não apenas social, pois o que nos une não é um simples instinto gregário. Aristóteles insiste que a vida em comunidade implica atitude política em sentido forte, compreensão do bem e do mal para o homem, do que é melhor para a coletividade, bem como agir visando à *coisa pública*, o que é de todos, o direito, o princípio e a prática da responsabilidade inerente à instituição social.

Assim, a educação e a escola centradas na formação profissionalizante, tendendo a buscar cursos rápidos e condensados, preocupados sobretudo com a parte técnica, exigência da atual etapa da produção capitalista, são próprias da sociedade e do homem atuais que têm no trabalho, no prazer imediato e no consumo de mercadorias seu bem maior, sendo a felicidade entendida como ter e consumir, questão essa discutida no segundo capítulo, *Télos e formação para a excelência*. Sendo o homem um ser composto de corpo e alma, matéria e forma, e sua alma constituída de racionalidade e irracionalidade, ele é um ser que está sempre em conflito. Sendo ao mesmo tempo um ser natural e, portanto, submetido às necessidades físicas e biológicas, às sensações e desejos, e um ser racional que transcende a animalidade, os instintos, alçando-se ao plano espiritual do pensamento, da razão, a contradição e a ambiguidade são próprias do homem e determinantes da complexidade do ato ético, cuja condição reside na orientação do desejo pela razão e não em sua absoluta negação. A excelência no humano é complexa e contraditória, envolve a luta diária e permanente para educar os

desejos, a paixão, a ira, o ciúme, o prazer, a alegria, enfim, tudo o que move o homem, sem o que ele seria inumano ou sobre-humano; o grande desafio é como se portar frente aos sentimentos, orientando-os, sem por eles ser consumido. Embora oriundos da parte irracional e instintiva do homem, os desejos são educáveis, admitem exortação, podem se tornar comedidos. Essa é a especificidade humana, a atividade própria que apenas o homem pode realizar. Daí que a finalidade humana seja realizar sua atividade específica, a racionalidade, de forma excelente, o que significa educar as paixões, o desejo no caminho de uma *práxis* ética. Esse é o Bem do homem, o seu fim, por isso a finalidade última da existência humana envolve instituir a *vida boa*, a melhor e mais digna que ele possa realizar como homem, subordinando todas as outras decisões e escolhas de sua vida. O Bem humano não se situa no âmbito da arte ou da técnica, mas na esfera da ação, sendo alcançável somente pela *eupraksía*, atos moderados, justos, corajosos, prudentes. Situando-se no mundo da contingência e da indeterminação, a ação supõe deliberação, ponderação, rigor e lucidez ao tomar as decisões, procurando o meio termo, o equilíbrio, o melhor de acordo com as circunstâncias. Se o homem for educado nos princípios da formação humana e cultural, do desenvolvimento de virtudes morais, da ética, da responsabilidade pela vida em comum, certamente seu modo de vida não será o desregramento e o consumo exacerbado, mas a constituição, conflituosa e contraditória, da *vida boa*. À medida que compreendamos o sentido, a necessidade e a importância da formação do homem moralmente excelente, que em suas ações, acima dos interesses, põe o bem comum, a excelência ética e política, sem o que o homem tende a regredir a estágios inumanos, a formação profissional e técnica, apesar de importante, assume uma dimensão menor para a sociedade e a vida humana.

Ao compreender a educação como *paideía*, formação cultural e ético-política na edificação da vida em comum, e a natureza humana, ao mesmo tempo racional e irracional, que orienta a animalidade por meio da razão buscando atingir a *vida boa*, no terceiro capítulo, *Educação, cultura e formação: natureza e sentido da escola*, a discussão versa sobre a natureza e o sentido da escola como instituição cultural e educativa que visa a elevar o gênero humano à excelência, *areté*, preocupada com a existência plena da vida coletiva. Embora como ser material, mortal e finito, o homem procure no mundo natural atender a suas necessidades físicas e biológicas, sua vida não é regida apenas pela necessidade, mas também pela radical assunção da liberdade. O fazer, o trabalho como produção da vida, o ofício das “mãos” são partes constitutivas da

existência humana, todavia, o mais fundamental e próprio do homem é a livre criação, a transcendência à urgência do necessário. Ontologicamente ele tem necessidade do desnecessário cuja denominação aristotélica é *skholé*, ócio. Essa é a verdadeira dimensão do *fazer* humano, sem a qual este torna-se pura maquinação, labor mecânico, exploração, exacerbação e degeneração da necessidade de produção da existência como materialidade. Para o homem grego da antiguidade clássica, o trabalho significa servidão às necessidades naturais à medida que não permite transcendê-las, mas somente quando o homem consegue se elevar acima das suas necessidades pode se importar com o plano mais amplo das necessidades dos outros, âmbito do direito, da política, enfim, da liberdade. É próprio do homem o ócio, a *skholé*, o desnecessário, a liberdade criativa que dá sentido ao seu lado prático, o lado do fazer, do produzir, daí que o ócio, como tempo do pensamento e do estudo, seja o fundamento ontológico da escola.

Não obstante sua importância para a subsistência humana, o saber pragmático e profissional não constitui a essência humana, que se define pelo ócio, pela liberdade criativa, *skholé*. Compreende-se que a escola tem dimensão universal e não-utilitarista, sendo próprio de seu sentido e razão de ser o cultivo do pensamento, o trabalho intelectual, a formação do cidadão excelente, virtuoso, sujeito político, que compreende sua realidade, delibera, escolhe e age, e não apenas observa e aceita o que existe; o que exige da escola um trabalho lúcido e responsável, *práxis* que vise à *vida boa*, excelente. A preocupação fundamental não será com a nota, a frequência e os aspectos formais e burocráticos que, muitas vezes, banalizam o estudo, o aprendizado das regras e exigências do pensamento. Ao contrário, será com a formação que orienta o olhar do espírito, não para as sensações, as aparências, a opinião, o passageiro e o imediato, mas para a essência, o ser, o Bem, o bem comum. Esse é um processo lento e exigente no trabalho de pensar e lutar contra a banalização e naturalização da realidade.

A modernidade se funda na racionalidade científica, preocupada, sobretudo, com o mundo das coisas, o domínio e a intervenção na natureza. A educação e a escola se voltam, então, para o indivíduo, a esfera íntima e privada, deixando de lado a preocupação com o ser, com o sentido do existente. Nesse processo histórico, é possível compreender que o homem contemporâneo se acomodou ao fácil, ao imediato e ao superficial, buscado cada vez com mais intensidade, na crença de que o fundamental para si e para a humanidade seriam o conhecimento, a ciência e a informação. Sem

perceber que está negando sua natureza, ele continua acorrentado à riqueza, ao luxo, à preguiça, às sensações, ao prazer superficial, renunciando ao longo e difícil conhecimento e prática da virtude. A liberdade, a autonomia e a justiça implicam vontade firme, persistência e disciplina na existência individual e coletiva. Na contramão da racionalidade moderna, os gregos antigos nos legaram a razão política como constitutiva da *pólis*, cidade¹⁶ entendida como comunidade em que a vivência política se consubstancializa pelos laços de *phília*, de amizade, firmados e reafirmados pela *vida boa*, pela busca da justiça, da liberdade e do bem comum. Por sua vez, a cidade justa e feliz não se edifica sem a formação de homens justos e felizes, homens livres.

¹⁶ O sentido do termo *πόλις*, *pólis*, de difícil tradução, é comunidade política autárquica, sentido que o termo cidade não apresenta o vigor correspondente. Na falta de melhor tradução, enfatiza-se que *pólis* será traduzida por cidade no sentido de comunidade política autárquica.

A educação, o homem e a vida em comum: o olhar da Grécia Antiga

Nós não vivemos em uma comunidade da confrontação, mas em uma sociedade do espetáculo. O que cada um dá a ver, nos jornais e nas telas da televisão, não é ele mesmo tal como se conhece no segredo de sua consciência pessoal, mas uma imagem fictícia, encenada segundo as necessidades da atualidade, um simulacro como a publicidade. Esta imagem é efêmera por definição; sua voga só triunfa para dar lugar àquela que vai logo substituí-la para satisfazer às necessidades de mudança e de novidade que os espectadores manifestam. Para um grego, o sucesso que reivindica é outra coisa: tem uma dimensão heróica; é a realização de uma façanha que garante a seu autor a “glória imperecível”. [...] Quando um grego agiu mal, não tem a sensação de ser culpado de um pecado, que seria como uma doença interior, mas de ter sido indigno do que ele mesmo e os outros esperavam dele, de ter perdido a honra. Quando age bem, não é porque se conformou a uma obrigação que lhe seria imposta, uma regra de dever decretada por Deus ou pelo imperativo categórico de uma razão universal. É porque cedeu à atração de valores, ao mesmo tempo estéticos e morais, o Belo e o Bem.

Vernant

Ao contrário da sociedade atual, os gregos antigos compreenderam que existe uma relação intrínseca entre cultura, educação e formação inerente à vida espiritual dos homens. Expressaram essa compreensão com o termo *paideía*, παιδεία, que significa, ao mesmo tempo, civilização, educação, cultura e formação do caráter. Assim, os gregos não separaram ética e política, o homem e a cidade, compreendendo que a educação emerge da vida coletiva, da convivência com o outro fundada na cultura, na busca da igualdade, da justiça e da excelência;¹⁷ edifica-se, pois, na vida coletiva e a ela retorna, não como reprodução, imitação, mas como invenção, recriação. A educação significa a

¹⁷ De forma geral, a excelência significa o desenvolvimento pleno, a atuação no mais elevado grau, a realização absoluta do potencial existente. É em virtude da excelência dos olhos que eles são excelentes, é ela que lhes restitui a função específica (olhar) de modo correto. “Pela presença da excelência nos olhos vemos excelentemente” (ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*, II, VI, 1106 a 19). De forma análoga se passa com as excelências, *aretai*, éticas, disposições do caráter que fazem o homem bom e o leva a desempenhar bem sua atividade específica, a de se tornar excelente.

conquista do homem, *ánthropos*,¹⁸ ἄνθρωπος, de seu próprio ser, a realização plena de seu existir como humano, daí a tradução latina da palavra *paideía* como *humanitas*, humanidade.

Para alguns, o olhar sobre a Grécia Antiga significa nostalgia ou perda de tempo. Entretanto, na reflexão sobre a Antiguidade interrogamos a nós mesmos, nosso mundo e nossa forma de pensar, pois é nela que ocorre “o advento do espírito como poder de reflexão crítica”¹⁹ que está na origem do homem moderno. Pensar o homem grego, entre os séculos VIII e IV antes de nossa era, significa buscar compreendê-lo e também o homem hoje, num trabalho de distanciamento e de aproximação, num esforço de conhecer melhor as distinções e as afinidades. O homem grego possui um ideal de existência que o norteia em seu caminhar, da infância à fase adulta, em sua relação com o divino, com a natureza, com os outros e consigo mesmo. Essa singularidade, em sua forma de ver e viver o mundo, lança luz sobre muitas questões da vida contemporânea.

Não é possível saber o que significa a *paideía* grega sem compreender o homem grego antigo, sua relação com os deuses, seu modo de pensar, de ser e agir, enfim, sua vida política, em comunidade, na relação com o outro. A educação grega se fazia de forma ampla nas assembleias e na vida política, nas atividades físicas no ginásio, nas palestras, no teatro, nos jogos, nos cultos, cerimônias e oferendas, na religiosidade que permeava a vida. A *paideía* ocorria na e pela *pólis*, πόλις.

Segundo o helenista Jean-Pierre Vernant (1914-2007),²⁰ os deuses do politeísmo grego não se opõem radicalmente ao mundano, não são eternos, perfeitos ou oniscientes e não criaram o mundo; nasceram dele. Surgiram em gerações sucessivas a partir de potências primaciais como Caos, vazio, e Gaia, Terra, à medida que o universo foi se organizando. A poesia de Hesíodo narra o nascimento dos deuses primordiais.

Sim bem primeiro nasceu Caos, depois também Terra de amplo seio,
de todos sede irresvalável sempre, dos mortais que têm a cabeça do
Olimpo nevado, e Tártaro nevoento no fundo do chão de amplas vias,
e Eros: o mais belo entre Deuses imortais, solta-membros, dos Deuses

¹⁸ Para se referir ao homem no sentido masculino de varão, homem adulto, os gregos utilizavam o termo *anér*, *andρός*; para designar a mulher o termo usado era *gyné*, *gynaikós*. Por sua vez, o substantivo *ánthropos* significa homem no sentido genérico como espécie humana, o que inclui o homem como varão e a mulher (Cf. COELHO, I. M. *Filosofia, educação, cultura e formação: uma introdução*, p. 26, nota 1). No presente trabalho o termo *homem* será usado no sentido de *ánthropos*.

¹⁹ VERNANT, Jean-Pierre. *Entre mito e política*, p. 55.

²⁰ *Entre mito e política*, p. 173.

todos e dos homens todos ele doma no peito o espírito e a prudente vontade [...] Terra primeiro pariu igual a si mesma Céu constelado, para cercá-la toda ao redor e ser aos Deuses venturosos sede irresvalável sempre. Pariu altas Montanhas, belos abrigos das Deusas ninfas que moram nas montanhas frondosas. E pariu a infecunda planície impetuosa de ondas o Mar, sem o desejoso amor. Depois pariu do coito com o Céu: Oceano de fundos remoinhos e Coios e Crios e Hipérion e Jápeto e Téia e Réia e Têmis e Memória e Febe de áurea coroa e Tétis amorosa. E após com ótimas armas Crono de curvo pensar, filho o mais terrível: detestou o fluorescente pai. Pariu ainda os Ciclopes de soberbo coração: Trovão, Relâmpago e Arges de violento ânimo que a Zeus deram o trovão e forjaram o raio.²¹

Embora hierarquicamente acima da esfera humana, pois o divino é transcendente em relação ao âmbito humano, como os homens, os deuses são parte do universo, do *kósmos*. Os deuses gregos não são o oposto da essência humana, mas os exemplares dos homens que, pela prática da excelência, *areté*, melhor se constituíram. Não há, pois, uma separação absoluta e radical entre o mundano e o divino, por conseguinte, ao homem, a apreensão do mundo e a busca do divino antes de divergir podem ser plenamente articuladas.

A lua, o sol, a aurora, a luz do dia, a noite, e da mesma forma uma montanha, uma gruta, uma fonte, um rio, um bosque, podem ser percebidos e sentidos no mesmo registro de sentimento que um dos grandes deuses do panteão. Provocam as mesmas formas de respeito e de deferência admirativa que marcam as relações entre o homem e a divindade.²²

A fronteira entre os seres humanos e os deuses é demarcada pela fragilidade humana frente à vida: a doença, o envelhecimento, a morte, a força, a beleza, a honra, a incerteza, o estado efêmero, características que demarcam dependência e fragilidade, e, ao mesmo tempo, significam plenamente a existência humana. Na esfera humana todo bem tem o mal que lhe corresponde, como seu contrário e seu par, de modo que não há vida sem morte, juventude sem velhice, esforço sem cansaço, abundância sem trabalho, prazer sem dor; mas os deuses são *athánatoi*, ἀθάνατοι, imortais, *mákaros*, μάκαρος,

²¹ HESÍODO. *Teogonia*: a origem dos deuses, vv. 116- 141.

²² VERNANT, J-P. *Entre mito e política*, p. 173.

bem-aventurados e, *kreíttous*, κρείττους, poderosos. Por mais que façam parte do mesmo universo, existe uma distância intransponível entre deuses e homens. “Dessa forma, uma das regras principais da sabedoria grega relativa às relações com os deuses é que o homem não poderia pretender, de forma alguma, igualar-se a eles”.²³

Cientes de que não podem se igualar aos deuses, no culto, nas cerimônias e oferendas, os homens não pedem coisas como a imortalidade, pois entendem que a fragilidade e a carência pertencem à condição humana. Os homens dependem dos deuses, não conseguem bastar a si mesmos e nada se realiza sem o assentimento da divindade. Por isso, desde o momento de seu nascimento o homem está em dívida com os deuses; ele paga prestando homenagem mediante procissões, cantos, danças, coros, jogos, festivais e banquetes. A preocupação grega em homenagear os deuses é expressa por Platão (428-348 a. C.) no início d’*A República*: “Desci ontem ao Pireu com Glauco, filho de Aristão, para fazer minhas orações à deusa e também porque desejava ver como haviam organizado o festival, que pela primeira vez era celebrado”.²⁴

A religiosidade grega implica um sentimento de temor e de participação humana no divino, de modo que, apesar da distância intransponível há uma espécie de parentesco entre eles. Ao oferecer a veneração que os deuses merecem, os homens se sentem em união com aqueles e isso traz graça, alegria e harmonia a suas vidas. Além de homens e deuses serem partes do mesmo *kósmos*, a alma humana, concebida como uma espécie de deus, um *daímon*,²⁵ δαίμων, significa uma parcela dos deuses em cada indivíduo, uma ligação do humano ao divino.²⁶

A dependência dos deuses leva os homens a servi-los, venerá-los, temê-los, a sentir por eles espanto, admiração, temor admirativo, *thámbos*, θάμβος, que não implica sentimento de servidão absoluta ou escravidão. O homem grego é livre, *eleútheros*, ἐλεύθερος, não pode ser escravo, nem um deus. Apesar da distância entre os mundos humano e divino, o homem tem certa autonomia e, mesmo dependendo da proteção e da benevolência divinas, não se sente impotente, mas livre em seus atos, cabendo-lhe a responsabilidade de agir.

²³ VERNANT, J-P. *Entre mito e política*, p. 74.

²⁴ PLATÃO. *A República*, I, 327 a.

²⁵ *Daímon*, δαίμων, significa espírito, “demônio”, em latim, *daemon*, *genius*. Para os gregos, os demônios correspondem a espíritos intermediários entre o homem e a divindade. Para Sócrates, *daímon* ou demônio designa um guia ligado à pessoa, uma espécie de anjo da guarda. Platão, no *Timeu* (90 a-c) explicita que a alma humana seria um demônio, um espírito divino que conduz o homem a seu juízo final (Cf. GOBRY, Ivan. *Vocabulário grego de filosofia*, p. 38).

²⁶ Cf. VERNANT, J-P. *Entre mito e política*, p. 173-175.

Para que o sucesso coroe seus esforços, tanto na paz como na guerra, para adquirir riqueza, honra, excelência, para que a harmonia reine na cidade, a virtude nos corações, a inteligência nas mentes, o indivíduo deve se esforçar; é ele quem deve tomar a iniciativa e realizar a obra sem se poupar. Em todos os campos das coisas humanas é responsabilidade de cada um empreender e perseverar para obter sucesso. Ao realizar sua tarefa como convém, tem-se as melhores oportunidades de assegurar a benevolência divina.²⁷

Na relação entre os homens e os deuses existe distância e proximidade, temor e alegria, resignação e iniciativa. Pender mais para um dos polos dependerá dos homens e das circunstâncias.

Na Grécia Antiga, a religião não comporta instituições, regras e condutas separadas da organização política; não é algo inscrito no interior do homem, em seu sentimento, nem na forma de um deus exterior e absoluto. A relação com o divino se estabelece pelas práticas públicas, assim, desde o ato mais cotidiano da esfera privada ao mais solene comportamento público a dimensão religiosa está presente. Atos aparentemente banais como uma refeição, a volta ao lar, a recepção a um hóspede estrangeiro, no âmbito pessoal, bem como uma sessão na assembleia, uma prova no ginásio ou uma representação no teatro, na esfera pública, têm seu lado religioso.

É preciso, pois, cuidado ao falar em “religião” para o grego, lembra Vernant.²⁸ A crença nos deuses não pressupõe um conhecimento intelectual nem a existência de um conjunto de verdades absolutas. O homem grego pode agir com extrema credulidade ou certo ceticismo, no entanto, o ceticismo se restringe ao plano intelectual. O fato de sustentar que os deuses foram inventados, não impediu Crítias de participar das cerimônias e cultos, pois a religião grega é inseparável da vida cívica, faz parte do próprio universo mental grego. Há pessoas que se excluem da religião cívica justamente pela crença em movimentos sectários com vocação mística, como os órficos, que se tornaram marginais religiosa e politicamente ao negarem a prática das ofertas sangrentas.

A religiosidade ou a crença grega, conforme afirma Vernant,²⁹ é constituída por três elementos: os rituais, as imagens dos deuses e os mitos. A crença manifesta nos

²⁷ VERNANT, J-P. *Entre mito e política*, p. 176.

²⁸ VERNANT, J-P. *Entre mito e política*, p. 177.

²⁹ VERNANT, J-P. *Entre mito e política*, p. 198.

rituais, primeiro elemento, se expressa no cumprimento de atos cotidianos como festas fixadas pelo calendário, nas formas de alimentação e de casamento, nas decisões domésticas e políticas. Caso não cumpra os rituais previstos na prática individual, na família, no *démos*, δῆμος, região, grupo do qual faz parte, e em sua cidade, o homem estará agindo de forma ímpia, não piedosa e cometendo uma falta não só no campo civil, mas político, jurídico e religioso. A religião se constitui, essencialmente, como culto cívico e político.

Todas as práticas sociais na família e no Estado, todos os gestos tanto na vida cotidiana de cada um quanto na solenidade das grandes festas comuns têm uma dimensão religiosa. Pode-se dizer que a religião está presente em todos os momentos e em todos os atos da vida coletiva, que a experiência social reveste também a forma de experiência religiosa.³⁰

O homem grego tem intrinsecamente uma dimensão religiosa que não existe como uma esfera separada de sua vida comunitária ou individual, sendo, ao contrário, uma dimensão constitutiva de si como homem e cidadão. A religião não comporta apenas um panteão em cada cidade. Além dessa organização religiosa particular há uma espécie de estrutura comum que abrange grandes santuários como Delfos, Olímpia e Delos, por exemplo, e festas, como os jogos olímpicos. Ela define as particularidades sociais de uma cidade em relação às outras, e distingue o “ser grego” do não grego. O sacrifício é uma cerimônia religiosa e um ato social que reforça os laços de união e de amizade entre os cidadãos de uma comunidade de iguais.³¹

O segundo elemento da religiosidade, as figuras divinas, os ídolos, representam valores simbólicos sociais que conferem prestígio ao possuidor. O ídolo divino, antes invisível, passa a ser presentificado por meio do simulacro, torna-se imagem, passando da presentificação do invisível à imitação da aparência. “A religião desemboca na arte”.³² Se a posse do ídolo conferia privilégio e poder a pessoas singulares, aos poucos ela deixa de ser privilégio particular e se torna algo público, direito da cidade.

³⁰ VERNANT, J-P. *Entre mito e política*, p. 73.

³¹ VERNANT, J-P. *Entre mito e política*, p. 43.

³² VERNANT, J-P. *Entre mito e política*, p. 45.

O terceiro elemento, o mito, é constituído pelas narrativas. Numa cultura em que a crença não se encontra em livros sagrados, as narrativas míticas foram transmitidas oralmente durante muito tempo, e depois registradas pela escrita em forma poética, de Homero (928-898 a. C.) e Hesíodo (século VIII a. C.). Desde cedo as crianças aprendem, memorizam essas narrativas cantadas pelos *aedos* e que, constituindo o saber coletivo do grupo, o corpo das crenças, lhes transmitem o que precisam saber sobre os deuses, os heróis, os cultos e rituais, a hospitalidade, a justiça, a carpintaria, a guerra, a navegação e a vida em geral. Daí sua importância na *paideía* de modo geral.

Inicialmente o mito *aparece* como um conjunto de fábulas visando a transmitir a sabedoria religiosa, tendo em vista seu duplo carácter de oposição ao real, “o mito é ficção”, e ao racional, “o mito é absurdo”. Numa perspectiva antropológica, transcendendo essa aparência, compreende-se que os mitos possuem estatuto social e intelectual na sociedade grega, constituem um modo de expressão que, no conjunto da vida coletiva, os diferenciam das crenças e ritos religiosos e de outros elementos da tradição oral: contos, provérbios, folclore. O termo *mýthos*, μῦθος, em grego significa palavra formulada como narrativa, diálogo ou enunciação de um projeto situando-se na esfera do *légein*, da narração ou discurso, conforme indicam os compostos *mythologéîn*, *mythología*. Os *mýthoi* também podem se constituir em discursos sagrados, *hieroi lógoi* quando transmitem a iniciados um saber secreto mediante suas narrativas. A oposição *mýthos* e *lógos*, λόγος,³³ define o estatuto próprio do mito. Um primeiro elemento para essa definição é a passagem da tradição oral aos diversos tipos de escrita. Em relação à tradição oral e às criações poéticas, a escrita em prosa, mais que um modo de expressão, significa uma nova forma de pensamento em que a linguagem filosófica se situa em outro patamar pela abstração dos conceitos e pelo tipo de raciocínio: no lugar do discurso retórico persuasivo o discurso filosófico exige demonstração.³⁴ “Na e pela literatura escrita instaura-se esse tipo de discurso onde o *lógos* não é mais somente a palavra, onde ele assumiu o valor de racionalidade demonstrativa e se contrapõe nesse plano, tanto pela forma quanto pelo fundo, à palavra do *mýthos*”.³⁵ Na forma, a

³³ O termo grego λόγος, *lógos* pode significar palavra, discurso, raciocínio. Comumente tem o sentido de razão. Em Aristóteles, a parte divina do homem designa o intelecto, *noûs*, que é uma dimensão do *lógos*, dividido em prático, produtivo, demonstrativo e noético, esta última designando a atividade do *noûs*, isto é, a apreensão dos princípios (Cf. PAIXÃO, Márcio. *O problema da felicidade em Aristóteles*, p. 55, nota 62).

³⁴ Cf. VERNANT, J-P. *Mito e sociedade na Grécia antiga*, p. 171- 173.

³⁵ VERNANT, J-P. *Mito e sociedade na Grécia antiga*, p. 174.

demonstração argumentada opõe-se à narrativa mítica; no fundo, a contraposição se dá pela distância entre as aventuras das potências divinas e o contexto abstrato filosófico.

A relação entre o público que lê um texto e aquele que escuta a narração oral é bastante distinta. A forma, o ritmo, a musicalidade, os gestos e às vezes a dança que acompanham a narrativa oral em seus diferentes gêneros, poesia, tragédia, retórica ou sofisticada desencadeiam uma comunhão afetiva naquele que ouve pela “magia da palavra falada”. A esse encanto se contrapõe a seriedade e o rigor do texto escrito, em que o discurso, *lógos*, renuncia ao dramático e ao maravilhoso, à relação emocional, e passa a agir por meio da inteligência crítica do leitor. O *lógos* muda de estatuto, torna-se “coisa comum”, deixa de ser privilégio daqueles que possuem o dom da palavra e se propõe a estabelecer e a anunciar a verdade.

Escrever um texto é depositar sua mensagem, *es méson*, no centro da comunidade, isto é, colocá-la abertamente à disposição do conjunto do grupo. Enquanto escrito, o *lógos* é levado à praça pública; da mesma forma que os magistrados ao saírem de seus cargos, é necessário que preste contas ante todos, justifique-se ele próprio quanto às objeções e contestações que cada um tem o direito de lhe contrapor. Pode-se dizer, então, que as regras do jogo político, tais como funcionam numa cidade democrática regida pela *isegoría*, o direito à palavra igual para cada um tornaram-se também a regra do jogo intelectual. [...] Não se trata mais de vencer o adversário enfeitando-o ou fascinando-o com a potência superior do verbo de que se dispõe; trata-se de convencê-lo da verdade.³⁶

Nessa medida, o discurso que se caracterize como agradável, emocionante ou dramático daí em diante é classificado como mito, ficção, como se o discurso só pudesse ser verdadeiro afastado de tais características. A oposição entre *mýthos* e *lógos* se dá na forma de expressão e no modo de pensamento.

A obra de Hesíodo, especialmente a *Teogonia*, constitui não mais mitos, mas uma mitologia, pois possui coerência interna, narrativa unificada e pensamento original, representa certa ruptura com o mito, visto sua elaboração escrita possuir o rigor da escrita filosófica, no entanto, expressa o pensamento próprio ao mito. Não obstante seja uma narrativa “séria”, uma vez que traz à tona verdades e problemas fundamentais da existência humana, põe em cena agentes que mantêm a forma fictícia do mito, pois são

³⁶ VERNANT, J-P. *Mito e sociedade na Grécia antiga*, p. 175.

potências do além, agentes situados em outro tempo e outro plano que não o humano. Embora apareça como inverossímil, contraditório e oposto ao raciocínio filosófico, “Platão reservará em seus escritos um lugar eminente ao mito como meio de exprimir ao mesmo tempo o que está além e o que está aquém da linguagem propriamente filosófica”.³⁷

Aristóteles (384-322 a. C.) afirma que os mitos são formas tradicionais de pensamento para transmitir a cultura antiga, a tradição, visando submeter o povo às leis e ao bem comuns.³⁸ São fábulas que instituem a crença de que os deuses possuem formas humanas e que o divino envolve toda a natureza. No entanto, se retirarmos do mito esse fundamento inicial e consideramos “só o ponto fundamental, isto é, a afirmação de que as substâncias primeiras são deuses, é preciso reconhecer que ela [a tradição em forma de mito] foi feita por divina inspiração”.³⁹ O *lógos* filosófico ao mesmo tempo em que se contrapõe e rompe com o mito, o incorpora à sua maneira. Em Aristóteles o mito aparece como verdade divina, “uma espécie de esboço do discurso racional: através de suas fábulas, perceber-se-ia o primeiro balbucio do *lógos*”.⁴⁰

O que o mito exprimia em forma alegórica, a filosofia grega desmistifica como “fábula” e formula como verdade humana racional, como aparece no final d’*A República*, quando Platão retoma antigos mitos de reencarnação para expor sua teoria da alma e da imortalidade.

Como vimos, tanto em vida como depois da morte é a melhor escolha que alguém pode fazer. Com vontade férrea deverá apegar-se a essa opinião, quando baixar para o Hades, para que, ao chegar lá, não se deixe ofuscar nem precipitar-se na tirania ou em práticas da mesma natureza, geratrizes de males insanáveis para os outros e piores para si próprio. Não! Precisar aprender a escolher nessas condições uma vida mediana, fugindo dos excessos dos dois lados, tanto nesta vida,

³⁷ VERNANT, J-P. *Mito e sociedade na Grécia antiga*, p. 187.

³⁸ ARISTÓTELES. *Metafísica*, XII, 8, 1074 b 1- 14. As obras de Aristóteles são referendadas conforme a sistematização de Immanuel Bekker em que as “letras *a* e *b* indicam, respectivamente, as colunas da esquerda e da direita, e os números arábicos se referem às linhas de cada página e coluna dessa edição” (Cf. COELHO, I. M. *Escritos sobre o sentido da escola: uma introdução*, p. 21, nota 4). A referência acima deve ser lida como *Metafísica*, livro doze, capítulo oito, página 1074, coluna b (esquerda), linhas 1 a 14 da edição Bekker.

³⁹ ARISTÓTELES. *Metafísica*, XII, 8, 1074 b 8- 10.

⁴⁰ VERNANT, J-P. *Mito e sociedade na Grécia antiga*, p. 188.

na medida do possível, como em todas as vidas porvindouras. Só dessa maneira é que o homem poderá atingir a felicidade máxima.⁴¹

O mito figura como forma de tratar os problemas humanos. Embora seja definido negativamente como não-razão, não-verdade, não-racionalidade, sempre aparecendo como alegoria que cada criança aprende, o mito constituiu, por mais de um milênio, a referência cultural do mundo grego, não só religiosa, mas social e espiritual.

No pensamento religioso do homem grego, os deuses Héstia e Hermes, que simbolizam o espaço e o movimento, são cultuados a partir de sua atuação no ordenamento e organização do solo, do espaço. É uma relação que não existe no âmbito da abstração conceitual, da sistematização, mas que tem significado na organização da vida comum.⁴² Héstia, altar-lareira, permanece imóvel sem nunca deixar a casa, como ponto fixo a partir do qual o espaço humano se orienta e se organiza. Hermes é um mensageiro, um viajante que vem de longe e não demora a partir. No espaço do mundo humano ele representa o movimento, a passagem, a mudança de estado, as transições; na vida terrena guia os viajantes e também as almas para o outro mundo; “introduz vez por vez as estações, faz passar da vigília ao sono, do sono à vigília, da vida à morte, de um mundo ao outro. Ele é o elo, o mediador entre os homens e os deuses”.⁴³ Entre Héstia e Hermes existe uma relação de tensão e, ao mesmo tempo, coexistência:

A Héstia, o interior, o recinto, o fixo, a intimidade do grupo em si mesmo; a Hermes, o exterior, a abertura, a mobilidade, o contato com o outro. Pode-se dizer que o casal Héstia-Hermes exprime, em sua polaridade, a tensão que se observa na representação arcaica do espaço: o espaço exige um centro, um ponto fixo, com valor privilegiado, a partir do qual se possam orientar e definir direções, todas diferentes qualitativamente; o espaço porém se apresenta, ao mesmo tempo, como lugar de movimento, o que implica uma possibilidade de transição e de passagem de qualquer ponto a um outro.⁴⁴

⁴¹ PLATÃO. *A República*, X, 618 e– 619 a- b.

⁴² Cf. VERNANT, J-P. *Mito e pensamento entre os gregos*, p. 189- 194.

⁴³ VERNANT, J-P. *Mito e pensamento entre os gregos*, p. 193.

⁴⁴ VERNANT, J-P. *Mito e pensamento entre os gregos*, p. 194.

À medida que a deusa Héstia preside o espaço interno da casa, o que não muda, não se corrompe, e ordena o movimento dentro de sua fixidez, esse espaço tem conotação feminina. O espaço doméstico, a casa, o *oikos*, οἶκος, designa tanto o habitat quanto o grupo que nela reside. Por sua vez, o espaço de fora, do exterior, tem conotação masculina. Para o grego, a divindade dotou o homem e a mulher de naturezas opostas. A mulher está associada ao espaço doméstico, interno, fechado, protegido, tranquilo e fixo. Em contraposição, mas de forma complementar, o homem é associado às ocupações externas e contingenciais. Nessa associação

a mulher permanecia confinada em seu domicílio, recebendo visitas só de outras mulheres ou de parentes próximos, aparecendo em público apenas em dias de festas. Mas, enquanto o marido passava os dias fora do lar, ela é que era a verdadeira dona dentro da casa; dirigia o trabalho dos empregados, vigiava os escravos, regulava as despesas do casal.⁴⁵

Dessa forma, no *oikos* a mulher representa o domínio interno e o homem o externo, cabendo a ela os trabalhos da casa, a guarda, a conservação e a distribuição dos bens que o homem adquiriu com seu trabalho fora. A vocação da esposa é ser guardiã do lar do seu marido, seu lugar é o espaço doméstico; quando na rua, fora do *oikos*, é uma mulher qualquer. Cabe ao homem deixar o tranquilo interior da casa e confrontar-se com os perigos, as fadigas e os imprevistos do exterior. “Quer se trate do trabalho, da guerra, dos negócios, das relações de amizade, da vida pública, quer esteja nos campos, na *agorá* [praça pública], no mar ou na estrada, as atividades do homem são orientadas para fora”.⁴⁶ Para o homem é vergonhosa a permanência no espaço doméstico.

Entre o interno e o externo, a fixidez e o movimento articula-se uma tensão. Embora as relações de amizade, as relações públicas estejam no âmbito externo e masculino, é no interior do lar que se cria o sentimento de união entre os homens. Nenhuma refeição ou festa inicia-se sem a invocação à deusa Héstia, bem como os alimentos, cozidos no fogo da lareira doméstica, criam uma identidade entre os participantes da refeição, gerando uma solidariedade religiosa que os faz “irmãos”. A refeição no lar por vezes é permitida somente aos familiares, não aceitando a presença

⁴⁵ JARDÉ, Auguste. *A Grécia antiga e a vida grega*, p. 204.

⁴⁶ VERNANT, J-P. *Mito e pensamento entre os gregos*, p. 198.

de estrangeiros, o que reforça a coesão do grupo doméstico; quando aceita pessoas externas, demarca sua ligação, integrando o estrangeiro à comunidade familiar.

O lar, a refeição, os alimentos têm também a função de abrir a quem não é da família o círculo doméstico, inscrevê-lo na comunidade familiar. É junto à lareira que se agacha o suplicante quando, expulso de sua casa, errando no estrangeiro, procura ser incluído em um novo grupo a fim de reencontrar o enraizamento social que perdeu.⁴⁷

Receber um hóspede em casa ou quando o grego retorna ao lar após uma viagem demanda o contato com a lareira para a reintegração ao espaço familiar e ao que há de fixo no círculo social. Héstia não define apenas o mundo isolado do lar, mas uma rede de relações que se tece entre os grupos domésticos. No âmbito das relações sociais gregas - casamento, filiação, parentesco - há um duplo aspecto intrinsecamente articulado entre os valores espaciais ligados a um centro imóvel, fechado e os valores abertos, móveis, fonte de percursos e transições. Assim, a expressão de espaço e de movimento entre os gregos antigos se constitui na união de contrários, Héstia e Hermes, “ligados por inseparável ‘amizade’, a deusa immobilizando o espaço ao redor de um centro fixo e o deus tornando-o indefinidamente móvel em todas as suas partes”.⁴⁸

No centro do pensamento religioso dos gregos *héstia*, a lareira, designa a particularidade e a privacidade de cada família. Quando se acende o fogo na lareira e escapa a fumaça pela abertura no teto estabelece-se a comunicação entre a casa terrestre e o mundo dos deuses, entre o homem e o divino. A lareira significa o centro do espaço doméstico, o universo fundado na fixidez de certos valores, mas possui também uma abertura que possibilita a comunicação com o móvel, seu contrário e, ao mesmo tempo, seu constituinte.

O advento da *pólis*, πόλις, da cidade grega, no início do século VIII a.C. é inseparável de transformações sociais que engendram uma nova mentalidade. A singularidade da cidade grega clássica encontra-se na sua racionalidade, nas formas de pensamento em que a razão vai além do mito e elabora instrumentos técnicos e intelectuais para entender o mundo da natureza e o mundo humano. A Grécia é a primeira sociedade a questionar a si mesma enquanto instituição social, a pôr as

⁴⁷ VERNANT, J-P. *Mito e pensamento entre os gregos*, p. 211.

⁴⁸ VERNANT, J-P. *Mito e pensamento entre os gregos*, p. 241.

questões essenciais do humano como a verdade, a justiça, o bem e o mal para o homem, questões essas que, no limite, questionam a concepção de mundo e de vida dos homens.

O advento da *pólis* grega se expressa, em primeiro lugar, pela transformação do espaço urbano que passa a se representar pelo círculo e pelo centro, em que todas as construções urbanas são construídas ao redor de uma praça, a *agorá*, ἀγορά. Para demarcar seu valor de centro da vida, constitui-se aí uma lareira, não mais como símbolo da particularidade de uma família, mas como centro da comunidade política, uma lareira da cidade, a lareira comum, *hestía koiné*, ἑστία κοινή, que vai se constituindo mais como símbolo político do que religioso, denominador comum de todas as casas que constituem a *pólis*. Ela representa as relações simétricas que unem cidadãos iguais, próprias dos homens livres do trabalho produtivo.⁴⁹ Essa mudança não pode ser desvinculada da criação das instituições políticas, da cosmologia que se libera da religião, da dessacralização do saber sobre a natureza e da racionalização da vida social.

A *pólis* cria a política ao instituir uma forma singular de viver juntos e o pensamento como exame e interrogação da vida e do mundo. Antes de seu advento, os homens viviam em sociedades, no entanto, submetiam-se ao poder como destino ao qual nada podiam fazer, por isso, não viviam politicamente. Somente quando passaram a viver e a pensar a vida em comum como algo que dependia deles, estava em suas “mãos”, surgiu a política. Esta, em sentido estrito, concerne aos negócios da *pólis*, significa vila em oposição ao campo, civilização em oposição à selvageria, à barbárie e, principalmente, significa cidade, “entidade comunitária autônoma, à qual algumas dezenas de milhares de habitantes têm consciência de pertencer”.⁵⁰ A política se refere aos negócios da *pólis*, não no sentido de negócios particulares, concernente ao econômico, à gestão das propriedades, mas às questões da vida pública, da religião, da moral, da educação. “O terreno político pertence, para os gregos, ao *koinón*, o comum, e abarca todas as atividades e práticas que devem ser partilhadas, isto é, que não devem ser o privilégio exclusivo de ninguém”.⁵¹

A singularidade grega decorre do julgamento e da escolha postos racionalmente, como problema a ser pensado. Aí nasce a filosofia, o questionamento dos modos de ser e de viver humanos. Embora a palavra *philosophía* somente tenha surgido

⁴⁹ VERNANT, J-P. *Mito e pensamento entre os gregos*, p. 250.

⁵⁰ WOLFF, Francis. *Aristóteles e a política*, p. 9.

⁵¹ WOLFF, Francis. *Aristóteles e a política*, p. 10- 1.

aproximadamente no século V, toda a tradição da história da filosofia considera os pensadores do início do século VI, como Tales, Anaximandro e Anaxímenes, como os primeiros filósofos. O radical *phílos*, desde Homero, designa a disposição, o prazer, o interesse, a vontade a uma atividade; assim, *philo-posía* é o prazer de beber, *philo-timía*, a dedicação a possuir honras e *philo-sophía*, a entrega ao amor da *sophía*, a sabedoria. As palavras *sophía* e *sophós* foram empregadas em vários contextos a propósito de saberes práticos, designando o homem que conhece o mundo por sua experiência de vida ou por possuir um saber-fazer derivado de uma arte, mas sem excluir um saber do bem, um conduzir-se virtuosamente na vida.⁵² A filosofia se constitui na Grécia Antiga, ao mesmo tempo, como saber racional, compreensão da natureza das coisas e da existência humana, e como um modo de vida. Com Sócrates, Platão e Aristóteles, em especial, ela se faz exercício reflexivo, busca da verdade, da excelência de vida, da *areté*, exortando os homens a conhecerem e cuidarem da alma para elevá-la à excelência, expressando sua dimensão não só intelectual, mas ética e educativa, como discurso, conhecimento do bem, e modo de vida em direção à sabedoria. Com efeito, “a filosofia é, antes de tudo, uma maneira de viver”,⁵³ um compromisso com a superação do mundo, da sociedade, da educação e da escola que temos, no sentido de busca de excelência no processo de humanização do homem. Diferente da visão comum que vê o *sophós* como dono do saber, para Sócrates, sábio é quem tem consciência de que a sabedoria jamais é completamente alcançada. Assim, a filosofia é atividade de examinar, sem cessar, as opiniões, as ideias, o saber, a forma de viver, os valores, os atos, as decisões, enfim, pôr-se em questão procurando viver e agir conforme a vontade de fazer o bem e fugindo do mal ético e moral.⁵⁴

Cornelius Castoriadis (1922-1997) afirma que se o mundo fosse o puro caos ou, ao contrário, perfeitamente ordenado, não haveria possibilidade da filosofia nem da política existirem, pois não haveria necessidade de pensamento. A constituição da sociedade, a ação política instituinte, é criação a partir do que está instituído em termos de valores, hábitos e leis, movimento que vai engendrando sua ordem. Na Grécia clássica, a política é atividade nobre por excelência, própria dessa civilização da visibilidade em que o homem é valorizado por seus atos e palavras públicas; engloba as

⁵² Cf. HADOT, Pierre. *O que é filosofia antiga?*, p. 27- 39.

⁵³ HADOT, Pierre. *O que é filosofia antiga?*, p. 18.

⁵⁴ HADOT, Pierre. *O que é filosofia antiga?*, p. 55.

outras excelências morais e éticas como justiça, piedade, senso de honra e de sacrifício, tornando-se uma excelência universal.

A constituição da *pólis* abre um campo propriamente político, sem que haja cisão entre as esferas política e religiosa à medida que esta se torna política. “Isso significa que as técnicas de decisão e de autoridade no plano político não são mais os antigos procedimentos religiosos”.⁵⁵ O homem que Aristóteles define como *zōon politikón*,⁵⁶ ζῷον πολιτικόν, animal político, não significa a exclusão da religiosidade em sua constituição.

Segundo Hannah Arendt (1906-1975), o homem como *zōon politikón* está relacionado à vida em comum, à organização política, oposta à mera associação natural entre humanos, em que cada cidadão, além de sua vida privada, pertence à vida cuja essência é a ação e o discurso. Na Grécia Antiga “ser político, viver em uma *pólis*, significava que tudo era decidido mediante palavras e persuasão, e não força e violência”.⁵⁷ Elemento fundante da vida política, a relevância da palavra, do discurso se expressa na outra definição aristotélica do homem como *zōon lógon ékhon*, ζῷον λόγον ἔχον, “ser vivo dotado de fala”.⁵⁸ Todos os que viviam fora da *pólis* – escravos e bárbaros – eram *áneu lógou*, ἄνευ λόγου, naturalmente destituídos, não da faculdade da fala, do discurso, “mas de um modo de vida no qual a preocupação central de todos os cidadãos era falar uns com os outros”.⁵⁹ Nesse sentido, como *zōon lógon ékhon*, a vida e o *ser* do homem são determinados pela possibilidade de agir por meio da linguagem na convivência política, isto é, no ser-uns-com-outras partilhando, pela ação, o mesmo mundo histórico. A palavra é constitutiva do *zōon politikón*, instrumento, por excelência da vida política e, portanto, da cidadania; o *lógos*, λόγος, palavra, torna-se também discurso racional, razão argumentativa. A vida cidadã se define pela participação no *lógos*. Desenvolvendo essa ideia, Fernandes afirma: “É no falar uns com os outros, no discursar e discorrer uns com, uns para, e uns contra os outros, que se dão os jogos da convivência; é que se decidem os rumos da existência plural e se experimentam as destinações da própria comunidade e do próprio povo”.⁶⁰

⁵⁵ VERNANT, J-P. *Entre mito e política*, p. 98.

⁵⁶ ARISTÓTELES. *Política*, I, 2, 1253 a 3.

⁵⁷ ARENDT, H. *A condição humana*, p. 31.

⁵⁸ ARISTÓTELES. *Política*, I, 2, 1253 a 9- 14.

⁵⁹ ARENDT, H. *A condição humana*, p. 32.

⁶⁰ FERNANDES, M. A. *Skholé: o sentido fundante da escola*, p. 46.

A instituição da *pólis* significa uma profunda mudança na concepção da existência humana e a emergência do que os gregos chamavam de *tà koiná, τὰ κοινά*, as “coisas comuns”, coisas públicas, numa nítida separação entre, de um lado, o plano privado da organização e administração da casa, *oikonomía, οἰκονομία*, e, de outro, a esfera pública, o que é comum a todos, as decisões de interesse comum. O que pertence ao domínio público não pode ficar nas mãos de um único homem, devendo ser objeto de um debate livre entre os que compõem a coletividade, numa discussão em plena *agorá, ἀγορά*, praça pública, sob a forma de discursos argumentados.

Na *pólis* grega o *ser* homem encontrava-se fundamentalmente vinculado ao homem político, cuja formação estava essencialmente ligada à cidade, suprema educadora ao lado dos poetas, dos músicos, dos filósofos, dos oradores. A definição do homem como *zōon politikón* se faz característica do ser político que se constitui na *pólis*, essa é sua *natureza*, para o que *tende* seu ser. A natureza de uma realidade, ser vivo ou instituição, é seu fundamento, sua causa final ou finalidade.

Diferentemente de Platão que concebe a multiplicidade e o devir como sombras do real, Aristóteles compreende que o ser da natureza é o movimento, a mudança, e a essência das coisas naturais e dos seres humanos está aqui no mundo sensível, nas próprias coisas. O mundo é devir e o ser existe em ato e em potência. Em ato é a realização efetiva e em potência é uma virtualidade, um vir a ser, possibilidade de existência.

E o ato está para a potência como, por exemplo, quem constrói está para quem pode construir, quem está desperto para quem está dormindo, quem vê para quem está de olhos fechados mas tem a visão, e o que é extraído da matéria para a matéria e o que é elaborado para o que não é elaborado. Ao primeiro membro dessas diferentes relações atribui-se a qualificação de ato e ao segundo a de potência.⁶¹

A potência é princípio de movimento: o adulto existe potencialmente na criança, assim como a árvore existe em potência na semente. O *ser* da semente é a árvore, por isso, a semente, naturalmente, tende à árvore. Os seres materiais “nunca podem ser em

⁶¹ ARISTÓTELES. *Metafísica*, IX, 6, 1048 a 30- 1048 b 5.

ato tudo aquilo que são, pelo menos a título individual”.⁶² O homem sozinho, então, não consegue realizar plenamente sua potência de *ser*, apenas na *forma*, isto é, como espécie. Não é possível ao homem ser homem, realizar-se em ato plenamente, sem a relação com o outro, daí que a finalidade do homem, seu bem, seja a associação, a vida política, a vida em comunidade. Dessa forma, ser político é a causa ou finalidade do homem, daí a verdadeira natureza humana só poder ser plenamente realizada na existência comum, na vida pública.

A esfera propriamente política emerge na criação de tribunais e na determinação de juízes eleitos para decidir sobre as questões da vida coletiva, após a argumentação das partes em luta. A decisão passa a ser objeto de reflexão sistemática, a partir da argumentação submetida aos procedimentos da retórica. A reorganização do espaço público edificando na *agorá*, na praça pública, o *Bouleutérion*, βουλευτήριον, o centro de assembleias e decisões, concorre para novas vivências sociais. Se antes as experiências eram carregadas de valores e visões religiosas, o mundo da cidade, realidade propriamente humana, apresenta sua face mundana. A mudança da deusa da lareira, *Héstia*, símbolo religioso, em *Héstia koiné*, lareira comum da cidade, símbolo político, não significa ruptura absoluta com a religiosidade, mas uma nova forma de religião, uma religião política.⁶³ A crença de que a divindade *Peithó*, Πειθώ, a força de persuasão, age nos tribunais, não dispensa os gregos de desenvolver a argumentação para provocar a persuasão nos ouvintes. A *peithó* opera por meio da argumentação, e não do encantamento místico, o que resulta em outro tipo de crença. A prática dos debates na assembleia faz nascer a retórica, a sofística, a necessidade de argumentação, pois somente assim pode haver persuasão, *peithó*, πειθώ. Essa ação política está intrinsecamente articulada ao poder da palavra e à escrita da lei posta à vista de todos. Já não se faz necessário a intermediação do rei no ditame da *thémis*, θέμις, a lei, a norma moral que antes estava em suas mãos, cuja fala poética e persuasiva conseguia satisfazer os queixosos, instituindo o direito e a justiça, acalmando as desavenças com o poder e a beleza de sua palavra.

Mas, em certo momento, não se trata mais disso. Não se trata mais de ter um personagem que possua essas qualidades, e sim de dispor de

⁶² WOLFF, Francis. *Aristóteles e a política*, p. 59.

⁶³ VERNANT, J-P. *Mito e pensamento entre os gregos*, p. 288-9.

leis redigidas que sejam colocadas na *agorá* e que todos conheçam. Então o *nómos* adquire uma espécie de valor objetivo, torna-se, de alguma forma, uma realidade social, independente dos indivíduos e, por conseguinte, suscetível de impor-se a eles: fato fundamental, é o *nómos*, a lei redigida, que doravante possui o *krátos*, o poder, o poder de dominação.⁶⁴

Institui-se, então, um novo estatuto da autoridade que se define pelo político, distinto da tradição e da religião. Na instituição de novas relações sociais, esse *krátos*, κράτος, se erige no movimento de rupturas profundas, de lutas e de embates abertos e às vezes violentos. A comunidade humana passa a se definir pela prática política, pelo debate público, contraditório e argumentado em que a norma social surge e se afirma na discussão das questões comuns. Os homens livres criam a lei e, ao mesmo tempo, a ela se submetem; numa igualdade constantemente reivindicada e defendida como constitutiva da *politeía*, πολιτεία, como modo de vida em comum.⁶⁵ A política e a própria cidade estão em contraposição com o *krátos* em que vigora a monopolização da escrita e do saber pela minoria de escribas. Portanto, a instituição da *pólis* se faz na contradição, no conflito e aí constantemente se recria, originando a democracia grega. A democracia, a política grega antiga, interessa aos contemporâneos não como um paradigma fechado em si mesmo, mas como “*gérmen*”, movimento histórico instituinte de criação da vida humana política, interrogação arrazoada do que é bom ou mal para o homem, do instituído, do já feito.⁶⁶

Segundo Moses Finley (1912-1986), o diferencial na democracia ateniense, mais do que a pequena população e a convivência entre os cidadãos, é o fato de ser direta e não representativa. A assembleia era aberta a todo cidadão e soberana, isto é, detinha a decisão final em todos os assuntos da cidade, fosse guerra, comércio, legislação ou obras públicas. Ela acontecia em discussões ao ar livre com cidadãos a partir de 18 anos, que se reuniam frequentemente, no mínimo quarenta vezes ao ano. Em princípio, todos tinham igual direito de falar, a *isegoría*, ἰσηγορία, e geralmente se decidia após um dia de debate e voto ao final. A decisão resultava do voto da maioria dos presentes.⁶⁷

⁶⁴ VERNANT, J-P. *Entre mito e política*, p. 104.

⁶⁵ Cf. VERNANT, J-P. *Entre mito e política*, p. 41, 97- 105; e *Mito e pensamento entre os gregos*, p. 250.

⁶⁶ Cf. CASTORIADIS, Cornelius. *Encruzilhadas do labirinto II: os domínios do homem*, p. 268- 274.

⁶⁷ FINLEY, Moses. *Democracia antiga e moderna*, p. 31- 2.

A igualdade na Grécia clássica não se resume na igualdade naturalmente outorgada como direito passivo, mas consiste na participação ativa nos negócios públicos. “Essa participação não é deixada ao acaso mas é, ao contrário, ativamente encorajada pelas regras formais, bem como pelo *éthos* da *pólis*”.⁶⁸ Na administração da cidade havia grande número de cargos anuais e um Conselho dos Quinhentos, todos escolhidos por sorteio e para um ou dois mandatos de um ano.

Portanto, considerável proporção de cidadãos do sexo masculino de Atenas tinha alguma experiência direta no governo [...] Era literalmente verdadeiro que um menino ateniense, ao nascer, tinha maior probabilidade do que a da mera sorte de ser presidente da assembleia, um posto rotativo ocupado por um único dia e, como sempre, preenchido por alguém sorteado. Ele poderia ser um oficial de mercado por um ano; ser membro do Conselho por um ano ou dois (embora não consecutivos); ser jurado diversas vezes; ser membro da assembleia com direito a voto tantas vezes quantas desejasse.⁶⁹

A participação nas coisas públicas, nas decisões de interesse geral, se efetiva na *ekklesia*, ἐκκλησία, a “Assembleia do povo”, na *isegoría*, em que todos se impõem a *parrhesía*, παρρησία, a obrigação moral da fala franca. “A participação se dá também nos tribunais, onde não há juízes profissionais e a quase totalidade das cortes são formadas de júris, sendo os jurados escolhidos por sorteio”.⁷⁰ Com o auxílio da *boulé*, βουλή, conselho, a *ekklesia* legisla e governa nessa democracia direta. A participação nas decisões sobre todos os assuntos de interesse da comunidade cria um espaço público, domínio que diz respeito a todos igualmente. O público não é assunto privado do rei, dos prelados, dos políticos, dos especialistas, mas discutido pela comunidade.

Assim, a maioria dos cidadãos atenienses, mesmo aqueles com instrução incompleta, possuía familiaridade com os assuntos de interesse público. A invasão da Sicília primeiramente foi discutida pelos atenienses nas ruas, nas praças, nas tavernas, e até mesmo nas famílias durante as refeições para, então, passar para o debate e votação na Assembleia. Era o que se pode chamar de governo do povo. As questões comuns eram resolvidas pela deliberação e julgamento coletivo na assembleia. “Com efeito, os

⁶⁸ CASTORIADIS, C. *Encruzilhadas do labirinto II: os domínios do homem*, p. 295.

⁶⁹ FINLEY, M. *Democracia antiga e moderna*, p. 32.

⁷⁰ CASTORIADIS, C. *Encruzilhadas do labirinto II: os domínios do homem*, p. 295.

muitos são indivíduos que, separadamente, não têm qualidades; mas quando estão reunidos podem ser melhores do que os poucos com valor, desde que não considerados individualmente, mas em conjunto”.⁷¹ Individualmente o homem é dominado por suas paixões e interesses, mas em coletivo é levado a pensar no outro. Embora poucos, efetivamente, tomassem a palavra na Assembleia, a decisão, por voto, ali tomada era majoritária e obedecida. Mesmo líderes como Péricles tinham suas propostas submetidas à discussão e ideias alternativas eram apresentadas; ele podia obter aprovação, mas a decisão era dos membros da Assembleia. Ao povo cabia não só compor a administração pública como também exercer o direito de decidir, como tribunal, todos os assuntos políticos, todos os casos importantes, civis e criminais, públicos.

A concentração de autoridade na Assembleia, a fragmentação e o rodízio dos cargos administrativos, a escolha por sorteio, a ausência de uma burocracia remunerada, as cortes com júri popular, tudo isso servia para evitar a criação da máquina partidária e, portanto, de uma elite política institucionalizada. A liderança era direta e pessoal [...] Homens como Péricles, sem dúvida, constituíam uma elite política, mas tal elite não se autoperpetuava; para conseguir ser membro dela, em primeiro lugar, era necessário desempenho público na Assembleia. O acesso a ela era aberto, e para permanecer como membro era preciso manter o desempenho.⁷²

Na democracia grega é o povo que governa, ao contrário da democracia moderna liberal de “representantes” como profissionais, *experts*, e do Estado como instituição separada da comunidade. Tanto a ideia de representação como a de especialistas em política são contrárias à democracia.⁷³

A democracia ateniense se institui numa relação de tensão e embates em que muitos intelectuais, sobretudo no século IV, eram seus adversários; destes, Platão era um de seus maiores e mais radicais críticos. Ele rejeitava a democracia em razão de conceber a política como arte que exige uma formação filosófica rigorosa que possibilite a apreensão das *Ideias* de verdade e de justiça, necessária à concretização da felicidade, pública e particular, da cidade. Paradoxalmente, é dele o texto que

⁷¹ ARISTÓTELES. *Política*, III, 11, 1281 b 1- 3.

⁷² FINLEY, M. *Democracia antiga e moderna*, p. 37- 8.

⁷³ Cf. CASTORIADIS, C. *Encruzilhadas do labirinto II: os domínios do homem*, p. 295- 299.

fundamenta a democracia ateniense, em que põe em relevo que cada homem possui grande conhecimento em uma arte, que lhe possibilita deliberar sobre ela; assim, numa discussão sobre construção, o engenheiro, como quem detém maior domínio sobre a técnica, é o mais indicado a ser ouvido.

Quando, porém, a deliberação diz respeito à administração da cidade, qualquer indivíduo pode levantar-se para emitir opinião, quer seja carpinteiro, quer seja ferreiro, sapateiro, mercador ou marinheiro, rico ou pobre, nobre ou vil, indiferentemente, sem que ninguém apresente objeção.⁷⁴

Protágoras mostra, no diálogo de Platão, que todos os homens receberam de Zeus uma parcela da *tékhne politiké*, τέχνη πολιτική, arte política, assim, independentemente de posição, fortuna ou profissão, possuem condição para debater e decidir sobre as questões da *pólis*. Como domínio da *dóksa*,⁷⁵ δόξα, do pensamento opinativo, por isso, deliberante, na assembleia todos os cidadãos devem se pronunciar a respeito dos assuntos de interesse geral.

Dessa maneira, Sócrates, e por tal motivo julgam todos, e também os atenienses, que quando se trata de problemas relativos à virtude da arte da construção, ou de qualquer outra profissão mecânica, somente poucos podem participar de suas deliberações, e se alguém, estranho a esse pequeno número, se aventura a emitir opinião, não o toleram, como disseste, e, com razão, segundo penso. Quando, porém, vão deliberar sobre a virtude política, em que tudo se processa apenas em função da justiça e da temperança, é muito natural que admitam todos os cidadãos, por ser de necessidade que todos participem dessa virtude, sem a qual nenhuma cidade poderia subsistir.⁷⁶

Não obstante Sócrates destrua a argumentação, afirma Vidal-Naquet (1930-2006), isso não reduz a ideia de que a “democracia é possível porque a política é

⁷⁴ PLATÃO. *Protágoras*, 319 b- d.

⁷⁵ Segundo Murachco, a transcrição do ζ, ksi, deve ser ks, pois é seu verdadeiro som. A transliteração por “x” leva a pronúncias equivocadas, assim, palavras como ἕξις e πρᾶξις são transliteradas por *héksis* e *prâksis*, respectivamente. (Cf. MURACHCO, Henrique. *Língua grega: visão semântica, lógica, orgânica e funcional*, p. 42).

⁷⁶ PLATÃO. *Protágoras*, 322 e- 323 a

possível, e a política é, por definição, assunto de todos”.⁷⁷ Embora não sejam necessariamente iguais nessa habilidade, todos os homens possuem a arte do julgamento, do discernimento e da ponderação, sem o que a sociedade civilizada se extinguiria. Na vida política as questões não concernem à ciência do especialista, mas à opinião, à experiência do vivido. A assembleia é o espaço da palavra pública, da contradição, das opiniões para se chegar a uma decisão após julgar, *krínein*, κρίνειν, num discernimento jamais “acabado”.

Na Antiguidade clássica, a emergência de um espaço público não se restringia às decisões finais, mas em todo o processo: na publicização das leis gravadas em mármore – para que todos as pudessem ler e discutir –, na discussão livre na *agorá*, praça pública, antes da deliberação na *ekklesia*, assembleia, e nos tribunais populares. A própria coletividade via em si a fonte da instituição das leis, que sempre se iniciavam com a expressão: “pareceu bom ao conselho e ao povo”. Diferente da concepção moderna contemporânea em que a lei e o Estado “são eles”, pois a lei é produto de discussões restritas a especialistas, assim como é incompreensível à grande maioria dos cidadãos, a mentalidade grega antiga concebia a lei como criação da coletividade, a lei e a *pólis* “somos nós”.⁷⁸

A democracia é o regime da autolimitação, da liberdade, da autonomia; só existe na autoinstituição, criação instituinte, problematização constante de si. Como criação histórica, um regime de risco, de possibilidade de *hýbris*, descomedimento e entrega às paixões, bem como de permanente busca do equilíbrio, da sensatez, da autolimitação pela *graphè paranómōn*, γραφή παρανόμων, denúncia de ilegalidade que, em última instância, supõe a responsabilidade, a reflexão cuidadosa ao propor algo na assembleia. Assim, se a lei aprovada for considerada ilegal por outro cidadão, seu proponente pode ser levado a julgamento em júri formado por 501 até 1501 cidadãos, escolhidos por sorteio. Se o povo, *démos*, é a lei, ele também é o limite da lei. Como o universo humano é suscetível de enganos, de decisões tomadas no calor da paixão ou da manipulação pela beleza do discurso, o *graphè paranómōn* abre a possibilidade de

⁷⁷ VIDAL-NAQUET, Pierre. *Os gregos, os historiadores, a democracia*, p. 182.

⁷⁸ Cf. CASTORIADIS, C. *Encruzilhadas do labirinto: ascensão da insignificância*, p. 193- 195. Ao contrário do que acontecia na Grécia Antiga, Castoriadis afirma que na atualidade “ninguém, presumidamente, ignora a lei, mas é impossível conhecê-la. Caso se queira serão necessários cinco anos de estudos jurídicos, após os quais ainda não conheceremos a lei; seremos especialistas em direito comercial, direito penal, direito marítimo, etc.” (*Encruzilhadas do labirinto: ascensão da insignificância*, p. 191).

repensar, ponderar com calma e lucidez e corrigir o engano, punindo o cidadão que propôs algo ilegal. Sem outorgar a decisão a outrem, o próprio *démos* julga suas decisões expressando o movimento instituinte da coletividade que pensa a si e suas escolhas.⁷⁹

O estudo da democracia grega deixa claro que a existência do Estado como corpo separado da coletividade, da democracia representativa, dos partidos e dos políticos como especialistas em política, considerados os únicos competentes para julgar e decidir sobre os assuntos públicos engendram uma transferência da responsabilidade em deliberar, julgar e escolher o que é melhor para a vida pública. Assim, é esvaziada a responsabilidade do cidadão que se vê como objeto externo à política, entendendo-a não como o cultivo e a defesa da vida em comum, mas como a arte de manipular as eleições e as decisões em prol de interesses específicos. Sem dúvida, a democracia grega tem na legislação, na assembleia, no sorteio, na *isegoría* suas condições de existência, no entanto, tudo isso perde o sentido se a comunidade não se envolve com responsabilidade e lucidez nesse espaço público. Por isso, os traços determinantes nessas questões são a coragem, *andreía*, ἀνδρεία, a responsabilidade, *aidós*, αἰδώς e a vergonha, *aiskhumé*, αἰσχυμέ. Apenas com a *paideía*, a educação dos cidadãos, é possível a realização plena da democracia, da vida política.

Mas essa *paideía* não é, basicamente, questão de livros ou verbas para as escolas. Ela consiste, antes de mais nada e acima de tudo, na tomada de consciência, pelas pessoas, do fato de que a *pólis* é também cada uma delas, e de que o destino da *pólis* depende também do que elas pensam, fazem e decidem; em outras palavras: a educação é participação na vida política.⁸⁰

O fim, *tò télos*, da instituição da *pólis* é a educação, é “a criação de um ser humano, o cidadão ateniense, que existe e vive na e pela unidade destes três elementos: o amor e a ‘prática’ da beleza, o amor e a ‘prática’ da sabedoria, o cuidado e a responsabilidade para com o bem público, a coletividade e a *pólis*”.⁸¹ A responsabilidade pela vida pública, o envolvimento nas decisões de interesse geral, se

⁷⁹ Cf. CASTORIADIS, C. *Encruzilhadas do labirinto II: os domínios do homem*, p. 305- 6.

⁸⁰ CASTORIADIS, C. *Encruzilhadas do labirinto II: os domínios do homem*, p. 302.

⁸¹ CASTORIADIS, C. *Encruzilhadas do labirinto II: os domínios do homem*, p. 313.

expressa nas práticas de formação, nas tradições, nos valores constituindo a *paideía* grega. A família, o ginásio, o teatro, assim como a Assembleia são agentes naturais de educação. Ao envolver-se nas escolhas, nos debates, nos problemas do outro, na Assembleia, o jovem aprende as questões técnicas da vida cívica e, sobretudo, as questões políticas da vida em comum. Dessa forma, ao ponderar sobre interesses que não são os seus, ao se pôr no lugar do outro, ao julgar a partir de princípios que não são os seus tendo em vista o bem comum, o que é melhor nas circunstâncias, o jovem é educado na arte da ponderação e julgamento essencial à democracia, à *koinonía*, à comunidade política. Todos os cidadãos livres são semelhantes, iguais em sua liberdade de participação, embora não tenham a mesma habilidade com a palavra e a arte política. Aí, a política não é profissão ou especialidade, mas a forma de se viver em comunidade, em que as decisões são tomadas por todos e não por um grupo. “A democracia não é apenas, ou mesmo primordialmente, um meio através do qual grupos diferentes podem atingir seus objetivos ou ambicionar ser a sociedade digna: *é a própria sociedade digna em funcionamento*”.⁸²

As transformações na *pólis* grega do século VI ocorrem em diversos níveis. As reformas de Clístenes situam-se no âmbito das instituições e se desenvolvem em meio a acirrados embates na cidade. Atenas se encontrava politicamente dominada pela rivalidade de *géne*, γένη, famílias nobres. Essa aristocracia formava o *démos*, δῆμος, agrupamento urbano que se contrapõe aos camponeses. Novos embates emergem com a constituição de outro *démos* urbano composto por artesões e comerciantes. A cidade está esfacelada pelos conflitos entre grupos e facções, daí a necessidade de unificação. Ao integrar camponeses e artesãos na cidade essas reformas significaram, com efeito, a constituição de um novo povo dividido em dez grupos, *phýlai*, φίλαι, fundindo os agrupamentos urbanos com os do interior e os da costa. Por meio do sorteio e dos *misthói*, μισθói, gratificações de funções, tanto aos magistrados, *bouleutaí*, βουλευταί, aos juízes, assim como às pessoas mais simples foram dadas condições para assistir e participar das sessões da *ekklesía*, a assembleia. “O *misthós* e o sorteio foram as duas inovações capitais da democracia ateniense”.⁸³ Embora não suprimisse os antagonismos econômicos, visto que não interferia na distribuição da propriedade, essa participação significava mais que uma liberdade abstrata, trazia a *isegoría*, o direito legal à palavra,

⁸² LIPSET apud FINLEY, M. *Democracia antiga e moderna*, p. 48.

⁸³ VIDAL-NAQUET, Pierre. *Os gregos, os historiadores, a democracia*, p. 178.

essência da democracia. Trata-se do advento do plano político em sentido forte, da criação de maneiras de gerir a vida pública num sistema institucional em que o poder de decisão não é mais definido pelos interesses de um ou de alguns, mas pelo direito de todos. Assim, o plano econômico das questões de terra e de dívidas é pensado e definido na esfera das instituições cívicas. A questão é:

como criar um sistema institucional permitindo unificar os grupos humanos ainda separados por estatutos sociais, familiares, territoriais, religiosos diferentes; como separar os indivíduos das antigas solidariedades, de suas dependências tradicionais, para constituí-los em uma cidade homogênea, feita de cidadãos semelhantes e iguais, tendo os mesmos direitos de participar na gestão dos negócios públicos.⁸⁴

Enfim, a questão é a reflexão sobre a convivência dos homens, a busca do bem comum, do ideal de igualdade de modo que os grupos humanos cindidos pela posição, pelo *status*, pela riqueza, por diferentes interesses e desejos sejam convencidos a resolver seus conflitos tendo em vista o que é melhor para a comunidade, o que é estabelecido pelo *nómos*, νόμος, pela lei da cidade, que deve vigorar igualmente para todos sem que privilégios e favores pessoais sejam concedidos a um grupo. A política diz respeito às questões públicas, ao que é de interesse coletivo, o que pressupõe outra noção de poder, não como força imposta de fora, dominação, mas que, estando no centro, não seja propriedade particular, não pese sobre ninguém e cada cidadão possa, ao mesmo tempo, exercer a lei e lhe obedecer. Aí nasce a igualdade do homem livre, um espaço cívico homogêneo em que todos os atenienses, independente de suas famílias, ofícios ou riqueza sejam equivalentes, possuam os mesmos direitos e deveres. Na *Héstia koiné*, agrupamento dos edifícios públicos da comunidade, espaço comum a todos os grupos e ocupações, ocorre a regulação política em que as questões são discutidas, argumentadas e decididas conforme o *nómos* da cidade e não em favor de *status* e privilégios de uns sobre os outros. Há então uma grande mudança na vida em comum, a passagem do plano privado de questões vistas como imediatamente relacionadas a determinados indivíduos para o plano público, propriamente político, inseparável da noção de *isonomia*, do exercício coletivo da soberania, pela disposição

⁸⁴ VERNANT, J-P. *Mito e pensamento entre os gregos*, p. 286.

do poder, *krátos*, posto no meio da cidade, *es mesón*, na *agorá*, praça pública. O ideal de isonomia define que a cidade resolva seus problemas pela efetivação do *nómos* institucional em que as questões passam por deliberação dos membros da comunidade. O processo de deliberação não supõe a homogeneização dos interesses e concepções, mas a orientação da multiplicidade de indivíduos, grupos e interesses no sentido dos fins comuns. A política “exige não uma dedução universalmente válida, mas uma *adaptação às circunstâncias*, não uma interrogação sobre a essência, mas o *senso das oportunidades*, não o enunciado de uma verdade sem concessões, mas *a soma de pontos de vista múltiplos e discordantes*”.⁸⁵ Em termos aristotélicos, a política exige prudência, discernimento e ação tendo em vista o bem da coletividade.

Ao dedicar o melhor de si na reflexão e decisão das questões comuns, o homem grego da Antiguidade clássica engendra valores e comportamentos que o constituem essencialmente como cidadão, fazendo dele um singular na história humana, cuja constituição se faz pelo *olhar* do outro. O conhecimento que o homem grego tem de si mesmo e do mundo que o cerca não se constitui em sua “consciência subjetiva”, não é algo que a experiência individual isolada possa constituir. Inversamente, a constituição do ser no mundo do homem grego somente é possível pelo olhar do outro, afinal,

o olho não pode ver a si mesmo: ele sempre precisa dirigir seus raios para um objeto situado no exterior. Da mesma forma, o sinal visível de nossa identidade, este rosto que oferecemos aos olhares de todos para que nos reconheçam, jamais poderemos contemplá-lo nós mesmos, a não ser que fôssemos buscar nos olhos de outro o espelho que nos remeta de fora de nossa própria imagem.⁸⁶

É no olho do outro que vemos nossa imagem. Da mesma forma, a alma somente conhece a si mesma ao olhar para outra alma. Para o grego, a alma é um *daímon* que reside em nós e, ao mesmo tempo, está além de nós para nos integrar à ordem do universo, ao divino. Antes de demarcar a singularidade de cada indivíduo, esse *daímon* assegura sua articulação ao todo, e o indivíduo conhece a si mesmo na relação com o outro. “Assim, o que somos, nosso rosto e nossa alma, nós o vemos e conhecemos ao

⁸⁵ WOLFF, F. *Aristóteles e a política*, p. 16.

⁸⁶ VERNANT, J-P. *Entre mito e política*, p. 183.

olhar o olho e a alma do outro. A identidade de cada um se revela no contato com o outro, pelo cruzamento dos olhares e pela troca de palavras”.⁸⁷

Dessa constituição do indivíduo resulta uma cultura baseada na vergonha e na honra, diferentemente do que se põe na cultura da falta e do dever que supõe a existência de um sujeito moral e sua consciência pessoal, cujo centro é a culpa e a obrigação. A *timé*, τιμή, valor, determina a identidade do indivíduo dada pelo lugar que seus pares lhe reservam no grupo, as honras e privilégios recebidos, o conjunto de méritos que possui como beleza, vigor, coragem, nobreza, domínio de si, origem, filiação, enfim, tudo o que transparece em seu rosto, suas vestes, seu comportamento, suas palavras expressando aos olhos de todos seu eu. As más ações não geram sentimento de culpa, mas de vergonha pelo fato de serem indignas do que as pessoas esperam. Elas significam a perda da honra. O indivíduo está, a todo momento, sob o olhar do outro e esse olhar determina sua existência merecedora de reconhecimento ou desprezo: o valor do homem na Grécia Antiga está, indiscutivelmente, ligado à sua reputação, a seu nome, ao que ele é aos olhos da comunidade. A desonra é o que há de pior, pois isso significa o olhar de desprezo de seus pares e semelhantes, enfim, o isolamento. “Somos o que os outros veem de nós”.⁸⁸ A excelência, o pertencimento aos belos e bons, *kaloì kagathoí*, καλοὶ κάγαθοί, somente se efetiva pelos outros.

Vive-se sob os olhos dos outros; existe-se em função do que os outros veem, do que falam, da estima na qual se tem um homem. O que é um homem, seu valor, sua identidade implicam que ele seja reconhecido pelo grupo de seus pares. [...] Os gregos não distinguiam, como nós o fazemos, o que é nós do que é nosso, nosso ser íntimo de nossos pertences. Para o grego, ao contrário, o indivíduo não é separado do que realizou, efetuou, nem do que o prolonga: suas obras, as façanhas que executou, seus filhos, sua família, seus parentes, seus amigos. O homem está no que faz e no que o liga aos outros.⁸⁹

Seu ser é aquilo que os outros veem nele, num claro predomínio do público sobre a esfera privada. A existência particular se desdobra na vida intelectual, artística, política em que cada um busca fazer o melhor, ter mais glória e mais honra que seus

⁸⁷ VERNANT, J-P. *Entre mito e política*, p. 184.

⁸⁸ VERNANT, J-P. *Entre mito e política*, p. 184.

⁸⁹ VERNANT, J-P. *Entre mito e política*, p. 343.

antecessores, vizinhos e amigos. A singularidade fundamental do homem grego funda-se na constituição de sua identidade social sob um ideal de humanidade que se expressa nos “olhos” de seus pares orientando sua vida. Na discussão sobre a amizade, vemos em Aristóteles essa concepção de que o homem *mostra* aos olhos do outro o que ele é: “Nem se pode *reconhecer* alguém como amigo antes de *cada um se ter mostrado ao outro* digno de amizade e merecedor de confiança”.⁹⁰ A ideia de que o outro está norteando minhas decisões poderia gerar o entendimento de que as boas ações que realizo resultam de uma imposição externa, o que para o homem da Grécia Antiga não faz sentido. Em sua existência singular, ele busca realizar o que é visto como excelente por toda a cidade, definindo como finalidade de sua existência particular o bem da comunidade. Guarda dentro de si o ideal de ser Belo e Bom, participando da ordem do mundo e sendo paradigma de seus pares. O olhar do outro traz a cada um a lembrança dos valores estéticos, éticos e morais que o constituem e orientam suas ações. “A ética não é obediência a uma obrigação, mas acordo íntimo do indivíduo com a ordem e a beleza do mundo”.⁹¹ Para esse homem, importa o reconhecimento público que torna perenes a glória, a honra e o nome. Para seres destinados à doença e à morte, a permanência na memória social é a maneira de se aproximar da imortalidade divina. O modo de ser do cidadão da *pólis* grega se sustenta em “uma configuração da identidade na qual cada um aparece como inseparável dos valores sociais que lhe são reconhecidos pela comunidade dos cidadãos”.⁹²

Semelhante constituição da vida política resulta numa significação particular da amizade, uma vez que, para o grego, toda relação social implica o “cimento” da *philia*, *φιλία*, amizade, sumamente necessária à vida, pois “ninguém há de querer viver sem amigos, mesmo tendo todos os restantes bens”.⁹³ Enquanto comunidade de iguais e de justiça, a comunidade política assenta na amizade, e a própria vida política é obra da amizade.

Na verdade, parece ser a amizade que mantém unidas as comunidades dentro dos Estados. Por isso que os legisladores se preocupam mais com ela do que com a própria justiça, porque almejam, por um lado, alcançar a concórdia, que é algo de semelhante à amizade, e por outro

⁹⁰ ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*, VIII, III, 1256 b 28- 30, grifos meus.

⁹¹ VERNANT, J-P. *Entre mito e política*, p. 344.

⁹² VERNANT, J-P. *Entre mito e política*, p. 187.

⁹³ ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*, VIII, I, 1155 a 5- 6.

lado procuram expulsar o mais possível a discórdia, como uma forma de ódio. Se entre amigos não é necessária a justiça, entre os justos é necessária a amizade. Pois, entre os justos parece haver uma forma extrema de amizade. A amizade não é, então, apenas uma das coisas necessárias à existência humana, mas é também bela.⁹⁴

Por meio da amizade, *philía*, a vida política ganha existência, com efeito, a *philía* é uma forma de excelência ou virtude sumamente necessária à vida e “condição de escolha de uma vida em comum”.⁹⁵ A própria existência da amizade decorre da vida pública, haja vista ser a esfera de finalidades comuns ao passo que a esfera privada concerne ao âmbito das impressões individuais.⁹⁶ Na convivência cívica há algo de sentimento familiar, sendo os conflitos entre seus membros acompanhados de uma espécie de solidariedade que os une de forma fundamental, de um sentimento de pertencimento, de uma identidade que se faz no outro. Não há, pois, comunidade sem *philía*, que articula o público e o privado na existência da cidade, sem a participação na vida coletiva e a preeminência do público sobre o privado.

Para que exista cidade, é preciso que seus membros estejam unidos entre si pelos laços da *philía*, de uma amizade que os torna, entre si, semelhantes e iguais. No espaço privado que desenham os amigos, tudo é repartido entre iguais, tudo é comum, como no espaço público da cidadania. A amizade se tece na articulação do privado, do próprio, do diferente com o público, o comum, o mesmo.⁹⁷

À medida que entre amigos tudo é comum, constitui-se assim a base da relação fundamental de igualdade em que a própria vida privada, as recordações, alegrias, tristezas e comportamentos são vivenciados com os outros de forma igualitária e acabam constituindo o espaço público. Somente na igualdade é possível a amizade, o que não significa absoluta concordância. A *philía* unifica o grupo sem excluir a

⁹⁴ ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*, VIII, I, 1155 a 22- 30.

⁹⁵ ARISTÓTELES. *Política*, III, 9, 1280 b 38-39.

⁹⁶ No livro VIII da *Ética a Nicômaco*, Aristóteles distingue três tipos de amizades: as úteis, as agradáveis e as virtuosas. As amizades baseadas na utilidade, assim como as motivadas pelo prazer são acidentais e se dissolvem facilmente ao sabor do que parece útil e agradável. A amizade perfeita ou verdadeira é a que existe entre homens bons, afins na virtude, pois eles amam os amigos pelo que são e lhes desejam o bem que aspiram a si próprios.

⁹⁷ VERNANT, J-P. *Entre mito e política*, p. 27.

discordância, o conflito, a rivalidade, *éris*, ἔρις, na competição pelo mérito, pela honra. À medida que a competição ocorre entre cidadãos que se consideram iguais, democracia e rivalidade coexistem sem nenhuma incompatibilidade; igualdade que não decorre do direito enquanto potência naturalmente existente em todo homem, mas da efetivação do direito, da atualização da potência, da igual participação nas *tà koiná*, coisas comuns. Não é a possibilidade, mas a real participação política que gera a igualdade.

Com efeito, a democracia grega reconhece a possibilidade do conflito, da divisão, de posições diferentes e muitas vezes discordantes, o que supõe discussão, igual direito de argumentação e constituição da unidade no debate. Sem essa tensão presente no seio da igualdade não haveria democracia nem amizade, afinal, a discussão envolve pontos de vista diferentes, mas com o mesmo intuito: dar o melhor de si na busca pelo bem da coletividade.

A organização mental do grego está inteiramente orientada para fora, para o público.⁹⁸ A humanidade do homem como *zōon politikón*, ser que, por natureza, se constitui em comunidade, na vida com seus pares, se define pelo pertencimento à vida política, à vivência cívica comum, não no sentido lato de pessoas que moram no mesmo espaço físico e geográfico, mas no sentido forte de participação política. “Trata-se de aplicar a si mesmo as mesmas normas e as mesmas concepções que aplicamos aos outros. É porque quero ser um homem livre, porque o ideal do cidadão é não ser escravo de alguém, que procuro não ser escravo de mim mesmo”.⁹⁹ A liberdade de um homem somente se realiza com a liberdade dos outros homens. Na perspectiva da *phília*, o outro é uma parte de mim, o que faço a ele é a mim que faço, assim, quando o oprimo, levando-o a se subordinar a minhas vontades e interesses particulares, é à minha humanidade presente nele que estou levando à servidão. Submeto-me à mesma lei e regras que delimito aos outros porque o outro é meu semelhante, meu amigo, uma parte de mim.

Sem dúvida, o advento da *pólis* engendra transformações sociais que repercutem na *paideía*, afinal uma nova racionalidade, uma nova forma de pensamento transforma o vocabulário, as técnicas, os princípios lógicos, desaguando no surgimento da retórica, da sofística, da demonstração de tipo geométrico, de certas formas de história e de medicina, realidades essas bem diferentes da ciência experimental. A razão que surge é

⁹⁸ VERNANT, J-P. *Entre mito e política*, p. 70.

⁹⁹ VERNANT, J-P. *Entre mito e política*, p. 70.

inerente à linguagem, à troca verbal entre os homens, visando a convencê-los e persuadi-los em vez de transformar a natureza. Com o nascimento da cidade surgem novas formas de artes: filosofia, retórica, poesia lírica, teatro trágico, escultura e pintura. As profundas transformações no pensamento implicam mudanças na memória, na imaginação, no modo de expressão simbólica, nas técnicas e na forma de trabalho.¹⁰⁰

O grego não conhece termo correspondente a “trabalho”, sendo a palavra *πόνοϋς*, *pónos*, utilizada para todas as atividades que exigem esforço e fadiga. O verbo *ἐργάζεσθαι*, *ergázesthai*, geralmente é usado em relação à atividade agrícola, *tà erga, tà ěrga*, e à atividade financeira ou lucrativa e à atividade humana de forma geral, *ergasía khremáton*, *ěργασία χρημάτων*. Por sua vez, os termos de raiz indo-europeia *τεκ* apontam em outra direção: a fabricação técnica, da ordem de *poiieîn*, *poiieîn*, como a do artesanato. Esta produção opõe-se à atividade natural, *πράττειν*, *práttēin*, cuja finalidade é seu próprio exercício e não criar um objeto externo. Além de designar as atividades específicas agrícolas e financeiras, a palavra *ěργον*, também demarca a distinção entre a *prâksis*, *πρᾶξις*,¹⁰¹ atividade com fim em si mesma e a *poíesis*, *ποίησις*, a fabricação artesanal que gera um produto, diferenciando agir e fabricar, *práttēin e poiieîn*, *πράττειν e ποιεῖν*.¹⁰²

Na Grécia Antiga existiam duas dimensões que se opunham na atividade agrícola: a cultura arbustiva e a cultura cerealícola, trigo e cevada combinada com um pouco de criação de animais e exploração de matas. *Em Os trabalhos e os dias*, poema do século VII, o primeiro hino ao trabalho agrícola, Hesíodo se refere a esse último tipo de cultura. Nesses dois gêneros de agricultura estão presentes formas diferentes da relação do homem com a terra. Na arboricultura os produtos da colheita surgem como dons da natureza, bênçãos dadas pelas divindades, celebrando mais a comunhão dos homens com os deuses por meio de festas e festins do que o trabalho em si. Ao trabalho de cultivo, *erga*, *ěργα*,¹⁰³ denomina-se trabalho de Deméter, deusa da terra cultivada.

¹⁰⁰ VERNANT, J-P. *Entre mito e política*, p. 40-2.

¹⁰¹ A palavra grega *πρᾶξις* significa ato, atividade, ação cujos fins se situam nela mesma e que é produto de uma escolha, de opção pensada. Márcio Paixão enfatiza que *prâksis* não designa qualquer espécie de ação, mas àquela relacionada à conduta humana, se refere à esfera ética (Cf. *O problema da felicidade em Aristóteles*, p. 39, nota 28).

¹⁰² VERNANT, J-P. *Mito e pensamento entre os gregos*, p. 325-6.

¹⁰³ Em grego, *ěργα* designa tanto o campo quanto o trabalho (Cf. VERNANT. *Mito e pensamento entre os gregos*, p. 328).

Por seu lado, o agricultor de Hesíodo, quando participa com sua fadiga do crescimento do trigo, não tem a sensação de aplicar ao solo uma técnica de cultura, nem de exercer um ofício: confiante, submete-se à dura lei que rege seu comércio com os deuses. Para ele, o trabalho é uma forma de vida moral, que se afirma em oposição ao ideal guerreiro; é também uma forma de experiência religiosa, ansiosa por justiça e severa, que em lugar de se exaltar no esplendor das festas compenetra toda sua vida no estrito cumprimento das tarefas cotidianas.¹⁰⁴

Dessa forma, em Hesíodo, o trabalho aparece sob a forma de relação religiosa entre homens e deuses, de experiência em que o homem, por seu esforço e fadiga, torna-se caro às divindades, e não tanto como produção técnica de valores úteis à vida em grupo. A agricultura não é vista como atividade profissional, mas o exercício de um determinado tipo de *areté*, ἀρετή,¹⁰⁵ excelência ou virtude, pois não basta ter capacidades e dons, é preciso sua realização, ἐργάζεσθαι. Segundo Vernant, essa forma de vida baseada na energia, na iniciativa, ἐπιμέλεια, se opõe à atividade artesanal que obriga os trabalhadores a “uma vida caseira, sentados à sombra da oficina ou ao lado do fogo durante todo o dia, [que] amolece os corpos e torna os espíritos mais frouxos”.¹⁰⁶ As atividades da guerra e do campo, diferentemente da atividade artesanal não aparecem como ofício, mas compõem o campo das atividades viris, dos trabalhos, ἔργα, em que não se teme o πόνος, esforço.

O trabalho agrícola não supõe *tékhnē*, τέχνη, saber especializado e artifícios humanos, nem aprendizagem específica, mas apenas observação, esforço e vigilância, ἐπιμέλεια: o cultivo da terra é um culto em que, assim como na guerra, o homem vivencia sua dependência dos deuses, cuja justiça consiste em agraciar com abundância os cuidados recebidos. Na medida em que a agricultura é compreendida como participação ativa na ordem do divino e expressão de um sistema de representação religiosa, o aspecto técnico e instrumental não tem visibilidade ou expressão e as ações que visam a transformar a natureza são vistas como impiedade, contrariedade à ordem

¹⁰⁴ VERNANT, J-P. *Mito e pensamento entre os gregos*, p. 329.

¹⁰⁵ O termo grego ἀρετή, *areté* significa capacidade, qualidade, mérito, valor que faz de um indivíduo o mais excelente nas dimensões física, intelectual, psíquica, ética, moral, política, artística. “Refere-se, pois, à perfeição com que o objeto realiza a finalidade para a qual foi concebido e produzido e sobretudo a uma certa qualidade presente no homem, àquilo que constitui um ideal de excelência para os membros da *pólis* e, portanto, para todos os humanos”(COELHO, Ildeu M. *Filosofia e educação*, p. 23, nota 8). A tradução usual por virtude é sugerida pela tradução latina de *areté* por *virtus* que significa força, vigor, coragem, virtude, mérito, perfeição moral.

¹⁰⁶ VERNANT, J-P. *Mito e pensamento entre os gregos*, p. 331.

natural e divina. Nesse contexto religioso, o trabalho ganha significado de elo com os deuses, troca pessoal, esforço humano em que os homens demonstram seu valor, sua *areté*, ἀρετή. Ao contrário, a atividade do artesão se constitui em outro contexto, pois os artesãos são cidadãos, contemporâneos da emergência da *pólis*. Sua atividade resulta da “divisão de trabalho” que fundamenta a *politeía*, πολιτεία, e tem como base diversas necessidades, afinal, os homens não bastam a si mesmos e precisam uns dos outros. A cidade é inseparável dessa divisão de atividades, em que cada um deve dedicar-se a uma atividade para nela atingir a maior perfeição possível. Para Platão, há incompatibilidade entre a função política e a função técnica, a prática de uma profissão desqualifica o homem para a atividade política, devendo dedicar-se somente a uma função para desenvolvê-la com perfeição.¹⁰⁷

A justiça na cidade é, então, resultado dessa norma: cada homem deve realizar bem uma atividade. Isso traria como consequência que o bom andamento da *pólis* teria como base o trabalho múltiplo e a diferenciação, afinal cada homem tem a sua atividade. Todavia, segundo Vernant, tanto Platão como Aristóteles não veem o trabalho como elemento de união entre os cidadãos.

Se a profissão define em cada um de nós o que a diferencia das outras, a unidade da *pólis* deve basear-se em um plano exterior à atividade profissional: à especialização das tarefas, à diferenciação das profissões opõem-se a comunidade política de cidadãos definidos como “iguais”, ἴσοι, “semelhantes”, ὅμοιοι, quase diríamos: intercambiáveis.¹⁰⁸

O trabalho significa um elemento fundamental à sobrevivência do homem e da própria vida em comunidade, mas não estabelece um laço de verdadeira união entre os homens, o que só se realiza na vida política, na *philía*, φιλία, amizade,¹⁰⁹ e não se

¹⁰⁷ Cada homem traz em sua alma a disposição para uma atividade, uma vez que “não somos iguais por natureza, mas nascemos com disposições diferentes, cada um com mais jeito para determinado trabalho”. Cada homem nasce naturalmente dotado para exercer uma determinada atividade, assim, cada indivíduo deve se dedicar a um ofício, a atividade para a qual possua aptidão natural, sem dispersar-se em múltiplas funções, assim desempenhará essa função ou atividade com mais perfeição. Cada habitante da *pólis* deve se dedicar a uma única atividade, aquela mais em acordo com sua inclinação para se aperfeiçoar nessa atividade (PLATÃO. *A República*, 370 b – 374 c).

¹⁰⁸ VERNANT, J-P. *Mito e pensamento entre os gregos*, p. 339.

¹⁰⁹ ARISTÓTELES. *Política*, VII, 9, 1328 b 35- 40.

fundamenta nas técnicas nem ofícios, que primam pela rivalidade e pela concorrência entre os que as exercem, levando a sentimentos de raiva, de inveja, de cobiça.

Esta [luta] desperta até o indolente para o trabalho: pois sente desejo de trabalho tendo visto o outro rico apressado em plantar, semear e a casa beneficiar; o vizinho inveja ao vizinho apressado atrás de riqueza; boa Luta para os homens esta é; o oleiro ao oleiro cobiça, o carpinteiro ao carpinteiro, o mendigo ao mendigo inveja e o aedo ao aedo.¹¹⁰

As atividades profissionais implicam a *éris*, ἔρις, rivalidade. Está em questão a distinção entre a esfera das atividades econômicas e o que constitui propriamente a cidade, o que a faz ser uma *pólis*. “Nem a arte do sapateiro, nem a dos carpinteiros podem estabelecer essas relações ‘reversíveis’ que caracterizam o elo político”,¹¹¹ que somente pode se constituir na esfera ética e na esfera cívica política. “E o bem, em política, é a justiça que consiste no interesse comum”.¹¹² A vida política, em sentido forte, garante a constituição da vida em comum, cujo laço de coesão social é a *phília*, φιλία, amizade, que garante a unidade da cidade a qual tem o trabalho e as profissões dos artesões como parte de si, no entanto, as atividades profissionais, limitadas à esfera do econômico, são exteriores à atividade política.¹¹³

Vernant demonstra que o trabalho na Grécia Antiga apresenta-se com duplo aspecto: de um lado, supõe uma pessoa com uma *dýnamis*, δύναμις, uma habilidade própria para produzir algo; de outro, alguém com uma *khreía*, χρεία, necessidade de uso desse produto. A ideia de “divisão do trabalho” somente se justifica no sentido de uma divisão de tarefas com a finalidade de adequar a diversidade das necessidades à limitação das capacidades de cada indivíduo. O grego não vê o trabalho, assim como as profissões, como dimensão de máxima eficácia produtiva, mas apenas como modo de sanar necessidades, de possibilitar a criação de produtos, tão perfeitos quanto possível, a partir da realização de atividades conforme a natureza de cada homem. “Essas

¹¹⁰ HESÍODO. *Os trabalhos e os dias*, p. 23. Em Esparta, os cidadãos, os ὄμοιοι, são proibidos de exercer uma atividade profissional.

¹¹¹ VERNANT, J-P. *Mito e pensamento entre os gregos*, p. 340.

¹¹² ARISTÓTELES. *Política*, 1282 b 17.

¹¹³ VERNANT, J-P. *Mito e pensamento entre os gregos*, p. 340.

capacidades técnicas que a divisão de tarefas deve levar à perfeição apresentam-se como qualidades naturais”,¹¹⁴ são confirmadas e prolongadas pelas atividades profissionais.

Apesar da aplicação de uma *tékhnē*, τέχνη, arte ou saber especializado, que consiste mais em utilizar adequadamente, como e quando convém, uma *dýnamis*, δύναμις; as atividades do artesão não são vistas como artifício de transformação da natureza e o produto não é visto como “fabricação” ou “invenção” humana em contraposição à natureza. “Na obra, o pensamento antigo considera menos o processo de fabricação, a ποιήσις, do que o uso que dela se faz, a χρήσις. E é em função da χρήσις que se define para cada obra, o εἶδος que o operário encarna na matéria”.¹¹⁵ Desse modo, a finalidade, o sentido de um objeto não é dado pelo artesão, mas por quem o usará, portanto, é externo a seu fabricante. Ao intermediarem diferentes necessidades, os artesãos se tornam instrumentos de realização de um valor de uso encarnado em um objeto. A *poíesis* define-se em oposição à *prâksis*.

Na ação, o homem age por si, não “produz” nada de exterior à sua própria atividade. O domínio da πράξις exclui todas as operações técnicas dos profissionais. Assim, o πόνος do artesão em seu trabalho não pode, como era o caso para a agricultura, tomar valor de virtude ativa: o πόνος aparece, ao contrário, como uma submissão a uma ordem estranha à natureza humana, como pura sujeição e servidão.¹¹⁶

A esfera da *prâksis* define-se pela atividade política dos homens livres em oposição à atividade *poietica* dos artesãos, limitada a sanar as necessidades naturais dos homens, submissão ao desejo de outrem, sendo fins exteriores ao sujeito que os realiza. Não se pode reduzir uma à outra, pois “nem a ação não é produção, nem a produção é ação”.¹¹⁷ Somente as ações tem fim imanente e o pensamento prático dirige o pensamento produtivo, pois todo aquele que produz algo, produz em vista de um fim e não do produto em si. Embora a produção e a ação envolvam a deliberação, pois dizem respeito ao mundo humano em que prevalece a contingência, a ação possui preeminência sobre a produção. Não obstante ambas signifiquem modificações ou

¹¹⁴ VERNANT, J-P. *Mito e pensamento entre os gregos*, p. 342.

¹¹⁵ VERNANT, J-P. *Mito e pensamento entre os gregos*, p. 346.

¹¹⁶ VERNANT, J-P. *Mito e pensamento entre os gregos*, p. 347. A inserção dos escravos nas atividades artesanais vai aumentando progressivamente. Para participar livremente da vida política os cidadãos deixarão a cargo deles a produção das riquezas (*Mito e pensamento entre os gregos*, p. 347, nota 88).

¹¹⁷ ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*, VI, IV, 1140 a 5- 6.

realizações do homem no mundo, a *práxis* se refere à prática propriamente humana como atividade que tem como fim a própria ação e tem como causa a vontade humana entendida como escolha deliberada, ao passo que o produzir, a *poíesis*, tem seu fim fora de si, no produto, diz respeito a um aspecto particular da capacidade fabricadora ou técnica que estabelece um conjunto de procedimentos corretos ou modelos, como a arte retórica, a arte poética, a arte gramática, a medicina e a arquitetura. A fabricação, atividade utilitária por natureza, pobre e limitada no que diz respeito à elevação do espírito à perfeição, traz apenas uma realização imperfeita do homem em razão de visar um resultado, um produto, *poíema*, algo externo. Segundo Hannah Arendt,¹¹⁸ a desvalorização das atividades produtivas funda-se na concepção de que o trabalho do corpo exigido para sanar necessidades básicas é uma atividade servil. Seu aprisionamento às necessidades materiais significa a escravização do homem pela necessidade, impossibilitando a elevação de seu espírito.

O trabalho na Grécia Antiga adquire nuances diferenciados. No interior da agricultura delinea-se a distinção entre a atividade como efeito da fecundidade natural da terra e como esforço humano do lavrador. A atividade agrícola, por sua vez, se contrapõe à atividade artesanal no sentido de produção natural frente à fabricação técnica, atividade instrumental. No entanto, em razão da arte do artesão não ser vista como “artifício” humano, mas circunscrita à natureza, visto sanar as carências humanas, assemelha-se, nesse aspecto, à agricultura; ambas são *katà phýsin*, *κατὰ φύσιν*, conforme a natureza. Em relação à atividade humana, apenas a *práxis* aparece como criadora de valor social. Como a vida humana em sua característica própria não se realiza na esfera das relações econômicas, a cidade bem governada

não pode ter cidadãos a viver uma vida de trabalhadores manuais ou de comerciantes. Tal modo de vida carece de nobreza e é contrário à virtude. Tão pouco os cidadãos se devem dedicar à agricultura, visto que o descanso é indispensável não apenas para a gênese da virtude mas também para a prossecução das atividades políticas.¹¹⁹

¹¹⁸ *A condição humana*, p.101 -3.

¹¹⁹ ARISTÓTELES. *Política*, VII, 9, 1328 b 38- 1329 a 2.

A vida política é privilegiada, e não o econômico, pois somente ela é uma atividade livre, de acordo com a natureza do homem como ser racional e político. A vida dedicada ao esforço e fadiga dos trabalhos manuais impossibilita a gênese da excelência espiritual constitutiva da vida política. A submissão ao corpo às necessidades biológicas, contraria a melhor forma de vida, uma vez que o mais digno de valor no homem é sua alma, sua condição de ser transcendente. Embora as necessidades básicas façam parte da vida humana, deter-se excessivamente nelas empobrece o humano, limitando o racional pelo irracional e instintivo de nossa natureza. O trabalho somente se justifica como meio para a vida feliz. Para Aristóteles: “A guerra existe em vista da paz; o trabalho em função do ócio; as atividades necessárias e úteis em vista das honrosas”.¹²⁰ Com efeito, a finalidade do trabalho é a vida excelente ou virtuosa, por isso, os ofícios, as atividades, os trabalhos devem ter como *télos*, τέλος,¹²¹ a vida excelente, a liberdade do espírito, a constituição do humano em plenitude, inseparável da vida política.

Uma distinção fundamental para se pensar a vida política, a vida pública, é a diferença entre direito, necessidade ou carência e interesses. O que cada um acredita ser o melhor para sua pessoa e sua família, as necessidades e interesses dizem respeito ao âmbito privado, do particular, em que a singularidade tem preeminência, os desejos e as paixões tendem a governar. O direito, ao contrário dos interesses e necessidades, não é particular e específico, mas universal, se refere à totalidade da comunidade, à vida, à amizade que une todas as pessoas e grupos. Atende, de forma digna, as necessidades e carências de todos, garantindo-lhes habitação, transporte, trabalho e educação. Quaisquer privilégios concedidos a alguns significam, então, a negação de direitos de todos.¹²²

A *pólis* grega compreendia e orientava a vida pelos valores de honra e de excelência instaurados pelo público, pelo olhar do outro, âmbito do direito. Em vez de uma contraposição absoluta, havia a ideia de que a vida privada, os interesses e necessidades de cada cidadão faziam parte de um todo, a vida pública, por isso ele sentia-se responsável pelo que é público. A formação não visava ao trabalho, à profissão, mas à vida pública. O fim da atividade política, e da *paideía*, é a autonomia da *pólis*, da coletividade, inseparável da autonomia de cada homem. A razão de ser da

¹²⁰ ARISTÓTELES. *Política*, VII, 14, 1333 a 35- 37.

¹²¹ O termo grego τέλος, *télos* designa fim, finalidade, acabamento, realização plena.

¹²² Cf. CHAÚÍ, Marilena. *Escritos sobre a universidade*, p. 9- 13, 181- 182.

democracia grega é, então, a criação de seres humanos melhores, excelentes, no tenso movimento entre o poder instituinte¹²³ e o já instituído de coisas, realidades, linguagem, normas, valores, enfim, nos modos de viver na criação da vida humana.

Uma comunidade é autônoma não apenas por criar suas próprias leis, mas por questioná-las explicitadamente, compreendendo que a justiça, a equidade, a liberdade, a educação não são dadas de uma vez por todas, mas sempre possíveis de questionamentos e redefinições. Por sua vez, a autonomia da coletividade só tem existência na autonomia do indivíduo, que assenta na participação política, na igual participação nas decisões sobre a vida em comum, sem o que não há liberdade nem igualdade. A falta de vivência política, historicamente, resultou na prática moderna de aceitação e resignação à existência de uma esfera estatal separada da coletividade que decide as questões de interesse comum e com os cidadãos “participando” apenas a cada quatro anos para eleger políticos especialistas. Contrariamente, a igualdade, a autonomia, a justiça, a política jamais estão instituídas, são questões sempre em aberto. A possibilidade mesma da existência da autonomia, da vida política está circunscrita à criação de indivíduos autônomos, à *paideía pròs tà koiná*, παιδεία πρὸς τὰ κοινά, a educação em vista dos assuntos comuns, à formação que responsabiliza, igualmente, pela vida coletiva.¹²⁴

Os gregos nos ensinam que a educação é atividade viva, instituinte dos homens em sociedade e tem sentido bem mais amplo que a escola, livros e conteúdos instituídos. Formação cultural sem a qual não existe a *pólis*, ela começa na infância e se estende por toda a vida, tem como finalidade a formação do homem *kalòs kagathós*, καλὸς καγαθός, bom e belo, virtuoso, excelente, que vive no e pelo amor à sabedoria, ao belo, ao bem comum. Para o grego antigo, o fundamental é saber-se humano, “mortal”,¹²⁵ finito, inacabado e contingente. “Essa mortalidade é, ao mesmo tempo, habitada pela *hýbris* que não é o pecado, mas o excesso”,¹²⁶ o descomedimento, a tendência a submeter-se aos desejos e prazeres; ao passo que a finalidade da *paideía* é a formação cultural e ético-política, trabalho contínuo e permanente de humanização do

¹²³ Cf. CASTORIADIS, C. *Encruzilhadas do labirinto*: ascensão da insignificância, p. 183- 4.

¹²⁴ Cf. CASTORIADIS, C. *Encruzilhadas do labirinto II*: os domínios do homem, p. 325-331.

¹²⁵ “Entre os modernos, a fantasia da imortalidade persiste, mesmo após o desencanto do mundo. Fantasia transferida para o progresso indefinido, para a expansão do pretensível domínio racional, manifesta, sobretudo, na ocultação da morte, cada vez mais característica da época contemporânea” (CASTORIADIS, C. *Encruzilhadas do labirinto*: ascensão da insignificância, p. 199).

¹²⁶ CASTORIADIS, C. *Encruzilhadas do labirinto*: ascensão da insignificância, p. 199.

homem, busca da excelência jamais pronta, mas sempre a ser confirmada e atualizada. Profundamente diferente é a finalidade moderna, comumente expressa pela busca da felicidade não como bem comum, mas como satisfação privada, cujo sentido é dado pela riqueza, poder e prazeres. Essa é a problemática com que se debate o homem na atualidade.

Nosso problema consiste em instaurar uma verdadeira democracia dentro das condições contemporâneas, fazer desta universalização que continua formal, ou melhor, incompleta no mundo moderno, uma universalidade substancial e substantiva. *Isso só poderá ser realizado quando recolocarmos os “prazeres” em seu devido lugar, quando demolirmos a importância desmesurada da economia na sociedade moderna, quando tentarmos criar um novo *ēthos*, um *ēthos* centralmente ligado à mortalidade essencial do homem.*¹²⁷

Instaurar a democracia grega, uma democracia direta, em nossa sociedade seria inexequível e essa, insiste-se, não é a finalidade do presente trabalho. Volver o olhar ao modo de vida do homem grego na antiguidade clássica nos faz compreender que a democracia significa a plena participação política, característica de todo homem e não especificidade de um grupo de profissionais. Participação essa que pode se realizar em atos cotidianos de cidadania, como o uso moderado da água e o destino correto do lixo, ou ações mais complexas como acompanhar os projetos propostos para nosso bairro, nossa cidade, nosso país e exigir seu cumprimento. A cidadania se significa na convivência amorosa, amistosa com o outro, meu igual. A realização substancial da democracia não é algo dado, mas vivência a ser pensada e criada com prudência, discernimento tendo como fim o melhor para a coletividade, meus semelhantes. A beleza de voltar o olhar à Grécia Antiga situa-se na compreensão de um modo de vida que nos leva a questionar o sentido e o valor dados hoje ao mundo e à existência humana, questionando a vida que vivemos, os homens que somos, o *ēthos* que estamos construindo para as gerações vindouras.

¹²⁷ CASTORIADIS, C. *Encruzilhadas do labirinto: ascensão da insignificância*, p. 200- 1, grifos meus.

Télos e formação para a excelência

A indescritível solidariedade entre tempo e alma é o que possibilita a educação e a formação de hábitos os quais fazem o homem, na sua relação com as coisas mutáveis, transcender as fronteiras da animalidade, sempre fixas no presente.

Perine

Pensar a vida humana na contemporaneidade parece desprovido de sentido, afinal, aparentemente, vive-se a boa vida, marcada pelo viver “autônomo” característico de uma sociedade de cultura. A crença na ideia de uma sociedade do conhecimento em que a cultura teria chegado a seu ápice se confronta com a realidade em que os valores são dados pelo modo de vida capitalista, cuja pedra angular é a exploração do homem pelo homem.

Parece unânime que seja a felicidade o ideal de vida de todo ser humano. Mas *o que é a felicidade e como chegar a ela?* Essa é a questão que permeia a ética aristotélica e o que nos leva a indagar, afinal, o que significa *sermos felizes como homens, seres humanos?* Daí o sentido de se interrogar a finalidade da vida humana e da formação, uma vez que o tipo de homem que se deseja formar está intrinsecamente vinculado ao seu fim. A maioria das pessoas, imersas na sociedade de consumo, parece acreditar que a melhor vida é a de prazeres, diversão, riqueza, privilégios e poder, crença que contribui para que a vida seja balizada pela constante preocupação com o trabalho, a produção e o consumo de bens materiais. Nesse caminho para o *ter*, e não para o *ser*, faz com que a educação e a escola tomem o rumo da instrumentalidade.

Pensar o sentido do agir humano, no contraponto da boa vida é buscar o princípio e a finalidade da *vida boa*, a vida excelente. Ao pensar o agir humano, Aristóteles demonstra que a vida humana tem uma finalidade intrínseca e o seu valor reside em viver no exercício do Bem, da ética, que é a possibilidade extrema do humano. A constituição da excelência ética se efetiva no horizonte da consciência de que os homens não são deuses nem feras, mas seres que orientam o seu viver pela transcendência do seu aprisionamento na paixão e na sensibilidade.

O *télos*, τέλος, o fim é intrínseco à natureza mesma da coisa, do homem e de suas ações, concerne ao movimento de realização, de elevação do *ser* a seu grau máximo de perfeição, de excelência. Pensar a finalidade, a realização, o *télos*, da vida humana com Aristóteles é refletir sobre nossa condição “espiritual”, a alma, que não existe dissociada da matéria, o corpo, mas em união substancial com ele. O homem vive essa ambiguidade radical, constituído pela faculdade do desejo na parte irracional da alma e pela capacidade de conduzir-se pela razão, constitutiva de sua natureza: o mesmo desejo que compõe nossa irracionalidade pode nos levar a viver como animais, ou nos elevar ao sentido mesmo de nossa existência, à ética, ao que realmente faz a vida valer a pena, a viver *como homens*.

Na *Ética a Nicômaco* lemos que existe uma finalidade em tudo que fazemos, pois a existência humana envolve a busca de um fim, *télos*, e algumas finalidades são subordinadas a outras, isto é, realizamos algumas coisas tendo outras em vista. Uma ação, arte ou técnica, investigação ou escolha, mostra seu valor, sua *areté*, ἀρετή, excelência, na plena realização de seu fim. O homem enquanto homem, também possui uma finalidade relativa a uma ἀρετή. O fim para que algo existe é seu bem, sua plenitude, sua excelência.

Algumas finalidades são as próprias atividades nas quais nos engajamos como jogar xadrez ou dançar; em outras a finalidade é um produto externo à atividade, como a casa é o produto da construção. A distinção situa-se entre as atividades que são elas mesmas seu fim e aquelas que, possuindo o fim em algo externo, constituem-se em meios ou instrumentos para algo. A dança é uma atividade que tem o fim em si mesma, mas as atividades de construção da casa, por exemplo, são realizadas tendo a casa em vista e não por elas mesmas, por isso são instrumentos ou meios; assim, desejamos passear visando boa saúde e buscamos enriquecer a fim de adquirir coisas.

De acordo com Priscilla Spinelli,¹²⁸ a distinção entre atividades fundamentais e atividades feitas em vista de outras diz respeito à distinção entre fins intrínsecos e fins instrumentais ou extrínsecos, sendo os primeiros buscados por si mesmos enquanto os segundos são buscados em vista de algo outro. As atividades que não se subordinam a outras são mais fundamentais, pois é apenas em vista delas que as atividades instrumentais são escolhidas. Na filosofia aristotélica, a amizade é uma atividade que

¹²⁸ *A prudência na Ética Nicomaqueia de Aristóteles*, p. 15.

tem seu fim nela mesma. É nesse sentido que Aristóteles a considera a virtude por excelência acima, inclusive da política, pois a amizade é condição para a vida feliz.

Os fins são bens, pois as coisas que fazemos (ação, arte ou técnica, investigação, escolha) são realizadas em vista de algo que, no limite, é um bem.¹²⁹ Visamos ao Bem, pois todo ser tende à plena realização de si, da sua essência. A medicina visa a saúde e a saúde é um bem, da mesma forma a finalidade da navegação, a segura passagem pelo mar, é um bem; o bem é o objeto formal do desejo.¹³⁰ Pode ainda haver subordinação não só em relação dos meios com fins, mas entre os fins. A riqueza é um fim que leva a outro fim, o prazer, o qual, por sua vez, pode ser buscado por ele mesmo, mas também em vista da felicidade. O fim a que os outros fins são subordinados é, então, melhor, uma vez que é por sua causa que os outros são escolhidos. Nessa relação hierárquica os fins extrínsecos ou meios são subordinados aos fins intrínsecos e entre os fins intrínsecos ou buscados por si mesmos existe um fim mais final.

Se, por conseguinte, entre os fins das ações a serem levadas a cabo há um pelo qual ansiamos por causa de si próprio e os outros fins são fins, mas apenas em vista desse; se, por outro lado, nem tudo é escolhido em vista de qualquer outra coisa (porque desse modo, prosseguir-se-ia até o infinito, de tal sorte que tal intenção seria vazia e vã), é evidente, então que esse fim será o bem e, na verdade, o bem supremo.¹³¹

Deve, então, haver um fim último, razão de todas as outras coisas que realizamos, pois, do contrário, “prosseguir-se-ia até o infinito” de sorte que nosso desejo seria vão e vazio. “Não será, pois, verdade que a procura pelo saber do supremo bem tem uma importância decisiva para nossa vida?”¹³² A busca pelo “Bem humano” pode ser sintetizada pela pergunta: qual é melhor coisa que podemos realizar em nossa vida como *ser humano*? Qual o bem mais elevado que o homem pode alcançar? Trata-se da compreensão do que seja a finalidade última do homem e, em decorrência, da compreensão do que é digno de escolha por si mesmo e, por isso, deve subordinar as outras escolhas na vida. O conhecimento do Bem mais elevado para a existência

¹²⁹ ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*, I, I, 1094 a 3.

¹³⁰ SPINELLI. P. *A prudência na Ética Nicomaqueia de Aristóteles*, p. 17.

¹³¹ ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*, I, II, 1094 a 18- 23.

¹³² ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*, I, II, 1094 a 22- 24.

humana é decisivo para que o homem possa guiar sua vida buscando fins dignos e não vãos e vazios. Compreender o que seja esse bem não é fácil, haja vista a multiplicidade de fins que constituem a vida humana. Se há muitas ações, artes ou técnicas, ciências, muitos também são os fins. Tendo em vista tal complexidade, Aristóteles compreende o Bem supremo para o homem como “completude absoluta”.

Mas o fim supremo parece ter evidentemente que ser absolutamente completo. Assim, se houver apenas um único fim completo, será este o bem procurado; contudo, se houver uma multiplicidade de fins, será o que, de todos eles, for o mais completo. [...] Na verdade, simplesmente completo é aquele fim que é sempre escolhido segundo si próprio e nunca como meio em vista de qualquer outro.¹³³

A investigação aristotélica do Bem supremo leva a compreender que o bem final jamais merecerá ser buscado em vista de outro fim, pois ele não é só um bem intrínseco, mas o bem absolutamente intrínseco, o que não pode ser pensado como parte ou componente de uma cadeia de meios e fins. “Um fim deste gênero parece ser, em absoluto, a felicidade. De fato, nós escolhemos sempre a felicidade por causa dela mesma, e nunca em vista de outro fim para além dela”.¹³⁴ A *eudaimonía*, εὐδαιμονία, felicidade¹³⁵ é o fim ou Bem supremo do humano, sendo a finalidade, *tò télos*, intrinsecamente vinculada à *forma*, essência, para a qual tendem os seres em movimento: “a causa final coincide com o bem, e o bem só se encontra no âmbito das ações e das coisas em movimento”,¹³⁶ numa associação entre bem, fim e excelência que delimita o universo em que o movimento ocorre: a *prâksis*, πράξις. É no campo da

¹³³ ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*, I, VII, 1097 a 28- 35.

¹³⁴ ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*, I, VII, 1097 a 35- b 2.

¹³⁵ Priscilla Spinelli ressalta que a tradução do termo grego εὐδαιμονία, *eudaimonía* por felicidade é controversa. Alguns comentadores não veem essa tradução com bons olhos em razão do sentido da felicidade na contemporaneidade ser aquele em que a pessoa *percebe* sua vida como boa e *sente* que está feliz. “Tendemos, mais do que isso, a dizer não que uma pessoa *é*, mas que *está* feliz. ‘Triste’ seria o contrário de ‘feliz’. Ou seja: tendemos a considerá-la como um sentimento ou estado da alma” (*A prudência na Ética Nicomaquéia de Aristóteles*, p. 185), sentido que se afasta da concepção aristotélica. O conceito grego εὐδαιμονία, *eudaimonía*, prosperidade e boa sorte, neste sentido é resultado da contingência do acaso. De acordo com o helenista Jean-Pierre Vernant, δαίμων, *daímon*, é a alma humana concebida como uma espécie de deus, significa uma parcela do divino em cada homem. A conotação dada pelo pensamento de Aristóteles, intimamente relacionada à tradição grega, associa o termo *eudaimonía* à busca do que existe de divino no homem. Daí o sentido de bem mais elevado no humano (Cf. VERNANT. *Entre mito e política*, p. 174).

¹³⁶ ARISTÓTELES. *Metafísica*, 1059 a 35- 6.

prática que se encontra o permanente movimento de passagem da potência ao ato, em busca da atualização plena, a finalidade do homem. Somente no contexto da *prâksis*, no campo do movimento, da contingência, em outras palavras, no universo da ética e da política essa atualização é possível: “o fim, no domínio ético, é um bem, a saber, o bem do homem, e é alcançável por uma *prâksis*”.¹³⁷ Dessa forma, o bem humano não será um bem qualquer, tampouco, o bem de uma arte ou técnica, mas aquele que, na esfera da ação, da atividade, eleva o *ser* do homem à realização de sua essência.

Assim, existe uma estrutura racional hierárquica em que o fim mais elevado é o que não é desejado em vista de nada, é autossuficiente, buscado em si mesmo. A felicidade é suficiente em si mesma, *autárkeia*, *αυτάρκεια*: “entendemos por ‘autossuficiente’ aquilo que, existindo num isolamento de si, torna a vida numa escolha possível, não precisando de nenhum acrescento”.¹³⁸ O bem autárquico ou autossuficiente torna a vida desejável por si mesma sem necessidade de nada acrescentar. Aquele que é *eudaimon*, *εὐδαιμόμων*, feliz parece ter tudo que precisa para viver bem, tudo o que torna a vida digna de ser vivida, por isso sua vida é autossuficiente. “A felicidade parece, por conseguinte, ser de uma completude plena e autossuficiente, sendo o fim último de todas as ações possíveis”.¹³⁹

Fim mais elevado e autossuficiente, a felicidade “encontra-se num nível mais elevado do que os fins costumeiros, mas é realizado somente ‘dentro’ desses fins”.¹⁴⁰ Daí que a felicidade depende de bens exteriores uma vez que é difícil “executar ações nobres sem estar preparado”,¹⁴¹ não devendo os homens dispensar os amigos, a saúde, o favorecimento do destino, *eutykhía*, *εὐτυχία*. Os fins extrínsecos ou instrumentais são, pois, necessários à realização do fim absolutamente intrínseco ao homem, a felicidade, o Bem supremo. A riqueza, o prestígio e todos os bens instrumentais devem ser escolhidos tendo em vista a felicidade, por isso, são subordinados a ela. Em outras palavras, o dinheiro, o poder, os bens materiais somente adquirem valor se forem meios para o homem realizar seu fim absolutamente intrínseco.

¹³⁷ PAIXÃO, M. *O problema da felicidade em Aristóteles*, p. 39.

¹³⁸ ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*, I, VII, 1097 b 14- 16.

¹³⁹ ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*, I, VII, 1097 b 22.

¹⁴⁰ HÖFFE, Otfried. *Aristóteles*, p. 196.

¹⁴¹ ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*, I, VIII, 1099 a 31.

Aristóteles chega à definição do Bem supremo, a felicidade no âmbito humano, determinando qual é o *érgon*, ἔργον,¹⁴² a atividade característica do humano, *érgon tou anthrópou*, ἔργον του ἀνθρώπου. Para elucidar a noção de atividade própria, Spinelli¹⁴³ apresenta o exemplo da faca, em cuja definição lhe é atribuída a função de cortar, o que a distingue dos outros talheres. Na definição já se apresenta uma função própria à coisa porque existe uma relação intrínseca entre ser algo e ser em vista de algo, entre causa formal e causa final.

A causa formal é aquilo que corresponde pela essência do ser, que faz com que ele seja aquilo que é. Mas aquilo que algo é, sob outro aspecto, corresponde àquilo em vista do que ele existe. Essa é a causa final. Com efeito, a faca é um talher para cortar; assim, ela pode ser identificada pela atividade em que consiste seu fim. Certamente é possível que uma faca desempenhe outras atividades, como quando a usamos para apertar um parafuso na falta de uma chave de fenda. No entanto, esta pode ser dita uma atividade ou função comum a outros instrumentos e não própria da faca, pois, justamente, não é *enquanto faca*, isto é, enquanto talher que serve para cortar, que a faca desempenha essa função.¹⁴⁴

Nesse sentido, o flautista, como flautista, toca flauta; o arquiteto, como arquiteto, constrói casas; de modo análogo, o olho vê e o ouvido escuta. Tendo em vista elucidar qual seja a essência da felicidade a partir da compreensão da atividade própria ao homem, aquilo que somente ele, *enquanto homem*, é capaz de realizar, Aristóteles indaga se enquanto tal o homem, independente das funções de seus órgãos e das artes ou técnicas que exerce, tem alguma atividade específica e chega, então, à atividade do elemento racional inerente à *psykhé*, ψυχή, à alma humana, à “dimensão da alma que no Humano é capacitante de razão”.¹⁴⁵

Se, então, a função do Humano é uma atividade da alma de acordo com o sentido [*lógos*] ou, pelo menos não totalmente discordante dele

¹⁴² A expressão grega ἔργον pode ser traduzida por trabalho, função, tarefa, obra, ação. Na ética aristotélica a expressão designa o que é próprio da coisa enquanto ela é o que é (Cf. PAIXÃO. *O problema da felicidade em Aristóteles*, p. 32, nota 3). Optamos em verter *érgon* por atividade em virtude de julgar mais adequada ao pensamento aristotélico.

¹⁴³ SPINELLI, P. *A prudência na Ética Nicomaqueia de Aristóteles*, p. 33.

¹⁴⁴ SPINELLI, P. *A prudência na Ética Nicomaqueia de Aristóteles*, p. 33- 4.

¹⁴⁵ ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*, I, VII, 1098 a 3.

[...] se assim é, isto é, admitimos que a função do Humano é uma certa forma de vida, se, por sua vez, essa forma de vida é uma atividade da alma e uma realização de ações conformadas pelo sentido [*lógos*]; se ainda, a função do homem sério é a de cumprir estas funções bem e nobremente e, se, finalmente, admitirmos que uma ação é bem realizada se for cumprida de acordo com a sua excelência específica – nessa altura, então, o bem humano é uma atividade da alma conformada por uma excelência, se houver muitas excelências, será conformada pela melhor e mais completa.¹⁴⁶

O *érgon* do homem é uma atividade da alma segundo o *lógos*, λόγος, ou que não ocorre sem ele, conformada pela excelência; trata-se da atividade própria do homem bom. De acordo com Aristóteles,¹⁴⁷ a alma humana é constituída de duas partes distintas, mas inseparáveis: uma parte irracional, não possui *lógos*, é *álogon*, ἄλογον, e a outra, dotada de razão, *lógos*. Na parte irracional há duas dimensões: a vegetativa ou nutritiva e a desiderativa ou desejanter. A primeira, comum a todas as espécies de seres vivos, é responsável pela nutrição e pelo crescimento, e não participa de forma alguma da razão. A segunda inclui a faculdade de desejar e o elemento intencional, que participam da razão em certo sentido, lutam contra ela e lhe resistem, embora em certos momentos a ouvem e obedecem, no sentido de ouvir a um pai ou um amigo. Na parte que tem *lógos*, a racional, também há duas dimensões: uma denominada científica ou teórica, *theoretikè diánoia*, θεωρητικὴ διάνοια, que permite contemplar os seres necessários, cujos princípios são invariáveis, e a outra, chamada calculadora, deliberativa ou prática, *praktikòn dianoetikón*, πρακτικὸν διανοητικόν, que se relaciona com os seres contingentes, passíveis de variação, e orienta a ação, *prâksis*.¹⁴⁸ A definição do *érgon* está relacionada com a *prâksis* numa atividade conforme o *lógos*, razão, sentido orientador. “A possibilidade capacitante de razão do Humano manifesta-se de duas maneiras. Uma, através da obediência ao sentido orientador, a outra, quando já o possui, através da ativação do seu poder de compreensão”.¹⁴⁹ Embora a posse da razão, da capacidade racional seja necessária, o fundamental é seu exercício.¹⁵⁰

¹⁴⁶ ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*, I, VII, 1098 a 8- 19.

¹⁴⁷ *Ética a Nicômaco*, I, XII, 1102 a 28- 1103 a 10.

¹⁴⁸ As expressões *theoretikè diánoia*, θεωρητικὴ διάνοια, e *praktikòn dianoetikón*, πρακτικὸν διανοητικόν, aparecem na *Ética a Nicômaco*, 1139 a 3- 15.

¹⁴⁹ ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*, I, VII, 1098 a 4- 5.

¹⁵⁰ SPINELLI, P. *A prudência na Ética Nicomaqueia de Aristóteles*, p. 35.

A dimensão desiderativa ou desejante da alma é responsável por nossos desejos, *óreksis*, ὀρεξις, paixões, *páthos*, πάθος, e as ações, pois sem desejo não há ação. Embora essa dimensão seja comum aos outros animais, o fato do desejo humano poder participar da razão faz dessa dimensão também algo de próprio do humano, pois sem a razão nossas ações se tornariam apenas movimentos como os dos animais: sem racionalidade e sem possibilidade de ser diferentes do que são, teriam uma “mão única”, e não poderíamos ser responsabilizados por nossos atos. Nessa dimensão situa-se a possibilidade de obediência, ou não, ao *lógos*, enquanto à dimensão nutritiva não se atribui essa capacidade. Essa distinção fundamental é o primeiro passo no caminho à felicidade, visto esta parte irracional ter a capacidade de se deixar persuadir pelo *lógos*. Aí reside a possibilidade de se alcançar o Bem supremo, à medida que a obediência à parte racional, *lógon ékhon*, λόγον ἔχων, da alma conduz o homem ao que lhe é próprio.

Na qualidade de animal que tem *lógos*, a atividade racional é intrínseca ao homem, concernente a sua essência. Todavia, paradoxalmente, a existência humana não se constitui desvinculada das paixões, da sensibilidade, do desejo, mas no exercício de conformá-los à razão, ao ato íntegro e nobre por meio da educação, do comedimento, do reconhecimento e da afirmação da humanidade em cada ser humano em suas ações. Nesse permanente diálogo e tensão emerge o humano, constituindo-se como excelência ética. A relação entre desejo e razão é sempre problemática, pois ao mesmo tempo em que ele é capaz de se deixar convencer pela razão, pode também incapacitá-la, afastar-se dela. O desafio é justamente conduzir-se bem nesse confronto com o descomedimento, o medo, a inveja, a alegria, o ciúme, a compaixão.

Se a atividade própria do homem, seu *érgon*, é agir de acordo com a razão, *lógos*, então o bem do homem, a *eudaimonía*, reside no exercício excelente de sua parte racional. Embora essa possibilidade seja universal, a excelência não é, em última instância, universal, mas singular. Ainda que se possa falar de uma excelência própria do homem, “isto quer dizer apenas que ela é realizável por todo homem, mas não que é realizada necessariamente: aqui tudo dependerá de uma atividade relativa a isso que nos é próprio”.¹⁵¹ A felicidade é a realização da atividade própria do homem, a atividade do *lógos*, conformada pela excelência numa vida inteira,¹⁵² no exercício de uma *prâksis* reinterada.

¹⁵¹ PAIXÃO, M. *O problema da felicidade em Aristóteles*, p. 60- 1.

¹⁵² ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*, I, VII, 1098 a 17- 19.

É comum as pessoas agirem tendo em vista fugir do sofrimento e muitas ações inadequadas têm origem na falsa crença de lograr tal fuga. A ação irrefletida tem sua base no aprisionamento humano às emoções e sentimentos irracionais e primitivos. Se muitos acreditam que a riqueza eliminará todas as desventuras do mundo, retirando a possibilidade de sofrimento, daí seu comportamento intemperante,¹⁵³ é preciso educar as emoções e não negá-las, pois constituem o que nos torna humano, mas o excesso na busca dos prazeres e a servidão às emoções destroem o humano que há em cada homem. Se não houvesse desejo, o homem jamais poderia vir a ser excelente. A importância decisiva da educação situa-se aí, formando crianças, jovens e adultos capazes de comandarem a si mesmos, exercer o *lógos*. O homem jamais deixará de desejar, por isso, a possibilidade da violência, da cobiça, da ira, da inveja jamais será excluída da vida humana, no entanto, a possibilidade de seu aperfeiçoamento está dada na capacidade da educação de orientar o desejo. Sem dúvida, o desejo pode destruir o homem:

a maioria dos homens e os mais vulgares supõem que o bem e a felicidade são o prazer; é por esse motivo que acolhem de bom grado uma vida dedicada à sua fruição [...] A maioria dos homens parece estar completamente escravizada e preferir uma vida de animais de pasto.¹⁵⁴

A crítica à servidão aos prazeres sensíveis, entretanto, não deve ser vista como negação absoluta do prazer e da sensação inerentes à existência humana. No início do livro X da *Ética a Nicômaco* vemos que, sendo o prazer constitutivo da natureza humana, é preciso educar os homens, desde tenra idade, a se comprazerem com as coisas apropriadas. O prazer e a atividade são intrinsecamente unidos, uma vez que não existe prazer sem atividade, mas é ele que torna a atividade perfeita. Da mesma forma que existem diferentes atividades, há também prazeres próprios das atividades dos sentidos e prazeres derivados das atividades do pensamento, sendo estes superiores àqueles.

¹⁵³ “O homem que busca o excesso das coisas agradáveis ou busca em demasia as coisas necessárias, fazendo-o deliberadamente, por elas próprias e nunca tendo em vista algum outro fim, é intemperante” (ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*, VII, VII, 1150 a 19- 21).

¹⁵⁴ *Ética a Nicômaco*, I, V, 1095 b 15- 20.

As atividades distinguem-se pela sua excelência ou mediocridade, umas são de escolher, outras a evitar, outras ainda neutras; do mesmo modo acontece com as espécies de prazer, porque de acordo com cada atividade há um prazer que lhe é pertencente por essência. O prazer que pertence essencialmente a uma atividade séria é excelente, mas o que pertence a uma atividade medíocre é perverso. Assim também os desejos dos homens de bem são louváveis, mas os dos vis são repreensíveis.¹⁵⁵

O prazer pode ser um bem ou um mal de acordo com sua fonte: o que provém de fonte nobre é bom, enquanto é perverso o que advém de fonte vil. Também se torna um mal quando o homem se deixa escravizar por algo, em vez de buscar seu estado intermediário. “Uma vida *humana* perfeita, supostamente, deve ser capaz de dar conta do desenvolvimento de ambos os elementos [racional e irracional], sem os quais o ser humano não é o que ele é”.¹⁵⁶

Sendo um ser de natureza composta,¹⁵⁷ cuja existência se afirma na união substancial do princípio espiritual, a alma, com a matéria, o corpo, o homem é uma realidade corpórea, material, dimensão que pertence também aos outros animais e, ao mesmo tempo, transcende esse âmbito pelas faculdades espirituais da alma. Embora a percepção sensível, a sensação, o desejo e a paixão sejam constitutivos do homem, e não acidentais, o que é propriamente humano, sua atividade característica é a atividade conforme o *lógos*. O exame dessa atividade deixa claro que, em virtude de sua essência, o bem é o que beneficia o homem intrinsecamente, a saber, a racionalidade relacionada com o fim em vista do qual ele existe. Agir o mais perfeitamente possível de acordo com a razão, sem negar sua dimensão desejante, é seu bem, o que atualiza sua essência e realiza sua finalidade.

Na conflituosa relação que desencadeia a ação humana, na tensão entre desejo e razão, o enfraquecimento da educação como humanização debilita a razão na orientação do desejo, então, cooptado pela lógica do consumo desenfreado. O culto à felicidade, entendida como consumo crescente de mercadorias e serviços, tende a enfraquecer o poder da razão, debilitando o homem na constituição de sua autonomia e na realização de ações éticas. Assim, os indivíduos dominados pela dimensão desejante podem viver

¹⁵⁵ ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*, X, V, 1175 b 25- 30.

¹⁵⁶ SPINELLI, P. *A prudência na Ética Nicomaqueia de Aristóteles*, p. 22.

¹⁵⁷ ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*, X, VIII, 1178 a 20.

acreditando que a felicidade seja o acúmulo de riquezas e a satisfação imediata dos desejos, sem agir conforme seu *érgon*. Cada vez mais subsumidos ao prazer do consumo, têm dificuldade de alçar voo à humanização plena, pois não veem o dinheiro, a saúde, a beleza e os outros bens materiais como instrumentos que podem levar ao bem final, mas os confundem com a felicidade.

Tendo definido que a felicidade é o fim maior, digno de escolha de acordo com o propósito racional, autossuficiente e atividade da alma de acordo com a excelência em uma vida inteira, cabe investigar o sentido da excelência. Na parte racional, *lógon*, que se relaciona com a razão de modo absoluto, constituem-se as excelências teóricas ou dianoéticas,¹⁵⁸ *aretai dianoetikaí*, ἀρεταὶ διανοητικάί, as disposições da estrutura logonoética ou racional-intelectual como sabedoria, entendimento e prudência; na parte *álogon*, irracional a dimensão desejante ou desiderativa admite exortação e pode obedecer à razão, originando as *aretai ethikaí*, ἀρεταὶ ἠθικάί, excelências éticas: a coragem, a temperança, a generosidade, a magnificência, a gentileza, a justiça.¹⁵⁹

As paixões ou afecções são constitutivas da dimensão desejante ou desiderativa da alma, com seu desejo, ira, medo, audácia, inveja, alegria, ódio, amizade, compaixão, de modo geral, sentimentos relacionados com prazer ou sofrimento.¹⁶⁰ A busca desenfreada do prazer leva às más ações, assim como por causa do sofrimento deixamos de praticar boas ações. “Fique, então, assim estabelecido que a excelência prática é tal que se constitui através da melhor relação possível que se pode ter com prazeres e sofrimentos”.¹⁶¹ Combater a busca excessiva de prazer é o que há de mais difícil, pois tanto o belo como o vantajoso parecem ser agradáveis e, sobretudo, o prazer faz parte de nossa constituição animal, está arraigado no ser humano como uma segunda pele, desde a infância, o que explica a dificuldade que o homem tem em evitar a busca compulsiva do prazer e aceitar o sofrimento em suas ações.

¹⁵⁸ O termo *diánoia* é formado pela preposição *diá* que significa “por meio de” e pelo substantivo *nóos* (contração: *noûs*). Portanto, *diánoia* designa o que se dá por meio do *nóos*. “Em Aristóteles, o *noûs*, sendo a faculdade dos princípios, é o que nos liga mais diretamente ao sentido próprio das coisas, numa relação imediata. Se isto tiver de ser traduzido por ‘pensamento’, tratar-se-á do modo mais elevado do nosso pensamento” (PAIXÃO, M. *O Problema da felicidade em Aristóteles*, p. 58, nota 67).

¹⁵⁹ ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*, I, XII, 1103 a 1-10.

¹⁶⁰ Na concepção aristotélica, as manifestações da alma são de três espécies: as afecções ou paixões, as capacidades e as disposições. As capacidades ou faculdades são as condições de possibilidade de sentir as afecções ou paixões. Em virtude das capacidades ficamos irados, alegres, sentimos pena, desejo e assim em relação a todas as paixões. Por sua vez, as disposições se referem ao nosso comportamento, à nossa postura frente às paixões; significam os estados da alma em que agimos bem ou mal.

¹⁶¹ ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*, II, III, 1104 b 26- 27.

Seja, então, dito: primeiro que a excelência ética se constitui relativamente aos sofrimentos e aos prazeres; segundo que a excelência ética é incrementada e destruída pelas mesmas ações que a originam, caso sejam levadas a cabo de um modo contrário ao excelente; terceiro que o horizonte em que a excelência ética atua é o mesmo sobre o qual se atuam as afecções.¹⁶²

Com efeito, no horizonte das afecções, das paixões que movem a ação humana a excelência ética, *areté*, se constitui, é na forma como o homem vive e lida com os *páthe* em cada ato que reside a possibilidade da excelência ética: “as excelências, então, não se geram em nós nem por natureza, nem contra a natureza, mas por sermos constituídos de tal modo que podemos acolhê-las e aperfeiçoá-las”.¹⁶³ Não sendo dada por natureza, a excelência ética não é dom inato, pois o que existe por natureza não pode ser mudado pelo hábito, mas também não é contra a natureza, uma vez que há na constituição humana a disposição para o bem que jaz adormecida em forma de potência, à espera do exercício para sua atualização. O homem, então, não é denominado bom ou mau por causa de suas emoções, nem pela capacidade de senti-las, pois a excelência ética é oriunda da maneira como o homem se relaciona com as paixões, constituindo uma disposição do caráter,¹⁶⁴ um estado habitual, *héksis*, ἕξις, “uma postura duradoura, que determina tanto a reação afetiva como a ativa diante das situações”.¹⁶⁵ E qual é a natureza desse estado habitual? Trata-se de uma disposição intermédia entre duas disposições deficientes de caráter, uma segundo o excesso e a outra referente à falta, visando a alcançar o meio relativo ao sujeito, e não o meio aritmético.¹⁶⁶ Agir conforme a reta razão, *orthòs lógos*, ὀρθὸς λόγος. buscando o meio termo, *mesótes*, μεσότες, é ser

¹⁶² ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*, II, III, 1105 a 12- 17.

¹⁶³ ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*, II, I, 1103 a 24- 27.

¹⁶⁴ ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*, II, V, 1106 a 12.

¹⁶⁵ WOLF, Ursula. *A Ética a Nicômaco de Aristóteles*, p. 70.

¹⁶⁶ A princípio, a ideia de meio ou justo meio parece ser puramente quantitativa. Entre dois e dez quilos de comida, por exemplo, o meio seria seis quilos. Supondo que dois quilos seria uma parte menor que a necessidade que temos e que dez quilos seria uma quantidade demasiada para nossa necessidade. Todavia, nesse ponto Aristóteles introduz a ideia de que o justo meio se estabelece de acordo com a realidade de cada um, o que varia de pessoa para pessoa. Um jovem atleta necessita de mais calorías que um homem idoso ou alguém que não pratica esportes. Daí surge a concepção de que, para Aristóteles, o justo meio não é objetivo, mas subjetivo – o que pode trazer equívocos. Segundo Gauthier, “Aristóteles não quer de forma alguma dizer que o justo meio da virtude é deixado à apreciação arbitrária do sujeito. O que ele pretende dizer é que a virtude não se interessa por uma ação nela mesma e na sua materialidade” (*Introdução à moral de Aristóteles*, p. 58). O meio termo, o justo meio, de fato, é uma relação com o sujeito, nesse sentido é subjetiva, mas também envolve uma realidade, nessa medida, é uma ação objetivamente determinada. O meio termo, no âmbito da excelência moral, é comer o que se deve, o que é ordenado pela razão.

excelente.¹⁶⁷ A excelência ética é um estado habitual que se efetiva pela escolha e deliberação do meio termo conforme a reta razão, “o princípio orientador”. A deficiência moral, a perversão, *kakía*, κακία, que corrompe o caráter, se constitui em relações de falta ou de excesso, dificultando a ação conforme à excelência.

Mas isto é muito difícil, sobretudo nas situações concretas e particulares que de cada vez se constituem. Na verdade, não é fácil definir, por exemplo, o modo como nos podemos irritar convenientemente, ou relativamente a que, ou em que qualidades circunstanciais, ou durante quanto tempo, se deverá estar irritado.¹⁶⁸

Essa tarefa árdua que grande parte dos homens não consegue alcançar, uma vez que ceder, excessivamente, aos prazeres e fugir da dor é mais fácil e mais cômodo, torna as ações éticas raras, mas louváveis e belas. A difícil busca do meio termo torna o ser humano melhor. Nesse caminho, são censurados não os homens que se desviam um pouco da excelência, mas os que se desviam muito. Justifica-se, pois, a recomendação aristotélica de buscar dos males o menor, que se faz verdadeira pela própria natureza da *prâksis*, cujas situações são diferentes e exigem atitudes que não são determinadas *a priori*, ao contrário, dependem de exame cuidadoso, de reflexão para buscar o meio termo nas situações específicas. A mediania é determinante das excelências éticas, conformadas pela razão e realizadas intencionalmente, voluntariamente, por escolha, constituindo a própria perfeição das ações humanas no trato com o que é de natureza incerta. É pelo meio termo que as ações e paixões humanas atingem o equilíbrio necessário, no exercício da parte racional da alma.

A escolha, *proaíresis*, προαίρεσις, designa vontade, querer o melhor e discernimento do possível, cálculo do melhor a realizar dentro do humanamente possível, o que delimita o poder do homem. Determina, mediante deliberação e decisão, o melhor a fazer na circunstância, *o possível para nós*, assim, exclui o que depende do divino, do acaso ou de outros homens. Além disso, ela é sempre voluntária, embora nem todo ato voluntário envolva uma escolha. O princípio da voluntariedade é comum aos homens, bem como às crianças e aos animais, pois também estes possuem a paixão, o

¹⁶⁷ ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*, VI, 1, 1138 b 19- 20.

¹⁶⁸ ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*, II, IX, 1109 b 13- 16.

desejo que impulsiona o movimento. Entretanto, apenas no homem o princípio de ação ultrapassa o mero desejo, o apetite e se constitui como escolha, num processo matizado pelo *lógos*, pelo pensamento. Visto que o homem é a origem de suas ações, que provêm da deliberação e da escolha, está nele mesmo a conduta humana, de modo que as ações que dele dependem são voluntárias e, portanto, passíveis de responsabilização.

Porque quando está no nosso poder dizer não também no nosso poder dizer sim. De tal sorte assim é que se estiver no nosso poder o agir bem também estará o não agir vergonhosamente. Inversamente, se estiver no nosso poder não agir bem, também aí estará o agir vergonhosamente. Se está no nosso poder fazer coisas boas e vergonhosas, também está no nosso poder não as fazer. É nisso que consiste o poder ser bom ou mau.¹⁶⁹

O ato humano voluntário pressupõe a capacidade racional, a potência para fazer ou não fazer, de modo que, como seres racionais, somos responsáveis por nossas ações, capazes de escolher fazer ou não fazer, realizando ou inviabilizando ações excelentes, virtuosas. Uma vez que a felicidade é uma atividade da alma conforme a excelência e circunscrita ao âmbito da ação humana, ela relaciona-se com a ação *proairética*, preferencialmente escolhida, que fundamenta a prática da excelência ética ou o bem agir.

A atividade dos homens concerne ao que é contingente e pode ser diferente. A deliberação, *bouleusis*, βούλευσις, traduz a ambiguidade do mundo do possível, daí ela situar-se a meio caminho entre a ciência e a opinião, na esfera do saber aproximativo. “O deliberar é a respeito das situações que ocorrem o mais das vezes, mas relativamente às quais é incerto qual será o seu resultado, isto é, a respeito das situações em que há indeterminação”.¹⁷⁰ A *bouleusis* se ocupa com o que é possível ser realizado pelas ações humanas, o que está em nosso poder. A deliberação representa a via mediana de um homem que não é completamente sábio nem inteiramente ignorante, num mundo que não é absolutamente racional nem totalmente absurdo, e que convém ordenar usando as mediações que ele nos oferece.¹⁷¹ Mesmo a melhor deliberação envolve o risco, uma vez que a parte desejante ou desiderante da alma humana pode não obedecer ao *lógos*.

¹⁶⁹ ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*, III, V, 1113 b 8- 13.

¹⁷⁰ ARISTÓTELES, *Ética a Nicômaco* III, III, 1112 b 8- 10.

¹⁷¹ Cf. AUBENQUE, Pierre. *A prudência em Aristóteles*, p. 183- 188.

Embora a educação vise a orientação do desejo, esse processo não comporta certeza absoluta.

A ação supõe necessariamente a união da sabedoria, excelência intelectual ou teórica, que afirma a verdade, e a excelência ética, o desejo do meio termo, uma vez que o objeto da ação é, ao mesmo tempo, objeto de desejo e de pensamento. Supõe *phrónesis*,¹⁷² φρόνησις, prudência,¹⁷³ “disposição prática de acordo com o sentido orientador e verdadeiro em vista do bem e do mal para o Humano”,¹⁷⁴ que se refere à busca dos “bens humanos”, à justiça, à beleza e à bondade no âmbito da ação humana.¹⁷⁵ A *phrónesis* é a excelência da segunda dimensão da parte racional da alma, a dimensão calculativa, *logistikón*, λογιστικόν, ou opinativa, *dokastikón*, δοκαστικόν, que nos faz conhecer as coisas contingentes.¹⁷⁶ É uma excelência que, embora seja intelectual, não é contemplação, mas “um saber oportuno e eficaz”.¹⁷⁷

Na ética aristotélica o conceito de *phrónesis* é fundamental, se refere ao universo do humano, da contingência, do que pode ser diferente do que é, bem como à relação indissociável entre o pensar e o fazer, a *theoría* e a *prâksis*, o pensamento e a ação humana. *Phrónesis* diz respeito ao pensar como agir, ao pensamento prático, ao trabalho da razão nas ações humanas; preside à constituição do caráter do homem, elevando-o

¹⁷² As palavras *phrónesis*, φρόνησις, *phrónimos*, φρόνιμος e, sobretudo, o verbo *phroneîn*, φρονεῖν exprimem atos ou qualidades de pensamento. Esse verbo não designa somente uma função intelectual, mas “uma disposição interior muito mais complexa e matizada que o simples fato de pensar ou conhecer”. A *phrónesis* é pensamento intelectual, mas limitado à natureza de seu universo, o qual não se confunde com inteligência ou conhecimento divino, *nóesis*, νόησις. O verbo *phroneîn* não significa apenas pensar, mas pensar dominando os sentidos. *Phrónesis*, e *sophrosýne*, σωφροσύνη, pertencem à mesma família e evocam a ideia de medida, moderação não somente no que concerne aos prazeres do corpo, mas de forma geral na vida pública e na vida privada. Assim como *sophrosýne*, *phrónesis* faz parte das palavras gregas que convidam a conhecer a medida dos limites humanos e a distância que separa os homens dos deuses (AUBENQUE. *A prudência em Aristóteles*, p. 247).

¹⁷³ Segundo Priscilla Spinelli, na atualidade associamos prudência à cautela e precaução excessivas e ainda abstenção se as circunstâncias forem muito arriscadas ou comprometedoras. “Em verdade, o prudente não se arrisca por nada, preferindo manter uma situação que lhe pareça segura” (SPINELLI. *A prudência na Ética Nicomaquéia de Aristóteles*, p. 9). Em sentido oposto, o imprudente se arrisca por qualquer coisa. Embora do ponto de vista da cautela e moderação o sentido da prudência seja semelhante ao proposto por Aristóteles na *Ética a Nicômaco*, a acepção atual de disposição extremada não se encontra no filósofo grego. A prudência, aí, não se relaciona com o excessivo ou extremado, ao contrário, designa uma excelência, uma mediania. Muitos estudiosos da obra aristotélica traduzem o termo φρόνησις, *phrónesis*, por outros termos, por exemplo, Gauthier traduz por sabedoria, António Caeiro, por sensatez e Marcelo Perine, por sabedoria prática. Como Spinelli, compreendemos que o termo prudência designa satisfatoriamente o sentido do termo grego φρόνησις dissociando-o do caráter de excesso dado na contemporaneidade e mantendo o sentido de cautela, de julgamento cuidadoso, visto sua característica de virtude dianoética ou intelectual, e domínio sobre as emoções em circunstâncias indeterminadas ou contingenciais que caracterizam a ação humana.

¹⁷⁴ ARISTÓTELES, *Ética a Nicômaco*, VI, V, 1140 b 5.

¹⁷⁵ ARISTÓTELES, *Ética a Nicômaco*, VI, XII, 1143 b 22-3.

¹⁷⁶ ARISTÓTELES, *Ética a Nicômaco*, VI, V, 1140 b 26- 27.

¹⁷⁷ AUBENQUE, P. *A prudência em Aristóteles*, p. 24.

acima das paixões e sensações. A excelência e a sabedoria se incluem mutuamente, definindo a essência da ética aristotélica: sem a penetração da razão no desejo, sem a *phrónesis*, não há ação ética. O intelecto aqui é o intelecto prático ou o intelecto permeado pelo desejo. O homem é constituído pela complexidade do princípio da decisão que é uma profunda união entre o intelecto e o desejo originando o intelecto desejante, *orektikòs noûs*, ou desejo refletido, *óreksis dianoetiké*, pela ação da *phrónesis*. Este é o princípio de toda ação humana, numa relação ambígua e complexa, em que há uma tensão constante entre o desejo e a razão, a parte racional e a irracional da alma humana. Não há ação ética sem desejo, uma vez que sem o desejo de agir eticamente não há excelência.

O prudente tem experiência e conhecimento, entretanto, não um conhecimento teórico, mas que se faz norma de ação. Na qualidade de virtude teórica, a prudência diz respeito ao conhecimento geral dos universais, mas, sobretudo “às situações particulares e singulares em que de cada vez nos encontramos”, pois ela “inere na dimensão da ação humana e a ação humana é a respeito das situações particulares e que cada vez nos encontramos”.¹⁷⁸ A prudência “tem uma função de comando a respeito do que se deve ou não fazer – e esse é seu fim”,¹⁷⁹ enquanto o entendimento ou a inteligência limita-se a julgar, a discernir. Embora ter entendimento não seja o mesmo que ter prudência, é necessário a capacidade de julgar, o entendimento para bem deliberar no âmbito da prudência. Em Aristóteles a capacidade de compreensão da prudência refere-se a uma compreensão intuitiva,¹⁸⁰ pois a *phrónesis* não designa apenas o conhecimento intelectual, mas o intelecto associado à experiência particular, saber que se constitui no vivido; o conhecimento da prudência se forma a partir da experiência, do tempo e do amadurecimento. Prudente é o homem de experiência, possuidor de visão de conjunto juntamente com senso do particular, que não se confunde com mera habilidade.

Há uma certa capacidade a que damos o nome de esperteza. Ela é de tal espécie que é capaz de realizar as ações que supostamente tendem de modo concomitante para o fim tido em vista e assim atingi-lo. Ora, quando se trata de um fim magnífico, esta capacidade é louvável; mas

¹⁷⁸ ARISTÓTELES, *Ética a Nicômaco*, VI, VII, 1141 b 15- 16.

¹⁷⁹ ARISTÓTELES, *Ética a Nicômaco*, VI, X, 1143 a 9.

¹⁸⁰ ARISTÓTELES, *Ética a Nicômaco*, VI, X, 1143 b 1. A compreensão ou razão intuitiva apreende tanto os termos primeiros e imutáveis do conhecimento científico quanto o fato último e variável da situação particular.

se for mau, é pura malícia. É por isso que dizemos que tanto os sensatos [prudentes] quanto os maldosos são espertos.¹⁸¹

A esperteza ou a astúcia é a habilidade em delimitar os meios mais eficazes para alcançar os fins propostos, no entanto, essa habilidade é indiferente à qualidade do fim, somente vê o bem quando a virtude moral a conduz para o lado bom; a prudência, por sua vez, é a habilidade do homem excelente. Astúcia e prudência são semelhantes no que diz respeito à capacidade de encontrar meios eficazes para realizar os fins, porém, diferem quanto à natureza ética do fim louvável ou censurável. Dessa forma, *a prudência é uma habilidade dirigida ao ato excelente, ético, sem o que a habilidade não se torna prudência.*

Ao dizer que “a disposição é definida pelas atividades particulares que se praticam e pelos objetos a respeito dos quais se atua”,¹⁸² o estagirita precisa a “dupla face” da excelência ética que não se define por uma disposição subjetiva apenas, mas diz respeito a uma situação objetiva: determinado indivíduo e momento específico. “O ato virtuoso não seria o que é, ou o que deve ser, se as circunstâncias fossem outras, a virtude em geral não seria o que é, talvez nem existisse, se o mundo fosse diferente”.¹⁸³ A contingência, o inacabamento do mundo leva o homem a se confrontar com as piores situações e também abre a possibilidade da excelência moral, da ética.

Se tudo fosse claro, nada haveria a fazer, e resta a fazer o que não se pode saber. No entanto, não se faria nada se não se soubesse, de algum modo, o que é preciso fazer. A meio caminha de um saber absoluto, que tornaria a ação inútil, e de uma percepção caótica, que tornaria a ação impossível, a prudência aristotélica representa – ao mesmo tempo que a reserva, *verecundia*, do saber – a possibilidade e o risco da ação humana. Ela é a primeira e a última palavra deste humanismo trágico que convida o homem a desejar todo o possível, mas somente o possível, e deixar o resto aos deuses.¹⁸⁴

¹⁸¹ *Ética a Nicômaco*, VI, XII, 1144 a 23- 29. António Caeiro, tradutor da edição da *Ética a Nicômaco* utilizada neste trabalho, traduz *phrónesis* por sensatez.

¹⁸² *Ética a Nicômaco*, IV, II, 1122 b 1.

¹⁸³ AUBENQUE, P. *A prudência em Aristóteles*, p. 108.

¹⁸⁴ AUBENQUE, P. *A prudência em Aristóteles*, p. 281.

A atividade dos homens se relaciona ao mundo contingente cuja indeterminação do futuro é justamente o que faz do homem princípio de ação, uma vez que é preciso decidir a agir, como agir, com que finalidade e por quais meios. Desse modo, a *phrónesis* diz respeito “às situações particulares em que cada um de cada vez se encontra, situações relativamente às quais o conhecimento se forma a partir da experiência”,¹⁸⁵ em que “a excelência faz do fim um fim correto, e a sensatez abre para o encaminhamento nessa direção”.¹⁸⁶ Há, então, uma indeterminação ontológica na própria natureza da coisa humana que nenhuma ciência pode superar.

Nada do que diz respeito à prática de ações ou à obtenção do que é vantajoso tem algo de estável, tal como o não tem o que concerne o estado de saúde. Se é já isto que acontece com a fixação de um princípio geral, por maioria de razão não se pode exigir rigor ao princípio de cada uma das situações concretas que de cada vez se constituem. Elas não caem sob competência de nenhuma perícia nem estão expostas a nenhuma ordem ou comando. Os que estão em situação de agir têm de olhar para as circunstâncias em vista da ocasião e da oportunidade do momento, tal como acontece com a medicina e a arte de navegar.¹⁸⁷

Os assuntos humanos não comportam fixidez, não possuem técnica ou método, situam-se no âmbito da indeterminação. Nessa realidade, a prudência é a virtude intelectual que permite discernir “em vista do bem e do mal para o humano”, isto é, definir como agir bem, com ética. A essência da prudência é ser o pensamento que dirige a ação ética e o fundamental da excelência ética é seguir o que foi deliberado. Por isso, a prudência é constitutiva da excelência ética: um homem somente será corajoso, temperado ou magnânimo se houver aperfeiçoado tanto sua capacidade desiderativa e apetitiva quanto sua capacidade racional prática. Com efeito, não é possível ser bom sem a prudência, pois cada uma das virtudes éticas são posturas frente às paixões, envolvem os mais primitivos desejos humanos e somente na relação com a prudência pode-se aperfeiçoar ou educar os sentidos e desejos. Nessa tensa relação reside a relevância da *phrónesis*.

¹⁸⁵ ARISTÓTELES, *Ética a Nicômaco*, VI, VIII, 1142 a 14- 15.

¹⁸⁶ ARISTÓTELES, *Ética a Nicômaco*, VI, VIII, 1144 a 7- 10.

¹⁸⁷ ARISTÓTELES, *Ética a Nicômaco*, II, II, 1104 a 4- 11.

Enquanto Platão argumentava que o meio nada vale sem sua ordenação ao fim, a ênfase aristotélica nos meios é inovadora,¹⁸⁸ na medida em que o fim somente se efetiva ao se realizar pelos meios apropriados. A habilidade para escolher os meios adequados é condição para a excelência do ato, para atingir o Bem. É precisamente essa habilidade que Aristóteles atribui ao homem prudente, a habilidade de discernir o melhor possível a ser realizado no momento.

A prudência é um saber ciente dos limites entre os seres mortais e os deuses, da finitude humana que precisa descobrir em si mesma o poder do pensamento como reflexão, do cuidado com o acaso e da importância do *kairós*, *καιρός*, tempo apropriado.¹⁸⁹ “Pois enquanto para os deuses toda a vida é bem-aventurada, para os homens apenas na medida em que neles há um símile de uma atividade daquele gênero”.¹⁹⁰ A felicidade que o homem pode atingir se constitui na medida de sua semelhança com o divino, tanto quanto possível, dentro de seus próprios recursos. Apesar da imprevisibilidade do futuro e da precariedade do mundo humano a ação deve ser prudente, e não improvisado sem princípios.

A consciência das possibilidades e dos limites do humano é uma característica que diferencia a ética aristotélica: seu ideal normativo da excelência ética faz ver que não existe o melhor absoluto, mas o melhor em determinadas circunstâncias. Ao apresentar as ações de Péricles, por exemplo, demonstra que pessoas excelentes, virtuosas, existiram ou existem e podem ser modelos para nossa conduta. “Mas, como são seres humanos, em algum momento, em alguma circunstância, essas pessoas podem falhar”.¹⁹¹

¹⁸⁸ AUBENQUE, P. *A prudência em Aristóteles*, p. 217.

¹⁸⁹ Para os gregos a ação humana realizada no tempo certo é *kairós*, ato realizado na ocasião favorável, no tempo oportuno. Inicialmente *kairós* tinha significação religiosa, concernindo aos atos arbitrários de um Deus que “joga” com o tempo. À medida que a noção de Deus vai se racionalizando, não faz sentido pensá-lo como ser caprichoso, com isso, a noção de *kairós* passa a designar o tempo da ação humana possível inserida na trama da providência maleável e distante. A contingência designa a imprevisibilidade do futuro ou o acaso que torna a existência do homem precária e ameaçada, mas, ao mesmo tempo, liberta-o da escravização ao destino. No mundo em que pode ser e pode não ser, apreender o que convém no instante presente torna-se a maior virtude humana, daí a relação entre *phrónesis* e *kairós*. A excelência ética diz respeito às ações e paixões nas quais pode haver excesso, falta e justo meio. Embora haja apenas uma forma de fazer o bem, há muitos modos de errar, uma delas se refere ao tempo. O homem que sabe apreender o *kairós*, o bem de acordo com a situação, é *phrónimos* (AUBENQUE, P. *A prudência em Aristóteles*, p. 169s.).

¹⁹⁰ ARISTÓTELES, *Ética a Nicômaco*, X, VIII, 1178 b 25- 30.

¹⁹¹ SPINELLI, P. *A prudência na Ética Nicomaqueia de Aristóteles*, p. 181.

Trata-se de compreender que dizer de um ser humano, nas condições em que ele vive, que ele é virtuoso, é dizer que, como um todo, seu caráter está bem disposto e ele faz o melhor nas circunstâncias que se apresentam para ele. Isso não significa – e é para isto que estamos chamando a atenção – que ele exerceu ou exerce todas as virtudes, mas que ele está disposto a agir assim caso determinadas circunstâncias se apresentem. Tampouco significa que o agente jamais errará em suas deliberações: somos seres humanos, finitos e limitados.¹⁹²

A *phrónesis* é o conhecimento prático de como agir, o poder do pensamento como reflexão, que orienta as decisões e escolhas do homem bom, limitado pelas condições que se apresentam, é pensamento, mas é *humano*. A educação visa a aperfeiçoar essa capacidade reflexiva educando o homem a saber escolher o termo do meio, o *mesótes*, na situação ou dilema ético e moral. Possibilita a autonomia e a liberdade humanas, pois, se de um lado, a excelência ética não pode ser pensada sem os valores da comunidade política, por outro lado, o agente ético não se restringe a seguir tais valores. Sua capacidade racional de deliberação lhe permite, embora não garanta, pensar sobre seus costumes, leis, valores. Assim, são duas as dimensões na ação ética e na formação do caráter: os costumes que vêm do exterior, do *ēthos* social e a *phrónesis*, a capacidade de deliberação. Dessa forma, o homem excelente segue os costumes, valores e leis de sua *pólis*, mas, mediante sua capacidade de deliberação, constituinte de sua autonomia, pode discordar e combater os valores considerados equivocados e injustos. As ações éticas só têm existência na *pólis*, somente podem crescer na comunidade política, na vida em comum, caso contrário, se tornam estéreis.

A *pólis* não consiste na mera reunião de pessoas no mesmo espaço geográfico, na agregação de ruas, casas, pois os homens não se associam apenas para viver, se assim o fosse haveria sociedades de animais, tampouco os homens se associam visando a um acordo de defesa mútua, nem mesmo para facilitar as trocas e as relações comerciais.

É claro, portanto, que uma cidade não é uma comunidade de residência cujo fim seja apenas evitar a injustiça mútua e facilitar as trocas comerciais. Todas estas condições devem estar presentes para que a cidade exista; mas a sua presença não é suficiente para a constituir. O que constitui uma cidade é uma comunidade de lares e de

¹⁹² SPINELLI, P. *A prudência na Ética Nicomaquéia de Aristóteles*, p. 182.

famílias com a finalidade da vida boa [...] [uma] existência perfeita e autossuficiente; e esta é, em nosso juízo, a vida feliz e boa.¹⁹³

A *pólis* não é simples sociedade onde coexistem indivíduos, mas comunidade cuja finalidade é o bem viver, o que não significa destruir os conflitos e contradições inerentes, nem negar a busca do prazer. Diferente de simplesmente viver junto, a comunidade política supõe a participação de todos numa obra ou finalidade comum. Há uma relação intrínseca entre o homem e a cidade, *ánthropos*, *άνθρωπος* e *pólis*, *πόλις*, a ponto do cidadão não ter valor por si próprio, mas como parte da cidade.¹⁹⁴ Em Aristóteles, a cidade não nasce da necessidade que os homens têm uns dos outros, nem da necessidade de sobrevivência, ou porque o outro significa a coerção aos instintos selvagens e agressivos necessária à vida em comum. A comunidade do lar, a associação entre o homem e a mulher, é formada naturalmente com o fito de procriar e de prover suas necessidades vitais e cotidianas. Outras necessidades levam ao surgimento do vilarejo, mas essa forma de comunidade também não é autárquica. Apenas a busca do mais elevado bem, a vida perfeita e autárquica, exige a constituição de uma comunidade de vilarejos, a cidade.

A necessidade significa carência, a comunidade perfeita é a que preenche todas as carências, além de assegurar a vida boa, portanto, seu fim é a autarquia. A cidade é o fim das comunidades naturais e o fim de sua própria existência. “Formada a princípio para preservar a vida, a cidade subsiste para assegurar a vida boa”.¹⁹⁵

Existindo então por uma finalidade que se confunde com sua própria natureza, a cidade é seu próprio fim, para si mesma. Encontramos aqui os dois fins (a vida e a vida boa) que havíamos encontrado a respeito do casal (do qual a procriação é o fim do devir, mas não o fim da existência). Enquanto não houver cidade, tem-se necessidade dela para suprir as necessidades da vida que o vilarejo não pode satisfazer. Tende-se, então, a associar-se politicamente para viver, como Protágoras e Platão já reconheciam. Mas desde que a cidade exista, ela

¹⁹³ ARISTÓTELES. *Política*, III, 9, 1280 b 30- 1281 a 3.

¹⁹⁴ ARISTÓTELES. *Política*, VIII, 1, 1337 a 24.

¹⁹⁵ ARISTÓTELES. *Política*, 1252 b 29- 30.

é para si mesma seu próprio fim, e permite a “vida boa”, isto é, a felicidade.¹⁹⁶

A carência significa movimento em direção ao *ser*, a tornar-se *o que é*, realização de sua potência. A mudança tende a sua máxima realização, à efetivação de si mesmo, de sua natureza, de sua essência. A tese aristotélica é que um ser em repouso é um ser que realizou suas potencialidades, seu fim, por isso, é plenamente sua própria natureza, daí sua natureza coincide com seu bem, e este é sua natureza. Assim, o bem da cidade é naturalmente seu fim. O movimento em vista da autarquia é a tendência natural da essência da cidade, portanto, atingir a *vida boa* é sua potencialidade, diferentemente da finalidade natural das comunidades anteriores e mais simples, família e vila, que visam à satisfação das necessidades cotidianas, fins não políticos, mas hierarquicamente inferiores, meios em vista da vida sem, no entanto, realizarem plenamente a essência humana nem bastarem plenamente à vida. Somente a cidade realiza plenamente a essência humana e todas as carências do homem, daí este ser, por natureza, um animal político, um animal da *pólis*. Por natureza, o homem tende, como potência, a viver em cidade; ao realizar essa tendência, realiza o fim aí inscrito, seu bem, o que somente é possível ao constituir a cidade, somente aí o homem pode ser feliz. A *vida feliz* significa a existência humana plena, a *vida boa*, *eu zên*, εὖ ζῆν,¹⁹⁷ que se situa na esfera da vida política, inseparável da ética. Daí que somente possa existir comunidade política, *koinonía*, com a realização de boas ações, ações virtuosas, excelentes,¹⁹⁸ buscando se elevar à perfeição, à autonomia, à amizade e à justiça. A amizade é essencial na comunidade política ao unir os homens não apenas na produção da vida, buscando a autossuficiência ou a garantia dos interesses de cada um contra as usurpações dos outros, mas, especialmente, para chegar a regras que assegurem o bem-viver ao impor limites aos desejos e interesses individuais, sobretudo ao desejo de busca desenfreada da riqueza e do poder. Somente essa limitação pode tornar real a vida plena e autárquica, a *vida boa*.

O mundo humano é o mundo da multiplicidade, se constitui em meio a uma diversidade de experiências humanas com tendência à desordem e à violência causadas

¹⁹⁶ WOLFF, Francis. *Aristóteles e a política*, p. 69- 70.

¹⁹⁷ A expressão *eu zên*, εὖ ζῆν, *vida boa*, aparece em várias passagens da *Política*, conferir 1252 b 30, 1280 a 32-3, 1280 b 33.

¹⁹⁸ ARISTÓTELES. *Política*, III, 9, 1281 a 4.

pela *hýbris*, ὕβρις, descomedimento. Os gregos antigos buscaram maneiras de restringir a *hýbris* por compreenderem que ela significava o maior dos perigos à *vida boa*.

O mundo redescobre hoje o que os gregos suspeitavam há mais de dois mil anos: que as “grandes palavras” provocam “grandes infelicidades”; que o homem, essa coisa “estranha” entre todas, não é o que deve ser ultrapassado, mas preservado, e para começar de si mesmo; que o sobre-humano é o que mais se parece com o inumano; que o bem pode ser inimigo do melhor; que o racional nem sempre é razoável e que a tentação do absoluto, que os gregos denominavam ὕβρις é a fonte eternamente renovada de infelicidade do homem.¹⁹⁹

Para os gregos o descomedimento era a pior falta, a causa de todas as infelicidades humanas, privadas e públicas. No início era considerado mais erro do que vício, mas a constância e obstinação no erro tornava-o vício. Na sociedade hodierna, embora tenha a racionalidade como marca distintiva, o homem tende a agir descomedidamente, se deixando guiar pelo desejo ilimitado de bens materiais, imaginando que assim será feliz quando, ao contrário, leva a grandes infelicidades. A busca de riquezas e bens faz parte da constituição humana, compõe o desejo do prazer presente na parte irracional ou animal do homem, ao passo que somente a busca do bem comum pode orientar a ação de cada um para que aquela busca se faça conforme o meio termo. Daí a necessidade premente da instituição da educação como formação para a excelência, para o domínio das sensações, dos desejos imediatos e superficiais visando ao comedimento, à prudência, tendo como finalidade o belo e bom para a comunidade.

Tendo em vista essa finalidade, à medida que os problemas são postos, na *pólis* grega, a lei procura fixar limites à ambição recusando tudo o que possa ameaçar a *pólis*: a *hýbris*, o descomedimento, a prepotência, a ostentação da riqueza e do luxo e a busca de glória particular. Deste ideal de comportamento delineia-se a *sophrosýne*, σωφροσύνη, temperança, domínio de si frente ao excesso, o equilíbrio, a harmonia que submete o indivíduo à imagem que a cidade faz do homem político. A ordem igualitária se funda na reciprocidade das relações que, superior a todos, impõe uma lei que rege a vida comum. Esse equilíbrio não é, de modo algum, estático, mas feito de conflitos, discutidos e não negados. Segundo Vernant, os homens “que compõem a cidade, por

¹⁹⁹ AUBENQUE, P. *A prudência em Aristóteles*, p. 13.

mais diferentes que sejam por sua origem, sua classe, sua função, aparecem de uma certa maneira como ‘semelhantes’ uns aos outros” a partir da noção de *isonomía*, *ἰσωνομία*, a igual participação de todos os cidadãos no exercício do poder. No plano político, o vínculo do homem com o homem toma a forma de uma relação recíproca, reversível: apesar de tudo o que os opõem no concreto da vida social os cidadãos se concebem como unidades dentro de um sistema único, cujos pilares são a busca de equilíbrio e igualdade. A divindade *Éris*, *ἔρις*, marca o conflito, a luta, a rivalidade, a diferença, mas a divindade *Philía*, *φιλία*, expressa o sentimento de dependência e de pertencimento a uma só e mesma comunidade. “Esta semelhança cria a unidade da *pólis*, porque, para os gregos, só os semelhantes podem encontrar-se mutuamente unidos pela *Philía*, associados numa mesma comunidade”.²⁰⁰

O pensamento político grego baseia-se na distinção entre as esferas pública e privada, a *pólis* e a família, as atividades referentes ao mundo comum e aquelas destinadas à manutenção da vida. O privado, o mundo do *oikos*, concernia ao que fosse “relacionado com a vida do indivíduo e a sobrevivência da espécie, não era assunto político, mas doméstico por definição”.²⁰¹ Desse modo, na esfera familiar, privada, os homens viviam juntos compelidos por suas necessidades e carências vitais. Com efeito, esta esfera significava estar privado da vida pública, fora do mundo do que é comum.

O domínio da *pólis*, ao contrário, era a esfera da liberdade, e se havia uma relação entre essas duas esferas era que a vitória sobre as necessidades da vida no lar constituía a condição óbvia para a liberdade da *pólis*. A política não poderia, em circunstância alguma, ser apenas um meio para proteger a sociedade.²⁰²

A liberdade humana somente podia se realizar no plano público, campo da ação e do discurso, livre do aprisionamento à natureza. O domínio da esfera pública, da *pólis*, diferenciava-se por somente se relacionar a “iguais”, ao passo que a família, âmbito privado, se baseava na desigualdade. A distinção, profundamente acentuada, entre as esferas pública e privada, caracterizava as atividades que visavam à garantia da sobrevivência humana como indignas da esfera política e desprezadas por fazerem parte

²⁰⁰ VERNANT, J-P. *As origens do pensamento grego*, p. 65.

²⁰¹ ARENDT, H. *A condição humana*, p. 35.

²⁰² ARENDT, H. *A condição humana*, p. 36.

do homem como exemplar da espécie animal humana. “Embora a extrema necessidade torne o trabalho indispensável à manutenção da vida, a última coisa a esperar dele seria a excelência”,²⁰³ entendida pelos gregos como marca do domínio público, esfera da política e da liberdade em que a pessoa podia sobressair-se e distinguir-se das demais. A vivência comum na esfera política era o que distinguia a individualidade do cidadão a partir de suas ações e o âmbito que constituía a unidade social na *pólis*. O domínio público era permeado por espírito marcadamente agonístico,²⁰⁴ em que cada homem tinha de mostrar seu valor por meio de feitos que o distinguissem dos demais. O domínio público qualificava a ação individual, a liberdade, assegurando aos atos e palavras a sua permanência e conferindo ao homem seu caráter, a forma de sua humanidade. Nessa esfera o homem podia ser visto e ouvido por todos.

Contrariamente, desde a modernidade, e mais substancialmente na contemporaneidade, a vida privada, a esfera íntima e familiar, ganha primazia fazendo com que as necessidades, carências e interesses individuais se sobreponham ao domínio público, ao que é comum, ao direito de todos, enfim, à vida política em sentido grego. O homem político que busca o bem comum, o cidadão, se distingue do indivíduo, conceito erigido a partir da modernidade para designar o homem livre dos mitos, das superstições e do trabalho servil:

o cidadão procura seu próprio bem-estar por meio do estar bem de sua cidade, ao passo que o indivíduo não acredita na causa comum ou na sociedade justa; para ele, bem comum é cada um “se virar” ao seu modo. Para o indivíduo, a única função útil do poder público é garantir que cada um possa seguir seu próprio caminho em paz, protegido em sua segurança física e de suas propriedades.²⁰⁵

Os homens que se deixam escravizar por seus desejos e paixões mantêm adormecida a potência de se tornarem cidadãos “belos e bons”. Reduzidos a indivíduos, esses homens vivem uma existência baseada na procura de meios para acumular riquezas, e a sociedade justa passa a ser a que normatiza e promove oportunidades para que cada um alcance seus interesses. O importante é o que o indivíduo deseja. A busca

²⁰³ Cf. ARENDT, H. *A condição humana*, p. 59.

²⁰⁴ *Agonístico* é derivado de *agón* que significa luta, combate.

²⁰⁵ DUPAS, Gilberto. *O mito do progresso*, p. 273.

reiterada por bens de consumo mantém os homens aprisionados à esfera privada, campo dos próprios interesses, esvaziando a vida pública, esfera de elevação do espírito humano à excelência, reduzindo a atividade política, a possibilidade da vida coletiva e empobrecendo a formação do humano.

A indistinção entre o particular e o público leva à perda de sentido de ambos e a sua dissolução em instâncias que pouco se diferenciam. A distinção de ideias e sua normatização são princípios vitais da vida coletiva, resultam de perspectivas organizadas para sistematizar a vida comunitária. À medida, porém, que os conceitos perdem sua definição universal e ganham contornos de “opinião própria”, a vida política se esfacela. Quanto mais a sociedade moderna rejeita a distinção entre o que é público e o que é privado “mais ela introduz entre o privado e o público uma esfera social na qual o privado é transformado em público e vice-versa”.²⁰⁶ A distorção entre a vida pública e a vida privada leva os interesses privados a *status* de coisa pública empobrecendo a constituição da *vida boa*, que supõe a comunidade de cidadãos pensando e instituindo a vida coletiva, a vida pública. À medida que se estabelece uma crescente primazia da vida privada, íntima e familiar sobre a vida pública, as coisas comuns, se privilegiam as carências, as necessidades e interesses, os negócios, o dinheiro e o poder em detrimento do direito, da cultura, da educação e da saúde.

Os gregos dos séculos VII ao IV sabiam que, sendo por natureza político, o homem se afirmava no âmbito público, na efetiva participação das questões coletivas que emergem daquilo que transcende nossa vida. Ao serem privados do espaço público, os homens recolhem-se a seus próprios pensamentos. Na ausência de outros que os vejam e ouçam, eles não se dão a conhecer e, portanto, não existem. Privado da partilha do mundo com o outro, essencial à sua constituição mesma, da relação objetiva com o mundo em comum e também do particular que antes resguardava sua intimidade do mundo, o homem moderno não encontra limites, a fronteira entre as duas instâncias.²⁰⁷ A falta de compreensão do espaço público como algo plural, comum e não individual ceifa a política e, portanto, o bem comum. “O público se torna escravizado pelo privado. O interesse público fica limitado à curiosidade pela vida privada das figuras públicas”.²⁰⁸

²⁰⁶ ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*, p. 238.

²⁰⁷ ARENDT, H. *A condição humana*, p. 71-2.

²⁰⁸ DUPAS, Gilberto. *O mito do progresso*, p. 275.

O reconhecimento do espaço público como esfera comum, do uno, não implica uniformização. Se os habitantes da cidade devem possuir certa unidade, não podem se transformar numa uniformização total, como propunha Platão, pois o excesso de unidade esfacelaria a cidade que depende da ação individual de seus membros. A pluralidade humana é condição fundante da vida política, afinal, é pelo reconhecimento de si como igual, parte da espécie humana e, ao mesmo tempo, diferente, possuidor de características singulares, que o homem se constitui como homem. Constituição cuja efetivação somente se concretiza por meio do discurso e da ação, meios pelos quais o homem distingue a si próprio e aos outros. “É com palavras e atos que nos inserimos no mundo humano, e essa inserção é como um segundo nascimento, no qual confirmamos e assumimos o fato simples do nosso aparecimento físico original”.²⁰⁹ A vida política se constitui numa relação de identidade na diversidade, com diferentes pontos de vista, olhares e perspectivas, sob pena de se perder na arbitrariedade e no autoritarismo, anulando o domínio do público, do mundo comum.

Somente quando as coisas podem ser vistas por muitas pessoas, em uma variedade de aspectos, sem mudar de identidade, de sorte que os que estão à sua volta sabem que veem identidade na mais completa diversidade, pode a realidade do mundo aparecer real e fidedignamente [...] Nas condições de um mundo comum, a realidade não é garantida primordialmente pela “natureza comum” de todos os homens que o constituem, mas antes pelo fato de que, *a despeito de diferenças de posição e da resultante variedade de perspectivas, todos estão sempre interessados no mesmo objeto.*²¹⁰

Embora a *pólis* seja composta por uma multidão diversificada, em que cada cidadão, *polítes*, é uma parte, a busca do bem da comunidade se torna fim de todos que nela convivem, erigindo a *phília*, a amizade como constitutiva da *pólis*. A convivência política não impede, ao contrário, supõe o debate, *agón*, o conflito de ideias na busca da justiça e da *areté*, excelência. Viver com o outro de forma respeitosa e justa não significa absoluto assemelhamento, inexistência de posições diferentes. A sociedade atual tende a buscar o consenso, o apaziguamento uniformizador que em nada significa a convivência amorosa, *phília*, mas apenas a negação dos conflitos;

²⁰⁹ ARENDT, H. *A condição humana*, p. 221.

²¹⁰ ARENDT, H. *A condição humana*, p. 70, grifos meus.

estamos vivendo uma fase de decomposição. Numa crise há elementos opostos que se combatem – ao passo que o que justamente caracteriza a sociedade contemporânea é o desaparecimento do conflito social e político [...] Não há, na verdade, nem programas opostos, nem participação das pessoas em conflitos ou lutas políticas, ou simplesmente numa atividade política. No plano social, não se dá apenas a burocratização dos sindicatos e sua redução a um estado esquelético, mas o quase desaparecimento das lutas sociais.²¹¹

O conflito é inerente à existência política, à democracia e à liberdade que não convivem com a uniformização nem com a simples tolerância pela diferença. Paradoxalmente, são os conflitos que podem gerar rupturas e busca de novos rumos. Ao não reconhecer o conflito como inerente à existência social, a sociedade contemporânea tem se afastado de princípios e práticas indispensáveis à vida coletiva como a preeminência do público sobre as questões privadas.²¹²

A sociedade, a educação e a escola atuais têm se afastado do cultivo dos valores, princípios e práticas constitutivas da existência coletiva, não têm formado os *tipos antropológicos* indispensáveis à vida em sociedade, às novas gerações e todos os que a integram no sentido da defesa do bem comum. Ao contrário, afirmam, reconhecem e funcionam como se a vida pessoal e coletiva devesse, ou pelo menos pudesse, ser regida pelo pseudomercado, pelo acúmulo de bens materiais, o fascínio das imagens e da tecnologia, o mundo do dinheiro e do poder, o sucesso.²¹³

O afastamento, cada vez mais substancial, da formação de homens políticos, de homens públicos que priorizam o bem comum, tende a engendrar a constituição de indivíduos que negam a existência do outro como parte de si, vendo-o apenas como um possível usurpador do que lhes pertence; para esses, a finalidade da vida reside em prazeres, bens materiais, privilégios e riqueza sem limites. Com isso, o que se naturaliza é “a banalização da violência, da miséria, da vida, da morte, do sofrimento, da corrupção em quase todas as esferas e dimensões da existência social e pessoal”.²¹⁴

²¹¹ CASTORIADIS, C. *Encruzilhadas do labirinto: ascensão da insignificância*, p. 104-5.

²¹² COELHO, Ildeu Moreira. *Cultura, educação e escola*, p. 196.

²¹³ COELHO, I. M. *Cultura, educação e escola*, p. 197.

²¹⁴ COELHO, I. M. *Cultura, educação e escola*, p. 197.

Enquanto a maioria das pessoas acredita que a felicidade seja constituída apenas de bens do corpo e de bens materiais, Aristóteles insiste que, sobretudo os bens da alma são necessários para a vida feliz: coragem, prudência, justiça, postura ética e moral.²¹⁵ Para ele existem três tipos de bens: externos, do corpo e da alma, todos indispensáveis à vida feliz. Mas o problema situa-se na importância maior ou menor de cada bem, em especial quando a maioria acredita que basta um pouco de excelência ética ou virtude e uma enorme quantidade de riquezas, poder, fama e tudo mais que faz parte disso.²¹⁶ Tendo em vista que a alma é mais valiosa que o corpo, também os bens da alma são os melhores e os preferidos pelos homens prudentes, pois estão diretamente relacionados com a ventura da alma. Embora a opinião comum busque riqueza, glória, poder como bens mais importantes, o estagirita concebe-os como secundários. O bem a ser praticado, o bem-viver se articula com as excelências éticas ou virtudes da alma; afinal somente pode haver vida bem vivida, no sentido rigoroso, com atos justos, magnânimos, temperantes e corajosos. Essa é a vida digna de escolha, a *vida boa*, que realiza a finalidade, *télos*, da vida humana.

Se os bens exteriores podem ser conseguidos pelo acaso ou pela sorte, dependem da fortuna, *týkhe*, τύχη, isso jamais ocorre com os bens da alma, sendo preciso, para ser chamado justo ou prudente, exercitar a *areté* e impor limite aos ímpetos. Os bens materiais não são contrários à *vida boa*, mas “a vida preferível, tanto para o indivíduo como para a comunidade, consiste na vida acompanhada de uma virtude com recursos suficientes para participar de ações virtuosas”.²¹⁷ A *vida boa*, só é possível pela excelência ética, pela virtude.

Assim, o fato de as cidades necessitarem de recursos não significa que os recursos, apesar de terem muitas partes animadas, sejam parte da cidade. A cidade é uma comunidade de semelhantes que visam viver o melhor possível, e como a felicidade é o que há de melhor e consiste no ato e no uso perfeitos da virtude (em relação a qual alguns participam, e outros, pouco, ou nada) isso é causa evidente de que haja múltiplas e diferentes formas de cidades e regimes.²¹⁸

²¹⁵ RICKEN, Friedo. *O bem-viver em comunidade*, p. 95.

²¹⁶ ARISTÓTELES. *Política*, VII, 1, 1323 a 32- 37.

²¹⁷ ARISTÓTELES. *Política*, VII, 1, 1323 b 38.

²¹⁸ ARISTÓTELES. *Política*, VII, 8, 1328 a 34- 40.

Se a *eudaimonía* é a finalidade suprema do ser humano, o bem mais elevado que o homem pode atingir, finalidade autossuficiente que não é desejada por outro fim externo, mas somente por ela mesma, finalidade esta que se concretiza no âmbito da atividade, da realização, então, a felicidade diz respeito às ações humanas excelentes que buscam uma vida excelente, a *vida boa*, *êu zên*, εὖ ζῆν. Nesse sentido, Ursula Wolf afirma que, para Aristóteles, a *eudaimonía*, felicidade, significa realizar a *vida boa*, viver bem e agir bem, *eû zên kai práttein*, εὖ ζῆν καὶ πράττειν,²¹⁹ portanto, a vida de excelência ética não diz respeito à simples posse, mas ao exercício, pois mesmo quem a possui *pode* cair em erro, em infortúnio. Em outras palavras, a vida excelente, feliz é uma vida de *eupraksía*,²²⁰ εὐπραξία, bem agir conforme as diferentes formas de excelências éticas: coragem, temperança, justiça, dentre outras. A especificidade humana é procurar precisamente o *praktòn agathón*, πρακτὸν ἀγαθόν, o bem para o homem realizável por meio do agir.²²¹ Ser feliz, ser excelente, viver a *vida boa* é realizar o que é possível dentro dos limites humanos, ser prudente, pois não somos deuses, mas sempre visando ao ideal máximo de perfeição, buscando em cada ação participar mais da perfeição. A excelência ética é uma pressuposição para a existência da comunidade política, mas, ao mesmo tempo, é também uma consequência da vida política. O que compõe a felicidade é viver neste mundo de vicissitudes e praticar ações éticas, buscar viver a *eupraksía* lutando para que os desejos e paixões mais instintivos que nos constituem possam ser persuadidos pela razão ao invés de se fecharem em si mesmos se tornando senhores absolutos de nossas escolhas e ações. Para se criar a comunidade política, é *conditio sine qua non* educar o apetite ilimitado, *pleoneksía*, πλεονεξία, de riquezas dos homens levando-os a confirmarem sua condição de seres políticos, homens públicos e éticos.

O homem nasce com a moralidade em potência, entretanto, sem o exercício de atos excelentes, tal potência se torna inútil, vazia. Para Aristóteles, existem três elementos para o homem se tornar bom e íntegro: natureza, *phýsis*, φύσις; hábito, *héksis*, ἕξις, e razão, *lógos*, λόγος.²²² É preciso nascer como humano e não como outro animal gregário qualquer, pois somente a natureza humana abre a possibilidade da

²¹⁹ WOLF, Úrsula. *A ética a Nicômaco de Aristóteles*, p. 28.

²²⁰ Cf. WOLF, Ursula. *A ética a Nicômaco de Aristóteles*, p. 67.

²²¹ A expressão *praktòn agathón* é usada por Ursula Wolf (*A ética a Nicômaco de Aristóteles*, p. 31) e seu fundamento se encontra, em especial, nas passagens 1096 b 35 e 1098 b 21- 23 da *Ética a Nicômaco*.

²²² ARISTÓTELES. *Política*, VII, 13, 1332 a 40.

moralidade, uma vez que o homem é o único animal dotado de razão, o único que sente o bem e o mal, o animal político por natureza e a moralidade somente se constitui na esfera da *pólis*. Sendo capaz de aprendizado, de um processo de habituação, o homem tem o poder de modificar até mesmo algumas qualidades naturais. Mas há ainda uma condição: “o homem, para além da natureza e do hábito, é também guiado pela razão que só ele possui”.²²³ Apenas com o norteamento da razão, *orthòs lógos*, se completa o processo de constituição ética e moral no homem, a educação, que somente se efetiva na relação de mútua dependência entre *phýsis*, *héksis* e *lógos*. Castro põe em relevo que os dois aspectos mais decisivos para o homem realizar atos excelentes, éticos são o hábito e a razão.²²⁴

Precisamente da parte *álogon*, a parte que possui aspecto próprio no homem, se originam as excelências éticas, pois é sobre a parte desiderante ou desejante que irá atuar o *ēthos*, o hábito, a formação.²²⁵ Diferentemente das sensações com as quais já nascemos, a excelência ética, a exemplo das artes e técnicas, resulta de um processo de habituação, é uma capacidade que desenvolvemos com o exercício, portanto, uma disposição prática. É na prática, e não só no conhecimento da ideia de bem, que adquirimos a excelência ética, tese aristotélica de vários modos repetida. Um homem torna-se justo ao praticar ações justas, torna-se temperado ao agir com temperança, torna-se corajoso realizando atos de coragem. Bons cidadãos *formam-se* no exercício reiterado de boas ações, nos hábitos de agir bem.

A alma de quem aprende deve ser cultivada por meio de hábitos que levem à excelência ética. As pessoas que vivem sob o jugo das paixões não ouvem a razão, por isso, somente aqueles que, de algum modo, tiverem na alma certa afinidade com excelência ética podem desenvolvê-la. À medida que esses hábitos acontecem desde cedo, não se tornam algo demasiadamente penoso. Na construção do humano no homem, é fundamental a afinidade da alma para amar o nobre e bom, trabalho a ser realizado desde tenra idade, pois o homem tem a tendência a se deixar direcionar pelos sentidos, pelo prazer imediato e fugaz, o que dificulta, sobremaneira, orientar o desejo que nos compõe; daí a importância de educar a alma desde cedo para que reconheça o que é essencial ao ser humano, cuidado que ganha premência na atualidade, visto as crianças desde tenra idade, sob o encanto das imagens midiáticas e mensagens

²²³ ARISTÓTELES. *Política*, VII, 13, 1332 b 3- 4.

²²⁴ CASTRO, S. *Paideia e ética em Aristóteles*, p. 89.

²²⁵ PAIXÃO, M. *O Problema da felicidade em Aristóteles*, p. 20.

publicitárias, viverem imersas no desejo de consumo. Nasceram com a racionalidade em potência e o desejo como faculdade desenvolvida, assim, perseguem o prazer e fogem da dor. Podem, entretanto, ser educadas para a ação ética, pois, embora não possuam a capacidade racional ativada, possuem a potência de refletir racionalmente e sua capacidade desiderativa pode obedecer. “A capacidade apetitiva e desiderativa guarda em si um procedimento cognitivo mínimo que permite à criança obedecer”,²²⁶ o que não significa que ela possa ser controlada mecanicamente por uma autoridade externa:

Se quisermos educar a criança para que não siga cegamente aos desejos puros, não o faremos adequadamente se simplesmente impedirmos a ela o acesso aos objetos desejados, mas sim apelando para que modifique suas escolhas [...], pois há um mínimo de razoabilidade nas suas forças apetitivas que lhe permite escutar de modo atento e sensível as admoestações dos adultos.²²⁷

A criança é capaz de agir intencionalmente, embora imperfeitamente, uma vez que sua capacidade deliberativa não está plenamente desenvolvida, assim, é preciso que a reta razão, o sentido orientador, seja enunciada do exterior. O consentimento ao ato ético não procede da deliberação, a criança aquiesce ao *lógos* não como razão, mas como palavra emanada do adulto. Ela interioriza o *ēthos*, ἦθος, que organiza a vida entre os homens por meio da imitação, *mímesis*, μίμησις, porém esta não supõe um modelo fixo a ser copiado, mas o ato de tornar-se semelhante. A formação ética é exercício, fruto de hábitos adquiridos durante a vida, um modo de agir moderado que vai predispondo a criança a imitar, juntamente com exortações dos adultos no sentido de refletir sobre seus atos e escolhas. Para desabrochar a capacidade de pensar, de deliberar, faz-se *mister* orientar a criança, mas é fundamental deixá-la escolher, sempre que possível, e arcar com a responsabilidade por sua escolha, de modo que possa desenvolver, paulatinamente, a responsabilidade ética, aprendendo a assumir sua vida e não se acomodar ao mundo da facilidade, da não-decisão. Sem isso, ela dificilmente crescerá na ética, na moral, não desabrochará sua potência racional deliberativa, sua capacidade de decidir após julgamento, ponderação, ao contrário, permanecerá na infantilidade e heteronomia. A aprendizagem ética significa “tanto a aprendizagem dos

²²⁶ CASTRO, S. *Paideía e ética em Aristóteles*, p. 84.

²²⁷ CASTRO, S. *Paideía e ética em Aristóteles*, p. 84.

valores de nossa comunidade, quanto a educação das nossas emoções de modo que tenhamos com o passar do tempo uma pré-disposição moderada”,²²⁸ lembrando que a vida humana é constante inacabamento, processo de formação sempre por fazer.

Não obstante a ética tenha início com a imitação e a obediência à família e às leis, ela não vem de fora, é atitude enraizada na alma. Em Aristóteles, hábito não significa repetição mecânica de atos, mas uma repetição capaz de gerar uma espécie de substrato com que a parte desejanse tende a obedecer novamente à razão. Se o que se deseja é uma *pólis* justa, é *mister* formar os cidadãos, desde cedo, a agir com moderação e ética em vista do bem comum, habituando-os, paulatinamente, a aperfeiçoar a capacidade deliberativa mediante a educação da parte desejanse.

É, portanto, obrigação prioritária do legislador educar as crianças segundo os meios a partir dos quais possam vir a se tornar adultos virtuosos, isto é, capazes de conduzir os negócios públicos e buscar o bem estar comum, e ao mesmo tempo conduzir a sua própria vida de modo justo e equilibrado.²²⁹

Elemento irracional, o desejo que move as ações humanas deve ser guiado pela razão, para o que é importante o trabalho da educação. Uma vez que a parte irracional é anterior à parte dotada de razão, o desejo é anterior temporalmente e deve receber os cuidados primeiramente, mas tendo em vista a razão, assim como se cuida do corpo tendo em vista a alma.²³⁰ A criança aprende na prática da ética, da virtude, a julgar corretamente a partir das situações vivenciadas. Se o elemento de reflexão é fundamental, uma vez que a prática por si não gera a virtude, ao contrário, torna-se ato mecânico, por outro lado, embora indispensável, o aspecto cognitivo não é suficiente para o cultivo da virtude, sendo preciso exercício constante. Trata-se do cultivo da atividade do pensamento como deliberação, decisão razoável a partir da ponderação do que é digno e valoroso para o homem, e de encontrar o meio termo tendo em vista a vida coletiva e não a vida privada, os interesses particulares; em suma, ser prudente. Para tanto é necessário que, na qualidade de “animal político”, o homem seja educado, *formado* pelo exercício habitual de sua racionalidade segundo os modelos do bem,

²²⁸ CASTRO, Susana de. *Paideia e ética em Aristóteles*, p. 87.

²²⁹ CASTRO, Susana de. *Paideia e ética em Aristóteles*, p. 88.

²³⁰ ARISTÓTELES. *Política*, VII, 15, 1334 b 21- 28.

aprendendo a decidir de maneira razoável, conforme o meio termo, buscando ser justo em seus atos.

Tendo em vista a força da parte animal que habita o ser humano, a tendência do homem é buscar o prazer imediato em cada instante e de modos variados, por isso, a vida excelente somente se torna possível pela educação dos desejos, cabendo-lhe harmonizar o complexo princípio que define o ser humano como intelecto desejante ou desejo refletido. A educação é o processo em que o homem cultiva a sua humanidade num movimento contínuo, conflituoso e permeado de embates, buscando elevar seu espírito à mais alta perfeição ética. Compreendendo que a finalidade, *tò télos*, da vida humana é realizar a ideia de Bem, a *vida boa*, buscando se elevar à máxima perfeição possível, e que essa é a felicidade para o homem, *a educação não consiste no desenvolvimento de capacidades, habilidades, competências nem na transmissão de conhecimentos, mas em dar ao homem condições para alcançar o fim autêntico de sua vida, realizar sua existência como ser ético e moral*. Como amplo movimento de humanização do homem no qual ele se torna propriamente humano, a educação supõe a luta contínua para superar o universo dos sentidos e do individual, a esfera particular e privada das carências, necessidades e interesses, visando a ascender à excelência. Aprender como se deve e quando se deve gostar das coisas certas não significa simplesmente reprimir as paixões, mas orientá-las pela razão. A partir do aprendizado, da habituação, o homem é capaz de desejar as coisas virtuosas ao reconhecer que elas são boas.

Por intermédio da deliberação ele pode concluir que algo muito doloroso (física ou moralmente) é o melhor a ser feito. Isso não significa que seus sentimentos não estão em harmonia com a sua razão, mas justamente o contrário: seus sentimentos *estão educados* ao ponto de poderem harmonizar-se com ela. É justamente quando a dor em realizar um determinado ato não é capaz de persuadir o agente a desistir do que ele escolheu deliberadamente como o melhor a ser feito – sendo o seu desejo pela virtude e a alegria em agir assim mais fortes – que podemos dizer que, completa e plenamente, seus desejos e sentimentos estão de acordo com sua razão.²³¹

²³¹ SPINELLI, P. *A prudência na Ética Nicomaqueia de Aristóteles*, p. 174- 175, grifo meu.

Seus desejos aperfeiçoados pelo hábito e pela sabedoria prática, a prudência, seguem sua escolha sem vacilar, começando desde cedo, o processo de formação humana funda um verdadeiro modo de vida, um *ēthos*, ἦθος; o que evidencia a importância de um trabalho pedagógico lúcido da escola. Em grande medida, diferentes grupos sociais, de modos diversos, têm constituído um *ēthos* cujo fundamento é a procura desmedida do prazer e o que isso significa de consumo exacerbado e busca sem limites do sucesso individual. Ao longo da vida o homem persegue o fim de alcançar a felicidade buscando o prazer imediato e se afastando da dor; suas necessidades são mediadas pela cultura, entretanto, a subordinação dessas à lógica capitalista agora é exacerbada e transformada em fim último do homem. A atual busca irracional do consumo se inscreve num *ēthos* específico, desenvolvido num longo processo histórico, em que a produção encerra um fim em si mesma: a circulação de bens de consumo. Esse *ēthos* se fundamenta num modelo hedonista em que a realização humana, a felicidade, é buscada no próprio ato de consumir e tem na publicidade, nos meios de comunicação, em suma, na *indústria cultural*²³² a grande promotora,²³³ engendrando as ideias de justiça, equidade, liberdade e democracia diretamente articuladas ao consumo: de acordo com o que adquire o indivíduo se percebe como livre, independente ou forte. Na dinâmica capitalista da sociedade contemporânea, a ciência funciona como criadora de novos hábitos de consumo à medida que sucateia ou obsoletoiza os produtos, o que exige sua substituição por algo “novo”.²³⁴ A essência da lógica capitalista situa-se na criação de “objetos e serviços do desejo”.

²³² A expressão *indústria cultural* foi empregada pela primeira vez em 1947 na *Dialética do esclarecimento*, de Max Horkheimer e Theodor Adorno. Em uma série de conferências radiofônicas em 1962, Adorno explicou que a expressão indústria cultural visa a substituir o termo “cultura de massas”, pois este induz à falácia de que se trata de uma cultura surgindo espontaneamente das próprias massas. A indústria cultural tem suas raízes no âmbito do desenvolvimento tecnológico produzido pela Revolução Industrial, originando o processo de massificação da produção; assim, é filha do desenvolvimento econômico e de suas necessidades, à medida que foi se reestruturando no decorrer dos séculos, a indústria cultural foi adquirindo novos nuances, ao converter a cultura em mera mercadoria de consumo e, ao fim, em fetiche, servindo de mediação para a manipulação da consciência do homem. Como conjunto coeso dos meios de comunicação de massa, a indústria cultural vem constituindo-se, ao lado da família e da escola, numa instância de socialização de extremo significado (Cf. BASTOS, Luciene Maria. Sociedade, indivíduo e fetiche: a constituição da subjetividade no âmbito da indústria cultural, p. 16).

²³³ SEVERIANO, Maria de Fátima V. *Narcisismo e publicidade: uma análise psicossocial dos ideais de consumo na contemporaneidade*, p. 69.

²³⁴ DUPAS, G. *O mito do progresso*, p. 139.

Essência da lógica capitalista, a inovação tenta tornar obsoletos o mais rapidamente possível os produtos existentes, transformando a abundância ameaçadora de um mercado concorrencial em uma nova forma de escassez transitória, e conferindo à nova mercadoria um valor incomparável e imensurável, porque sua posse se transforma em realização de um desejo quase mítico.²³⁵

Em detrimento do bem da coletividade, da vida em comum, vive-se o imenso desperdício de recursos naturais ao custo da degradação contínua do meio ambiente para que a engrenagem da acumulação capitalista subsista. Os objetos e serviços do desejo são vendidos como ideal da felicidade humana e progresso a que até os mais pobres têm “direito”. Um tipo antropológico específico vem sendo, então, criado, especialmente por meio da educação escolar: “indivíduos livres e instrumentalmente racionais operam em um mundo que consiste em vendedores e compradores”,²³⁶ numa grande metamorfose do ser humano.

O humano e suas necessidades se transformam em material de manipulação em busca de lucro. Essa lógica empobrece as relações sociais, degrada o meio ambiente e o padrão de vida. Ter mais significa estar melhor [e ser feliz]. Artificializar enganosamente – insinuando o natural – é o que agrega valor. Riqueza é o novo nome de valor.²³⁷

A felicidade torna-se uma mercadoria ou serviço disponível em lojas e *shoppings centers*. Os indivíduos, cada vez mais intensamente, acreditam poder suprir suas carências e desejos por meio da aquisição, sempre crescente, de bens de consumo, o ideal de felicidade, levando a uma adesão crescente à *industria cultural* e sua racionalidade. O indivíduo é escravizado porque não consegue educar seus desejos e paixões que, sem o direcionamento da razão, são manipulados pelo consumo havendo uma redução fundamental no poder de julgamento; a *phrónesis* é empobrecida ou até mesmo subjugada. Os indivíduos se privam de se tornarem *propriamente humanos*, contrariando o ideal de *eudaimonía* conforme Aristóteles concebe. Se o homem deixa de se orientar pelos princípios, valores e normas que elevam seu espírito à excelência na

²³⁵ DUPAS, G. *O mito do progresso*, p. 142.

²³⁶ DUPAS, G. *O mito do progresso*, p. 149.

²³⁷ DUPAS, G. *O mito do progresso*, p. 144.

vida pública, ganha proeminência o âmbito individual, a intimidade, a carência, o desejo. A esfera privada vai ocupando cada vez mais espaço e os desejos e interesses individuais vão ganhando a esfera pública que se torna área de livre disputa no jogo das oportunidades, caracterizando uma deformação da natureza humana.

Em oposição, a ideia de homem pensada pelos gregos é a do homem político, guiado por uma razão política que confere às coisas públicas, *tà koiná, τὰ κοινά*, o sentido instituinte da vida humana, e compreende a autonomia e a liberdade como inseparáveis de sua afirmação como ser político que combate seus desejos e interesses desregrados, buscando agir valorosamente na vida particular e coletiva. As ações valorosas dependem da educação como formação humana, *paideía*, e da habituação para que a faculdade apetitiva seja orientada a obedecer à razão, superando a mera socialização e transformando as paixões em disposições éticas. Daí a relevância fundamental da escola como instituição de formação ampla, e não apenas de desenvolvimento do aspecto cognitivo do humano, tornando possível a constituição da excelência ética na alma humana, conformando a parte apetitiva do homem à razão, tornando-a desejo racional sem deixar de ser desejo. A obra da educação e da escola, então, é construir o *ēthos* em que a excelência consista em buscar ser melhor do que se é nos estreitos limites da natureza individual, formando uma consciência que aprenda a distinguir o verdadeiro bem dos seus simulacros, a enfrentar as paixões e decidir-se pelo que há de divino em sua alma.

O processo instrucional, cognitivo, que busca apreender conhecimentos, é o lado visível da educação escolar, mas ela é fundamentalmente um processo formativo do humano. O verbo formar deriva do latim *formare*, significa dar forma, criar, educar, instruir, fundar, ordenar, compor; se distancia de alguns de seus cognatos como informar, reformar e diverge fundamentalmente de outros como conformar e deformar.²³⁸ Há formação

quando há obra de pensamento e que há obra de pensamento quando o presente é apreendido como aquilo que exige de nós o trabalho da interrogação, da reflexão e da crítica, de tal maneira que nos tornamos

²³⁸ SEVERINO, A. J. *A busca pelo sentido de formação: tarefa da filosofia da educação*, p. 621.

capazes de elevar ao plano do conceito o que foi experimentado como questão, pergunta, problema, dificuldade.²³⁹

A formação pressupõe a inserção, como pensamento, interrogação, reflexão e crítica, no mundo da cultura construído pela humanidade, bem como a afirmação de nossa condição humana à medida que, rompendo com as práticas infantis e pequenas, o senso comum e a ingenuidade, elevamo-nos à autonomia. A escola como instituição e obra de cultura tem como *télos*, fim, a formação humana, a afirmação da liberdade e da autonomia. Com os gregos antigos aprendemos que a formação diz respeito ao processo de habituar o homem a agir de acordo com sua natureza racional, a *areté*, excelência, ética e moral, a participar da construção do bem comum ao pôr, em seus atos, as coisas públicas, *tà koiná*, acima dos interesses e necessidades particulares e, com isso, criar valores, normas, costumes, hábitos, formas de ser e de viver autônomas, livres e justas. O homem é um devir a se construir ao longo de sua existência no processo formativo, trabalho permanente de passagem da incultura, da servidão aos desejos e paixões instintivos para o desejo educado, isto é, a autonomia, a liberdade, a excelência. A atualização do humano no homem se edifica na *prâksis* que orienta os desejos pela razão para que as necessidades e os interesses não se tornem manifestações da *hýbris*, desmesura, excesso, busca desenfreada do prazer e dos bens materiais.

A formação do homem, então, não visa a capacitá-lo a desempenhar funções, a cumprir tarefas, mas ampliar e aprofundar os horizontes da existência humana, da vida coletiva, do direito, da cultura; enfim, criar novos horizontes de pensamento e de ação. O que tem preeminência é realizar os fins do homem *como humano*, para que possa participar efetivamente da criação pessoal e coletiva excelente, a instituição da *vida boa*. Com Aristóteles aprendemos que a formação do homem excelente pressupõe a educação como *paideía*, formação da capacidade (potência) de deliberar e escolher mediante ponderação, cuidadosa reflexão a fim de habituá-lo a viver e agir com racionalidade, responsabilidade, enfim, com prudência, na busca do bem comum. Daí a importância fundamental da escola como instituição de formação humana que reconheça o mundo material, esfera da produção, como meio a serviço do fim, do bem viver em comum. Essa concepção de formação

²³⁹ CHAUI, M. *A universidade pública sob nova perspectiva*, p. 12.

pressupõe a educação, não como treinamento para o trabalho, o sucesso nos negócios e na vida, mas que forme o ser humano, ensinando-o a pensar as ideias, a prática, a vida coletiva e pessoal, a reconhecer e afirmar a preeminência da realização da sociedade justa e excelente sobre os interesses das partes, dos indivíduos e grupos.²⁴⁰

À medida que o homem compreende sua finalidade, *télos*, como edificação da *vida boa*, suas decisões, escolhas e ações concorrem para instituir o equilíbrio, a ética, a justiça e a felicidade na *pólis*, na sociedade, na humanidade, abrindo caminho para a excelência ética e moral. Conceber a finalidade humana como produção e consumo exacerbado, busca incessante pela posse de bens materiais, ao contrário, envolve decisões, escolhas e atos no caminho do desequilíbrio, do vício, da injustiça e da infelicidade.

Pensar a formação de homens excelentes significa ver a escola como instituição que trabalha na atualização da virtude no homem para que este alcance toda plenitude de que é capaz, seja capaz de compreender sua finalidade como ser dotado de racionalidade, *lógos*, e assim busque menos os bens materiais do que a excelência ética, em outras palavras, busque ser prudente em suas ações para viver a *vida boa*. Nesse processo, não se pode perder de vista a lição aristotélica de que o humano, pertencente ao reino da contingência, se define, sobretudo, pela ambiguidade, possibilidade, disposição e capacidade de agir virtuosamente, mas, ao mesmo tempo, a disposição e a capacidade para não fazê-lo. Por isso, o universo do humano é a esfera da criação e da liberdade em que o homem escolhe e decide continuamente. O humano é definido pela potência de criar a si mesmo, podendo se assemelhar às bestas ou à divindade, potência que o torna uma exceção em relação à determinação natural, uma possibilidade de ser. Daí a importância da escola como instituição, por excelência, de formação humana.

²⁴⁰ COELHO, Ildeu Moreira. *Escritos sobre o sentido da escola: uma introdução*, p. 27.

Educação, cultura e formação: natureza e sentido da escola

Como *instituição sociocultural e educativa*, a escola privilegia a formação, reconhece e afirma a igualdade, a autonomia e a liberdade dos humanos, a existência ética e feliz, a “convivência” democrática, a preeminência do todo sobre as partes, da vida em comum e do direito, realidade mais ampla e significativa que a lei e o ordenamento jurídico, sobre o privado e os interesses [...] Em vez de pronta, dada, ela é, em sua própria natureza, *ideia a ser realizada*, realidade em permanente constituição de si mesma, no trabalho de docentes e discentes com a leitura, a escrita e o estudo, em busca do saber vivo e da formação humana.

Ildeu Moreira Coêlho

Historicamente a escola tem sido acusada de ser obsoleta e ineficiente e assim não cumprir sua função, qual seja, fazer com que os educandos se apropriem do saber acumulado pela humanidade em suas várias áreas do saber. Em razão dessa ineficiência procura-se introduzir na sala de aula práticas que tornem o processo de ensinar mais atraente como brincadeiras, TV's, *datashow*, dentre outros, e o ideal do educador passa a ser educar divertindo ou divertir ensinando, visando à produção dos sujeitos que a sociedade atual reclama.

Contrariamente a essa perspectiva, a escola tem sentido em si e por si mesma, não depende de realidades exteriores, como ser divertida, produtiva, sucesso no vestibular ou garantia de emprego, para ser significativa. A escola fundamental também não existe em função da de ensino médio, nem esta se justifica pela universidade. Os esforços por fazer da escola um lugar produtivo não fazem senão malograr seu verdadeiro sentido e natureza: a formação de homens excelentes.

Para a criação da escola, e da educação, como formação humana para a excelência, a *vida boa*, a existência ética, é imprescindível que a aprendizagem se realize como interrogação do sentido mesmo da vida individual e coletiva, da *pólis*, da *res publica*, da amizade, da educação, da escola, do belo, do bem e do mal, enfim, da razão que permeia a vida contemporânea, bem como do processo de acumulação capitalista que erige o trabalho como fim em si mesmo e impõe sua vinculação com a

educação e a escola. Assim, é *myster* pensar o sentido e finalidade da educação, do trabalho e da escola para o homem.

Origem e princípio da escola, a educação, a *paideía*, παιδεία, vigorava em plenitude sem que houvesse necessidade da instituição escolar, pois que o cuidado com a educação se fazia pleno nas comunidades humanas. Somente quando a cultura como humanização perde seu vigor a escola se faz necessária para expandir a obra da educação.

Segundo Henrique Cláudio de Lima Vaz,²⁴¹ a cultura significa a especificidade da presença humana no mundo, expressando-se, primeiramente, em sua face objetiva nas obras culturais que significam, para o homem, a criação do seu mundo. Sem a presença dessas obras o homem não compreende a essência de sua existência como sujeito que significa e transforma o mundo, em suma, como sujeito cultural. A criação do humano se faz na passagem do ser natural ao ser cultural. A *phýsis*, φύσις, natureza, se caracteriza como domínio da necessidade, do *aeí*, αεί, do sempre o mesmo, e o *ēthos*, ἦθος, como espaço humano construído pelo advento do diferente aberto pela ação, *prâksis*, πράξις, humana.²⁴²

O domínio da *phýsis* ou o reino da necessidade é rompido pela abertura do espaço humano do *ēthos* no qual irão inscrever-se os costumes, os hábitos, as normas, e os interditos, os valores e as ações. Por conseguinte, o espaço do *ēthos* enquanto espaço humano, não é dado ao homem, mas por ele incessantemente reconstruído.²⁴³

Diferente do animal, sempre encerrado em sua natureza biológica, no homem a construção do *ēthos*, da cultura, significa a libertação de sua condição natural. Nas obras culturais há “a objetivação da essência do homem como consciência-de-si”,²⁴⁴ o que somente ganha sentido à medida que ele se compreende como criador da cultura, afirmando a face subjetiva desta, se realizando como homem “no exercício do ato de criação cultural, ou de compreensão da obra de cultura”.²⁴⁵ Na contínua reinvenção do humano, as obras culturais não são produtos, coisas, mercadorias a serem consumidas,

²⁴¹ *Cultura e universidade*, p. 5.

²⁴² *Escritos de filosofia II: ética e cultura*, p. 11.

²⁴³ LIMA VAZ, H. C. *Escritos de filosofia II: ética e cultura*, p. 13.

²⁴⁴ LIMA VAZ, H. C. *Cultura e universidade*, p. 5.

²⁴⁵ LIMA VAZ, H. C. *Cultura e universidade*, p. 5- 6.

mas criações humanas, trabalho de superação do existente, expressões dos conflitos inerentes à vida humana, individual e coletiva. Por isso, são capazes de nos arrancar de nossa pequenez, de nosso imediatismo e nos elevar à compreensão do universal. A cultura se constitui e se afirma “à medida que transcende a esfera dos interesses, da eficácia, do prático, da quantidade, da produtividade, da aplicação”.²⁴⁶ Ao serem convertidas em mercadorias, as obras culturais perdem sua *virtus*, a força de instigar o pensamento, a sensibilidade, a imaginação, em suma, perdem seu caráter desestabilizador e transformador.

No exercício da criação da vida humana, se o homem permanece alheio às significações do mundo cultural regride a estados inumanos. A comunicação do sentido da cultura estabelece seu caráter social e histórico. “O homem é ser histórico porque transforma o mundo, isto é, cria cultura”.²⁴⁷

[A cultura] assinala o momento em que os processos naturais de **hominização** são relançados pelos processos intencionais e conscientes de **humanização**. Talvez a possamos definir, então, como “o processo social e histórico constituído pelas relações de conhecimento e transformação do homem como natureza e pelas relações de reconhecimento do homem com o outro homem, processo que cria um mundo humano, e através do qual o homem se realiza como homem neste mundo humano”.²⁴⁸

Em suma, a existência humana se funda na tarefa cultural de humanização do homem, trabalho de criação e compreensão da sua presença no mundo, que se expressa numa dimensão pessoal, em que ele deixa o âmbito da necessidade, da natureza, superando o particularismo dos instintos e do egoísmo animal e passa ao domínio da liberdade; o que impõe à cultura a exigência do universal, a realização do grupo como comunidade, instaurando o ser em comum, o reconhecimento da humanidade do homem nos outros homens.

Na invenção da cultura, na criação de si como liberdade, o homem deixa a determinação e a constância segura da natureza, do mundo físico e natural, e procura

²⁴⁶ COELHO, I. M. *Cultura, educação e escola*, p. 183.

²⁴⁷ LIMA VAZ, H. C. *Cultura e universidade*, p. 6.

²⁴⁸ LIMA VAZ, H. C. *Cultura e universidade*, p. 6.

compreender e transformar o mundo, adequando-o a suas necessidades e carências arriscando-se na criação, sempre inacabada e exigente de reafirmação, da humanidade em si. Entretanto, esse não é um trabalho isolado, solitário; ao contrário, só pode ocorrer na relação com o outro, relação essa que não é tranquila, mas cheia de riscos, embates, conflitos e contradições, um caminho que não se sabe onde vai dar. Nesse movimento, o homem afirma e reafirma sua pertença ao mundo físico, mas, sobretudo, ao mundo do espírito, do pensamento, da imaginação e da sensibilidade. Como movimento de criação do novo, a cultura é condição de possibilidade de constituição da ética, do direito e da política.

Pela educação o homem compreende e transforma o mundo, conferindo-lhe significado, inventando e reinventando sua existência, num amplo movimento de socialização em que a cultura é significada, pensada e recriada cotidianamente, e em que o homem cria a si mesmo como humano à medida que “não pode tornar-se um verdadeiro homem senão pela educação”.²⁴⁹

Na constituição de si pela educação, a finitude e a mortalidade fazem do homem um ser que se erige na labuta árdua e no empenho pela vida, precisando “ganhar o seu pão com o suor de seu rosto” no combate para afirmar sua existência, cuja essência ambígua se funda na necessidade utilitária e na necessidade livre. Se por um lado a existência humana é regida pela necessidade do útil, a *khreía*, χρεία, que designa o trabalho das mãos, por outro, o viver humano se caracteriza fundamentalmente pela transcendência da urgência do necessário, visto sua constituição perfazer-se na “necessidade maior, mais profunda e originária: a *anánke*, ἀνάγκη, a necessidade do desnecessário, a necessidade da liberdade criativa”.²⁵⁰ Esse cultivar, construir, instituir o humano está estreitamente vinculado à assunção de sua finitude e mortalidade, assim como à sua radical necessidade de liberdade. Como ser finito, constituído a partir do vir-a-ser, do inesperado, seu *ser* se ergue da criação.

Essa necessidade de criação, pela qual o homem tem que cunhar o seu perfil, esboçando a sua identidade, e configurar o seu mundo, nós chamamos de liberdade. Podemos denominar *skholé* a esta liberdade

²⁴⁹ KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*, p. 15.

²⁵⁰ FERNANDES, Marcos Aurélio. *Skholé: o sentido fundante da escola*, p. 42.

criativa que perfaz e constitui a humanidade, o fundamento ontológico do ser humano.²⁵¹

O homem cunha seu ser na e pela liberdade de criação, *skholé*, embora de modo ambíguo. Como ser material, precisa garantir sua sobrevivência natural e biológica, assumir, pelo trabalho de suas mãos, as condições de sua vida. Situa-se aí a necessidade premente do útil. “O útil é todo o domínio do mundo aberto pelo cuidado de suas mãos”. Por isso, é parte constitutiva da existência humana a tarefa de “pôr-em-obra, do realizar um ofício”,²⁵² ou seja, o *fazer*, o produzir. Ao buscar a sobrevivência no trabalho de transformação da natureza e de acumulação de bens materiais, no fazer, na relação com a natureza e com o outro, o homem oscila entre a *aphrosýne*, ἀφροσύνη, busca desmedida de riqueza, de prazer e a *sophrosýne*, σωφροσύνη, o comedimento, entre a justiça e a injustiça, a *eunomía*, εὐνομία, a boa legislação e a *anomia*, ἀνομία, desordem na lei, enfim, entre a civilização e a barbárie. Oscilando entre esses extremos, essa relação é permeada de ambiguidade e de contradição. O mundo da cultura é o mundo das *tà anthrópina*, τὰ ἀνθρώπινα, das coisas do humano,²⁵³ o mundo da multiplicidade das experiências humanas, muitas vezes marcadas pela desordem, pelo descomedimento e pela violência, numa tensão contínua a cada novo confronto entre os desejos e a razão na luta pela sobrevivência. Essas experiências são permeadas pela preocupação com os *afazeres* responsáveis pelo ganho do “pão” para a sobrevivência humana. No entanto, a capacidade humana de *fazer*, obrar, produzir não é a mais originária no ser humano, antes, ela consubstancializa-se, isto é, ganha substância no perfazer-se a si mesmo do homem.²⁵⁴

A essa capacidade de instituir-se e reinstaurar-se continuamente os gregos denominaram *prâksis*, πράξις, definida pela atividade política dos homens livres, em oposição às atividades artesanais e profissionais, vistas como serviço, submissão ao desejo de outrem. Somente a *prâksis*, e não o trabalho, o ofício ou a profissão, aparece como criadora de valor social. Na criação do humano, a tarefa de providenciar as condições materiais de sobrevivência está intrinsecamente vinculada à constituição de

²⁵¹ FERNANDES, M. A. *Skholé*: o sentido fundante da escola, p. 37.

²⁵² FERNANDES, M. A. *Skholé*: o sentido fundante da escola, p. 42.

²⁵³ *Ética a Nicômaco*, X, 9, 1181 b 15.

²⁵⁴ FERNANDES, M. A. *Skholé*: o sentido fundante da escola, p. 42-3.

ser do homem como transcendência. Em outras palavras, para *ser* é preciso o *fazer*, mas o *fazer* se funda no *ser*, sem o qual perde seu sentido.

O homem se perfaz e perfila porque sua existência é, essencialmente, um quefazer, um ter que se responsabilizar por constituir a si mesmo a partir do fundo da liberdade criativa. Para o homem, fazer – tanto no sentido primordial de perfazer-se quanto no sentido derivado de fazer-alguma-coisa – é fundar a existência a partir do fundo da liberdade criativa. Assim, o sentido do fazer é o agir.²⁵⁵

A ação, a *prâksis*, o perfazer-se humano é o que significa o fazer, o produzir existencial, daí o sentido da existência humana como poético-prática. Agir é a realização do *poder-ser* do homem. “Sem o vigor do poder-ser, o fazer se torna maquinação, o homem já não age, apenas se agita, e o trabalho se degenera em mero labor”.²⁵⁶ O trabalho ganha sentido como obra humana se levar o homem a perfazer-se como *ser* livre, ele não constitui um fim em si mesmo; como instrumento de produção da existência humana em sua dimensão material, visa a possibilitar a vocação ontológica de liberdade do homem. Ao se dedicar única e exclusivamente a produzir sua existência, ao fazer, o homem permanece regido pela servidão à necessidade, pelo domínio do útil, que inviabiliza sua constituição como liberdade criativa, *skholé*. “Ele precisa transcender este domínio, para vir a ser o que ele é. Por isso, nada lhe é mais necessário do que o desnecessário: o vigor libertador da liberdade criativa, da livre criação”.²⁵⁷

A liberdade criativa ganha existência a partir do inútil e desnecessário. A brincadeira, o jogo, o esporte, as belas artes, a filosofia, o amor, a amizade, dentre outros, expressam “a importância e nobreza do inútil e a necessidade do desnecessário” na vida humana.²⁵⁸ O propriamente humano é livre do necessário, se constitui na vocação ontológica de liberdade, na transcendência à urgência do útil, tem necessidade do desnecessário, do inútil. O inútil não é, então, o que não serve para nada, mas o que, essencialmente, não tem serventia em razão de significar a finalidade do útil, daí ser o

²⁵⁵ FERNANDES, M. A. *Skholé*: o sentido fundante da escola, p. 43.

²⁵⁶ FERNANDES, M. A. *Skholé*: o sentido fundante da escola, p. 44.

²⁵⁷ FERNANDES, M. A. *Skholé*: o sentido fundante da escola, p. 48.

²⁵⁸ FERNANDES, M. A. *Skholé*: o sentido fundante da escola, p. 48.

que há de mais nobre.²⁵⁹ Situa-se aí a liberdade. “Livre é aquilo que não pode ser tocado pela sanha da utilização, que se retrai ao afã da funcionalização, que se encobre, em toda a tentativa de exploração”.²⁶⁰

Compreendendo a constituição do homem como liberdade, o grego expressa a necessidade do desnecessário no termo *skholé* que significa “a liberdade criativa, o que, vulgarmente, chama-se ócio”,²⁶¹ que, em Aristóteles, significa a dedicação a uma atividade desinteressada espiritual, lúdica, científica ou filosófica, estética ou religiosa;²⁶² a parada, o repouso, o tempo que permite ao homem, afastado das coerções da vida e da sociedade, não estar submetido à urgência do cotidiano e, portanto, em condições de refletir sobre questões mais amplas de sua existência, exercendo na plenitude sua liberdade. Na Antiguidade clássica, refere-se a um estado filosófico em que se cultiva a mente por meio, sobretudo, da música e da contemplação que, mais do que úteis para o descanso, contribuem para a formação da nobreza na alma. Esse estado, por sua vez, somente seria alcançado por quem se libertasse da necessidade do trabalho, visto como servil e indigno do homem livre. O desprendimento das tarefas servis era condição própria à contemplação, à reflexão e à sabedoria que, não significando passividade, pressupunha exercício elevado da alma racional. Com efeito, a palavra grega *skholé*, assim como a latina *otium*, denotam não-trabalho, abstenção das atividades ligadas à mera subsistência, condição necessária à atividade política, à educação, pois, para gozar esse momento seria necessário sólida formação. O contrário de *skholé*, *askholia*, concerne ao negócio, à ocupação, mas não significa simplesmente negação do negócio; ao contrário, “o ócio é o sentido do negócio”,²⁶³ uma vez que a finalidade da ocupação é atingi-lo. Assim, a *askholia*, o trabalho, o negócio é, ao mesmo tempo, a negação e a possibilidade do ócio, afinal, sem as atividades laborativas não há possibilidade de existir o ócio, essencial para a atividade política e a vida feliz, o que levou Aristóteles a definir a educação para este tempo de liberdade e formação da nobreza na alma.²⁶⁴

²⁵⁹ FERNANDES, M. A. *Skholé*: o sentido fundante da escola, p. 49.

²⁶⁰ FERNANDES, M. A. *Skholé*: o sentido fundante da escola, p. 50.

²⁶¹ FERNANDES, M. A. *Skholé*: o sentido fundante da escola, p. 33.

²⁶² *Política*, VII, 14, nota 139.

²⁶³ FERNANDES, M. A. *Skholé*: o sentido fundante da escola, p. 50.

²⁶⁴ Aristóteles concebe que os jogos e as brincadeiras, enfim, o divertimento, não são atividades sérias, por isso não devem ocupar o tempo de ócio. Eles são atividades próprias para proporcionar descanso e relaxamento, são momentos de pausa, *anapausis*, que a alma necessita para possibilitar as atividades

Para o estagirita, são quatro os estudos liberais: gramática, ginástica, música e desenho. Diferentemente da gramática (leitura, escrita e rudimentos de aritmética) que é útil em relação às atividades econômicas ou políticas; do desenho, útil à produção dos artífices ou da ginástica, útil ao bem-estar do corpo, a música tem o intuito de ocupar o ócio, pois a educação do homem autônomo necessita de ensino e aprendizagem úteis, mas também do que eleve seu espírito.

Torna-se claro, portanto, que devem ser aprendidas e ensinadas coisas em função da *diagonia*,²⁶⁵ e que esses ensinamentos e aprendizagens devem ser úteis em si mesmos, ao passo que as matérias que se referem ao trabalho são necessários e úteis em função de outras coisas.²⁶⁶

Dos estudos relativos à utilidade os homens livres podem se ocupar apenas em certa medida, pois sua intensificação pode ser nociva ao fadigar o corpo e debilitar o cultivo do pensamento, uma vez que “o trabalho do corpo é um obstáculo para a mente”.²⁶⁷ Por isso,

Devemos considerar aviltantes todas as tarefas, artes e disciplinas que não preparam o corpo, a alma, e a mente do homem livre, para o exercício e a prática da virtude. É por isso que chamamos aviltantes os ofícios que debilitam o corpo, tais como as atividades assalariadas que mantêm a mente presa e degradada.²⁶⁸

O aviltamento do corpo também debilita a alma, uma vez que o homem é um ser composto, sua existência se afirma na união substancial da alma com o corpo, sendo importante preparar a ambos para a prática da excelência. Aristóteles critica a educação que antes de visar à prática da excelência, da virtude, busca formar o corpo para ofícios que o debilitam e degradam a mente, o pensamento. Embora esteja convencido de que o

sérias. Dessa forma, os jogos e as brincadeiras devem ser utilizados com cautela e em momentos oportunos (Cf. *Ética a Nicômaco*, X, 1176 b 33).

²⁶⁵ *Diagogé* significa o saber contemplativo que não serve de meio, mas possui fim em si mesmo (ARISTÓTELES. *Política*, VIII, nota 18).

²⁶⁶ ARISTÓTELES, *Política*, VIII, 3, 1338 a 9- 13.

²⁶⁷ ARISTÓTELES, *Política*, VIII, 4, 1339 a 9.

²⁶⁸ ARISTÓTELES. *Política*, VIII, 2, 1337 b 9- 14.

trabalho seja algo que debilita o pensamento livre e autônomo, ele não o retira da educação, da formação das crianças e jovens.

*É preciso trabalhar e fazer a guerra; mas ainda mais viver em paz e fruir do ócio. É preciso realizar atos necessários ou úteis mais ainda as ações honrosas. Estes são os objetivos da educação para as crianças e nas demais idades que requerem formação.*²⁶⁹

O trabalho deve ser compreendido em sua natureza e especificidade como elemento constitutivo da educação das crianças e jovens, uma vez que as atividades úteis constituem a vida humana, fazem parte da *khreía*, a dimensão do fazer, do obrar humano em vista da sua finitude e mortalidade. Entretanto, a escola não pode ser a ele subsumida, pois sua natureza é diferente; em seu sentido originário, ela é instituição da formação humana fundada na liberdade criativa, no ócio, na dimensão humana mais nobre e digna, a *anánke*, justamente em razão de não ser útil, mas se referir ao plano mais elevado do humano, daí *skholé* ser seu fundamento ontológico. “As primeiras escolas foram comunidades de vida que se reuniam para cultivar o cuidado pela necessidade do desnecessário, o cuidado pela liberdade criativa [...] Para difundir e desfrutar de sua criação, o helenismo criou a escola como instituição”²⁷⁰.

A educação e a escola têm como finalidade a formação espiritual do homem, potencializando sua elevação à excelência sem descuidar dos estudos liberais, tendo em vista que estes são necessários para a ocupação, assim como para a fruição, o descanso e o ócio. Elas se afirmam nessa formação integral do homem livre, que abrange o desnecessário, o belo, o virtuoso, mas também os conhecimentos úteis que possibilitam as atividades que mediam a sobrevivência humana. Embora não sejam fim em si mesmos, esses conhecimentos se tornam significativos à medida que propiciam a elevação do espírito humano a patamares mais excelentes. A educação deve ser vista em sua dimensão mais ampla e formativa.

Não há dúvida que exista uma determinada educação que deve ser ministrada *não porque seja necessária aos filhos, mas porque é*

²⁶⁹ ARISTÓTELES. *Política*, VII, 14, 1333 a 40- 1333 b 4, grifos meus.

²⁷⁰ FERNANDES, M. A. *Skholé: o sentido fundante da escola*, p. 56.

*liberal e formativa. [...] Cumpre também referir que, às crianças, devem ser ensinados alguns saberes úteis, como por exemplo a leitura e a escrita, não tanto pela sua utilidade, mas porque por seu intermédio podemos aceder a muitas e diversificadas aprendizagens. Do mesmo modo devem aprender o desenho não propriamente para evitar erros nos contratos particulares e não se enganar na compra e venda de bens, mas sobretudo porque o desenho conduz a contemplação da beleza do corpo humano: a busca reinterada da utilidade não é digna de espíritos magnânimos e livres.*²⁷¹

Embora também seja constituída por saberes úteis, a educação, e especialmente a escola, não pode se restringir ao ensino do necessário, útil e imediato, antes, estes conhecimentos ganham sentido se conduzirem à formação mais ampla do homem, uma vez que “nada é mais necessário aprender e tornar um hábito do que julgar com retidão e alegrar-se com costumes dignos e belas ações”.²⁷² A educação deve se “basear mais no hábito do que propriamente na inteligência”,²⁷³ na criação de um *ēthos*, priorizando o espírito belo e nobre. Visando, sobretudo, à atualização da potência humana para a vida excelente, virtuosa, a educação e a escola não devem cuidar, única e exclusivamente do que é útil, produtivo, pragmático, pois esse não é seu sentido, mas sim o cultivo do “espírito bem formado”.²⁷⁴

Desde a modernidade a educação e a escola, entretanto, primam pela pressa, pela velocidade, adestrando os estudantes em cada vez mais conteúdos na premência de adaptá-los às necessidades econômicas da sociedade. A fragmentação e a especialização de conteúdos são aspectos da aceleração da moderna educação democrática liberal que, de forma rápida e eficiente, busca tornar os homens úteis às necessidades do Estado e da sociedade, dificultando qualquer reflexão sobre o homem e sua condição. Em outra perspectiva, Aristóteles demonstra que a formação do homem, a *paideía*, pressupõe o ócio, tempo para estudo, empenho e reflexão.

A compreensão da *skholé*, ócio, tempo formativo da nobreza no humano, como fundamento ontológico da escola leva-nos a compreender o quanto a sociedade burguesa hodierna caminha em sentido contrário supervalorizando a utilidade e o pragmático, fazendo da vida uma permanente busca de profissionalização. Com essa preocupação, a escola tende a restringir a formação ao âmbito da especialização técnica,

²⁷¹ ARISTÓTELES. *Política*, VIII, 4, 1338 a 30- 1338 b 3, grifos meus.

²⁷² ARISTÓTELES. *Política*, VIII, 5, 1340 a 15- 16.

²⁷³ ARISTÓTELES. *Política*, VIII, 3, 1338 b 3.

²⁷⁴ ARISTÓTELES. *Política*, VIII, 4, 1338 b 30.

buscando constante qualificação e requalificação, o que se denomina formação continuada. Se na comunidade grega o trabalho era atividade desprestigiada e própria do homem não-livre, que obrigatoriamente precisava se subordinar ao desejo de outrem, hoje vivemos o polo oposto, uma supervalorização do trabalho, com vistas ao consumo, que se sobrepõe a todos os outros âmbitos. Essa é uma racionalidade que a escola tende a reforçar ao se sujeitar às necessidades do capital, instituindo uma formação limitada ao cidadão-produtor-consumidor, buscando formar o trabalhador flexível, polivalente, dentre outras características requeridas pelo mercado. Justamente em razão de a finalidade da vida ser, equivocadamente, a posse de bens materiais, o trabalho figura como prática supervalorizada, o que intensifica a prerrogativa de adaptar a escola às necessidades do mundo do trabalho.

Desde os anos de 1990 há uma orientação mundial²⁷⁵ que visa a adaptar a educação escolar ao progresso técnico-científico consubstancializado pela globalização e pela mundialização da cultura e, então, a vinculação da escola ao mundo do trabalho ganha mais preeminência. O discurso prega que a sociedade está em constante processo de mudança no que se refere à tecnologia, daí a denominação de *sociedade do conhecimento* em voga.

O discurso político educacional tem no Relatório Delors²⁷⁶ a orientação que passa a direcionar o sistema escolar no século XXI. Essa orientação tem como

²⁷⁵ Nas sociedades capitalistas a preocupação com a educação é questão central, daí a delimitação de diretrizes e estratégias estabelecidas em fóruns educacionais mundiais sob a orientação da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), envolvendo agências como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), além do Banco Mundial (BM). O primeiro fórum ocorreu em Jomtien, Tailândia, em 1990, com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Nesse momento são traçados planos e metas a serem alcançados pela educação no período de dez anos, denominado “década da educação”. No ano de 2000, em Dakar, Senegal, foi realizada a avaliação dessa década, quando foram estendidos os prazos para que fossem atingidas as metas estabelecidas e cumpridos os compromissos firmados em Jomtien. Os sistemas nacionais de ensino são reformados conforme as orientações dispostas nos fóruns mundiais assim como, periodicamente, os governos nacionais apresentam relatórios cujo objetivo é avaliar o desempenho em atingir as metas estabelecidas quanto à satisfação universal das necessidades básicas de aprendizagem. Em última instância, os dois fóruns demonstram a preocupação de universalizar os instrumentos básicos para a educação, cujo objetivo maior é inserir os indivíduos e, posteriormente, a nação no círculo econômico de desenvolvimento mundial.

²⁷⁶ Em 1996, atendendo à solicitação da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), foi redigido o relatório *Educação um tesouro a descobrir*, por uma comissão presidida por Jacques Delors, com as diretrizes e metas a nortear a educação no século XXI, que passam a direcionar a legislação educacional. Os princípios que devem reger a educação são apresentados na forma de quatro pilares orientados pelo conceito de educação ao longo da vida: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos, que devem pautar-se pelo conceito de

centralidade as ideias de “sociedade do conhecimento”, “educação ao longo de toda a vida”, “aprender a aprender”, cujos desdobramentos engendram uma formação de cunho flexível voltada às competências requeridas pelas mudanças no mundo do trabalho e da produção. A educação “surge como trunfo indispensável à humanidade na construção dos ideais da paz, da liberdade e justiça social”,²⁷⁷ afirmando sua relevância na construção da vida coletiva. No entanto, é preciso perguntar: qual o sentido das concepções e práticas defendidas? A educação e a escola propostas são orientadas, efetivamente, para os ideais da liberdade humana e da justiça social? O processo educativo legitimado nas orientações e, posteriormente, nas políticas educacionais, privilegia a cultura, a ética, o direito? Embora esse discurso de liberdade, justiça e direito seja apresentado nos fóruns e documentos mundiais, e de certo modo se reflète na legislação, a realização ocorre em direção diversa.

As políticas educacionais das últimas décadas, em grande medida, têm sido elaboradas a partir da preocupação com o mundo econômico privilegiando, na escola, a qualificação técnica, a preparação para o trabalho, a eficácia e a produtividade. A legislação, a começar pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei Darcy Ribeiro, como ficou conhecida a lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, já em suas definições iniciais, seguindo as orientações dos organismos mundiais, insiste nos vínculos estreitos entre a educação e o mundo do trabalho. Nesse contexto de intensificação da globalização econômica, em que os avanços da ciência e da tecnologia produzem novas relações dos homens entre si e destes com a natureza, as contradições e conflitos do movimento civilizatório do capitalismo desdobram-se em novas dimensões.

Na essência da racionalidade do capitalismo, como modo de produção material e espiritual, como processo civilizatório, encontra-se sua irracionalidade, a sua negatividade, o seu absurdo. Pode-se falar em capital e trabalho, pobre e rico, centro e periferia, industrializado e subdesenvolvido, dominante e dependente, mas também se pode falar em produção e consumo, emprego e desemprego, afluência e pauperismo, integração e fragmentação, massificação e solidão.²⁷⁸

educação ao longo da vida. Uma análise foi empreendida no artigo *Reflexões acerca do discurso sobre a educação*, de minha autoria, do Relatório Delors, publicado na *Revista Inter-ação*, v. 34 de 2009.

²⁷⁷ DELORS, J. *Educação um tesouro a descobrir*, p. 11.

²⁷⁸ IANNI, Octávio. *A história da mundialização*, p. 65.

A irracionalidade da lógica capitalista, ao mesmo tempo em que traz grandes inovações para uns, significa desemprego e miséria para tantos outros; produz relações internas e externas de poder que tecem no Relatório Delors a ideia de cooperação internacional, bem como a ênfase na necessidade de se viver em harmonia numa “aldeia global”,²⁷⁹ disseminando a ilusão de que não há fronteiras nem divisões de qualquer tipo no mundo, que se tornou interdependente. Essa ideia se expressa no pilar aprender a viver juntos, “desenvolvendo o conhecimento acerca dos outros, da sua história, tradições e espiritualidade. E a partir daí, criar um espírito novo que, graças a esta percepção das nossas crescentes interdependências [...] [conduza a] uma gestão inteligente e apaziguadora”,²⁸⁰ para o que é necessário transcender as tensões entre local e nacional, universal e particular, tradição e modernidade assim como “a tensão entre a indispensável competição e o cuidado com a igualdade de oportunidades”.²⁸¹ Explicita-se, assim, a contradição com o discurso da educação como edificadora da liberdade e da justiça social, afinal não se trata de iguais condições, nem de direito, mas de oportunidades de competição, princípio elementar do liberalismo e, acima de tudo, de apaziguar esse processo, gerindo as contradições em prol do desenvolvimento econômico. O papel de conciliadora das contradições e dos embates advindos da complexificação das relações sociais sob o capitalismo é esperado da educação e, sobretudo, da escola. A ideia de harmonização nega as contradições inerentes à história, na ilusão de ultrapassar as tensões e conflitos que perpassam o processo civilizatório, sobretudo capitalista. A educação, especialmente a escola, aparece “como via que conduza a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras”,²⁸² cabendo ainda desenvolver a nação economicamente, preparando a massa trabalhadora, conciliando as tensões e escamoteando que a pobreza, a injustiça e a exclusão social são produtos do desenvolvimento econômico capitalista.

O Relatório Delors e as leis propostas negam a educação como cultivo da reflexão, do pensamento, da dúvida ao reduzi-la à escola e esta a espaço de transmissão de conteúdos, na defesa de que “a educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização

²⁷⁹ termo ideológico visando a difundir a crença de que o mundo se unificou numa grande “comunidade”.

²⁸⁰ DELORS, J. *Educação um tesouro a descobrir*, p. 19.

²⁸¹ DELORS, J. *Educação um tesouro a descobrir*, p. 15.

²⁸² DELORS, J. *Educação um tesouro a descobrir*, p. 11.

cognitiva, pois são as bases das competências do futuro”.²⁸³ Os documentos e discussões mundiais, assim como as políticas educacionais insistem na necessidade de socialização do saber sem perguntar que saber deveria ser socializado. Não obstante apresentem um discurso em que a educação figura como formação autônoma, crítica, cidadã, como seria possível o exercício da cidadania, dos direitos, dos valores humanos quando os valores constantemente apregoados são a competição, o individualismo, o consumo exacerbado? A cidadania é uma conquista, não doação. Os conceitos de autonomia, crítica e cidadania perdem seu sentido ao serem vinculados à formação de capital humano para a produtividade e o sentido da educação e da escola ser reduzido à preparação de indivíduos adaptáveis às constantes reorganizações do capital.

Tal exigência é recorrente desde os anos de 1960 e 1970, momento de expansão científica e tecnológica que pedia um novo trabalhador. As exigências se modificaram frente aos desdobramentos científicos e tecnológicos, mas a escola continuou sendo vista como sistema recluso no espaço escolar e insuficiente para preparar o trabalhador requerido, o que exigiria o ensino e a aprendizagem como um *continuum* que se prolonga por toda a vida.

Uma educação permanente, realmente dirigida às necessidades das sociedades modernas não pode continuar a definir-se em relação a um período particular da vida – educação de adultos, por oposição à dos jovens, por exemplo – ou a uma finalidade demasiado circunscrita – a formação profissional, distinta da formação geral. Doravante, temos de aprender ao longo de toda a vida e uns saberes penetram e enriquecem [...]. É este *continuum* educativo, coextensivo à vida e ampliado às dimensões da sociedade, que a comissão entendeu designar, no presente relatório, pela expressão ‘educação ao longo de toda a vida’.²⁸⁴

A educação ao longo de toda a vida se refere, de fato, à necessidade, criada pelo desenvolvimento científico e tecnológico, de atualização de conhecimentos que tendem a se tornar obsoletos, à medida que a escola geraria uma formação insuficiente. Daí a ideia de que a preparação do trabalhador não deve se restringir ao lócus escolar, bem como deve ser prolongado o tempo de atualização dos conhecimentos, preparação essa

²⁸³ DELORS, J. *Educação um tesouro a descobrir*, p. 89.

²⁸⁴ DELORS, J. *Educação um tesouro a descobrir*, p. 103-4.

centrada no domínio de competências, numa espécie de coquetel individual com capacidades subjetivas e interpessoais combinadas a um saber-fazer.

O aparecimento e desenvolvimento de “sociedades da informação”, assim como a busca do progresso tecnológico que constitui, de algum modo, uma tendência forte dos finais do século XX, sublinham a dimensão cada vez mais imaterial do trabalho e acentuam o papel desempenhado pelas aptidões intelectuais e cognitivas. [...] Trata-se, antes, de formar para a inovação pessoas capazes de evoluir, de se adaptar a um mundo em rápida mudança e capazes de dominar essas transformações.²⁸⁵

A ênfase na ideia da sociedade da informação ou do conhecimento povoa e organiza o imaginário, o conjunto de ideias, valores, orientações e finalidades dos indivíduos e da coletividade, criando a *crença* de que o mundo seria uma aldeia global, em que a comunicação aparece como elemento fundante, expresso pela generalização das teias multimídias. Nesse âmbito, acentua-se a face imaterial do trabalho expressa em serviços que envolvem maior diferenciação e especialização, requerendo aptidões cognitivas e “informativas”, uma vez que a evolução tecnológica dos meios de comunicação abre um novo, e aparentemente ilimitado, campo de trabalho para aqueles que dominem as técnicas e os recursos.

O imaginário criado em torno da ideia de *sociedade do conhecimento* tece cinco ilusões: primeira, a democratização do acesso ao conhecimento científico; segunda, a habilidade de mobilizar conhecimentos é mais importante que a aquisição de conhecimentos teóricos; terceira, o conhecimento não é a apropriação da realidade pelo pensamento, mas uma convenção cultural; quarta, não existe hierarquia entre os conhecimentos, todos têm o mesmo valor; quinta, o apelo à consciência dos indivíduos constitui o caminho para a superação dos grandes problemas dos homens.²⁸⁶ A ideia de globalização defende o acesso do conhecimento a todos e a adaptação a esse contexto como igualdade de condições no conhecimento e no trabalho, na ilusão de que se o indivíduo se adaptar e dominar as transformações do modo de produção capitalista poderá superar as desigualdades sociais e os problemas da humanidade. Embora o Relatório Delors mencione que o desenvolvimento econômico não garante

²⁸⁵ DELORS, J. *Educação um tesouro a descobrir*, p. 72.

²⁸⁶ DUARTE, N. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?*, p. 14-5.

desenvolvimento humano e que a sociedade fundada no desenvolvimento tecnológico é uma sociedade do efêmero, persiste a priorização do caminhar para uma “sociedade cognitiva”, *sociedade do conhecimento* que prioriza a iniciação precoce à ciência.²⁸⁷

A reflexão acerca da referida “sociedade cognitiva” remete à distinção entre conhecimento ou cognição e pensamento. A partir da distinção kantiana entre razão, *Vernunft*, e intelecto, *Verstand*, Hannah Arendt afirma que o intelecto deseja apreender o que é dado pelos sentidos e o pensamento quer compreender seu significado.

Quando distingo verdade e significado, conhecimento e pensamento, e quando insisto na importância dessa distinção, não quero negar a conexão entre a busca de significado do pensamento e a busca de verdade do conhecimento. Ao formular as irrespondíveis questões de significado os homens afirmam-se como seres que interrogam. Por trás de todas as questões cognitivas para as quais os homens encontram respostas escondem-se as questões irrespondíveis que parecem inteiramente vãs e que, desse modo, sempre foram denunciadas.²⁸⁸

O conhecimento diz respeito ao âmbito do empírico, ao que é dado ao intelecto conhecer; por sua vez, o pensamento tem como essência o espanto admirativo, em grego *tò thaumázein*, τὸ θαυμάζειν, a inquietação, o desejo de saber. Se o conhecimento se refere aos sentidos, o pensamento transcende essa esfera ao pôr questões às ideias, às linguagens, às práticas. Assim, pensar não é se apropriar e reter as informações, mas interrogar a razão, as verdades, o mundo e a existência humana, é pôr em questão o instituído, buscando o sentido do que é conhecido pelo intelecto, do mundo, do homem e da cultura. Se a atividade do conhecimento acumula um tesouro retido pela civilização, a atividade do pensamento não deixa marca e a necessidade de pensar jamais pode ser exaurida. Nesse sentido, Chauí afirma que a não distinção entre conhecer e pensar é a forma mais sutil e perigosa de instrumentalização da cultura.

Conhecer é apropriar-se intelectualmente de um campo de fatos ou de ideias que constituem o saber estabelecido. Pensar é enfrentar pela reflexão a opacidade de uma experiência nova cujo sentido ainda

²⁸⁷ DELORS, J. *Educação um tesouro a descobrir*, p. 17.

²⁸⁸ ARENDT, H. *A vida do espírito: o pensar, o querer e o julgar*, p. 48.

precisa ser formulado e que não está dado em parte alguma, mas precisa ser produzido pelo trabalho reflexivo, sem outra garantia senão o contato com a própria experiência. O conhecimento se move na região do instituído; o pensamento, na do instituinte.²⁸⁹

O pensamento, inseparável da definição humana como possibilidade de ser, significa reflexão, aventura, imprevisão e criação. A vida humana se funda na reflexão e no conhecimento, na educação do novo ser que vem ao mundo; reduzir a questão do saber ao conhecimento é administrá-lo, levando à instrumentalização da cultura.²⁹⁰ Confundir conhecer e pensar é acreditar que o domínio de conteúdos signifique o desenvolvimento do pensamento, concepção que reduz o trabalho escolar a transmissão do saber pronto. A sociedade cognitiva, *sociedade do conhecimento*, restringe a atividade humana à esfera do conhecimento, da cognição, em outras palavras, à busca de verdades instituídas, deixando de lado a busca de sentido, o pensar para além da realidade imediata. A limitação do saber ao instituído, esfera da cognição, é inseparável de sua divisão, quantificação e distribuição, enfim, de sua reificação, bem como da redução da formação ao treino da mente, uma vez que não há cultivo do pensamento, da reflexão, do raciocínio, da dúvida. O trabalho pedagógico na escola deixa de ser formativo e se distancia da possibilidade de criar sujeitos de cultura éticos, críticos e autônomos.

Nessa lógica, estudar é saber-fazer, é dominar técnicas, metodologias e didáticas. Com isso, esvazia o estudar daquilo que é sua essencialidade: a teoria, o domínio do conhecimento especulativo e racional; o domínio do conhecimento científico, filosófico e artístico que constitui os fundamentos das diversas áreas do conhecimento; o domínio dos conceitos e das categorias explicativas que nos possibilitam compreender a gênese e o sentido da realidade.²⁹¹

Ao deixar de lado o cultivo do pensamento, a escola se torna mera reprodução, socialização do saber instituído. O aprisionamento causado pelo fascínio das imagens, das informações e do mundo virtual instala a submissão à técnica, supervalorizando a

²⁸⁹ CHAUI, M. *Escritos sobre a universidade*, p. 59.

²⁹⁰ CHAUI, M. *Escritos sobre a universidade*, p. 60.

²⁹¹ PEIXOTO, A. J. *Universidade, formação e autonomia*, p. 232.

profissionalização científica e tecnológica em voga. Enredado nessa lógica, o indivíduo se interessa cada vez mais em *conhecer* e dominar técnicas e recursos sem conseguir compreender que não *pensa* sua realidade, apenas a enxerga na imediaticidade. O Relatório Delors expressa, pois, as contradições de uma sociedade que desenvolve conquistas científicas e tecnológicas enquanto cresce a violência, a miséria, a injustiça, as guerras, esperando que a educação e a escola adaptem os indivíduos às transformações dessa sociedade sem, contudo, pensar a fetichização da tecnologia,²⁹² a desumanização do homem, os fins próprios da vida humana. Esse imaginário, presente nas reformas educacionais, não reconhece a educação e a escola como formação humana, como questionamento da gênese da lógica vigente que aparece como natural. Ao reduzi-las à adaptação ao existente, a instrumentos de atendimento às exigências fundamentais de uma sociedade em processo de modernização e a meios para conciliar os embates desse processo, em que os alunos receberiam as informações, os conteúdos, num trabalho de ordenação e sistematização da experiência humana, não se preocupa em pensá-las. A escola, então, nega sua natureza e fundamento como *skholé*, ócio, estudo, pensamento, liberdade criativa e se reduz a *negotium*, *askholia*, produção tornando-se instrumento, meio para a economia.

Pensando as políticas de formação e a reestruturação do mundo da produção, Acacia Kuenzer mostra que as reformas educacionais visam a responder às demandas geradas pelas mudanças ocorridas no mundo do trabalho e das relações sociais, em que estão em jogo os projetos apresentados pelo grupo que ocupa o poder em determinada correlação de forças. A reestruturação produtiva baseada na incorporação científica e tecnológica tece novas relações entre educação e trabalho à medida que requer novos conhecimentos do trabalhador, compreendidos como domínio de conteúdos e habilidades cognitivas superiores, entendidas como novas competências que exigem a ampliação de escolaridade.

²⁹² Segundo Theodor Adorno, existe algo de irracional e patogênico na relação atual do homem com a técnica. Essa forma irracional é intensificada pelo fascínio, sem limites, com as descobertas tecnológicas e informáticas. “Isto se vincula ao ‘véu tecnológico’. Os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço dos homens. Os meios – e a técnica é um conceito de meios dirigidos à autoconservação da espécie humana – são fetichizados, porque os fins – uma vida humana digna – encontram-se encobertos e desconectados da consciência das pessoas” (*Educação e emancipação*, p. 132).

A mudança da base eletromecânica para a base microeletrônica, ou seja, dos procedimentos rígidos para os flexíveis, que atinge todos os setores da vida social e produtiva nas últimas décadas, passa a exigir o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais, tais como análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez de respostas e criatividade em face de situações desconhecidas, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades, criticar respostas, avaliar procedimentos, resistir a pressões, enfrentar mudanças permanentes, aliar raciocínio lógico-formal à intuição criadora, estudar continuamente, e assim por diante.²⁹³

Daí a exigência nesse modelo de formação, não de um sujeito que pense e compreenda a realidade, o mundo do capital, do poder, do trabalho e do consumo, mas de um profissional dotado de flexibilidade, habilidades e competências, em especial aquelas relacionadas à informação e ao conhecimento científico e técnico, vistos como mercadorias valiosas. Nessa visão empresarial o conhecimento técnico-científico é altamente fluido, contínuo, demanda constante renovação, por isso, os modelos de formação exigidos têm na polivalência e na flexibilidade aspectos centrais que passam a nortear as ações no âmbito da formação mediante exigências curriculares e no *modus operandi* da escola como um todo.

A reestruturação produtiva tem imposto à racionalidade específica da escola, em especial da universidade, uma intensa articulação entre educação e empregabilidade, conformando, de forma mais ostensiva nas últimas décadas, novos modos de percepção, de pensamento e de ação gerando, no limite, um novo *habitus*, “sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas”.²⁹⁴ O discurso de flexibilização curricular e desenvolvimento de competências está associado às necessidades produtivas do capital, “à ideia de que só a formação de profissionais dinâmicos e adaptáveis às rápidas mudanças no mundo do trabalho e às

²⁹³ KUENZER, Acacia Zeneida. *As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrance*, p. 169.

²⁹⁴ BOURDIEU, Pierre. *Estruturas, habitus, práticas*, p. 87.

demandas do mercado de trabalho poderá responder aos problemas de emprego e de ocupação profissional”.²⁹⁵

A ideia constantemente veiculada é a de que não faltam postos de trabalho, mas profissionais suficientemente qualificados, dinâmicos, adaptáveis às demandas do mercado de trabalho e aptos a *aprender a aprender*, numa relação de íntima articulação entre a chamada *sociedade do conhecimento* e a pedagogia das competências, integrante de uma corrente educacional denominada pedagogias do *aprender a aprender*,²⁹⁶ em que a formação de competências “exige uma pequena ‘revolução cultural’ para passar de uma lógica do ensino para uma lógica do treinamento (*coaching*)”,²⁹⁷ que demanda situações complexas de aprendizagem. A construção de competências vincula-se à prática social, mobiliza recursos cognitivos para atender determinadas situações e problemas. Segundo Duarte, aí o *aprender a aprender*, de fato, significa aprender fazendo, conforme os preceitos pedagógicos da Escola Nova²⁹⁸ formulados por John Dewey. Historicamente há um movimento de inculcação da ideia de que a educação, sozinha, pode resolver os problemas do país, sobretudo se se pautar por uma metodologia dinâmica com recursos diferentes e atraentes que chamem a atenção do aluno e o façam aprender de forma ativa e prazerosa. Em entrevista dada à Revista Nova Escola em 2000, Perrenoud afirma:

Para desenvolver competências é preciso, antes de tudo, trabalhar por problemas e projetos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos e, em certa medida, completá-los. Isso pressupõe uma pedagogia ativa cooperativa, aberta para a cidade ou para o bairro, seja na zona urbana ou rural. Os professores devem parar de pensar que dar aulas é o cerne da profissão. Ensinar, hoje, deveria consistir em conceber, encaixar e

²⁹⁵ CATANI, Afrânio M.; OLIVEIRA, João F.; DOURADO, Luiz F. *Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular nos cursos de graduação no Brasil*, p. 77.

²⁹⁶ Cf. DUARTE, Newton. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?*, p. 5-16.

²⁹⁷ PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*, p. 54.

²⁹⁸ Com o movimento dos Pioneiros da Escola Nova emergem a crítica à educação tradicional e a necessidade de aprender de forma ativa e prazerosa. A ideologia escolanovista afirmava que o modelo literário e humanista da educação cristã era alienado em relação aos problemas sociais do país; somente um humanismo articulado ao conhecimento científico e aos princípios liberais poderia erigir o desenvolvimento e modernização que o Brasil necessitava. Com a emergência da classe média, sobretudo da burguesia urbano-industrial, a escola ganha relevância e passa a ser vista como meio de ascensão social com a importante tarefa não só de formação cultural, mas também de profissionalização dos trabalhadores para as indústrias e serviços diversos. Para superar o atraso nacional, a escola deveria abolir os métodos centrados na memorização e na exposição verbal para uma intensa articulação com a experiência, a realidade concreta do mundo, sobretudo no âmbito do trabalho. Esse ideário tem se desdobrado historicamente e atualmente se reveste da ideologia do aprender a aprender.

regular situações de aprendizagem seguindo os princípios pedagógicos ativos e construtivistas.²⁹⁹

Nessa articulação entre a pedagogia das competências com o construtivismo e a Escola Nova prevalece a concepção de que o aluno deve construir o conhecimento por si mesmo, abstendo-se da transmissão do conhecimento por outros indivíduos. O conhecimento é produto das elaborações cognitivas resultante das percepções e representações dos alunos. O ofício docente deixa de ser ensinar e passa a ser fazer aprender,³⁰⁰ e “a finalidade última da intervenção pedagógica é contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo num ampla gama de situações e circunstâncias, que o aluno ‘*aprenda a aprender*’”.³⁰¹ O processo ensino-aprendizagem passa a ser orientado por uma concepção de conhecimento como produto individual, recurso cognitivo para adaptação ao meio. Mais importante que aprender o conhecimento já acumulado é que o próprio discente desenvolva modos de aquisição, elaboração e construção do conhecimento, exigência de uma “sociedade em acelerado processo de mudança” em que os conhecimentos tendem a se tornar obsoletos, e a educação, em especial a escola, deve preparar os indivíduos para acompanhar o desenvolvimento social e econômico. A ideia amplamente difundida é que o “indivíduo que não aprender a se atualizar estará condenado ao eterno anacronismo, à eterna defasagem de seus conhecimentos”,³⁰² e que para acompanhar os desafios do século XXI o trabalhador precisa desenvolver uma contínua capacidade de adaptação, o *aprender a aprender*, que seria, então, a arma na competição por postos de trabalho na luta contra o desemprego. Aí se situa o fundamento da pedagogia do aprender a aprender: “uma concepção educacional voltada para uma formação, nos indivíduos, da disposição para uma constante e infatigável adaptação à sociedade regida pelo capital”.³⁰³ À educação e à escola caberia treinar as competências requeridas pela realidade social, visando a promover a adaptação a essa realidade de miséria, de injustiça, de desemprego, de violência ao contrário de questioná-la e lutar por

²⁹⁹ PERRENOUD, Philippe. Construindo competências. Entrevista de Philippe Perrenoud. Disponível em: <http://www.crede05tianguaceonline.jex.com.br/editorial/construindo+competencias+entrevista+de+philippe>. Acesso em 09/03/2010.

³⁰⁰ PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*, p. 58.

³⁰¹ COLL apud DUARTE, N. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?*, p. 7, grifo meu.

³⁰² DUARTE, N. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?*, p. 10.

³⁰³ DUARTE, N. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?*, p. 11.

transformação. Dessa forma, a pedagogia das competências postula que a educação e a escola devem formar indivíduos criativos, autônomos, mas

essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista.³⁰⁴

Com efeito, a chamada *sociedade do conhecimento* é uma ilusão, “uma ideologia produzida pelo capitalismo, um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo”³⁰⁵ que, no limite, conforma a cultura e cuja função é criar um imaginário que enfraquece as críticas e a luta pela superação desse modo de vida. A crença disseminada é que a luta pela superação do capitalismo perdeu seu sentido frente aos grandes problemas da humanidade na sociedade atual, “tais como a questão da ética na política e na vida cotidiana pela defesa dos direitos do cidadão e do consumidor, pela consciência ecológica, pelo respeito às diferenças”.³⁰⁶ Assim, cria-se a ilusão de que um trabalho educativo que cultive a tolerância poderá evitar as guerras, apelando ao respeito às diferenças culturais e apagando a complexa realidade política e econômica das nações.

No viés da pedagogia das competências, o discurso de “novas” exigências de formação devido às “novas” relações no trabalho, decorrentes das “novas” tecnologias produtivas, supõe a ideia de que essas *relações* de trabalho, mais flexíveis, são benéficas para o trabalhador e permitirão melhor remuneração, desde que ele *se qualifique*. Mas essas relações, na verdade, não são *novas*, pois continuam sendo relações de exploração, apenas em outro nível de produção que exige mais consumo e uma exploração mais racionalizada e camuflada. Semelhante retórica obscurece o entendimento de que essa concepção consolida a redução da educação à escola e da formação do humano à preparação para o trabalho, cujo resultado é a negação da natureza e do sentido da escola como instituição formadora que tem na *skholé* sua essência. Ao negar o cultivo do pensamento, da reflexão rigorosa e profunda, a escola, da educação infantil à

³⁰⁴ DUARTE, N. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?*, p. 12.

³⁰⁵ DUARTE, N. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?*, p. 13.

³⁰⁶ DUARTE, N. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?*, p. 14.

universidade, cede ao discurso neoliberal de busca incessante de adaptação ao jogo competitivo do mercado, em que o conhecimento e a informação se tornaram forças produtivas que “passaram a compor o próprio capital, que passa a depender disso para sua acumulação e reprodução”.³⁰⁷ A posse de informações e conhecimentos se torna o centro da competição no âmbito da formação, justificando a retórica de contínua especialização, exigida pela chamada *sociedade do conhecimento*.

Categorias centrais do economicismo como produtividade, flexibilidade, desregulamentação, competências e globalização passam a compor um léxico comum que invade o campo social por meio do jornal, do rádio, da televisão, da mídia em geral, bem como das produções intelectuais e até mesmo da fala de grande número de educadores, que tendem a fazer crer que o neoliberalismo é inevitável e libertador. “É todo um conjunto de pressupostos que são impostos como óbvios: admite-se que o crescimento máximo, e logo a produtividade, é o fim último e único das ações humanas; ou que não se pode resistir às forças econômicas”.³⁰⁸ Uma das ideias-chave nessa retórica é a de educação permanente, continuada, *educação ao longo da vida*, uma vez que, nesse mundo globalizado e em constante transformação, somente assim o trabalhador conseguirá manter-se ativo no mercado de trabalho. A educação permanente

significa um movimento de transformação interna daquele que passa de um suposto saber (ou da ignorância) ao saber propriamente dito (ou à apreensão de si, dos outros, da realidade, da cultura acumulada e da cultura no seu presente ou se fazendo). A educação é inseparável da formação e é por isso que ela só pode ser permanente.³⁰⁹

Por definição, a educação significa constante e cotidiano exercício de invenção e reinvenção do humano, sempre em patamares mais elevados, cultivando a busca de excelência no âmbito das relações do homem com a natureza e com outros homens, exercício necessário à própria constituição do homem que, como disse Paulo Freire, é um ser inacabado, em contínuo processo de feitura. A educação permanente disseminada pelos organismos mundiais, entretanto, se refere a uma reiterada aquisição técnica, sempre no âmbito do imediato, do particular, do fragmentário e do fugaz.

³⁰⁷ CHAUI, M. *A universidade pública sob nova perspectiva*, p. 8.

³⁰⁸ BOURDIEU, Pierre. *O mito da “mundialização” e o Estado social europeu*, p. 44.

³⁰⁹ CHAUI, M. *A universidade pública sob nova perspectiva*, p. 11.

Por isso, passa-se a confundir educação e “reciclagem”, exigida pelas condições do mercado de trabalho. Trata-se de aquisições de técnicas por meio de processos de adestramento e treinamento para saber empregá-las de acordo com as finalidades das empresas.³¹⁰

Nessa perspectiva, há a preocupação reducionista de ensinar os alunos a operar máquinas e equipamentos, a utilizar as tecnologias e os recursos da microeletrônica. Não se trata de negar a importância da tecnologia e todos os benefícios concernentes ao cotidiano da existência humana, o que está em questão é pensar suas implicações, seus limites e, em especial, os interesses aí envolvidos, as lutas de poder. No entanto, sem interrogar as concepções defendidas, o discurso oficial é interiorizado pelo indivíduo, estruturando seu *habitus*, seu *ēthos* e procurando ajustar suas ações às políticas educacionais oficiais de forma a reproduzir as relações objetivas que as engendraram. O velho discurso da educação sistemática como forma de ascensão social agora ganha a roupagem da empregabilidade. Aos profissionais da educação escolar é exigida a formação de indivíduos produtivos, empregáveis, gerando uma visão aligeirada e pragmática da profissionalização que tem substituído a formação humana mais ampla.

Apesar do discurso de que a escola, em especial a universidade, deve formar sujeitos críticos e autônomos fica patente, nas orientações propostas e nas leis promulgadas, a preocupação com as necessidades do mercado de trabalho e a redução da formação à profissionalização, cerceando a formação de sujeitos pensantes, que compreendam a realidade, o mundo do capital, do poder, do trabalho e do consumo. A escola, então, se restringe a treinar profissionais competentes para o mercado de trabalho, numa banalização e empobrecimento da formação. As atividades humanas, de forma geral, têm se limitado a alcançar a eficiência e competência no âmbito técnico, manual e produtivo, e a educação tende, em grande parte, a se subordinar aos objetivos do mundo do trabalho. Em outra lógica, Aristóteles concebe o homem como um ser de *prâksis*, ação política, participação na vida pública, responsabilidade pelo comum, o que é substancialmente distinto da preocupação excessiva com o trabalho, com o útil. Quanto mais dedicado a prover sua subsistência, seu lado biológico, menos o homem consegue transcender sua dimensão animal. Assim, a tendência de uma hiperestimulação do fazer leva a uma gradativa diminuição da atividade do espírito em

³¹⁰ CHAUI, M. *A universidade pública sob nova perspectiva*, p. 11.

que a inteligência humana é limitada a encontrar soluções técnicas, empobrecendo a atividade do pensamento e a formação do humano no homem. A restrição da educação a determinadas atividades provoca uma fragmentação e especialização da formação. Ao relacionarmos o princípio aristotélico de que “o todo é prévio às partes”³¹¹ com a educação e a vida política, a vida em comunidade, vemos que, em seu sentido fundante, a educação visa à formação dos humanos para a vida coletiva, para o exercício da virtude, da excelência ética, em suma, para a *vida boa*, totalidade que subordina cada homem como parte. A sociedade contemporânea, entretanto, valoriza a especialização crescente, preparando indivíduos competentes em pequenas áreas do saber, porém, carentes em outras esferas da vida humana, gerando um desequilíbrio na formação cultural e humana e, sobretudo, na esfera ética, uma vez que falta ao indivíduo a compreensão total da vida em comum. Distante da compreensão das exigências da vida pública, o indivíduo adere ao discurso de constante adaptação ao social submetendo-se à retórica de apropriação de conhecimentos necessários para acompanhar, de forma eficiente, o progresso técnico e tecnológico. Isso é o que expressa o Relatório Delors:

A relação entre o ritmo do progresso técnico e a qualidade da intervenção humana torna-se, então, cada vez mais evidente, assim como a necessidade de formar agentes econômicos aptos a utilizar as novas tecnologias e que revelem um comportamento inovador. Requerem-se novas aptidões e os sistemas educativos devem dar resposta a esta necessidade.³¹²

Da educação e da escola se exige a preparação, treinamento, do indivíduo flexível, pronto a assimilar as rápidas transformações da sociedade, enfim, o profissional necessário ao mundo da produção. A crença difundida é que a escola ideal é aquela que prioriza a formação de “novas aptidões”, habilidades e competências exigidas pela sociedade informatizada e globalizada. Ao contrário desse preparo, limitado e superficial das crianças e jovens, a vida coletiva, a humanidade tem direito e precisa de outra formação que, transcendendo o mundo da opinião, da aparência e a superficialidade das ilusões do mercado, se realize com rigorosa base teórica que não se

³¹¹ ARISTÓTELES. *Metafísica*, Z, 10, 1034 b 27.

³¹² DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*, p. 71.

reduza a um conjunto de ideias, mas se faça reflexão, pensamento da prática, radical interrogação da realidade.

Entretanto, no contexto atual de redução da educação à escola, esta perde sua condição de *instituição social* tornando-se *organização social* que se define por uma prática instrumental a partir de meios particulares, visando a um objetivo particular. Como entidade isolada, cuja eficácia é comprovada pela gestão de recursos (planejamento, previsão, controle e êxito) e estratégias de desempenho voltadas à competição entre organizações, a escola não passa de uma entidade administrada.

Ao contrário da organização, que tem a si mesma como referência e naturaliza sua inserção num dos polos da divisão social, objetivando administrar de forma eficaz seu espaço, a instituição aspira à universalidade, tem como finalidade da prática social a existência comum, encontra na sociedade sua fonte de princípios, normas e valores, se confronta com as contradições impostas pela divisão social e política da sociedade de classes.

A instituição se define pela natureza de sua finalidade, que é posta, definida e referida ao plano global ou universal da sociedade, e participa do desenvolvimento “expressivo” de valores com pretensão universal que são inerentes ao fim que ela encarna (*sert*); o que implica para a instituição a exigência de um reconhecimento coletivo ou público da legitimidade (cultural, ideológico, político) e, no interior deste, a disposição de uma margem essencial de autonomia.³¹³

Assim, a instituição possui uma profunda relação com a vida pública, coletiva, em suas ambiguidades e contradições, diz respeito ao que é de todos; o que lhe dá vida são os fins, valores e tradições reconhecidos e legitimados pela coletividade. A sociedade é autocriação no tenso movimento entre instituinte e instituído de coisas, realidades, linguagem, normas e valores; criação mais de modos de ver, viver e agir, do que de leis e normas jurídicas, não existe sem um imaginário instituinte, jamais explicitado e inseparável de um poder político explícito, as instâncias que, efetivamente, impõem sanções à sociedade. Esse poder explícito não tem como base a coerção, a

³¹³ FREITAG, Michel apud COELHO, Ildeu M. *Qual o sentido da escola?*, p. 71.

força, mas a adesão da população que interioriza leis, comportamentos, valores e normas instituídas pela sociedade,³¹⁴ criando, assim, o sujeito social.

Nesta criação geral da sociedade, cada instituição particular e historicamente dada da sociedade representa uma criação particular. Criação, no sentido que a entendo, significa a instauração de um *eidos*, uma nova essência, uma nova forma no sentido pleno e forte deste termo: novas determinações, novas normas, novas leis.³¹⁵

Como instituição, suas regras, leis, significações, valores, hábitos se criam num processo histórico instituinte, num processo de constante questionamento, problematização contínua da realidade. Ao contrário,

a organização [...] se define de modo instrumental: pertence à lógica da adaptação dos meios para o alcance de um alvo ou de um objetivo particular; é então ela mesma que define suas fronteiras, de maneira autorreferencial [...] o aspecto organizacional remete à prioridade dos meios.³¹⁶

Essa instrumentalidade, funcionalidade e operacionalização, supervalorização da prática, do saber-fazer, dos meios para chegar a um produto, “pertence à ordem biológica da plasticidade do comportamento adaptativo”,³¹⁷ o que justifica a necessidade de adaptação às mudanças visando ao ajuste e controle do “meio ambiente”. Essa capacidade adaptativa a mudanças contínuas e inesperadas engendra a ideia de flexibilidade.

A ação administrativa, própria de uma forma social baseada na troca, exigida pelas relações, processos e estruturas em âmbito global, transforma as instituições em organizações. Sob os efeitos da nova forma do capital, as instituições sociais perdem sua essência, sua natureza intrínseca de “ação social”, para se tornarem organizações prestadoras de serviços; nesse âmbito, as reformas promulgadas nas últimas décadas,

³¹⁴ Cf. CASTORIADIS, C. *Encruzilhadas do labirinto*: ascensão da insignificância, p. 183- 185.

³¹⁵ CASTORIADIS, C. *As encruzilhadas do labirinto II*: domínios do homem, p. 271.

³¹⁶ FREITAG, Michel apud COELHO, Ildeu M. *Qual o sentido da escola?*, p. 62.

³¹⁷ CHAUI, M. *Escritos sobre a universidade*, p. 188.

filhas das políticas neoliberais, reduziram a educação e a cultura a *setores de serviços* não exclusivos do Estado, significando:

a) que a educação deixou de ser concebida como um direito e passou a ser considerada um serviço; b) que a educação deixou de ser considerada um serviço público e passou a ser considerada um serviço que pode ser privado ou privatizado.³¹⁸

As políticas educacionais são, pois, vistas como serviços prestados aos cidadãos, reduzidos a consumidores, por meio do mercado. Conceber a escola como organização prestadora de serviço afeta profundamente seu *ser*, naturalizando uma prática voltada a objetivos particulares, instrumentais, produtivistas e mercadológicos, negando sua essência. Contrariamente a essa perspectiva, ela afirma sua essencialidade na universalidade, no direito, no *pro-jeto*, no lançar-se a um possível histórico que se impõe como construção, como devir; como instituição social, sua referência é a humanidade e não os interesses de determinados indivíduos, grupos ou instituições.

Conforme afirma Chauí, na organização não existe espaço para a contradição, os conflitos são vistos como anomalias que devem ser eliminados; aí, as divergências e os problemas são naturalizados, vistos como independentes das relações histórico-sociais. Regida por uma lógica administrativa fundada na equivalência, tudo que não se encaixa no padrão da organização, isto é, no conjunto de normas estipuladas, torna-se uma “aberração”, uma patologia. A questão é o controle, por isso, os indivíduos são criados para *operar* e não *agir*, pois o que está em jogo na lógica administrativa da organização é a anulação do pensamento crítico, a produção de uma racionalidade que domine o homem em todas as suas dimensões, erigindo um indivíduo conformista e despolitizado, dominado pela burocracia administrativa e tecnológica; em suma, um *homem unidimensional*, conforme denominou Marcuse.³¹⁹

³¹⁸ CHAUI, Marilena. *A universidade pública sob nova perspectiva*, p. 6.

³¹⁹ Em *Ideologia da sociedade industrial*: o homem unidimensional, Herbert Marcuse critica a sociedade moderna industrial e sua “cultura de massa”, argumentando ser essa uma *sociedade unidimensional* caracterizada pelo progresso técnico e tecnológico e por uma racionalidade que domina o homem em todas as suas dimensões. Fabricando desejos e necessidades plenamente satisfeitos pelo consumo, essa racionalidade erige uma “consciência feliz”, uma consciência que se adapta imediatamente ao real como único possível. Esse *homem unidimensional* acredita fazer escolhas, mas, ao contrário, perde radicalmente seu poder de julgamento isentando-se de escolhas de caráter político ou ético. Embora

Como organização, a escola se tornou refém da lógica e das práticas do mundo dos negócios, determinada pelos interesses externos, limitada a reproduzir o instituído, deixando-se enfeitiçar “pela modernização, isto é, pela racionalidade administrativa e pela eficácia quantitativa”,³²⁰ priorizando o resultado, a produtividade, o sucesso no vestibular, a empregabilidade. No limite, ela substituiu a formação pela instrumentalização, como se fosse um instrumento, um utensílio ou aparelho utilizado na execução de algo, um meio de se chegar a um resultado.

Nesse sentido, instrumentalizar é o ato de transformar uma atividade que é eminentemente humana e, por isso, expressão de criação, de liberdade, de sensibilidade, de criticidade, em um objeto – utensílio – para a execução de uma atividade, bem como em um meio técnico, objetivo e calculista para conseguir um resultado.³²¹

Na qualidade de organização para a instrumentalização, a escola reifica-se em meio útil às necessidades mercadológicas, negando sua natureza instituidora da criatividade, da sensibilidade e da liberdade humanas. Nessa lógica administrativa não há formação, mas instrumentalização, pois não há o trabalho do pensamento. A escola, em sua totalidade, acompanhando as sucessivas mudanças no capital, converte sua existência em meio para garantir a inserção profissional dos estudantes no mercado de trabalho, tende a estruturar-se por normas e padrões alheios ao universo da formação intelectual e por programas de eficácia organizacional, centrando-se em garantir o produto, o resultado. Então, deixa de *agir* para apenas *operar*, funcionar para manter o instituído e legitimado pelo discurso das competências, que emerge de necessidades globalizantes da forma societal vigente.

Entretanto, como instituição social, a escola existe no movimento de criação entre o instituinte e o instituído, em que o primeiro opõe-se ao segundo, negando-o e buscando superá-lo, constituir um novo *eidós*, uma nova *Ideia*, uma nova essência, não no sentido de novidade, mas significando a criação de modos excelentes de compreender e de agir no mundo.

Marcuse critique o homem da sociedade industrial, pode-se perceber as consequências e desdobramentos para a constituição do homem na atualidade.

³²⁰ CHAUI, M. *Escritos sobre a universidade*, p. 60.

³²¹ PEIXOTO, A. J. *Universidade, formação e autonomia*, p. 231.

Discutindo a educação e o sentido da escola na formação dos seres humanos, Hannah Arendt afirma que a educação significa responsabilidade pela vida e desenvolvimento da criança, assim como pela continuidade do mundo. Tais responsabilidades estão em mútuo conflito, pois se é preciso preservar a criança do mundo, “também o mundo necessita de proteção, para que não seja derrubado e destruído pelo assédio do novo que irrompe sobre ele a cada nova geração”.³²² A família, responsável pelo cuidado e proteção da criança do mundo externo, significa a segurança da vida privada, entre quatro paredes, contra o aspecto público do mundo. A criança é introduzida no mundo público pela escola e o educador assume a responsabilidade de inseri-la no mundo da cultura, processo que supõe a autoridade e a tradição, uma vez que o “problema da educação no mundo moderno está no fato de, por sua natureza, não poder esta abrir mão nem da autoridade, nem da tradição”.³²³

Exatamente em benefício daquilo que é novo e revolucionário em cada criança é que a educação precisa ser conservadora; ela deve preservar essa novidade e introduzi-la como algo novo em um mundo velho, que, por mais revolucionário que possa ser em suas ações, é sempre, do ponto de vista da geração seguinte, obsoleto e rente à destruição.³²⁴

Intrinsecamente vinculadas no processo de permanência e continuidade do mundo, ao legar as normas, princípios, valores e interditos transcendentais, legitimados pelo tempo, sob os quais o particular e individual se orienta ou “cresce”, a autoridade e a tradição têm na família e na educação, especialmente a escolar, suas fontes de força e significado. Na contemporaneidade existe uma tendência à negação do passado e o culto do presente, manifestando um forte rompimento com a tradição, a autoridade, a cultura, as obras e os valores de outrora, como se a novidade tivesse valor absoluto e fosse possível a existência pessoal e coletiva sem vínculos com o passado, como se a

³²² *Entre o passado e o futuro*, p. 235.

³²³ *Entre o passado e o futuro*, p. 245. A palavra latina *auctoritas* é derivada do verbo *augere* que significa aumentar, fazer crescer, instigar; o substantivo masculino *auctor* designa aquele que gera, faz nascer e crescer, inspira. Assim, *auctoritas* significa cumprimento, realização, autoridade, respeito. Segundo Arendt, em sua origem, a autoridade é intimamente relacionada à tradição; os dotados de autoridade eram os anciãos, o senado ou os *patres*, “os quais a obtinham por descendência e transmissão” (*Entre o passado e o futuro*, p. 164).

³²⁴ ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*, p. 243.

atual sociedade fosse oriunda de si mesma. A não elaboração do passado revela um princípio de destruição da memória, no limite, uma perda da história. Não se trata meramente de um produto da decadência que assola a sociedade, mas refere-se ao progresso dos princípios burgueses e sua subordinação às leis mercantis.³²⁵

Arendt afirma que o sentido da escola “é ensinar às crianças como o mundo é, e não instruí-las na arte de viver”,³²⁶ que é comum a todo ser vivo. A aprendizagem, então, volta-se ao passado sem deixar, contudo, a responsabilidade de educar para a intervenção, a criação do novo, sem a qual a ruína do mundo seria inevitável. Na educação a autoridade assume a forma de responsabilidade pelo mundo, em que, para o professor, “exercer a autoridade é, portanto, com lucidez e firmeza confiar, respeitar, contribuir para, instigar o crescimento, o amadurecimento pessoal, intelectual e humano dos filhos e alunos”.³²⁷

A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.³²⁸

O trabalho da escola é preparar as crianças e jovens para renovar o mundo, dar continuidade à existência humana, pensar o novo e o velho, o passado e o futuro, a barbárie e a civilização, a liberdade e a opressão, enfim, a produção da realidade humana em seus conflitos inerentes. Ela se define pela realização de si como instituição por excelência da cultura, da interrogação, da crítica, da criação, ensinando como o mundo é, autoridade e tradição, sem perder de vista sua renovação. Se a capacidade de desejar e de compreender são constitutivas dos seres humanos, conforme demonstra Aristóteles, a escola pode contribuir para a criação de homens autônomos, sujeitos da cultura, ao trabalhar rigorosamente, desde os anos iniciais até a pós-graduação, o desejo e o pensamento, no sentido de que o pensamento reto oriente o desejo, buscando construir a existência humana, privada e pública, em condições mais elevadas.

³²⁵ *Educação e emancipação*, p. 32.

³²⁶ *Entre o passado e o futuro*, p. 246.

³²⁷ COELHO, I. M. *Cultura, educação e escola*, p. 192-3.

³²⁸ ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*, p. 247.

Uma escola assim pensada e realizada supõe a inserção rigorosa e crítica de crianças, jovens e adultos de qualquer idade, situação social, nacionalidade ou cor da pele no universo da cultura, do pensamento, da autonomia, da igualdade, da democracia, da justiça, da fraternidade.³²⁹

Nesse trabalho, professor e aluno constroem uma relação de busca permanente do saber, em que “o ensino e a aprendizagem não acontecem de modo espontâneo, mas supõem trabalho, tempo, dedicação, disciplina”,³³⁰ não são atividades que possam se desenvolver com rapidez e sem esforço, pois envolvem rigor intelectual e crítica, em outras palavras, envolvem o ócio. Como constituinte ontológico da natureza humana, o ócio se expressa no prazer, na alegria, no amor, no belo, na amizade, na filosofia, assim como no júbilo pelas belas e boas ações. Na escola, essa dimensão do desnecessário pode relacionar-se à fruição de um quadro, escultura, filme, poesia, sinfonia, peça de teatro, jogo ou brincadeira, mas, acima de tudo, está intrinsecamente vinculada ao exercício do pensamento sem fins utilitários, ao pensamento como contemplação; nesse exercício se inscrevem o prazer da leitura, do estudo, da compreensão de conceitos e concepções, enfim, se trata do prazer movido pelo desejo de conhecer que, segundo Aristóteles, é inato ao homem.³³¹ Em suma, na escola, o ócio significa estudo, busca do saber que supõe, necessariamente, disciplina, esforço, dedicação e intenso trabalho intelectual.

Diferente do mercado, do trabalho, da organização que se faz de forma apressada, preocupada com a eficácia e a produtividade, tendo o ócio, *skholé*, como fundamento ontológico, o que constitui sua natureza, o tempo da escola é o tempo lento necessário à leitura, à compreensão dos conceitos e princípios e da elaboração própria, enfim, a temporalidade da reflexão, da atenção, do cuidado com o estudo como despertar da mente. “O ensinar, o aprender e a aula são *trabalhos intelectuais*. Como *trabalhos* são diferentes dos brinquedos, dos programas de auditório e de tudo o que é divertido e não cansa”.³³² Para Aristóteles, “ninguém joga enquanto aprende, pois a aprendizagem surge acompanhada da dor”,³³³ ou seja, estudar exige disciplina e esforço.

³²⁹ COELHO, I. M. *Escola e formação de professores*, p. 206.

³³⁰ COELHO, I. M. *Escola e formação de professores*, p. 210.

³³¹ *Metafísica*, I, 1, 980 a 20.

³³² COELHO, I. M. *Escola e formação de professores*, p. 212.

³³³ ARISTÓTELES. *Política*, 1339 a 28.

Na contemporaneidade há uma tendência de associar o ensino à brincadeira e ao divertimento como se o estudo pudesse acontecer sem esforço ou dedicação. A ideia comum é que o prazer não implica cansaço nem esforço intelectual, em suma, não exige pensamento. Nesse caso, o desejo e o prazer de conhecer são convertidos em negação do pensamento. O desnecessário, a liberdade criativa, bem como a busca de prazer e o gozo da brincadeira compõem o homem, assim como a escola, de forma essencial, mas, à medida que são associados a uma satisfação imediata tendem a entorpecer o pensamento, favorecendo a resignação e o conformismo;³³⁴ assim, são banalizados e convertidos em expressões das necessidades criadas pelo atual estágio do modo de vida capitalista, centrado no imediato, superficial e descartável. O desnecessário, a liberdade, a criatividade, o prazer e o divertimento se tornam espetáculo.

Hoje, num mundo servil, fascinado pelo espetáculo de suas produções, que celebra sua servilidade como suprema liberdade, e que vive somente para o trabalho e o consumo, o ócio foi absorvido pelo negócio. Por isso, o tempo livre é sugado pela indústria do entretenimento, e a livre criação se vê enredada nas redes da indústria cultural. E a escola já nem se lembra da nobreza da *skholé*.³³⁵

Nessa lógica, a própria aula se torna espetáculo e o professor um animador, desvirtuando a essência da *skholé*, do desnecessário, do nobre e belo no humano, ao passo que a busca do saber, o estudo, o trabalho intelectual supõe a arte de ensinar do professor na iniciação do aluno ao mundo da cultura. Iniciação e iniciar tem origem latina; o verbo *inīre*, composto de *in*, significa em direção a, e *īre*, ir adiante, caminhar, percorrer, passar de um lugar a outro.³³⁶ Isso expressa que a iniciação diz respeito a um movimento de superação de um estágio, caminhar rumo a, pôr-se a caminho, em outras palavras, passar de potência a ato. A partir do pensamento aristotélico, sobretudo dos conceitos de ato e de potência, Tomás de Aquino mostra que o conhecimento supõe a existência no homem da potência para conhecer, de certas “sementes do saber” que são os primeiros conceitos do intelecto conhecidos mediante o que é abstraído (*ab-trahere*),

³³⁴ Nesse sentido, para Adorno e Horkheimer, o divertimento e a busca de prazer humana são apropriados pela indústria cultural, daí que divertimento “significa sempre: não pensar nisso, esquecer o sofrimento até mesmo onde ele é mostrado [...] A liberação prometida pela diversão é a liberação do próprio pensamento como negação” (Cf. *Dialética do esclarecimento*, p. 135).

³³⁵ FERNANDES, M. A. *Skholé: o sentido fundante da escola*, p. 48.

³³⁶ Cf. COELHO, I. M. *Qual o sentido da escola?*, p. 79.

retirado, das coisas sensíveis. Existem em nós naturalmente, em estado de aptidão, de potência, e não em estado de perfeição, de ato, os germes da virtude e do conhecimento por sermos dotados de razão.³³⁷ A potência preexiste de dois modos: como potência ativa completa, cujo princípio intrínseco permite atingir o ato perfeito; e como potência passiva, em que o princípio intrínseco não consegue atingir o ato, então “o agente extrínseco é quem principalmente eduz da potência ao ato”.³³⁸ No primeiro caso, a razão, por si mesma, atinge o conhecimento, o que se chama descoberta. Como potência passiva, a razão recebe ajuda de um agente extrínseco caracterizando o ensino. O professor gera conhecimento no aluno de forma antinatural por sua arte que consiste em perfazer o caminho da razão por meio de sinais que possibilitem ao aluno conhecer. Dessa forma, o ensino é a união da arte com a natureza, em que a arte fornece os meios para que a natureza, a razão, se realize, se torne ato. A arte é do âmbito da criação, da liberdade da ação humana. Portanto, o ensino é trabalho de *insegnire*, apresentar sinais para que o aluno possa *por si* chegar ao ato de conhecimento. Nesse caminho não há passividade do aluno no sentido de receber o conteúdo, antes, cabe-lhe o trabalho intelectual de pensar, analisar, buscar a verdade. O conhecimento é gerado pela atualização da razão, pelo pensamento em ato do professor e do aluno. O professor não transmite conhecimento ao aluno, pois o que está no mestre *não passa* para o discípulo. Ele provoca, pelo ensino, o conhecimento que existia no aluno como “semente”, em suma, faz com que a potência do conhecimento se torne ato, “ajudando [a] luz da razão para a perfeição do conhecimento”.³³⁹ O trabalho de ensinar é provocar o intelecto a conhecer, instigar o pensamento do aluno.

Nesse trabalho, estudo, *studium* em latim, significa “amor, afeição, devotamento, a atitude de quem se aplica a algo porque ama”,³⁴⁰ exige uma ordenação interior do sujeito que estuda, diz respeito a uma atitude da alma que se dedica amorosamente a conhecer a verdade; estudar é pensar com rigor as questões postas pelo conhecimento. Essa é uma atividade exigente, supõe dedicação, trabalho e disciplina. Distinto de apenas prover o homem de uma profissionalização, para o mestre medieval, assim como para o filósofo grego, a educação significa a própria realização humana, o tornar-se homem. Nessa perspectiva, a escola é instituição de pensamento e estudo rigoroso, em

³³⁷ TOMÁS DE AQUINO. *Suma teológica*, I-II, q. 63, a. 1, rep.

³³⁸ TOMÁS DE AQUINO. *Sobre o ensino*, a. 1, sol.

³³⁹ TOMÁS DE AQUINO. *Sobre o ensino*, a. 1, rep. obj. 9.

³⁴⁰ LAUAND, Luiz Jean. *Cultura e educação na Idade Média*, p. 302.

que o ensino é a arte de provocar o pensamento criando o novo. Com sua arte, o professor orienta o estudante na criação de hábitos de estudo, de leitura, levando-o a aplicar-se, gostar de, comprazer-se, inclinar-se a, desejar, dedicar-se, empenhar-se, esforçar-se, iniciando-o, assim, no caminho da cultura, para que possa educar seus desejos e realizar sua potência de autonomia e liberdade.

Diferentemente, na concepção instrumental ou organizacional da escola, o bom professor é o que consegue, de forma mais eficiente, com menos esforço e mais prazer (no sentido de prática que não exige esforço intelectual), transmitir mais conteúdos e informações. Semelhante banalização da relação professor-aluno tem como causa a ideia, que tem se tornado lugar comum, de que os meios de comunicação, sobretudo, a televisão e a internet, se tornaram meios de conhecimento mais efetivos que a escola e, portanto, o professor precisa adquirir, sob o risco de se tornar obsoleto, novas habilidades e competências visando a tornar sua aula atrativa para os alunos que, nascidos numa era virtual e tecnológica, somente se interessam por imagens e sons. Os alunos, por sua vez, põem cada vez mais a cargo da ação do professor o sucesso ou o fracasso da aprendizagem, como se pudessem se isentar desse processo. Desse modo, no trabalho pedagógico, os alunos tendem a preferir aulas que tenham como referência textos pequenos, estudar apenas fragmentos das obras, assistir conferências pequenas, ou seja, se interessam pelo que é mais rápido e exige pouco esforço e dedicação, o que é associado ao prazer. O bom professor surge então como aquele que domina as novas tecnologias da comunicação e da informação, aquele que busca sempre novas técnicas e qualificações, bem como a escola de qualidade aparece como a que desenvolve competências na esfera técnica e tecnológica.

Esvaziada de seu sentido cultural e formativo, preocupada sobretudo com a partilha e a socialização do saber, com a distribuição das informações, a escola tem sido vista sob a óptica das competências, das habilidades, da apropriação do saber, da preparação para o trabalho, a continuação dos estudos, o sucesso na vida, o empreendedorismo, a acumulação de bens e poder. O que se espera, então, não é tanto que ela *forme os alunos, iniciando-os* na leitura, no estudo, na escrita, nas ciências, no mundo tecnológico, nas letras e nas

artes, mas que se transforme numa *organização que acolha a todos em seus cursos, funcione e seja produtiva*.³⁴¹

A vinculação da escola ao mundo da produção e sua premência por eficácia, por competência, banaliza a prática pedagógica que passa a se centrar na transmissão de conteúdos imaginados como necessários à formação escolar. Ao se prestar ao domínio instrumental e econômico, a escola não confirma nem realiza sua essência. Na contramão da instituição da autonomia humana, a educação e a escola se vinculam a uma perspectiva instrumentalizada e mercadológica, como requer uma organização. Com isso, se esvaziam de sua natureza e sentido, não formam o homem em sua totalidade histórica, social e cultural, não o educam para a instituição da existência humana pessoal e coletiva, para a vida política no sentido grego, a *vida boa*. “Do ponto de vista do pensamento, da reflexão, da criação, o trabalho pedagógico fica restrito e confinado ao mundo tecnológico e assume o modelo da sociedade tecnicista”.³⁴²

Com efeito, à medida que a transmissão de informações e conteúdos é realizada pela mídia, pela internet e as próprias empresas podem treinar e reciclar seus profissionais, a escola não pode, nem deve, competir com a mídia sob pena de perder sua identidade e sua razão de ser. Essas tarefas não fazem parte de sua natureza. Ao contrário, a escola “exige dos envolvidos no trabalho de ensinar e aprender, dos mestres e estudantes, o permanente cultivo da interrogação, do pensamento, da crítica, da contestação”.³⁴³ Ela se justifica socialmente ao interrogar o sentido, os limites, as possibilidades, os pressupostos e as implicações do mundo e da existência humana. Esse é o trabalho próprio da escola, uma vez que ela é instituição de busca do saber; por sua vez, o saber é ato, processo de permanente constituição e superação do plano da crença, da opinião, da informação, do não-trabalho intelectual, do não-pensar. Nesse processo, professores e estudantes não são proprietários nem consumidores do saber, mas *sujeitos da cultura*.

Trata-se, pois, de buscar uma proximidade, uma amizade, uma “convivência” com as obras e os autores do passado que, apesar de às

³⁴¹ COELHO, I. M. Apresentação. In: _____. *Escritos sobre o sentido da escola*, p. 11.

³⁴² OLIVEIRA, José Silvío. *Ética, cultura, educação e escola hoje*, p. 170.

³⁴³ COELHO, I. M. *Cultura, educação e escola*, p. 199.

vezes *parecerem* mortos, são vivos e exigem do leitor, do público e de todo aquele que se aproxima de um quadro, escultura, filme, sinfonia, peça de teatro, texto filosófico, literário ou científico, uma atitude interrogante, de busca amorosa, que num permanente movimento ultrapasse, transcenda a esfera do instituído, do existente, do empírico, do fato, do social e culturalmente esperado, procurando apreender o sentido rigoroso, crítico e criador de toda obra cultural. O estudo, o trabalho com textos, conceitos e argumentos é importante também para a formação de sujeitos da cultura, indivíduos autônomos e livres, capazes de duvidar, interrogar, contestar, pensar, escolher, dizer não.³⁴⁴

A relação entre professor, aluno e conhecimento não é de mera socialização, apreensão do já instituído para operá-lo, ao contrário, é trabalho de pensar, buscar o sentido, compreender o significado; o que é distinto de aprender fazendo, aprender a aprender, situados na dimensão mais superficial do saber. Os saberes devem ser compreendidos, pensados e recriados. O ofício do professor se significa no despertar dos estudantes para que não se acomodem ao empírico, ao aparente, ao imediato e fácil no processo de conhecimento, mas que pensem as ideias e as práticas transcendendo as aparências para ver com *os olhos da alma*. O ofício docente se afirma no trabalho de realizar a humanidade em cada novo homem, buscando a excelência ética e moral para instituir a vida plenamente humana, contrária à existência aprisionada aos interesses, dinheiro e poder.

Daí a necessidade de ensinar os estudantes a perguntar e a descobrir o porquê das formas próprias do texto, o sentido dos termos e das frases, o movimento da trama do romance ou dos conceitos, ideias e argumentos; a interrogar, a questionar e a pensar o que leem e ouvem, a elaborar seu discurso significativo, articulado, consistente, crítico, no sentido etimológico da expressão; além de instigá-los, provocá-los, convidá-los a buscar, a refletir, a “con-viver” com as obras e os autores.³⁴⁵

Trata-se de orientar os estudantes a compreenderem as leis, as ciências, as artes, a literatura, a tecnologia, as linguagens, enfim, o sentido e a gênese do saber em geral, das relações entre os homens, o que elas têm de civilização e também de barbárie, bem

³⁴⁴ COELHO, I. M. *Cultura, educação e escola*, p. 195.

³⁴⁵ COELHO, I. M. *Escola e formação de professores*, p. 213.

como compreender os sentidos e as implicações dos avanços tecnológicos. Nesse aspecto, existe um encantamento quase mítico em relação ao progresso e à ciência que “naturalmente” redundaria em desenvolvimento civilizatório e cultural. O encantamento reside na ideia segundo a qual a tecnociência seria capaz de resolver todos os problemas dos homens e da sociedade, significando plena felicidade e bem-estar.

Pensando a relação entre progresso, trabalho e ciência, Cornelius Castoriadis,³⁴⁶ afirma que a crescente automação e tratamento eletrônico de dados trazia a promessa de mudanças extraordinárias no rumo do trabalho e de sua natureza na vida humana. Esperava-se que o velho labor industrial, repetitivo e alienante se transformasse num campo aberto à livre expressão da criatividade do trabalhador possibilitada pela redução da duração do trabalho e pela transformação essencial de sua natureza. No entanto, a relação da humanidade com a produção material está mudando, a produção da vida humana absorve menos de um quarto do tempo de trabalho, porém, a característica da sociedade contemporânea, nesse aspecto, é a “fabricação contínua de novas ‘necessidades’ e a obsolescência incorporada na construção da maioria dos produtos fabricados hoje em dia”.³⁴⁷ Tais elementos levam Castoriadis a afirmar que uma sociedade que possibilite o tempo de ócio está ao nosso alcance e, ao mesmo tempo, tão distante quanto há dois séculos.

O projeto capitalista na modernidade encarna uma nova significação da mentalidade em que a expansão ilimitada do *domínio racional* penetra em todas as esferas da vida social. A razão produtiva instaura a lógica da maximização da economia que conduz à *fetichização do crescimento*. A razão é reduzida a instrumento, meio de se produzir, e consumir, mercadorias. “O capitalismo torna-se assim um movimento perpétuo de autorreinstituição da sociedade por assim dizer ‘racional’, mas essencialmente cega, por causa do uso irrestrito de meios (pseudo-) racionais tendo em vista um só fim (pseudo-) racional”.³⁴⁸ A finalidade humana é a *vida boa*, a possibilidade da vida coletiva, esse é o fim *racional* do homem como ser de *lógos*, todavia, a racionalidade da vida contemporânea é pseudorracional, pois é instrumental, veiculada aos meios (o trabalho e a obtenção de recursos materiais) de forma cega e irracional ao buscar exacerbadamente a boa vida de prazeres, poder, privilégios e

³⁴⁶ *As encruzilhadas do labirinto III: o mundo fragmentado*, p. 14.

³⁴⁷ CASTORIADIS, C. *As encruzilhadas do labirinto III: o mundo fragmentado*, p. 15.

³⁴⁸ CASTORIADIS, C. *As encruzilhadas do labirinto III: o mundo fragmentado*, p. 20.

riquezas. Os meios são fetichizados porque os fins são obliterados da consciência das pessoas.

Com natureza diferente da razão política criada pelos gregos, a racionalidade e a racionalização capitalistas mantém a crença do progresso material-técnico como a causa ou condição decisiva da felicidade e da autonomia humanas, impedindo a compreensão de que o “avanço dos recursos técnicos de informação se acompanha de um processo de desumanização. Assim, o progresso ameaça anular o que se supõe ser seu próprio objetivo: a ideia de homem”.³⁴⁹ Nesse processo, a passividade condescendente dos humanos origina-se na crença de que a tecnociência seja absolutamente benéfica. Por outro lado, a interdição da ciência e da técnica seria renunciar à liberdade da interrogação humana. É preciso compreender, no entanto, que não há como separar os aspectos “bons” dos “ruins” da ciência e da técnica; delimitar regras éticas tecnocientíficas também não é suficiente para resolver a questão. Não é possível ignorar o papel que a ciência desempenha no mundo contemporâneo, porém, ele não é inequivocadamente positivo. Castoriadis questiona: “Quanto pesará o conforto, para os que gozam da vida moderna, diante de uma eventual fusão das calotas glaciais? E quantos centavos valerão todas as conquistas da medicina moderna, se uma Terceira Guerra Mundial explodir?”.³⁵⁰ É preciso compreender que a existência e o desenvolvimento tanto da medicina moderna como da física nuclear pressupõem o mesmo tipo antropológico, ou seja, baseiam-se num mesmo modo de pensamento e atitude a respeito do mundo e da existência humana, ambas se pautam pela crença no progresso.

Ao mesmo tempo em que expande o fetichismo do *domínio racional*, a ilusão do domínio humano, entra em crise a autonomia política do homem, isto é, sua capacidade de opor resistência, seu poder de imaginação, seu juízo independente, enfim, sua capacidade de duvidar, de se admirar, de buscar o sentido. Isso não significa que a pesquisa científica seja má em si e que deveríamos eliminá-la. Essa seria, então, uma via sem saída?

O que é exigido é mais do que uma “reforma do entendimento humano”, é uma reforma do ser humano enquanto ser social-histórico,

³⁴⁹ HORKHEIMER, M. *Eclipse da razão*, p. 10.

³⁵⁰ CASTORIADIS, C. *As encruzilhadas do labirinto III: o mundo fragmentado*, p. 103.

uma ética da mortalidade, uma autoultrapassagem da razão. Não temos necessidades de alguns “sábios”. Temos necessidade de que o maior número adquira e exerça a sabedoria – o que por sua vez exige uma transformação radical da sociedade como sociedade política, instaurando não somente a participação formal, mas também a paixão de todos pelas questões comuns [*tà koiná*].³⁵¹

O homem é vulnerável à ambição, ao desejo de poder, à cobiça, aos preconceitos, aos erros de julgamento e ações irrefletidas. Assim, a tecnociência e suas implicações não têm soluções imediatas, mas precisam de ponderação lúcida, deliberação e prudência, levando em conta o direito da coletividade. Finalidade que não se cumpre sem a existência de uma educação e de uma escola que trabalhem as contradições da relação entre homem e natureza, homem e ciência, bem como o desvelamento da restrição da formação escolar à instrumentalização técnica, restringindo a constituição humana a esse âmbito e negando a possibilidade de formar sujeitos para a real participação cultural e ético-política na sociedade. A compreensão da escola como instituição cultural e educativa e a crítica à sua restrição a espaço de profissionalização técnica não significa, de forma alguma, a retirada dessa dimensão da formação humana.

É preciso [...] usar a escola para dar ao trabalhador os conhecimentos técnico-científicos necessários ao controle técnico e social do processo de produção, dar-lhe os instrumentos para que possa não só elaborar, mas explicitar seu saber, liberar sua consciência de classe e defender seus interesses específicos, assim como propiciar-lhe as condições para uma maior participação sociopolítica e uma compreensão mais profunda da cultura que é coletivamente produzida por toda a sociedade.³⁵²

Assim, não se trata de negar a profissionalização, mas de não restringi-la aos saberes imediatos e pragmáticos do atual estágio da produção capitalista; bem como de não restringir a formação humana à profissionalização, mas subordiná-la à formação humana e ético-política, o que supõe o questionamento da vinculação entre escola e trabalho, da subsunção daquela aos ditames do mercado capitalista e ao consumo,

³⁵¹ CASTORIADIS, C. *As encruzilhadas do labirinto III: o mundo fragmentado*, p. 107.

³⁵² COELHO, I. M. *A questão política do trabalho pedagógico*, p. 45-6.

enfim, outra compreensão e *práxis* do sentido da educação, da escola e da formação humana.

O desenvolvimento da educação escolar como instrumentalização não é aleatório, associa-se a uma racionalidade em que as reformas do ensino, sobretudo após 1968, expressam uma vinculação intrínseca entre as ideias de desenvolvimento econômico nacional e de modernização da escola que leva à busca de profissionalização rápida, cientifização do ensino, convênios empresa/escola e organização burocrático-administrativa da escola. A “aliança intrínseca entre uma certa concepção da ciência, da tecnologia, da profissionalização e do ‘progresso’”, revela o novo papel conferido à escola: “além de reprodutora de ideologia e das relações de classe, está destinada a criar em pouco tempo, a baixo custo e em baixo nível, um exército alfabetizado e letrado de reserva”.³⁵³ Essa aliança constitui a base em que assenta a escola como organização social, cujo objetivo é a instrumentalização.

Em outro sentido e lógica, Aristóteles nos ensina a ver a educação como *paideía*, formação do homem bom, o cidadão que respeita o *nómos* instituído, mas tem autonomia para pensá-lo, interrogá-lo e transformá-lo, assim como nos faz pensar sobre a busca desenfreada de prazer e de bens materiais, a *hýbris*. Conforme essa concepção, a escola é instituição de formação do homem virtuoso, excelente, aquele que possui *virtus*, força nos valores fundamentais da comunidade política, compreende o sentido da realidade e se compreende como ser finito e inacabado. Instituição que forma no sentido de orientar a distinção entre o belo e bom e o superficial, a busca comedida de prazer, o julgamento reto, o equilíbrio, o possível no momento. A acomodação à escola como organização prestadora de serviço centrada no ensino e na aprendizagem de conteúdos, na transmissão e socialização do saber, fragmentado e instrumentalizado, nega o verdadeiro sentido da educação e da escola. Com isso:

A excelência intelectual, a *phrónesis*, a atividade mais alta e mais sublime, do processo formativo, é adulterada em sua própria morada. A atividade do pensar é deixada à margem do processo formativo. A preocupação com o imediato, com o banal e com o que não tem significado reduz o trabalho da razão, do pensamento, do discernimento, do pensar, da reflexão ao âmbito estritamente instrumentalizado e formalizado. O que se escolhe, decide e delibera não é mais a justiça ou a justa medida, mas se delibera e se cria a

³⁵³ CHAUI, M. *O que é ser educador hoje?* Da arte à ciência: a morte do educador, p. 57.

desigualdade, a injustiça, a não-autonomia social. Sem a *phrónesis* nega-se deliberadamente o direito à reflexão, à cidadania, ao ser verdadeiramente humano.³⁵⁴

A atividade da *phrónesis* significa constante reflexão em que o trabalho pedagógico, a busca do saber realizado por professores e alunos, se faz pensamento vivo dos limites da mídia, da tecnociência, do excessivo consumo, enfim, da existência humana. O intuito é a construção da autonomia humana, nos planos individual e coletivo. Sem a autonomia individual, âmbito da ética, cujo cerne é a relação moderada entre razão, desejos e paixões, nos atos e palavras, não se possibilita a autonomia coletiva, esfera da política. Não se pode perder de vista que estes são planos distintos, mas inseparáveis. Como ser autônomo, o homem aprende a não se iludir com o dinheiro, o poder, o prazer desregrado e, contrariamente, busca se orientar pelo respeito à vida pública, ao direito.

Uma tal autonomia, seja no plano individual seja no plano coletivo, não nos dá, evidentemente, uma resposta automática para todas as questões colocadas pela existência humana; teremos sempre que fazer nossa vida nas condições trágicas que a caracterizam, pelo fato de que nem sempre sabemos onde estão o bem e o mal, nem no plano individual nem no plano coletivo.³⁵⁵

O homem não está fadado ao mal ou bem em razão de sua capacidade de ser prudente, *phrónimos*, de refletir, retomar e reparar seus atos. A contingência característica do mundo humano é o que exige, mas também o que permite, educar nossos desejos e paixões.

No chamado mundo globalizado, âmbito da tecnologia, informática, comunicação, publicidade e consumo, o cultivo da reflexão, do rigor intelectual, da dúvida, da crítica e da contestação são vistos com desdém, em especial devido à falta de uma lúcida compreensão de que a autonomia, a crítica, a cidadania, a liberdade, a democracia são inseparáveis do cultivo do pensamento como interrogação, espanto

³⁵⁴ OLIVEIRA, José Silvío. *Ética, cultura, educação e escola hoje*, p. 174-5.

³⁵⁵ CASTORIADIS, C. *As encruzilhadas do labirinto IV: a ascensão da insignificância*, p. 254.

admirativo, como busca de sentido, como compreensão do ser. Uma escola que provoque o pensamento abre a possibilidade de questionamento e mudança na cultura, nos valores e práticas consideradas inquestionáveis e perenes.

A educação como habituação, interiorização progressiva de valores e costumes que levem à excelência, à virtude, à perfeição humana, supõe uma escola profundamente envolvida com a cultura, a civilização, a razão, a formação humana no trabalho de educar o homem, *ánthropos*, por meio do estudo como amor ao saber, ao rigor e à lucidez do pensamento, à crítica e à contestação.

Perguntar pelo sentido da educação e da escola é interrogar o significado da formação para a vida humana, pessoal e coletiva. A compreensão da escola como espaço de formação do trabalhador flexível, polivalente, capaz de se adaptar, *ad infinitum*, às demandas do processo de acumulação produtiva, a vincula à economia, ao capital, ao lucro, à preparação de mão de obra para o mercado. Do ponto de vista da formação humana, é preciso perguntar: como pode ser possível a criação do direito, da autonomia, da liberdade, da ética sob o jugo do capital? Como a busca do saber pode se instituir quando a escola se limita à preparação técnica visando as necessidades do capital?

Para que a escola possa ter sentido para a criança, o jovem e o adulto, e não apenas parecer-lhes interessante e agradável porque aí tem esporte, computador, internet, *datashow* e outros recursos das tecnologias da informação e comunicação, é imprescindível que ela não se limite à transmissão de conteúdos, de saberes reduzidos a informações, por mais interessantes que possam parecer. Não seja uma repetição, uma cópia esmaecida do que a família, a rua, os amigos, o bairro, a cidade, as multimídias (jornais, revistas, TV, vídeo, áudio, computador, internet...) já lhe proporcionam. [...] A escola precisa, pois, oferecer aos estudantes e à sociedade, um alargamento, uma ampliação e um aprofundamento de seus horizontes humanos, de seu universo cultural.³⁵⁶

Como instituição cultural e educativa, o sentido, a natureza da escola é confirmar a racionalidade, a excelência que cada homem traz em si como potência, possibilidade à espera do exercício, diz respeito à construção da morada humana que

³⁵⁶ COELHO, I. M. *Cultura, educação e escola*, p. 198.

nunca está concluída.³⁵⁷ Justamente esse inacabamento é sua essencialidade. O domínio da *phýsis*, do reino da necessidade pela *prâksis* humana é expressão do *ser* do homem e é incessantemente reconstruído. O ser do homem, segundo compreende Aristóteles, se constitui da racionalidade bem como da irracionalidade, por conseguinte, a possibilidade do bem e do mal habitam sua constituição. Visto o inacabamento humano e a contingência, a educação, a cultura é prática nunca pronta, mas aperfeiçoada permanentemente. Assim, a obra de constituição humana sempre significa criação e liberdade, não comportando previsibilidade ou certeza. Como instituição formativa da humanização do homem, não há como a escola garantir seu trabalho, pois este supõe a criação contínua do novo. A natureza da escola é o trabalho de invenção e reinvenção do humano a cada dia o mais perfeitamente possível, buscando, continuamente, se elevar à mais alta e digna *areté*, contribuindo para a invenção de uma nova sociedade, uma nova cultura. Esse é o desafio da educação e da escola na contemporaneidade.

³⁵⁷ LIMA VAZ, H. C. *Escritos de filosofia II: ética e cultura*, p. 13.

Considerações finais

Até época bem recente na história ocidental, faltavam à sociedade suficientes recursos culturais e tecnológicos para gerar uma compreensão entre indivíduos, grupos e nações. Hoje, as condições materiais existem. O que está faltando são homens que compreendam que são eles mesmos as vítimas ou executores da própria opressão.

Horkheimer

Embora a contemporaneidade seja vista como momento de conquistas científicas e tecnológicas, essa não é sua característica definidora, mas, paradoxalmente, o alto grau de violência, a decomposição dos valores éticos e morais, em suma, a profunda degradação da humanidade no homem. O futuro aparece como desconhecido e problemático. Apesar de a expansão técnica abrir novos domínios ao poder criador dos homens, o fato de estar a serviço da acumulação capitalista a vincula ao superficial e descartável. A enorme capacidade de gerar inovações e saltos tecnológicos coroa a ciência com uma auréola mágica que camufla seus efeitos perversos e a coloca acima da razão e da ética. Com o atual estilo de vida, especialmente o uso irresponsável da tecnologia, corremos sérios riscos de esgotar nossas reservas naturais, inclusive de água doce, e eliminar várias espécies vegetais e animais.³⁵⁸ “A camuflagem dos riscos, alguns deles enormes, é feita com competência pelas mídias globais que deificam as conquistas científicas como libertadoras da humanidade, impedindo julgamentos e escolhas”.³⁵⁹ Esse é o ponto essencial: a redução da capacidade de discernir, julgar, escolher, enfim, pensar com lucidez a vida da humanidade. Não se trata de rechaçar o desenvolvimento tecnológico, mas de pensar seus limites, a que interesses serve, como pode contemplar o bem de toda a coletividade e não estar apenas a serviço de uma minoria, de necessidades imediatas e supérfluas. Afinal, as conquistas científicas são vistas, inquestionavelmente, como o melhor da existência humana, corporificando o ideal de vida da maioria dos indivíduos, sem que a finalidade humana seja posta em questão. Contrariamente, a

³⁵⁸ DUPAS, Gilberto. *Ética e poder na sociedade da informação*, p. 63.

³⁵⁹ DUPAS, Gilberto. *Ética e poder na sociedade da informação*, p. 15.

evolução científica requer cidadãos esclarecidos, pensantes e lúcidos, não consumidores fascinados.

Ao pensar a vida humana na contemporaneidade, um dos ensinamentos fundamentais que nos vem da Grécia Antiga, no sentido de arcaica, de “gérmen” da civilização, é a natureza política do homem, inseparável dos atos de julgar e escolher. Nessa concepção há uma vinculação intrínseca entre o homem e a *pólis*, a cidade como comunidade política autárquica, o que pressupõe uma clara distinção entre as esferas pública e privada, um dos pilares do povo grego, e a vida em comum alicerçada na efetiva preeminência do universo público sobre o privado, de modo que as carências, os interesses e os desejos dos indivíduos não se sobreponham aos interesses e necessidades da coletividade. A vida em comum pressupõe a primazia do direito como bem de todos, da preocupação com a igualdade, a liberdade, a ética e a justiça. Funda-se, não no consenso, na uniformidade e na apatia, mas no reconhecimento do conflito como inerente à existência política e democrática, a qual não existe sem discussão, sem o debate das questões engendradas pela vivência comum. Não há existência humana fora da vida política, das questões públicas, da responsabilidade de pensar, decidir e agir conforme o bem comum, mesmo se isso contrariar suas carências e necessidades imediatas. Esse é o sentido da vida coletiva e da cidadania, da *vida boa* cuja constituição é sempre conflituosa.

Sem a paixão, o amor, o medo, a angústia, a alegria, a ira o homem deixa de ser *homem*, se torna um autômato, mescla de apatia e conformismo e, então, a ação se confunde com imposição, ato mecânico, perdendo a excelência, pois o ato ético se realiza quando há o desejo de fazer o Bem. Se o prazer imediato e desregrado é sempre agradável, daí sua força, quanto mais preso ao universo da satisfação imediata menos o homem compreende sua própria existência, seu ser e seu desejo. Aristóteles nos ensina que, embora também seja constituído pela animalidade, pelas paixões e desejos, ao perseguir excessivamente o prazer, a riqueza, o poder e desrespeitar o direito dos outros, o homem, um ser de *lógos*, se choca contra sua própria natureza. O desejo é profundamente humano, desumano é deixar-se escravizar por ele. Assim, a finalidade, *tò télos*, humana não é se deixar aprisionar pelas sensações, pelo prazer imediato, mas conformar a parte irracional à reta razão, buscando agir conforme ordena a prudência, o sentido orientador, *phrónesis*. Se os gregos sabiam muito bem que a *hýbris*, excesso, arrogância e insolência, é a grande ameaça à vida coletiva, na contemporaneidade, ela se

corporifica no consumo alienado e na busca de prazer imediato e desregrado que prometem a realização dos desejos humanos por meio da aquisição crescente de bens e serviços. Ao indivíduo é inculcada a crença num mundo que não exige a limitação de suas necessidades e desejos primitivos, o que é confundido com felicidade e liberdade. Estas, porém, são aparentes à medida que negam a finalidade própria do humano, definido por sua racionalidade, e por serem organizadas e controladas pelos interesses do sistema capitalista. A escravização do consumo impede a formação da autonomia humana.

Com efeito, não há autonomia nem liberdade, enfim, *vida boa* sem o controle da *hýbris*, do descomedimento, da prepotência, da busca desmedida de prazer, riqueza e sucesso. No limite, isso significa a luta do homem contra si mesmo, pois se por um lado as partes irracional e racional estão sempre em conflito, por outro a relação com o outro, a esfera pública e o mundo em comum supõem e exigem o controle do desejo e do prazer desregrados, da busca excessiva de bens materiais. A autonomia não se erige por si, individualmente, mas a partir do olhar do outro, na relação com o outro, na prática do bem. A *vida boa*, *êu zên*, a *eudaimonía*, a felicidade para o homem pressupõe praticar ações as mais excelentes dentro dos limites humanos, esfera da contingência, buscando ser prudente, *phrónimos*, pois os homens não são deuses, não são perfeitos, mas possuem a potência de buscar, em cada ação, participar mais da excelência, *areté*. Supõe e exige a orientação dos desejos pela razão, uma educação que confirme a natureza política, portanto ética, do homem que, nascendo com a excelência ética em potência, a efetive no exercício de atos excelentes. O homem, para ser homem, depende da educação, mas não é sua fragilidade física ao nascer que a torna necessária à existência da espécie humana, mas o fato de, não estando pronta e acabada nem ser regida pelos instintos e pela necessidade, a humanidade no homem estar intrinsecamente vinculada ao desenvolvimento da razão e da liberdade na superação da limitação dos horizontes cultural, intelectual e humano, cuja condição de existência é a educação. O aperfeiçoamento do humano em cada homem precisa, necessariamente, ser formado; formação que pressupõe a apreensão da realidade como interrogação, reflexão e crítica nos planos particular e público.

Daí a preocupação aristotélica de que a educação se efetive na esfera do ócio, do desnecessário, como momento de desligamento da urgência e imediatez do necessário e útil na existência material, uma vez que, afastada das coerções da vida cotidiana, a alma

pode elevar-se ao belo, ao nobre, ao digno, ao livre. No âmbito da escola, a preocupação é formar o pensamento lúcido e prudente, livre da submissão ao imediato e aparente. Para o estagirita, a educação é mais hábito que inteligência, assim, apesar de relevante, o ensino, o conhecimento, a instrução não faz o homem ser *homem*; sendo necessário ainda o julgamento reto, a alegria com belas ações, o prazer com costumes e valores dignos, em suma, a elevação da alma à excelência ética, numa formação do espírito que exige o cultivo do ócio. O domínio das artes e técnicas, saberes úteis, é vital ao homem, no entanto, não é um fim em si mesmo, ao contrário, sua finalidade reside em possibilitar a humanização do homem, sua elevação ética e moral, sem o que todo o progresso científico e tecnológico nada significa, ou pior, designa modos desumanos de viver.

Distante dessa compreensão, as políticas educacionais das últimas décadas têm sido elaboradas a partir da preocupação com o mundo econômico, levando a escola a priorizar a preparação para o trabalho, a eficácia e a produtividade, vistas como a educação de qualidade. As reformas educacionais e seus discursos criam nas sociedades uma ilusão de homogeneidade, imaginando que haveria ou deveria haver uma equalização de uma grande diversidade social e que as reformas educacionais seriam o único caminho para a modernização e o progresso da nação. Tudo isso visa à criação de um consenso na compreensão da realidade brasileira, escamoteando as questões históricas, sociais, políticas e culturais. Ao se considerar a educação e a cultura como setores de serviços não exclusivos do Estado, elas são negadas como direitos, abrindo-se os caminhos para sua privatização; os cidadãos são reduzidos a clientes, consumidores, esfacelando-se o sentido e a identidade institucional da escola.

Vivemos um momento histórico de desdobramento do processo civilizatório capitalista em novas dimensões, assim, vivenciamos uma fase de inovações científicas e tecnológicas e, ao mesmo tempo, de aumento da miséria, do desemprego e da violência. Esse processo gera tensões e conflitos, camuflados pelo discurso oficial homogeneizador que impõe à educação, especialmente à escola, a tarefa de salvadora da nação como meio para fazer recuar a pobreza e a desigualdade social. O discurso contínua e intensamente repetido afirma que, se preparando e acompanhando a globalização, as inovações científicas e tecnológicas, sobretudo as informacionais, sendo polivalente, flexível, inovador, dentre outras competências e habilidades, os indivíduos garantirão o sucesso individual, que redundará no sucesso da sociedade.

Nessa perspectiva, cada vez de forma mais intensa, a escola é vista como empresa, como *organização* a ser gerida com eficiência visando à produtividade. Proclama-se que a escola somente conseguirá formar os indivíduos que a sociedade precisa se for bem equipada com recursos tecnológicos, se tiver bons técnicos para operá-los, sem esquecer o domínio desses recursos e outras inovações pelo professor; se transmitir grande quantidade de conteúdos de forma “prazerosa”, fácil e com menos esforço, no intuito de preparar os profissionais que cada região demanda. A retórica amplamente difundida é que o indivíduo do século XXI precisa desenvolver uma contínua capacidade de adaptação, aprender a aprender, em face das situações desconhecidas geradas pelo modo de produção. Assim, é preciso avaliar procedimentos, resistir a pressões, responder criativamente a problemas inusitados, em suma, desenvolver competências cognitivas e comportamentais, aliando raciocínio lógico-formal à intuição criadora para encontrar formas de ação que melhor se adaptem às exigências da sociedade capitalista. Essa tem sido considerada a finalidade da escola, da educação infantil à pós-graduação. Esse discurso corrobora a ideia de que a finalidade humana está intimamente vinculada ao sucesso no âmbito profissional, o que requer qualificação e requalificação. Nessa perspectiva, a formação é substituída pela instrumentalização visando ao sucesso no vestibular, em concursos e seleções, a empregabilidade no mercado, enfim, a profissionalização na lógica das necessidades econômicas.

Contrária a essa perspectiva, a educação escolar é, fundamentalmente, processo de humanização que transcende a hominização; a instrução, a apreensão dos conhecimentos é seu lado visível, material e objetivo. O processo de formação exige a elevação do homem à autonomia, à liberdade, participando da construção do bem comum ao priorizar o público em relação aos interesses particulares, criando valores éticos fundamentais à sobrevivência humana. Trata-se de procurar viver com dignidade, e não procurando o mais fácil e mais prazeroso, no sentido de imediato e superficial. A autonomia, a liberdade do homem é inseparável de sua afirmação como ser político que orienta racionalmente seus desejos e interesses desregrados buscando agir eticamente na vida particular e coletiva.

Embora a vida atual esteja repleta de conquistas no âmbito científico e tecnológico, fica a dúvida se tais conquistas têm redundado em melhor saúde pública, se diminuem a violência e a insegurança, se propiciam a formação de homens virtuosos e

dignos; enfim, se tornam a vida humana mais excelente, mais ética. Esses questionamentos possibilitam compreender a necessidade de uma educação, especialmente de uma escola, que volte seu olhar para o que realmente tem valor e dignidade para o humano. Daí nossa insistência de que o crescimento econômico hoje significa produção e consumo descartável, crescimento da desigualdade social; e essa não pode ser a finalidade do homem nem da formação na escola. Frente aos avanços da tecnociência e do modo de produção capitalista, a escola é chamada a interrogar as concepções e práticas impostas pelo sistema civilizatório capitalista, a cultura do consumo, do prazer desregrado, do individualismo e da competitividade. Como instituição educativa e cultural de formação do humano, sobretudo, de valores éticos fundamentais à humanidade, a natureza da escola é ser instituição de busca amorosa do saber, trabalho de pensar o sentido das realidades do mundo físico e humano. Aí, o ofício do professor é provocar o pensamento dos estudantes para que não se acomodem ao empírico, ao aparente, ao imediato e fácil no processo de estudo das ciências, da tecnologia, da filosofia, das linguagens, das artes, do teatro, do cinema, da música, da dança, do esporte. Nesse processo, o trabalho pedagógico se faz atitude interrogante, busca amorosa do saber, pois o fundamento ontológico da escola é o ócio, isto é, o cultivo do pensamento sem finalidade produtiva ou pragmática. Caminhar na construção de um novo homem e de uma nova sociedade deve ser a obra fundamental da existência humana, o que colide frontalmente com o culto do indivíduo, o aprisionamento ao mercado e o acúmulo de bens materiais, o fascínio das imagens e tecnologias, o mundo do dinheiro e do poder.

Se vivemos em uma sociedade fundada na contradição capital/trabalho cuja reprodução tem na escola elemento chave, essa reprodução da formação social capitalista não ocorre de modo mecânico e automático, não é uma fatalidade, ao contrário, na reprodução da formação social e dos interesses dominantes está presente o antagonismo radical a estes interesses, daí a possibilidade de sua superação. Se como instituição de educação intencional, a escola tem se apresentado como elemento fundamental na reprodução da ideologia dominante, ela também tem a possibilidade de participar da luta e superação dessa realidade. Para que seja uma instituição de superação, de criação do reino da liberdade é fundamental “um trabalho pedagógico

voltado para o questionamento, a crítica, o desvendamento da verdade da História, a organização das classes subalternas, a sua instrumentação tecnocientífica”.³⁶⁰

Nesse processo, os gregos nos ajudam a redescobrir a dimensão humana da educação e da escola, diferente da visão instrumentalista e reducionista da formação que privilegia a transmissão de informações, os saberes para a profissionalização, entendida como necessidade vital para enfrentar a vida e o trabalho. Estreitas relações unem a educação e a escola à ciência e à tecnologia como constitutivas da cultura ocidental, no entanto, tais relações não se sobrepõem à dimensão mais ampla da educação e da escola como formadoras do espírito humano excelente. A construção da *vida boa*, da *pólis* justa, pressupõe a criação do trabalho pedagógico como pensamento interrogante da gênese, dos limites e das possibilidades do conhecimento acumulado pela humanidade, numa formação intelectual inseparável da formação ética em direção ao comedimento, à luta contra os vícios e a violência, enfim, a predominância no homem da animalidade que o compõe.

O estudo realizado interrogou a natureza, o sentido da escola, instituição eminentemente educativa e de formação, à luz da tradição cultural da Grécia Antiga, em especial de sua *paideía* e da filosofia aristotélica. Vimos que, ao se imergir na busca do prazer e dos bens materiais, o homem contemporâneo fragiliza a dimensão ético-política inerente à existência humana, a preocupação com o outro, a natureza, enfim, com a humanidade. O desafio da educação e da escola é trabalhar para a criação de um novo *ēthos* em que o homem ponha como finalidade de sua existência outras significações além da expansão ilimitada da produção, do consumo, do enriquecimento, reconhecendo que a vida em comum não é construída, mas degradada, com a exploração, a desigualdade, a corrupção. Daí a relevância da filosofia como modo de vida, postura interrogante e admirativa, *práxis* orientada pelo ideal do Bem, o que exige educar as crianças, os jovens e os adultos de forma a desejarem e efetivamente se esforçarem para modificar seu modo de vida.

No complexo, lento e doloroso trabalho de domínio da animalidade no homem, visando a constituir o pensamento como busca amorosa do saber, julgamento reto e prudência na vida comum, reside a importância da criação da escola como instituição cultural e formativa, que trabalhe para romper a obsessão humana por mercadorias, abrindo caminho rumo à criação de um novo *ēthos* e buscando elevar a humanidade ao

³⁶⁰ COELHO, I. M. *A questão política do trabalho pedagógico*, p. 40.

mundo da ética e da dignidade humana. Trata-se de formar homens que mobilizem suas capacidades para pensar os problemas humanos, em vez de visar a novos bens de consumo; que reconheçam o trabalho e a economia como meio de vida humana, e não seu fim último. A escola como instituição cultural e educativa ainda não existe, mas é uma possibilidade, um *pro-jeto* que, esperamos, possa ganhar vida em cada homem, a começar pelo pensamento, pela discussão rumo à ação. Caminhando nessa direção, o trabalho de formar novos professores, os educadores das gerações vindouras, de ensinar, aprender e formar as gerações que estão nascendo ganha novos horizontes e certamente poderá trazer alento e esperança de uma nova humanidade.

Referências de epígrafes

ANDRADE, Carlos Drummond. O sobrevivente. *In: Sentimento de mundo*. Rio de Janeiro: Record, 1998, p. 59.

ARISTÓTELES. *Política*, 1332 a 40- 1333 a 7.

COÊLHO, Ildeu M. *Filosofia, educação, cultura e formação: uma introdução*. *In: _____*. Educação, cultura e formação: o olhar da filosofia. Goiânia: EDD. PUC Goiás, 2009, p. 15.

VERNANT, Jean-Pierre. *Entre mito e política*. Tradução Cristina Murachco. São Paulo: EDUSP, 2002, p. 343-344.

PERINE, Marcelo. *Quatro lições sobre a ética de Aristóteles*. São Paulo: Loyola, 2006, p. 40.

COÊLHO, Ildeu M. Qual o sentido da escola? *In: _____*. *Escritos sobre o sentido da escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012, p. 78.

HORKHEIMER, Max. Sobre o conceito de filosofia. *In: Eclipse da razão*. São Paulo: Centauro, s/d, p. 163.

Referências

- ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- _____. *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. Tradução de Maria Helena Ruschel. Supervisão de Álvaro Valls. Petrópolis: RJ: Vozes, 1995.
- AUBENQUE, Pierre. *A prudência em Aristóteles*. Tradução Marisa Lopes. São Paulo: Discurso Editorial, Paulus, 2008.
- ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- _____. *A vida do espírito: o pensar, o querer e o julgar*. Trad. Antonio Abranches. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.
- _____. *Entre o passado e o futuro*. Tradução Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Tradução de Antonio de Castro Caeiro. São Paulo: Atlas, 2009.
- _____. *Política*. Edição bilíngue. Tradução e notas de Antonio Campelo Amaral e Carlos de Carvalho Gomes. Portugal: Vega, 1998.
- _____. *Metafísica*. Ensaio introdutório, texto grego com tradução e comentário de Giovanni Reale. v. 2. Tradução de Marcelo Perine. São Paulo: Loyola, 2002.
- BASTOS, Luciene Maria. *Sociedade, indivíduo e fetiche: a constituição da subjetividade no âmbito da indústria cultural*. 2007. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação). Faculdade de educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. Estruturas, *habitus*, práticas. In:_____. *O senso prático*. Tradução de Maria Ferreira. Petrópolis: RJ: Vozes, 2009, p. 86- 107.
- _____. O mito da “mundialização” e o Estado social europeu. In:_____. *Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal*. Tradução Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998, p. 42- 61.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- CASTORIADIS, Cornelius. *Encruzilhadas do labirinto II: domínios do homem*. Tradução José Oscar de Almeida Marques. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *As encruzilhadas do labirinto III: o mundo fragmentado*. Trad. Rosa Maria Boaventura. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. *As encruzilhadas do labirinto IV: ascensão da insignificância*. Trad. Regina Vasconcellos. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CASTRO, Susana de. *Paidéia e ética em Aristóteles*. In: CARVALHO, João B. de; CASTRO, Susana. *Educação, ética e tragédia: ensaios sobre a filosofia de Aristóteles*. Rio de Janeiro: Nau, 2009.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular nos cursos de graduação no Brasil. *Educação & Sociedade*. Campinas, ano XXII, n. 75, p. 67- 83, ago. 2001.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, set-dez/2003, n.24, p. 5- 15, 2003.

_____. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: UNESP, 2001.

_____. O que é ser educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). *O educador: vida e morte, escritos sobre uma espécie em perigo*. 5 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984, p. 51- 70.

COELHO, Ildeu Moreira. Cultura, educação e escola. In: _____. *Educação, cultura e formação: o olhar da filosofia*. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2009, p. 181- 202.

_____. A questão política do trabalho pedagógico. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). *O educador: vida e morte, escritos sobre uma espécie em perigo*. 5 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984, p. 29- 49.

_____. Filosofia e educação. In: PEIXOTO, Adão José (org.). *Filosofia, educação e cidadania*. Campinas: Alínea, 2001, p. 19- 70.

_____. Escritos sobre o sentido da escola: uma introdução. In: _____. *Escritos sobre o sentido da escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012, p. 15- 32.

_____. Qual o sentido da escola? In: _____. *Escritos sobre o sentido da escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012, p. 59-85.

_____. Escola e formação de professores. In: _____. *Educação, cultura e formação: o olhar da filosofia*. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2009, p. 203-218.

_____.; GUIMARÃES, Ged. Editorial. *Inter-ação*. Revista da faculdade de Educação, UFG, v. 37, n. 2, jul./ dez./ 2012.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

DUARTE, Newton. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?* Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

DUPAS, Gilberto. *O mito do progresso; ou progresso como ideologia.* São Paulo: Editora UNESP, 2006.

FERNANDES, Marcos Aurélio. *Skholé: o sentido fundante da escola.* In: COELHO, Ildeu Moreira (org.). *Escritos sobre o sentido da escola.* Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012, p. 33- 58.

FINLEY, Moses I. *Democracia antiga e moderna.* Tradução Waldéa Barcellos e Sandra Bedran. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

GAUTHIER, René-Antoine. *Introdução à moral de Aristóteles.* Portugal: América-Europa, s/d.

GOBRY, Ivan. *Vocabulário grego de filosofia.* Tradução de Ivone C. Benedetti. Revisão técnica de Jacira de Freitas, caracteres gregos e transliteração do grego de Zélia de Almeida Cardoso. São Paulo: WMF Martins fontes, 2007.

HADOT, Pierre. *O que é filosofia antiga?* Tradução de Dion Davi Macedo. São Paulo: Loyola, 1999.

HESÍODO. *Teogonia: a origem dos deuses.* Estudo e tradução Jaa Torrano. 7 ed. São Paulo: Iluminuras, 2007.

_____. *Os trabalhos e os dias (primeira parte).* Tradução, introdução e comentários Mary de C. Neves Lafer. São Paulo: Iluminuras, 2006.

HÖFFE, Otfried. *Introdução a Aristóteles.* Tradução Roberto Hofmeister Pich. Porto Alegre: Artmed, 2008.

HORKHEIMER, Max. *Eclipse da razão.* São Paulo: Centauro, s/d.

HORKHEIMER, M. e ADORNO, T. *Dialética do esclarecimento.* Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

IANNI, O. A história da mundialização. In: _____. *A sociedade global.* 7 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004, p. 103- 114.

JADÉ, Auguste. *A Grécia antiga e a vida grega: geografia, história, literatura, artes, religião, vida pública e privada.* Traduzido e adaptado por Gilda Maria Reale Starzynski. São Paulo: EPU, EDUSP, 1977.

KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia.* Tradução Francisco Cock Fontanella. 4 ed. Piracicaba: UNIMEP, 2004.

KUENZER, Acacia Zeneida. As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrando. *Educação & Sociedade*. Campinas, n.68, p.163-183, 1999.

LAUAND, Luiz Jean (Org.). *Cultura e educação na Idade Média*. Seleção, tradução, notas e estudos introdutórios de Luiz Jean Lauand. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LIMA VAZ, Henrique Cláudio de. *Escritos de filosofia II: ética e cultura*. São Paulo: Loyola, 1993.

_____. *Cultura e universidade*. Coleção Educar para a vida, n.10. São Paulo: Vozes, 1966.

MARCUSE, Herbert. *Ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional*. Tradução de Giasone Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

MARROU, Henri-Irénée. *História da educação na antiguidade*. Tradução de Mário Leônidas Casanova. São Paulo: E. P. U, Brasília: INL, 1975.

MURACHCO, Henrique. *Língua grega: visão semântica, lógica, orgânica e funcional*. v. 1. São Paulo: Discurso Editorial; Petrópolis: Vozes, 2003.

OLIVEIRA, José Silvío. Ética, cultura, educação e escola hoje. In: COELHO, Ildeu M. *Educação, cultura e formação: o olhar da filosofia*. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2009, p. 163- 180.

PAIXÃO, Márcio Petrocelli. *O problema da felicidade em Aristóteles: a passagem da ética à dianoética aristotélica no problema da felicidade*. Rio de Janeiro: Pós-Moderno, 2002.

PEIXOTO, Adão José. Universidade, formação e autonomia. In: COELHO, Ildeu M. *Educação, cultura e formação: o olhar da filosofia*. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2009, p. 219- 237.

PERINE, Marcelo. *Quatro lições sobre a ética de Aristóteles*. São Paulo: Loyola, 2006.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. Construindo competências. Entrevista de Philippe Perrenoud. Disponível em: <http://www.crede05tianguaceonline.jex.com.br/editorial/construindo+competencias+entrevista+de+philippe>. Acesso em 09/03/2010.

PLATÃO. *A República*. Tradução Carlos Alberto Nunes. Belém: UDUFPA, 2000.

_____. Protágoras. In: _____. *Protágoras, Górgias, Fédon*. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: EDUFPA, 2002, p. 49- 124.

RICKEN, Friedo. *O bem-viver em comunidade: a vida boa segundo Platão e Aristóteles*. Tradução Inês Antônia Lohbauer. São Paulo: Loyola, 2008.

SANTOS, Milton. *O país distorcido: o Brasil, a globalização e a cidadania*. Organização, apresentação e notas de Wagner Costa Ribeiro. São Paulo: Publifolha, 2002.

SEVERIANO, Maria de Fátima Vieira. *Narcisismo e publicidade: uma análise psicossocial dos ideais de consumo na contemporaneidade*. São Paulo: Annablume, 2001.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *A busca do sentido da formação humana: tarefa da filosofia da educação*, Revista EDUCAÇÃO E PESQUISA. São Paulo, v. 32, n. 3, set/dez. 2006, p. 619-633.

SPINELLI, Priscilla Tesch. *A prudência na ética nicomaqueia de Aristóteles*. São Leopoldo, RS: Ed. Unisinos/Anpof, 2007.

TOMÁS DE AQUINO. *Sobre o ensino (De magistro) e Os sete pecados capitais*. Tradução e estudos introdutórios Luiz Jean Lauand. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. *Suma teológica*. Ed. Bilíngüe latim-português. São Paulo: Loyola, 2001.

VERNANT, Jean-Pierre. *Mito e pensamento entre os gregos: estudos de psicologia histórica*. Tradução Haiganuch Sarian. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____. *Mito e sociedade na Grécia antiga*. Tradução Myriam Campello. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

_____. *Entre mito e política*. Tradução Cristina Murachco. São Paulo: EDUSP, 2002.

_____. *As origens do pensamento grego*. Tradução Ísis Borges B. da Fonseca. Rio de Janeiro: Difel, 2002.

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

WOLF, Úrsula. *A ética a Nicômaco de Aristóteles*. Tradução Enio Paulo Giachini. São Paulo: Loyola, 2010.

WOLFF, Francis. *Aristóteles e a política*. Tradução Thereza Christina F. Stummer e Lygia A. Watanabe. São Paulo: Discurso Editorial, 1999.

WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. Tradução de M. Irene de Q. F. Szmrecsányi e Tamás J. M. K. Szmrecsányi. 15 ed. São Paulo: Pioneira, 2000 (Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais).