

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

SÉRGIO CARVALHO BENÍCIO DE MELLO

**SKHOLĒ E A DIMENSÃO POLÍTICA DA EDUCAÇÃO: uma análise do  
seu significado no mundo grego e na visão de uma escola do movimento das  
chamadas “escolas democráticas”**

Recife

2019

SÉRGIO CARVALHO BENÍCIO DE MELLO

**SKHOLĒ E A DIMENSÃO POLÍTICA DA EDUCAÇÃO: uma análise do seu significado no mundo grego e na visão de uma escola do movimento das chamadas “escolas democráticas”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal de Pernambuco como parte do requisito exigido para a conclusão do Mestrado em Filosofia.

Linha de pesquisa: Ensino de Filosofia

Orientador: Prof. Dr. Marcos Roberto Nunes Costa  
Coorientador: Prof. Dr. Sérgio Ricardo Vieira Ramos

Recife  
2019

Catálogo na fonte  
Bibliotecária Valdicéa Alves Silva, CRB4-1260

M527s Mello, Sérgio Carvalho Benício de  
Skholē e a dimensão política da educação: uma análise do seu significado  
no mundo grego e na visão de uma escola do movimento das chamadas  
“escolas democráticas” / Sérgio Carvalho Benício de Mello – 2019.  
111 f. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Roberto Nunes Costa

Coorientador: Prof. Dr. Sérgio Ricardo Vieira Ramos.

Dissertação(Mestrado)-Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.  
Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Recife, 2019.

Inclui referências, glossário e apêndice.

1. Filosofia. 2. Modo de vida. 3. Base moral. 4. Pedagogia libertária. 5.  
Definir ideias. I. Costa, Marcos Roberto Nunes (Orientador) II. Ramos,  
Sérgio Ricardo Vieira (Coorientador). III. Título

100 CDD (22. ed.)

UFPE (BCFCH2020-275)

**Sérgio Carvalho Benício de Mello**

**SKHOLĒ E A DIMENSÃO POLÍTICA DA EDUCAÇÃO:  
uma análise do seu significado no mundo grego e na visão de uma escola do  
movimento das chamadas “escolas democráticas”**

Dissertação de Mestrado Profissional em  
Filosofia **aprovada** pela Comissão  
Examinadora formada pelos professores a  
seguir relacionados para obtenção do título de  
Mestre em Filosofia, pela Universidade Federal  
de Pernambuco.

Aprovada em: 11/04/2019

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Marcos Roberto Nunes Costa (ORIENTADOR)  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

---

Prof. Dr. Sérgio Ricardo Vieira Ramos (1º EXAMINADOR)  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

---

Prof. Dr. Anastácio Borges de Araújo Júnior (2º EXAMINADOR)  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

## AGRADECIMENTOS

Em oposição à maioria dos agradecimentos escritos por estudantes em seus trabalhos de conclusão de curso, não gostaria de expressar gratidão incondicional ao óbvio. Agradecer a Deus, a minha maravilhosa família, aos amigos leais, aos meus professores exemplares... Ao invés, agradeço a tudo e a todos que de alguma forma contribuíram para minha disfuncionalidade.

Se hoje sou capaz de ver um pouco além do que via, ouvir um pouco mais que ouvia, sentir ou pouco mais que sentia, é porque não fui capaz de viver em conformidade, de me encaixar num mundo onde a maioria aceita a verdade como um dado absoluto. Apesar de não existirem critérios seguros para distinguir o justo do injusto, o bem do mal, o belo do feio; apesar de não existirem valores imutáveis, universais; apesar de tudo ser contingente e depender dos interesses em jogo.

Agradeço sim aos filósofos, como Marx, Nietzsche e Freud, que fizeram uma crítica sistemática e incansável aos valores tradicionais. A crise nos modelos de sociedade e nas relações familiares e as profundas alterações econômicas, científicas e tecnológicas que a sociedade moderna produziu. Estas não apenas estimularam o abandono dos valores tradicionais, mas parecem ter conduzido a humanidade para um vazio de valores, um deserto de realidade, uma lógica onde verdade e validade não fazem mais sentido. Em especial, tenho uma dívida inpagável a Kostas Kalimtzis e seu trabalho *An inquiry into the philosophical concept of Scholē: Leisure as a political end* que serviu guia, inspiração e suporte para toda a parte teórica sobre o *Skholē*.

Por último, sou tributário ao sistema educacional brasileiro que, no seu modelo atual, subsidia o diletantismo de estudantes que como eu buscam o conhecimento apenas pela paixão pelo conhecimento.

Homens preparatórios – Eu saúdo todos os sinais de que se aproxima uma época mais viril, guerreira, que voltará a honrar acima de tudo a valentia! Ela deve abrir caminho para uma época ainda superior e juntar as forças de que esta precisará – a época que levará heroísmo para o conhecimento e travará guerras em nome dos pensamentos e das consequências deles [...] homens interiormente inclinados a buscar, em todas as coisas, o que nela deve ser superado (Friedrich Nietzsche, *Gaia Ciência*, § 283)

## RESUMO

O que se propõe neste texto é o pensar a escola a partir do seu sentido fundante, o conceito de *Skholē*. Vivemos um momento que clama pela reflexão e a revisão do conceito de escola como a conhecemos na modernidade, mas mais do que isto, uma reconceituação baseada na possibilidade da escola ainda ser algo derivado do seu significado original. Existem muitas visões do que venha a ser escola na contemporaneidade, mas talvez aquela que guarda mais semelhança com o conceito original seja a ideia de escola democrática. Os conceitos de educação e escola se confundem. Porém, o conceito de educação é mais antigo. Este quando tomado em seu sentido ontológico é mais arcaico que seu semelhante, a escola. Isso se deve ao fato de seu sentido fundante ter a força criadora da *arkhē*. É a educação o princípio e a origem da escola e não o contrário; o seu *télos*. Durante muito tempo não havia escola, nem poderia haver. De posse do legado histórico, quando analisamos a origem da escola contemporânea, verificamos que seu surgimento e estabilização só foi possível quando a educação promoveu a aculturação de tudo o que é humano. Passados alguns milênios ainda resta esperança. Ao revisitar o conceito de educação, mais especificamente naquela vertente que carrega em seu DNA mais vestígios da *Skholē*, a educação democrática, é possível encontrar evidências de que o *Skholē*, como sentido fundante da escola, ainda resiste em diversas práticas. Tivemos contato com uma escola, Escola Projeto Âncora, que desafia os preceitos da *Ascholia*, sentido não só fundante, mas determinante do que venha a ser escola na contemporaneidade. Por meio de suas práticas democráticas, esta escola nos faz refletir sobre o que levou a humanidade a uma mudança tão drástica de postura em relação ao sentido atribuído à escola e imaginar que o conceito de *Skholē* não se encontra plenamente enterrado nos anais da história helênica, que enquanto existirem escolas democráticas ele jamais será um passado pretérito. Permanecerá, por conseguinte, um passado perfeito.

**Palavras-chave:** *Skholē*. *Ascholia*. Educação democrática. Análise conceitual.

## ABSTRACT

What is proposed here is the thought of school from its founding meaning, the concept of *Skholē*. We live a moment that calls for reflection and revision of the modern concept of school as we know it, but more than that, a reconceptualization based on the possibility of school still being something derived from its original meaning. There are many contemporary visions of what school is, but perhaps the one that bears more resemblance to the original concept is the idea of a democratic school. The concepts of education and school are often confused. However, the concept of education is older. The former, when taken in its ontological sense is more archaic than the latter. This is due to the fact that its founding sense has the creative power of *arkhē*. Education is the principle and origin of the school, not the other way around; it's *telos*. For a long time, there was no school, nor could there be. In possession of the historical legacy, when we analyse the origin of the contemporary school, we find that its emergence and stabilization was only possible when education promoted the acculturation of everything that is human. After a few thousand years, hope remains. In revisiting the concept of education, more specifically in that strand that carries in its DNA more vestiges of *Skholē*, democratic education, it is possible to find evidence that *Skholē*, as a founding sense of the school, still resists in some practices. We had contact with a school, Escola Projeto Ancora, which defies the precepts of *Ascholia*, not only it's founding meaning, but determinant of what means school today. Through its democratic practices, this school makes us reflect on what has led humanity to such a drastic change of attitude towards the meaning attributed to school today and to imagine that the concept of *Skholē* is not fully buried in the annals of Hellenic history; as long as it is nourished by democratic schools it will never be a past (preterite). It will therefore remain a past (perfect).

**Keywords:** *Skholē*. *Ascholia*. Democratic education. Conceptual analysis.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> – Vista Aérea da Escola Projeto Âncora em Cotia, S.P .....	82
<b>Figura 2</b> – Nuvem de palavras para o nó “virtude” .....	84

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>9</b>
<b>2</b>	<b>O CONCEITO FILOSÓFICO DE <i>SKHOLĒ</i> COMO MODO DE VIDA.....</b>	<b>15</b>
2.1	<i>SKHOLĒ</i> E SEU SIGNIFICADO NA CULTURA GREGA.....	15
2.2	SÍSIFO E O DESTINO TRÁGICO DA VIDA SEM SENTIDO.....	20
2.3	<i>SKHOLĒ</i> EM PLATÃO: O OBJETIVO UNIVERSAL PARA TODA <i>POLIS</i> .....	23
<b>2.3.1</b>	<b>A educação para o <i>Skholē</i> e a subversão da <i>Ascholia</i>.....</b>	<b>26</b>
<b>2.3.2</b>	<b><i>Skholē</i> em Aristóteles: o objetivo universal para toda cidadania.....</b>	<b>31</b>
2.3.2.1	A condição para o <i>Skholē</i> como uma finalidade política.....	37
2.4	A DIMENSÃO POLÍTICA DA EDUCAÇÃO.....	39
<b>2.4.1</b>	<b>O sentido antropológico da <i>Polis</i>.....</b>	<b>40</b>
<b>2.4.2</b>	<b>Cidadania e educação.....</b>	<b>42</b>
2.4.2.1	Sócrates, o verdadeiro mestre ignorante.....	43
2.4.2.2	A pedagogia filosófica de Platão.....	48
2.4.2.3	A dimensão ética da educação em Aristóteles.....	49
<b>2.4.3</b>	<b>Uma breve evolução do conceito de educação.....</b>	<b>56</b>
2.4.3.1	Educação na contemporaneidade.....	58
<b>2.4.4</b>	<b>Tempo livre <i>versus</i> trabalho.....</b>	<b>59</b>
<b>3</b>	<b>MÉTODO: ANÁLISE CONCEITUAL.....</b>	<b>62</b>
3.1	ORIGENS DA ANÁLISE CONCEITUAL.....	64
3.2	MÉTODO DE ANÁLISE CONCEITUAL EM JOHN WILSON.....	66
<b>4</b>	<b>SONDAGEM EXPLORATÓRIA.....</b>	<b>70</b>
4.1	A QUESTÃO CONCEITUAL.....	70
<b>4.1.1</b>	<b>Clarificação do conceito de educação democrática.....</b>	<b>73</b>
<b>4.1.2</b>	<b>Selecionando e acessando membros de uma comunidade escolar.....</b>	<b>80</b>
4.2	DISCUTINDO O CONCEITO DE EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA A PARTIR DO EXEMPLO DA ESCOLA ÂNCORA.....	81
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>86</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>89</b>
	<b>GLOSSÁRIO.....</b>	<b>95</b>
	<b>APÊNDICE - Revisitando a Política de Aristóteles.....</b>	<b>98</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A palavra *Skholē* pode ser desconhecida de muitos até que seja apontado que as palavras inglesas *school*, *scholar*, *scholastic*, *scholarship*, a francesa *école*, a alemã *schule*, a italiana *scuola*, a castelhana *escuela*, a russa *shkola*, a sueca *skolan*, a portuguesa *escola*, são todas derivadas dela. Em grego antigo, as definições do léxico indicam *Skholē* como uma palavra com muitos significados, tais como:

Lazer, descanso, estar em lazer, desfrute da facilidade, ficar quieto; ter lazer, tenho tempo; tempo bastante, em lazer, lazer, descansar de algo, ociosidade; aquele em que o lazer foi empregado; um grupo a quem aulas foram ministradas, escola [...].

Estas definições, no entanto, não fazem justiça ao conceito filosófico de *Skholē* que Platão e Aristóteles refletiram. Tais filósofos escreveram sobre *Skholē* no contexto de suas teorias da formação humana. Dado que o senso comum helênico associou *Skholē* com felicidade, é natural que eles tivessem sido levados a analisar *Skholē* de dentro de suas respectivas visões sobre o que constituía a vida feliz. Portanto, as variadas conotações de ter tempo livre e estar à vontade tornaram-se um grupo secundário de características que foram distinguidas como condições necessárias para o *Skholē*. Na prática, isso significava que estas condições deveriam ser consideradas separadamente, como meio, das atividades que ocorrem dentro do *Skholē*. Os significados populares nunca desapareceram, e tanto Platão quanto Aristóteles os utilizaram frequentemente em seus trabalhos, mas isso não deve nos levar a ignorar as novas dimensões que deram ao conceito, o que fez do *Skholē* uma ideia importante em seus respectivos trabalhos.

Qual, então, é o conceito filosófico de *Skholē*? *Skholē* ainda representa lazer? Ócio? Tempo livre? *Skholē* ainda é compatível com educação? Este conceito ainda guarda relevância como contexto apropriado na escola contemporânea? E nas escolas democráticas? Esta é a busca e o tema deste trabalho. O conceito de *Skholē* não foi verdadeiramente analisado por muitos estudiosos e, portanto, seus possíveis significados e suas ramificações para a política ou ética não foram esgotadas. Isso não significa que não exista uma literatura que presuma o conhecimento deste conceito. Para a maior parte, no entanto, *Skholē* é reduzido ao cultivo intelectual no lazer e essa formulação através da repetição tornou-se conhecida, embora extremamente mutável, base para qualquer tipo de teoria de lazer moderna. Mas voltemos para nossa pergunta: o que é *Skholē*, afinal? Tudo que dissemos deve ser tomado à luz de sua origem

na questão socrática de que tipo de vida vale a pena ser vivida?

Sócrates elogiou *Skholē* como o melhor de todos os bens; seu estudante Antístenes considerou-se rico porque seu modo de vida o recompensou com *Skholē*; Sócrates, no dia da sua morte, em um diálogo que defende seu modo de vida e sua coragem em liderar a vida, fala de dois modos de vida: um de distração e falsidade na ocupação e outro de busca pela verdade em *Skholē*; Platão no Teeteto (*Θεαίητος*), seu diálogo sobre a natureza do conhecimento, apresenta dois personagens contrapostos, o servo que está preocupado com a criação de ideias para seu próprio benefício e outro que busca a verdade em *Skholē*; e Aristóteles que traz *Skholē* para o centro de sua filosofia política quando diz que a vida perfeitamente feliz ocorre em *Skholē*. Para esses filósofos, discernir a natureza do *Skholē* era essencial para dar uma resposta à pergunta de Sócrates.

A direção das respostas que eles deram pode ser esboçada aqui. *Skholē* é a condição atualizada no ápice da aspiração humana. Aristóteles afirma que a atividade maior – teorização –, ocorre em *Skholē*. Platão argumenta que no *Skholē* podemos conhecer a essência das coisas e nesse estado, conhecemos a essência de nós mesmos. *Skholē* está moralmente livre de servir; não tem nenhum objetivo instrumental. Falamos de lazer como a oportunidade de escolher e consumir bens que são para o nosso gosto pessoal. Em *Skholē*, nada é consumido porque não há nenhum processo ocorrendo nele; como visão ou audição está funcionando completamente – consumado e não consumido – porque é a condição para a vida aperfeiçoada, ordenada, realizada.

Claro, incorporado à *Skholē* está a noção de tempo livre que muitas vezes significa nada mais do que isso mesmo. Por esta razão, podemos ser tentados a defini-lo nestes termos exatamente como fazemos no caso de lazer. Mas *Skholē*, em seu significado filosófico, supera as restrições do tempo porque sua atividade endógena está sempre em cada “instante” de sua completude. Além do modo temporal, *Skholē* também está livre do econômico e do social. Toda sociedade que se reproduz compartilha tempo livre para o lazer de maneiras específicas. O campo moderno dos estudos de lazer investiga as estruturas em que identidades, valores, significados e rituais são forjados para sustentar o ciclo de reprodução social, ou inversamente onde atividades de lazer, ou as personas desenvolvidas em lazer, vêm a se opor às normas governamentais do sistema. *Skholē*, no entanto, está acima do que torna isso possível porque é o que dinamicamente [re]formula a atividade livre (liberdade). *Skholē*, em vez de ter utilidade, ordena todos os aspectos úteis da vida para servir suas atividades inúteis. Essas atividades são imprevisíveis. A comunidade de pessoas livres que participam disso moldam

todos os aspectos de seu modo de vida, incluindo seu modo de produção (criatividade). A sociedade não precisa fazer do *Skholē* um campo de batalha para os diferentes modos de vida já que ela investe seus recursos econômicos e culturais para disponibilizar formas de vida para as infinitas possibilidades de atividades consumadas no *Skholē*. *Skholē* é natural à condição humana e tem o potencial para se tornar um empreendimento político deliberado. Assim, nenhuma atividade exógena constituirá *Skholē* como ser, como nenhum comando para produzir música produzirá músicos ou shows musicais.

*Skholē* depende de uma escolha moral em relação à finalidade da humanidade, e foi dentro desse quadro que Platão e Aristóteles o analisaram. Dos dois, quem deu mais atenção ao *Skholē* foi Aristóteles, pois foi ele quem deu um passo sem precedentes ao declarar que *Skholē* é um objetivo universal para toda cidadania. O conceito de *Skholē* de Platão e o escopo político que ele lhe atribuiu são examinados primeiro, mas a afirmação de Aristóteles de que *Skholē*, no sentido determinante em que a teorização ocorre, pode ser um fim comum para toda uma cidadania, exige uma atenção detalhada com base em que essa afirmação parece ser ao mesmo tempo inspiradora e problemática. A noção de que a vida teórica pode ser um fim compartilhado para uma comunidade política quando colocada contra as realidades das preferências humanas parece ser muito atraente. Aceitando sua reivindicação no valor nominal, a questão que contemplamos não é se Aristóteles já propôs tal fim, mas se o fim que ele propôs é politicamente prático. Foi um voo de fantasia utópica ou foi um conceito que sustentou, e continua a manter, a promessa de guiar a humanidade através de seus problemas de existência relacionados ao conflito?

Tendo concluído de forma preliminar o inquérito dos estudos de Sócrates, Platão e Aristóteles sobre o conceito de *Skholē*, podemos constatar que, após a morte de Aristóteles, o desenvolvimento do conceito de *Skholē* cessou abruptamente. A partir de então, poderíamos estender nosso inquérito ao conceito romano de *Otium* e aos pontos de vista da Igreja (i.e., Arcaica Grega) de onde os conceitos modernos de lazer foram derivados. Porém, nosso entendimento é o de clarificar o conceito de *Skholē* e verificar sua aplicabilidade à educação contemporânea; o tratamento de *Otium* aqui realizado não passa de uma breve menção visando demarcá-lo em relação ao *Skholē*, de modo a evitar a projeção das ideias de lazer, que derivam da sua estrutura alienígena. Com este esclarecimento, o leitor estará em melhor posição para julgar se o conceito de *Skholē* é meramente uma peça de museu ou se é relevante para as questões que agora enfrentam a humanidade.

Este estudo centra-se factualmente nas ideias de Aristóteles, ainda que o comparemos muitas vezes a outros pensadores, tanto antigos como modernos. Embora o texto principal

utilizado para esta dissertação tenha sido a *Política*, também se faz referência frequente a outras obras de Aristóteles, especialmente a *Ética a Nicômaco*, isto é, corroborado por uma análise do papel central desempenhado pela noção de *Skholē*, com seus antecedentes epistemológicos, em particular, por um exame dos Livros VII e VIII da *Política*. Obviamente alguns diálogos de Platão foram acessados. Em especial pode-se mencionar o *Teeteto*, *Mênon*, *Filebo*, *República* e *Fédon*. Xenofonte complementa a visão platônica de Sócrates nas obras *Memoráveis* e *Simpósio (Banquete)*. As origens do conceito de *Skholē* foi-se buscar em especial na *Odisseia* de Homero.

Não é possível pensar nas concepções educativas que marcam a civilização ocidental sem levar em consideração as contribuições deixadas pelos gregos da antiguidade. É justamente para situar a ideia de educação contemporânea e sua relação com o legado deixado pelos filósofos clássicos que fomos conhecer as práticas educativas da Escola Projeto Âncora em Cotia, São Paulo; uma escola de ensino fundamental com uma inovadora filosofia educacional, inspirada na Escola da Ponte de Portugal, que apresenta um modelo organizacional de gestão democrática e uma prática educativa não-tradicional.

Um conceito é uma ideia ou construção mental elaborada acerca de um fenômeno. São termos referentes aos fenômenos que ocorrem na natureza ou no pensamento. São representações cognitivas, abstratas, de uma realidade perceptível formada por experiências diretas ou indiretas. Os conceitos podem ser empíricos ou concretos (observados pelos sentidos) ou abstratos (não observáveis). Sua função primária é permitir que indivíduos possam descrever situações e se comunicar efetivamente.

Como representações de uma dada realidade, os conceitos possuem atributos de caráter dinâmico, mutáveis na dimensão temporal e contextual, sendo sua evolução influenciada pelo uso e aplicação. Desse modo, para que cumpram seu papel na construção do conhecimento científico, é oportuno que seus atributos essenciais e, conseqüentemente, suas definições sejam analisados periodicamente, visando, principalmente, seu contínuo aprimoramento. Os conceitos não são esculpidos em pedras, sua análise e entendimento mudam com o tempo, não devendo ser considerados como um produto finalizado.

A revisão dos atributos essenciais e da definição dos conceitos ocorre por meio de *análise conceitual*, processo que incorpora um exame completo dos elementos básicos que compõem um pensamento, ideia ou noção. Essa análise deve ser empreendida quando um conceito, já introduzido, definido e clarificado na literatura de uma disciplina específica, necessita de estudo adicional para movê-lo ao próximo nível de desenvolvimento, de modo a torná-lo aplicável eficazmente na pesquisa e na prática dessa disciplina, ampliando seu

entendimento entre aqueles que o utilizam.

O conceito de educação na contemporaneidade foi reduzido a um preparo para a vida empresarial ou para o trabalho, até mesmo nas escolas ditas democráticas. Esse conceito é muito diferente do praticado na grega antiga, onde o tempo livre era uma condição necessária para o cultivo intelectual, a formação do cidadão e a busca da felicidade. A educação do tempo de Sócrates era derivada de *Skholē*, termo este que pode ser definido como liberdade criativa e tempo livre. Na escola atual não há tempo livre, existe apenas a ocupação e o negócio. Assim, pode-se argumentar que nas escolas atuais não há *Skholē*, mas sim *Ascholia*, que pode ser definida como falta de tempo livre, ocupação, empenho e impedimento.

Com o mundo voltado para o “negócio”, a “ocupação”, a educação de hoje não faz referência à nobreza do *Skholē*. Contudo, precisamos clarificar o sentido perdido de *escola* e em particular a ideia de *escola democrática*, uma vez que a escola atual não mais contempla a formação do cidadão e sim a dos partícipes da dualidade capital e trabalho.

*Skholē* é reduzido ao cultivo intelectual no lazer e essa formulação através da repetição tornou-se distante da ideia de educação no mundo de hoje. A escola contemporânea é uma instituição onde o ócio produtivo não deve ser permitido, muito menos o lazer ou a dúvida. Seu principal paradigma é “ocupação”, “negócio”, “trabalho”; é *Ascholia*. Seu espaço permanece marcado pela cultura industrial. Ou seja, pela cultura que exige técnica e reprodutibilidade.

Baseado em tais considerações, propõe-se à seguinte hipótese:

**H: O sentido da educação no contexto educacional contemporâneo não mais se relaciona com o conceito filosófico de *Skholē* e sim com o conceito filosófico de *Ascholia*; contudo em instituições do movimento conhecido como “escolas democráticas”, os princípios do *Skholē* se fazem presentes e desafiam a preponderância da *Ascholia*.**

Com a intenção de analisar a hipótese acima, fez-se necessário, primeiro, clarificar o conceito de *Skholē*; de fato, para na sequência clarificar o conceito de *educação democrática*. Depois, analisar se o conceito *Skholē* ainda guarda relevância como contexto apropriado para educação na escola da contemporaneidade, aquelas ditas democráticas. Por último, estudou-se as práticas da Escola Projeto Âncora, de Cotia (SP) — alinhada ao perfil de escola democrática

—, com o objetivo de nela encontrar evidências de *Skholē*.

O propósito desta pesquisa é múltiplo. Primeiro, visa explorar a origem e a natureza do conceito de *Skholē* no contexto da Grécia antiga e traçar os caminhos históricos, culturais e estruturais que conduziram à sua prática e domínio na cultura grega. Na sequência visa clarificar

o conceito de *educação democrática*. Por fim, discutir-se-á seu significado no contexto das definições efetivas após uma investigação no domínio interpretativo e como isso afeta a “visão de mundo” dos educadores do que seja educação numa escola do movimento das chamadas “escolas democráticas”.

## 2 O CONCEITO FILOSÓFICO DE *SKHOLĒ* COMO MODO DE VIDA<sup>1</sup>

Embora *Skholē* seja habitualmente traduzido como “lazer”, esta prática não é consensual. Lazer, derivado do latim *licere*, tem suas raízes no *Otium* romano que concebe os usos do tempo livre de maneira a não contestar o *status quo*. *Skholē* é a atualização da humanidade a partir de uma república que dedica sua cultura a tornar possível essa escolha. *Skholē* também pode ser entendido como um reflexo invertido da *Askholia* que se caracterizava como uma política social e psicológica voltada a satisfazer as necessidades do corpo.

### 2.1 *SKHOLĒ* E SEU SIGNIFICADO NA CULTURA GREGA

Como é o caso de tantos conceitos filosóficos helênicos que têm muitas conotações, o conceito de *Skholē* também não teve um nascimento tranquilo, mas surgiu das profundezas de sua cultura. Seria muito útil revelar suas nuances subjacentes se pudéssemos seguir a evolução de seus variados significados. O rastreamento desta história não é possível por duas razões, especialmente: em primeiro lugar, há uma falta de fontes quanto à etimologia e origens e, em segundo lugar, o estudo filológico como tal não pode revelar as continuidades entre os usos populares e os significados especiais que lhe foram atribuídos pelos filósofos.

Significados de dicionário e até mesmo compilações de usos, não nos conduzem de volta a uma imagem focal ou a um conjunto de imagens invariáveis que foram distribuídas através de muitos dos seus significados. Alguns argumentaram que o *Skholē* pode ter sido derivado do verbo “ter”; o que significaria que algum tipo de posse está incorporado no cerne do seu significado.

Uma estranheza que pode servir de ponto de partida para a identificação de seus traços genéticos é que o termo grego para “ocupação”, “negócio”, “trabalho” ou simplesmente “não ter tempo” é *Ascholia*. Esta palavra é formada pela adição do ‘a’, como uma negação, ao estado positivo de *Skholē*. Não é comum a designação de trabalho como uma privação de atividade de tempo livre em qualquer língua e, esse fato, aponta para o alto valor que a cultura grega atribuiu a esse estado. O par romano de *otium-negotium* apenas segue aparentemente este paradigma. Em Latim, *otium* geralmente não se opõe a *negotium*, como muitos escritores

---

<sup>1</sup> Esta seção do texto é praticamente uma grande citação do trabalho de KALIMTZIS, K. **An inquiry into the philosophical concept of Scholē: leisure as a political end**. London: Bloomsbury Academic, 2017.

modernos evidentemente acreditavam, mas a *officium* ou *occupationes*. Outra diferença que se pode apontar entre os dois pares é que, em Roma, *negotium* (“negócio”, “ocupação”) é que era digno de reconhecimento, enquanto *otium* possuía nuances de indulgência privada e corrupta, de modo que era preciso distinguir os sentidos positivos de *otium* para mantê-lo livre dos preconceitos a ele dirigidos.

A privação também é a ausência relativa de alguma capacidade, como ser nascido com visão fraca ou sua ausência completa – a cegueira. Em ambos os casos, o completamente desenvolvido antecede a privação, seja de forma absoluta ou relativa. Não se pode sair da privação para definir o projeto completo. Palavras privativas geralmente afirmam uma negatividade, como por exemplo: *atheos* (ateus) da forma positiva *theos* (deus), *akairos* (intempestivo) de *kairos* (oportuno), *alogos* (irracional) de *logos* (racional), e assim por diante. A palavra *Askholia* implica uma prioridade cultural à *Skholē* e isso não poderia ter sido o resultado de trabalhos intelectuais de um punhado de filósofos. Dado que a natureza impulsiona os seres humanos a se preocuparem com sua sobrevivência antes de atender ao seu lazer. Então, o que levou os gregos a favorecerem o *Skholē*? Pareceria então que a prioridade que os gregos deram ao *Skholē* se deva a uma experiência culturalmente compartilhada, que o interpreta como sendo mais natural do que sua privação. Natural de que forma? Como algo não coagido por natureza, mas uma condição em que a natureza humana prospera em liberdade. Se isso for assim, significa que o *Skholē* foi atribuído pela primeira vez a uma pluralidade de traços e a *Askholia* foi então discernível por sua ausência. O privativo nos faz desconfiar de pensar na *Askholia* simplesmente como o oposto do *Skholē*. Em vez disso, *Askholia* pressupõe uma série de funções cuja ausência relativa é derivada dos significados associados ao *Skholē*. Este emparelhamento exclusivo de *Askholia* e *Skholē* nos fornece um ponto de partida para indagar as diferenças morais entre os dois e o que estes podem revelar sobre a natureza do último.

Em séculos passados, alguns estudiosos atribuíram à *Askholia* a peculiaridade de negar o *Skholē*, a um desprezo aristocrático pelo trabalho, segundo os quais os gregos idealizavam o lazer porque associavam o trabalho à escravidão. O primeiro erro desta argumentação foi assumir que os dois eram contrários ao longo dos polos trabalho versus um estado de lazer ou do não-trabalho. Os gregos, porém, tinham outras palavras para o trabalho, como *ponos* (πόνοϛ) (trabalho) e *ergon* (ἔργον) (ato de confinar). A *Ascholia*, embora pudesse significar trabalho, teve um significado mais amplo de preocupação com os assuntos comerciais, e isso poderia até incluir estar preocupado com a missão filosófica de alguém. Seu segundo e mais grave erro foi o pressuposto de um antigo desprezo grego pelo trabalho. Estudos subsequentes mostraram que essa visão não era apoiada pela evidência de que os

gregos em todos os níveis de sua sociedade tinham o trabalho em alta estima e colocavam um estigma na ociosidade e no que Veblen (1994 [1899]) teria chamado de consumo conspícuo. O registro mostra que os gregos estavam geralmente de acordo com a visão expressa por Hesíodo de que “deuses e homens estão irritados com aqueles que não trabalham” ou a visão atribuída a Thales: “não se abstenha de trabalhar, mesmo que você seja rico”. Assim, *Skholē* não poderia ter sido um oposto da *Askholia* no sentido do lazer desejado contra o trabalho repreensível, já que ociosidade era socialmente desprezada. Colocar os dois conceitos lado a lado mostra que *Askholia* deve ter tido conotações diferentes do óbvio do que venha a ser trabalho, e que estas foram negações de características que foram valorizadas e associadas à *Skholē*.

Pode-se começar aqui por algumas das noções associadas ao *Skholē*. Como observado anteriormente, Platão e Aristóteles viram *Skholē* no contexto da felicidade. Quando Sócrates e Antístenes anunciam que *Skholē* é o seu bem mais valioso, isso significa que *Skholē* está associado à felicidade e que estão esclarecendo a natureza da felicidade que eles experimentam em um *Skholē* reformulado. Para se ter um juízo das ideias comuns que foram associadas a *Skholē*, podemos nos referir legitimamente às noções religiosas (populares) sobre a felicidade dos deuses. Os deuses, de acordo com Homero, vivem uma vida de facilidade e nunca se deparam com as fricções e os obstáculos que os humanos têm que superar para sobreviver. Ele diz que no Olimpo, os deuses abençoados vivem com alegria por dias sem fim (cf. HOMERO, *Odis.* 6.46) e que não se deveria atribuir o estado de graça dos deuses a seu não-trabalho pois, se tivessem que trabalhar, não seriam deuses. E já que não trabalham, seriam divindades vivendo do bem-estar social do Olimpo ou do seguro desemprego dos deuses. Na verdade, eles vivem em um estado positivo de autonomia e autossuficiência, onde o ser, por si só, é completo e autodeterminado. Além disso, o ideal de que nada lhes falta é combinado com o de permanência e segurança. Quando Homero escreve que deuses são autossuficientes em relação à *eudaimonia* ele está afirmando uma visão popular que a felicidade dos deuses é permanente e segura, e não depende de nada externo à sua natureza. Não é um processo dependente de uma confluência de fatores incidentais. Seja qual for a felicidade. É inerente à sua existência. A liberdade e a autossuficiência estavam unidas na própria natureza dos deuses. O que essa atividade livre pode representar para os seres humanos, além do prazer de assembleia descritas por Homero, foram deixadas para os filósofos explorarem. A grande diferença entre deuses e humanos se deve ao fato do homem estar condenado a viver uma vida mortal atormentada com tristeza e incerteza, enquanto os deuses são livres de cuidados materiais e psicológicos; suas felicidades independem de bens,

do acaso, ou evitar os elementos destrutivos que atormentam os seres humanos. Os gregos antigos pensavam na felicidade humana como uma condição efêmera que poderia ser transformada em infortúnio.

Os seres humanos, até certo ponto, poderiam compartilhar a felicidade dos deuses, mas nunca com certeza e nunca eternamente. Que os deuses pudessem acabar com a felicidade de alguém ou que os golpes de azar pudessem arruiná-lo, foi cantado pelos poetas, mas geralmente enfatizamos que viver sem arrogância, com moderação e temperança, era o único caminho para navegar pelas vicissitudes da fortuna da vida. O relacionamento da virtude com a felicidade se estende ao *Skholē*, na medida em que impede o *Skholē* de degenerar em entretenimentos frívolos ou mesmo desalentados, como os que os tiranos eram notórios por cultivar. Mas algo mais: mostra que, além de garantir condições materiais firmes, a felicidade e a autossuficiência implicavam possuir características de caráter que ofereciam proteção contra o vício e seus desastres. O que devemos ver é que os conceitos filosóficos de *Skholē* em que a felicidade é dita ocorrer, estão todos inextricavelmente ligados à virtude moral e vazios sem essa condição. Os escritores latinos estavam sempre ansiosos para mostrar que o lazer (*Otium*) não implicava a inatividade. *Skholē* é diferente deste conceito no que diz respeito às implicações da inatividade, da ociosidade e dos hábitos corruptos de viver no luxo não faziam parte de seus significados radicais. Haviam outras palavras para esses vícios, como *truphē* (τρυφή) (suavidade, simpatia, luxúria) e *argeia* (ἀργεία) (ociosidade, preguiça) e a constelação de palavras que significam viver uma vida suave ou luxuosa ou inativa. Porém, nenhuma dessas palavras foi associada a *Skholē*. Caso tivesse, teria dado a ela uma ambiguidade moral como é o caso da *Otium* romana.

De especial interesse é o fato de que *Skholē* nunca implicou inatividade. Em grego se pode dizer *scholazō* (σχολάζοντα), algo próximo de ‘estou em lazer’. Quando falamos de uma pessoa ociosa, “ociosa” é um adjetivo, enquanto que em grego se usaria o particípio *ho scholazōn*, ou seja, ‘a pessoa ocupada com seu ócio’. Xenofonte, por exemplo, escreve: “no que diz respeito a *Skholē*... [achamos que] todos os homens fazem algo” (XENAFONTE, *Mem.* 3.9.9.1). Uma consequência disso é que a divisão que normalmente surge entre a atividade no trabalho e a inatividade em *Skholē* não existe em grego. Se eu *scholazō*, estou ativamente envolvido e não há implicação de que a pessoa que está tão comprometida, ou seja, *ho scholazōn*, retirou-se da atividade ou recuou para uma solidão social. Podemos constatar que, quando os filósofos chegam ao *Skholē*, é com a intensão e determinação de defini-lo em termos de sua atividade. A imagem de recolhimento e secessão de algo, que se encontra em usos cristãos do *Skholē* e usos romanos do *Otium*, está ausente no grego.

Os seres humanos podem encontrar sua felicidade em um estado que se situa entre a insegurança, ansiedade e humildes preocupações da vida terrena e da vida vivida pelos deuses. Esta condição intermédia é bem capturada pela palavra *eudaimôn* (εὐδαιμόνων) (abençoado com um bom gênio), que foi a palavra mais usada para descrever a pessoa feliz. O *daimôn* (δαίμων) (divindade ou estar sobre a influência de uma) não era nem deus nem humano, mas ajudou o primeiro em transações com o último. A direção da felicidade foi inequivocamente ascendente e, não importa o quanto a *eudaimonia* tenha sido associada à prosperidade material, a natureza entre elas apontou para os pré-requisitos morais que ultrapassam as normas associadas a preocupações materiais. Por analogia, podemos apontar para os tempos atuais onde, se alguém estiver no trabalho e alguém lhes perguntar como estão as coisas, uma resposta positiva que indica positividade seria: “estou ocupado”. A ocupação, mesmo na antiguidade, poderia indicar uma condição a ser apreciada pelos benefícios que pode trazer, mas nunca deveria indicar um estado subjetivo de bem-aventurança.

As conotações de liberdade, autossuficiência, propósito, completude humana e bem-aventurança que atribuímos ao significado de *Skholē* não ocorreram de uma só vez, nem estavam presentes em todas as instâncias do uso da palavra. Em vez disso, a palavra acolheu significados culturais variados, que não temos o privilégio de examinar porque a evidência literária não sobreviveu. Uma maneira de recuperar algumas camadas de significado é recorrer aos mitos gregos. Contudo, o nosso objetivo aqui não é interpretar esses mitos, mas encontrar dentro do mito práticas e significados da cultura helênica, especialmente aqueles aspectos que Platão e Aristóteles deram por certo quando desenvolveram seus próprios conceitos de *Skholē*. Um lugar para procurar esse significado é o Tártaro (*Τάρταρος*), onde os olímpicos aprisionavam vários criminosos infratores cujas ofensas representavam uma ameaça à ordem moral. Alguns dos titãs, como Cronos (*Κρόνος*), foram presos lá. A lenda das Danaides (*Δαναΐδες*) ou filhas de Dânao (*Δαναός*) é outra fonte de inspiração. Existem muitas versões para esta lenda, mas em algumas versões, as Danaides, que assassinaram os seus esposos na noite de núpcias, foram punidas por Hades (*Αΐδης*) a lavarem seus pecados enchendo continuamente de água uma jarra com furos, por onde a água voltava a sair. Ou o suplício de Tântalo (*Τάνταλος*) que se refere ao sofrimento daquele que deseja algo aparentemente próximo, porém, inalcançável, a exemplo do ditado popular “Tão perto e, ainda assim, tão longe”. Sísifo (*Σίσυφος*) também personifica a vida de atividade incessante. Ele está imerso para sempre em trabalho sem propósito sem qualquer *Skholē*. O que sempre fascinará é a natureza de sua luta incessante. Por que ele continua? O que passa por sua mente e o que ele sente enquanto luta e é derrotado pela necessidade?

Por que ele não está esmagado pelo desespero quando retorna à sua rotina condenatória?

## 2.2 SÍSIFO E O DESTINO TRÁGICO DA VIDA SEM SENTIDO

A lenda mais famosa de Sísifo conta que ele aprisionou Tânato (*Θάνατος*), a morte, impedindo que alguns homens morressem por um tempo. Conhecido por ter desafiado os deuses, Sísifo foi um herói que tentou escapar do destino da morte. Ares (*Άρης*), foi mandado à terra para interferir no ocorrido, libertando Tânato e condenando Sísifo a descer aos infernos. Mais uma vez ele supera os deuses. Sísifo instrui sua esposa a não enterrar o seu corpo. Ao chegar no inferno, Sísifo pede permissão a Hades (*Άιδης*) e sua esposa, Perséfone (*Περσεφόνη*), para retornar ao mundo dos humanos e preparar seu próprio funeral. Ao chegar em seu palácio, ele sela as portas e festeja sua fuga. Irado pela transgressão, Zeus (*Ζεύς*) o condena a empurrar eternamente uma pedra até o topo de uma montanha; trabalho infrutífero, já que todas as vezes que chegara ao cume a pedra rolava montanha abaixo.

Há vários relatos de porque Sísifo foi condenado ao Tártaro. Dele, pode-se dizer, com certeza, que é conhecido pela sua rebeldia e astúcia. O trabalho incessante e sem significado de Sísifo nos leva a refletir o objetivo do trabalho que realizamos todos os dias, nos trazendo a reflexão feita por Sócrates de que vida vale a pena ser vivida.

A subida ao cume da Virtude requer transpiração excessiva. Mas o suor de Sísifo não vem de seu coração ou de seu espírito; vem do esforço físico. As dores psicológicas internas que servem para revelar as falhas de alguém estão ausentes. Diferentemente de Hércules (*Ηρακλής*) que resiste às dores do destino, até mesmo o fato de ter causado a morte da sua esposa Dejanira (*Δηϊάνειρα*), porque ele deu muito à humanidade.

Apenas para enfatizar a tradição contínua nesse sentido, pode-se notar que Aristóteles, em sua *Poética*, afirma que os poetas usam reversões trágicas com o intuito de despertar simpatia e produzir prazer dentro de nós, como quando “uma pessoa sábia e desonesta, como Sísifo, é enganada” (ARISTÓTELES, *Poe.* 1456a23). Que Sísifo, na mente do público, era um maldito, visto que Aristóteles pode mencioná-lo de passagem, sem mais explicações, como um desses tipos que, mesmo quando se dá mal, suscitam simpatia na audiência porque a justiça está sendo servida. Sócrates também se refere a Sísifo como um exemplo de um déspota colocado no Tártaro para o castigo eterno porque sua lei moral era incurável. Quando Sócrates, em seu julgamento, declara que aguarda a possibilidade de interrogar personagens famosos no submundo sobre quem é sábio e quem não é, podemos imaginar que ele deseja interrogar Sísifo

como personificação da astúcia com a implicação de que ele dar-lhe-ia a oportunidade de procurar a diferença entre sabedoria e astúcia. Podemos imaginar Sócrates conversando com ele e Odisseu (*Οδυσσεύς*) em busca de uma definição de inteligência com o mesmo método (*elenchus*) exigente ao qual submeteu outros interlocutores na Ágora ateniense. Claro, a astúcia pode ser usada para bons fins, como retratada na Odisseia de Homero. O poeta traça elogios por ser Odisseu *polutropos* (*πολύτροπος*), (matreiro, versátil, astuto) e pelos bons resultados que esta característica o traz. Mas a astúcia de Sísifo está ligada a atos ímpios onde cada episódio “é a história de um truque”. Em um mito ele seduz Anticleia (*Ἀντίκλεια*), filha de Autólico (*Ἀυτόλυκος*), que concebe Odisseu, e em outro, ele informa sobre o sequestro da filha de Asopus (*Ἄσωπος*) por Zeus, não por uma questão de justiça, mas porque Asopus, em troca dessa informação, promete criar uma fonte na cidadela de Acrocorinto (*Ἀκροκόρινθος*), uma parte estratégica do reino de Sísifo. Sua astúcia na vida nunca foi uma sabedoria que poderia deixá-lo com uma reputação de excelência em conduta para com os outros. Ele alcançou notoriedade mítica por uma astúcia autocentrada que lhe permitiu alcançar seus objetivos e promover seus próprios interesses de maneira ilícita e à custa dos outros.

É por isso que, no Tártaro, é apropriado que sua prezada habilidade se torne o instrumento de sua desgraça. Não há nenhuma dica de que a força bruta é um dos seus traços e ele nunca imaginou estar na liga de heróis conhecida por seu poder físico. Faltando ferramentas ou associados para ajudá-lo, ele terá que improvisar constantemente para superar os obstáculos em seu caminho. Mas há um preço a pagar. Como qualquer um que seja bem sucedido com sua astúcia, seja no jogo ou no mercado de ações, a emoção do sucesso é viciante. Podemos imaginar que cada caminhada é outra oportunidade para Sísifo fazer o quase impossível. A competição em uma corrida contra os outros não é, como Thomas Hobbes (2010) descreveu a motivação humana, o que impulsiona Sísifo. Também não se explica seu cumprimento psicológico em termos de uma resistência passiva e estoica ao destino. Ele é como um viciado encerrado em seus próprios estímulos, de modo que os problemas ao longo do caminho e a dependência de seus próprios meios para resolvê-los, com sempre novos feitos bem-sucedidos de vontade, são as fontes de sua adrenalina. É por isso que Sísifo nunca pode se tornar consciente dessa situação; sua habilidade não é senão a fase de pensamento de seus apegos a suas gratificações. Platão mais tarde vai dizer que nós mesmos somos cúmplices das prisões da nossa vida. Os deuses escolheram Sísifo como o eterno exemplo de nosso encarceramento auto imposto. Os deuses lhe deram liberdade para percorrer novas missões em uma trajetória fixa, cuja escravidão é mascarada pelas cadeias de sua própria engenhosidade.

A esse respeito, a punição de Sísifo difere em qualidade psicológica daquela feita a

outros criminosos no Tártaro. Em todos os outros casos, os infratores são os receptores passivos de uma situação imposta que os impede de satisfazer seus desejos. Tântalo (*Τάνταλος*) é o caso paradigmático. Os galhos carregados de frutas e águas jorrando eludem os esforços de Tântalo para saciar sua fome e sede. Ele não experimenta a sensação de que pode pegar a fruta ou beber a água apenas quando estiver com fome ou sede. Seus movimentos em relação às frutas e à água são incessantes; é um apetite que permanece para sempre. No caso de Sísifo, porém, há uma esperança de sucesso a partir de sua engenhosidade criativa. O maior horror de sua situação está na sempre presente esperança de alcançar o cume. O meio para efetuar sua punição está incorporado na própria característica de caráter que lhe valeu sua notoriedade. Quando Hércules (*Ηρακλής*) entende seu destino, ele se faz a seguinte pergunta: “Por que devo viver? Que vantagem terei de viver uma vida sem valor e impiedade?” Essa pergunta não faz sentido para Sísifo. Seus atos criarão um quadro de liberdade delirante que o impede de contemplar o suicídio da maneira de Hércules.

Outro aspecto paradoxal da situação de Sísifo é a poderosa força, personificada como *Krataiis* (*κραταιίς*) (poderoso peso), que empurra a rocha para baixo. É uma fonte de desespero e desesperança. O verbo *krateô* (*kratšw*) que significa “ter poder, ser poderoso, dominar” é a força que mina seu trabalho. O peso da rocha, a própria força que ele supera com energia, criatividade e vontade, é o que se volta contra ele. Homero chama a rocha de “sem piedade”, não porque ela tenha qualidades emocionais, mas porque é implacável e não o deixará até que complete sua missão mortal. É como se os objetos despiedados de Homero tivessem uma causa final aristotélica anexada a eles. Homero usa a frase para descrever um objeto missivo que é usado para matar um rei trácio (cf. HOMERO, *Ili.* 5.593): “a rocha despiedada atingiu seus ossos e tendões e os esmagou completamente”. O voo do projétil chega ao fim na aniquilação de seu alvo. Nunca pode mostrar respeito compassivo pela sua vítima. Tampouco o machado sem piedade pode cessar seu trabalho, seja cortando gargantas de cordeiros, guerreiros ou cortando madeira. Embora Sísifo diariamente vença a força da rocha, e aparentemente a subjogue, ele é impotente para exercer comando sobre isso. Embora a força se vire contra ele e, no próprio momento de seu aparente triunfo, esmague suas esperanças, sua necessidade coercitiva também lhe fornece o propósito que ele precisa para uma outra ascensão sem sentido.

Após esta exposição, alguém pode se perguntar o que, afinal, há de errado com essa vida laboriosa do consumidor-produtor moderno que em suas lutas diárias pela sobrevivência e pelo progresso reflete o mito Sísifo? O que há de errado em seguir cegamente algo imposto externamente que se proclama como propósito para vida e acaba por privar o consumidor-

produtor moderno de seguir seu próprio caminho? Para os gregos, a resposta seria óbvia: Sísifo não tem *Skholē*. Pode-se imaginar que ele tenha fugido no caminho; talvez até tirado férias. Mas ele permanecerá na *Askholia* para sempre, incompleto, sem propósito, sem a capacidade moral de ressuscitar sua própria felicidade ou de navegar em conformidade para sua realização. E, pior ainda, sua liberdade está à sua frente, embora na prática não seja realizável – um fim que sempre marcará um retorno ao mesmo começo servil.

A falha usual da interpretação hermenêutica dos mitos é que eles escondem um estratagema lógico que é flagrantemente circular. Vemos esse erro especialmente nas interpretações alegóricas dos épicos homéricos na antiguidade, que descobrem significados ocultos do texto que sempre coincidem com os dogmas da seita do intérprete. Por exemplo, Heráclito (*Ἡράκλειτος*), um gramático do Século I d.C., interpretou as setas de Apolo como uma metáfora para a harmonia pitagórica das esferas e a batida de Odisseu em seu peito como uma metáfora da alma tripartite. Uma abordagem menos especulativa é propor questões que as pessoas na cultura teriam levantado sobre os recursos intrigantes de um mito. Especialmente intrigante é por que Sísifo retorna de novo e de novo aos seus trabalhos. Ele é um autômato desenfreado que apenas executa uma punição prescrita? Mas se isso fosse assim, certamente seus trabalhos não seriam punidos, já que os robôs não sofrem punição. Qual é o desejo inerente a Sísifo que os deuses em sua sabedoria infinita se voltaram contra? Estas são questões lógicas que surgem dos fatos do mito e não da interpretação usada para dar suporte a uma tese arbitrária. Em qualquer caso, estas foram questões que foram abordadas por Platão em suas discussões relacionadas ao *Skholē*.

### 2.3 SKHOLĒ EM PLATÃO: O OBJETIVO UNIVERSAL PARA TODA *POLIS*

À primeira vista, quando se lê as obras de Platão que têm a ver com *Skholē*, parece que ele não tem nada de novo a dizer sobre o assunto. Nos diálogos, Sócrates muitas vezes usa *Skholē* para significar nada além do tempo livre. Por exemplo, ele declara que retomará um certo assunto “quando tivermos lazer” ou quando Equécrates de Fliunte (*Ἐχεκράτης*) pergunta a Fédon de Élis (*Φαίδων*) se ele “tem chances de estar ocupado” e Fédon responde com o verbo *scholazô* para indicar que, de fato, ele está “em lazer” para discutir a morte de Sócrates. Em outras ocasiões, Sócrates usa as palavras *Skholē* e *Askholia* quase intercambiáveis, como se fossem sinônimas, especialmente quando ele descreve sua dedicação em tempo integral à filosofia? Em seu julgamento ele declara que não tem nenhum *Skholē* para os seus próprios assuntos, dada a preocupação com a sua missão filosófica. Mais tarde, ele afirma que seria

apropriado que a cidade o alimente para que ele pudesse ter mais *Skholē* para se preocupar com o empreendimento filosófico. A mistura de *Skholē* e *Ascholia*, e os usos cotidianos aos quais ele coloca essas duas palavras, podem facilmente mascarar o novo significado que Sócrates atribuiu a ambos.

Embora seja o Sócrates de Platão quem diz estas palavras, dificilmente pode haver qualquer dúvida de que foi o próprio Sócrates que introduziu novos significados para *Skholē* e novos propósitos que lhe deram uma carreira filosófica de imensa importância. Encontramos esses significados, não apenas nos diálogos de Platão, mas também no retrato que Xenofonte produz de Sócrates, por isso é altamente improvável que fosse uma projeção dos pontos de vista de Platão em sua maestria. Na *Memorabilia* (*Απομνημονεύματα*) e *Simpósio* (*Συμπόσιον*) de Xenofonte, *Skholē* é moralmente oposto ao aproveitamento dos lucros da *Ascholia*. No *Econômico* (*Οἰκονομικός*), outro texto do mesmo autor, Sócrates pergunta a Critobulo filho de Criton se devemos confiar como um amigo qualquer que, “por paixão” (*erôta*), com intuito de fazer dinheiro, não tenha *Skholē* por nada, exceto algo que lhe produza algum ganho pessoal. Surpreendentemente, o tempo livre não é o critério para traçar as linhas entre *Skholē* e *Ascholia*. A linha é rastreada ao longo de características subjetivas internas. Como diria Aristóteles na *Ética a Nicômaco*, A pessoa politicamente ativa está muito preocupada com o trabalho (*ascholos*) para se tornar um filósofo consumado (cf. ARISTÓTELES, *Et. Nic.* 1177a27-b26). Internamente, o ser ocupado é conduzido desesperadamente, nas palavras de Sócrates, pela paixão ao lucro. *Ascholia* é agora algo que tem o poder de sequestrar o lazer e transformá-lo em um meio para seus objetivos.

Oposto aos *ascholos* é a pessoa que valoriza seu *Skholē*, como Antístenes, um dos amigos de Sócrates. Na *Memorabilia* de Xenofonte, Antístenes declara que *Skholē* é o seu bem mais precioso, independentemente das suas finanças pessoais; *Skholē* é o que o torna um homem rico. Em seu *Skholē* ele é livre para ver os locais que merecem ser vistos e ouvir o que vale a pena ser ouvido e; o mais importante, filosofar com Sócrates (cf. *Simp.* 4.44.1). Pode-se perceber que possuir *Skholē* não é tanto ter tempo livre, já que qualquer um pode ter tempo livre, mas sim o desejo e as habilidades que, quando dominadas, permitem que alguém faça coisas que lhe traga felicidade. O *Skholē* de Antístenes, que ele usa para o discurso filosófico, não pode ser subtraído pelas reviravoltas da sorte e das circunstâncias. É possível imaginar Antístenes trabalhando para viver, mas mesmo assim, seu trabalho seria para o seu *Skholē*.

Assim, a *Ascholia* adquiriu uma conotação moral que a palavra latina *negotium*, ou mesmo as palavras ‘trabalho’ ou ‘ocupação’ ou ‘negócio’, nunca assumiram. Não há nada de errado com estar em *Ascholia*. Ela torna-se repreensível na medida em que inibe subjetivamente

o *Skholē* e, assim, aponta para uma condição moral interna. Sócrates explica no *Fédon* o porquê disso, quando declara aos seus amigos que a verdade só pode ser buscada em *Skholē*. A *Askholia* dá prioridade às necessidades do corpo e cria dentro de nós os hábitos que fazem uso da mente para atender os variados fins do corpo. Ele argumenta que a comunhão da alma com o corpo, pelo menos na medida em que busca a verdade, deve ser eliminada (cf. PLATÃO, *Fed.* 65a1). Em *Skholē*, a mente se liberta das realidades sensoriais e dos desejos que se originam ali. O problema com as certezas auto-evidentes da sensação de nossos desejos é que seus critérios são centrados no corpo. O intelecto que é ativo para esses empreendimentos, preso como está no reino do fluxo, não pode contemplar o ser verdadeiro e não tem vontade de fazê-lo. Somente em *Skholē*, onde *nous* (*vóoc*) (atividade do intelecto ou da razão) está ativo, pode o verdadeiro ser visto pelo intelecto.

As necessidades físicas naturais claramente não produzem todos os males que Sócrates atribui à *Ascholia*. Estas sem dúvida podem ser satisfeitas sem guerras entre cidades e conflitos civis internos. O problema surge quando a *Askholia* se torna um estado cuja característica dominante é um amor inextinguível por ganho e lucro. Este estado pode produzir uma preocupação constante, mesmo quando alguém está em repouso, porque o ganho e o lucro, agora, são promovidos para uma unidade motivadora onde a noção de irascibilidade/impetuosidade (qualidade ‘thumotica’ derivada de *thumos*; alma, espírito) (*θυμός*) está claramente conectada a. Ao contrário dos apetites corporais que são extintos quando saciados, estes, ao entrar no *thumos*, operam em um princípio diferente, motivacional. O *thumos* é o assento de autoestima e dignidade ou honra. É sua fonte de energia e unidade. A maneira como os valores são ordenados no *thumos* empurram uma pessoa para atualizar o valor mais alto, que neste caso é o ganho pessoal. Como os desejos estão ligados à sensação de autoestima, o *thumos* respeitará apenas os limites que estão de acordo com seus desejos priorizados. As restrições internas podem facilmente tornar-se altamente plásticas, uma vez que o ganho raramente é regulado de acordo com a necessidade. Sempre há uma casa maior para comprar, uma delicadeza mais requintada, um vinho melhor para saborear. Ao mesmo tempo, como indica Sócrates, as propriedades da *Askholia* adquirem uma resiliência agressiva. Raiva, que reside no *thumos*, atua como um guardião para encerrar qualquer questionamento racional ou destituição desses objetivos. A raiva vai tão longe quanto proteger o ‘eu’ de questionar as falhas que se tornaram uma parte amada da autoestima de alguém. Os guardiões do *thumos* de nossos desejos protegem o acesso da mente e asseguram que tais pensamentos críticos nunca se processem. Para que *Skholē* reine, sua hegemonia primeiro precisa ser estabelecida no *thumos*. Os valores que são reverenciados lá teriam que ser reformulados e, também, os objetos

que o fazem sentir prazer e dor. No Fédon, encontra-se uma exibição dramática da vitória da filosofia sobre as seduções de *Ascholia*. Nos últimos momentos de Sócrates, em vez de comer e beber com seus amigos, o filósofo morre com coragem discursando até o fim em *Skholē*.

### 2.3.1 A educação para o *Skholē* e a subversão da *Ascholia*

Platão fundou a Academia, que mais tarde foi chamada de *Skholē*, a ‘Escola’, cujo propósito era a busca do conhecimento da essência das coisas. Nesse objetivo, a Academia era muito diferente das escolas do período pós-clássico que visavam produzir estudantes treinados para se tornar adeptos dogmáticos de suas respectivas seitas. Na Academia, o objetivo era por o *nous* em atividade através de uma comunidade de amigos especificamente organizada para esse fim.

*Nous* é muitas vezes traduzido como ‘mente’, ‘razão’, ‘inteligência’, mas isso captura apenas parte do significado. *Nous* não pode ser reduzido a uma faculdade cognitiva porque é aquele poder no universo que é responsável por sua ordem. As ‘formas eternas’ não são criativas, não se movem, não fazem nada e não têm como se impor ao universo material. Foi Anaxágoras que apresentou a ideia de que *nous* é a causa que controla todas as coisas tanto maiores como as menores; *nous* organizou tudo. *Nous*, separados de todas as coisas, organiza tudo em um *cosmos* (κόσμος) e cada membro da coisa em uma entidade formal. Se Platão atribui a ordem do universo a Deus ou a um Compositor ou ao Demiurgo não importa, pois estes são nomes ou metáforas diferentes para *nous*. No *Fédon*, Platão apresenta o seu professor, no dia da sua execução, dando um relato biográfico de seu desenvolvimento intelectual, no qual ele relata a emoção que sentiu quando encontrou a ideia de Anaxágoras de *nous* como o poder inteligente que traz ordem ao universo: “parecia certo que *nous* deveria ser a causa de tudo e eu refleti que, se é assim, *nous* ao produzir ordem define tudo em ordem e organiza cada coisa individual da maneira que seja melhor para ele” (PLATÃO, *Fed.* 97c-d). A atividade intelectual que ocorre em *Skholē* apreende a essência de qualquer coisa em sua melhor condição. Para saber o que uma coisa é deve-se olhar para os seus melhores exemplos e não para suas imperfeições ou seus desvios. Para Platão saber o que é algo, ele primeiro pergunta o que este pode se tornar em sua melhor condição. Como Platão coloca sucintamente no *Filebo* (Φίληβος), *nous* governa e ordena todas as coisas (cf. PLATÃO, *Fil.* 29d) - claro, para o melhor.

A conclusão deve seguir que a natureza do *Skholē* deve ser descoberta pelo *nous* em *Skholē*, enquanto se busca pela essência das coisas. Em *Skholē*, *nous* torna-se ativo, teoriza e

descobre a verdadeira natureza das coisas. Isso é estranho e único. Estranho porque é auto-reflexivo onde a coisa que está sendo examinada, *Skholē*, é o meio para entender o que é em essência e em seu melhor. Isso só pode ser explicado em virtude do fato de que a atividade que ocorre nele é em si mesma o poder de compreensão. A natureza definidora do *Skholē* é descoberta quando *nous* teoriza sobre si mesmo em *Skholē* e pondera sobre a melhor condição possível para o ser humano; e desvela ser *nous* como objetivo consciente. Este passo criou um vínculo moral indissolúvel entre *nous* e *Skholē*. Como *nous* se faz um objetivo a ser cumprido, transforma-se em *Skholē*, a condição em que isso ocorre, em uma escolha moral consciente para um modo de vida. Qualquer visão teórica, se concebida unicamente como um ato intelectual criativo além de suas implicações morais, seria uma contradição, pois *nous* envolve o melhor para o homem. Uma descoberta intelectual desprovida de tal finalidade não pode ser o produto de *nous*. Embora *Skholē* envolva uma busca pela verdade, esta estrada não pode ser percorrida pelos moralmente impuros que dirigem o entendimento para fins irracionais ou malignos. Assim, os caminhos de *Skholē* e *Askholia* são ambos construídos em bases morais. Apesar das diferenças que se tornariam manifestas entre Platão e Aristóteles sobre *Skholē*, esse vínculo moral entre *nous* e *Skholē* continuaria sendo uma premissa central no conceito de Aristóteles também.

A busca pelo ser verdadeiro em *Skholē* não corresponde, portanto, a descoberta científica. A visão de Platão de *nous* provavelmente teria permitido que considerasse tais descobertas científicas como possíveis passos para teorizar sobre o ser. A sua utilidade seria em suas formulações abstratas que revelam causas em relações e estruturas matemáticas permanentes, e ele provavelmente teria levado essas conclusões ao louvor se fossem conduzidas de maneira correta com o propósito moral certo em mente. Plutarco descreve como Platão criticou os matemáticos da Academia Eudoxo de Cnido, Arquitas de Tarento e Menaichmon pela construção de um modelo físico para resolver, por analogia, o problema geométrico de duplicar um cubo. Ele lhes disse que estavam destruindo o bem da geometria voltando aos sensíveis e não se movendo para “acima” perto de onde deus existe e onde deus é eterno. O fator moral é essencial, pois, de outra forma, a atividade intelectual, por mais abstrata que seja, seria o que Platão chamou *panourgia* (πανουργία) e *deinotês* (δεινότης), duas palavras para a astúcia que ele usa para caracterizar o conhecimento que tem consequências morais ambivalentes (PLATÃO, *Sym. Kon.* 3.718 E7-F4)

Os grandes centros de pesquisa de hoje são financiados com objetivos ligados a interesses particulares sem nenhum compromisso com a ideia de como suas verdades podem promover o bem-estar da humanidade. Nem tampouco *nous* pode ser identificado como

criatividade. A palavra veio para denotar o que os antigos teriam chamado *deinotês* (*δεινότης*), a capacidade de solucionar quebra-cabeças e problemas complexos. Existem também outras diferenças. Criatividade valoriza inovação, onde, como na *Polis*, inovação não era absoluta. *Neôterismos* (*νεωτερισμός*), para fazer inovações, foi avaliado quanto às suas implicações morais, políticas e sociais e as possíveis consequências destrutivas da nova criação. Na modernidade, a criatividade ligada à inovação que resulta em lucro é um padrão absoluto que regula todas as facetas da vida social, desde o entretenimento até o negócio.

Porque se está condicionado a pensar sobre a criatividade como um absoluto, há a propensão a lhe conferir realidade mesmo que esta seja algo metafórico ou fictício, como um poder místico que é uma coisa em si mesmo. Platão, no entanto, atribui poderes criativos a todos os tipos de pensamento. Por exemplo, a apreensão das coisas através de imagens e não os próprios objetos, que ele chama *eikasia* (*εἰκασία*); é o domínio criativo dos poetas. Mas nenhuma quantidade de inspiração poética que faz uso das imagens das coisas pode levar a uma compreensão da essência das coisas. Descrevendo criativamente o nível de opinião, *doxa* (*δόξα*), ou o raciocínio discursivo, ele também descarta como um método para esse propósito. Pode-se dizer a mesma coisa em relação à inovação tecnológica. Thomas Edison, o protótipo do inventor-inovador, deveu suas realizações a *insights* criativos sobre como traduzir o conhecimento em aplicações lucrativas. Isto também, não seria *nous*. A maioria dos avanços tecnológicos provêm de técnicos mexendo, não de pesquisadores perseguindo hipóteses. Se a criatividade é vista como uma solução ou resolução de problemas, a inteligência de reconhecimento de padrões permite formular meios para efetuar soluções práticas e assim, na melhor das hipóteses, assegurar as condições práticas para o *Skholē*. A criatividade é uma palavra multifacetada cujas distinções muitas vezes se negligencia, mas, em qualquer caso, os processos intelectuais que estão associados a ela, pode-se concluir com certo grau de segurança, não correspondem ao *nous* de Platão.

Mesmo assim, parece que algo está errado aqui. As conclusões declaradas acima, parecem negar o gênio científico de Newton ou Einstein, no sentido de atividade de *nous* que descobre causas universais nos mais altos níveis de abstração. Mas suponha questionar o cientista contemporâneo se o conhecimento científico ou a inovação tecnológica produziu as condições necessárias para salvação ou para a destruição da humanidade. As palavras de Platão podem ser a maneira correta de descrever a ciência atual e a de então: Toda ciência, quando separada da justiça e da virtude, é *panourgia* (*πανουργία*) (astúcia, desonestidade) e não sabedoria.

As interrupções ao pensamento são, naturalmente, onipresentes e óbvias para qualquer

um. Platão vai além das observações empíricas para os traços internos causais que subvertem o *Skholē*. Sócrates no Fédon afirma que o corpo nos enche de desejos intensos, apetites e medos, e mesmo quando o *Skholē* existe e nós nos voltamos para estudar algo “o corpo perturba nossas perguntas e cria barulho, turbulência e confusão, de modo que, sob sua influência, não podemos ver a verdade” (PLATÃO, *Fed.* 66d5-7). Apetites e desejos como causas específicas que estão prontas para nos arrastar para longe do *Skholē* dificilmente precisam de qualquer comentário. Mas medo, ruído interior e turbulência, e perplexidade não são óbvias e exigem alguns comentários. Começemos pelo medo. Platão não explica como a *Askholia* causa isso, mas não é difícil imaginar como isso pode ser provocado. A seguinte experiência em sala de aula pode fornecer uma visão do que ele quer dizer. Quando os alunos leem seus primeiros diálogos e têm o primeiro encontro com as questões morais levantadas por Sócrates, muitas vezes ficam extasiados pelo medo, quando percebem que a vida a que eles foram levados a aspirar, a vida de sucesso e do ganhar dinheiro, pode ter sido baseada em princípios infundados e não devidamente examinados. O mero questionamento dos desejos que foram nutridos desde a infância, e o simples pensamento de não os alcançar – se fossem afetados pelas questões colocadas por Sócrates – despertam uma insegurança que, em grande medida, assusta ao se contemplar a infelicidade que pode surgir do viver uma vida não examinada. Esse medo os paralisa e faz com que comecem a projetar no texto um Sócrates que se encaixa em suas ilusões de felicidade consternadas na *Askholia*. Sócrates é transformado em um conjunto de fórmulas e soluções confortáveis. Inclinando-se na vasta literatura secundária que pode ser administrada em pedaços digeríveis, o medo do aluno é atenuado e as ansiedades físicas e mentais de viver uma vida sem valor, de acordo com os critérios da *Askholia*. Sócrates, ao invés de inspirar investigação sobre formas de vida, torna esta uma questão acadêmica sem repercussão.

O ruído ou *thorubos* (θόρυβος) (ruído confuso, motim, distúrbio) interno é causado pelo movimento aleatório de um corpo. No diálogo Político (*Πολιτικός*), Platão narra um mito em que a direção em que o mundo revolve é revertida e a partir disso há um choque súbito seguido de uma recuperação dos distúrbios para a ordem organizada do mundo (PLATÃO, *Pol.* 273a5-8). Qual é a causa desse tumulto? Platão responde: “O elemento corporal em sua constituição foi responsável pelo seu fracasso”. O mundo material resiste à inteligência formal, e isso causa tumulto da mesma forma que o ruído vem de uma multidão irracional que é agitada pela paixão e cujas ideias nunca ultrapassam a ignorância sensorial. Paradoxalmente, é Sócrates, o protótipo de *Skholē*, que também pode causar tumulto na alma de uma pessoa, porque seu interrogatório persistente pode força-la a questionar as crenças que sustentam as prioridades do corpo. A

catarse moral que ele executa através do seu interrogatório refutatório abre caminho para testar as crenças não examinadas de alguém. Como Sócrates afirma na República (*Πολιτεία*), é preciso discernir se o ruído confuso dentro da alma é causado pela passagem da escuridão para a luz ou da luz para a escuridão (PLATÃO, *Rep.* 518a5).

Considerando que o *thorubos* é o resultado direto do elemento corporal de repente obtendo controle sobre o composto, turbulência ou *tarachê* (*ταραχή*) é um resultado esperado. A coisa composta sofre tensões que a separa porque sua ordem interna sofre corrupção. Uma das principais causas da *tarachê* é que o princípio que vincula as partes em conjunto é impróprio ou, por algum motivo, seu poder vinculativo está se deteriorando. O resultado é uma guerra civil interna, uma *stasis* (*στάσις*), uma parada para as funções normais do organismo (cf. PLATÃO, *Rep.* 4- 44b). O conhecimento que vem do corpo, ou servindo-o como conhecimento instrumental, não pode fornecer um princípio universal para entender a sua essência. Considere o estado da arte no conhecimento ambiental como exemplo. Atualmente, existem comitês ambientais em todo o mundo e o número de conferências que tem como tema a proteção do meio ambiente é surpreendente. Existem tratados internacionais, milhares de programas educacionais que se expandem e evoluem continuamente, e o progresso nas ciências biológicas que lidam com essa proteção avança diariamente. Como é possível então ter uma consciência lógica cientificamente baseada na próxima catástrofe com um desmembramento simultâneo de ecossistemas em todo o mundo? O conhecimento alcançado revela-se, na melhor das hipóteses, como um fator limitante dentro da *Askholia* e é requisitado por seus princípios. Agora considere o seguinte exemplo: se alguém resolver fixar fotos tiradas de satélite do estado do Pará ao longo dos últimos quarenta anos em um mural, o que veria? Áreas de zonas húmidas cinza-escuro (ou em cores, então verde-escuro) desaparecendo e sendo substituídas por pastos ou exploração mineral de aparência cinza-claro (ou em cores, verde-claro ou até mesmo marrom). O que o exemplo mostra é que a *Askholia* permaneceu unificada nos seus fins, enquanto a ciência permaneceu fragmentada e incapaz de fornecer um princípio unificador para evitar que os ecossistemas se separem. Isso ocorre necessariamente porque os conhecimentos instrumentais em geral não são perseguidos com respeito aos seus fins-em-si, mas por razões puramente econômicas. O resultado é um universo heracliteano sem um *logos* (*λόγος*) unificador.

Junto com medo e tumulto, vem “perplexidade” ou “espanto” ou “admiração” que Platão expressa com o verbo *ekplêssô* (*ἐκπλήσσω*) (afastar, expulsar). Há dois lados para esta situação: um é um susto repentino e espanto muitas vezes cheio de terror ou medo, e o outro é admiração. Platão mostra que os dois lados muitas vezes trabalham juntos porque a ignorância

das causas faz com que se seja suscetível à sensação ou ao espanto devido a aspectos externos, e essa reverência para o aparente, quando perturbado pelos fatos, pode causar um choque. A realidade nua e crua revela-se uma ilusão surpreendente. No entanto, aquele que realmente conhece não fica espantado. Por exemplo, o médico que examina medicamentos idênticos que têm aparência e cheiro diferentes não é enganado por suas diferenças externas (cf. PLATÃO, *Cra.* 39-4b2). O mundo é uma estrutura hierárquica com vários ‘níveis de ser’; o Princípio da Adequação determina a capacidade humana de perceber com precisão o mundo; a aprendizagem humana

relaciona-se com diversos campos do conhecimento; a arte de viver requer uma compreensão de dois tipos de problema: um convergente e outro divergente. Mas, quando não se conhece a essência de algo e os estímulos externos entram em conflito com a realidade, a perplexidade reina. Sócrates coloca a questão sobre em quem confiar para avaliar a tirania – a pessoa que vê a alma do tirano e seu regime através da razão ou a pessoa que, como uma criança, é surpreendida, *ekplêttetai* (εκπλέττεται), pela grandeza que esses regimes representam? O primeiro vê a tirania como um mal, enquanto o segundo, hipnotizado pelo regime exterior e as exibições de magnificência, está tontamente impressionado e dá sua aprovação (cf. PLATÃO, *Rep.* 577a3). Sem dúvida, o espanto é mal colocado, assim como os eleitores modernos se surpreendem quando os eventos mostram que a imagem de seu candidato querido, fabricado por especialistas em marketing, tem pouca semelhança com a realidade dos atos chocantes por ele praticados. Estar em *Askholia* é estar em um constante estado de choque, *ekplêxis* (εκπλήξις), e isso Platão acredita, que é a condição infeliz da humanidade.

### 2.3.2 *Skholē* em Aristóteles: o objetivo universal para toda cidadania

O que surpreende até hoje é a ousada afirmação de Aristóteles sobre o que seu professor passou a rejeitar – e, atrevo-me a dizer, algo que todos os teóricos da política continuam rejeitando – a noção de que a participação de *Skholē* na atividade teórica, como modo de vida, é uma possibilidade para todos os cidadãos. Para obter todo o peso de sua posição, devemos enfatizar mais uma vez que o *Skholē* que Aristóteles está propondo não é o da ociosidade ou brincadeira ou o do tempo livre criativo, mas aquele cuja essência é a atividade do *nous*. Existe uma conexão estreita entre a *Política* e a *Ética a Nicômaco* em relação à felicidade (*eudaimonia*) como o bem supremo para a humanidade, e a identificação da *theoria* como sua atividade mais elevada, e *Skholē* como a condição material e moral na qual a atividade completa é realizada. As três passagens seguintes são uma mera ilustração das interconexões que podem

ser encontradas ao longo destes dois textos:

Por outro lado, o ócio parece conter em si mesmo prazer, felicidade e ventura. Os que trabalham não podem fruir disto, mas apenas os que se entregam ao ócio, já que, na verdade, o que trabalha fá-lo relativamente a um determinado fim de que não tira proveito. Ora a felicidade é um fim em si próprio, pois todos julgam que não surge acompanhada de dor mas de prazer (ARISTÓTELES, *Pol.* 1338a1- 6).

Se a felicidade é uma atividade conforme à virtude, será razoável que ela esteja também em consonância com a mais alta virtude; e esta será a do que de melhor existe em nós. Quer seja a razão, quer alguma outra coisa esse elemento que julgamos ser o nosso dirigente e guia natural, tornando a seu cargo as coisas nobres e divinas, e quer seja ele mesmo divino, quer apenas o elemento mais divino que existe em nós, sua atividade conforme à virtude que lhe é própria será a perfeita felicidade (ARISTÓTELES, *Et. Nic.* 1177a12-17).

Além disso, pensa-se que a felicidade depende dos lazeres; porquanto trabalhamos para poder ter momentos de ócio, e fazemos guerra para podermos vivermos em paz (ARISTÓTELES, *Et. Nic.* 1177b4-6).

Aristóteles chegara à incrível conclusão de que *Skholē*, no qual o *nous* é atualizado, deve ser o princípio regulador da sociedade política. Isso decorre de sua premissa de que *nous*, por natureza, é o poder dominante dentro de nós e é o que deve guiar nossa vida ao seu propósito final. A questão, entretanto, é se esse ideal que é realizado em *Skholē* pode ser um objetivo universal prático. *Nous* era uma realização rara e atividade teórica, mesmo nos tempos de Aristóteles, limitado a uma fração minúscula da população.

Àqueles familiarizados com a literatura secundária sobre as obras éticas de Aristóteles podem rapidamente apontar que a praticidade da *theoria*, como traço distintivo da perfeita *eudaimonia* para toda república, foi adotada por numerosos acadêmicos aristotélicos. De fato, a literatura é tão vasta que evoluiu para um campo especializado com seu próprio vocabulário para categorizar os vários tipos de interpretação que foram desenvolvidos e as nuances de diferenças entre eles. Mas, como não estamos interessados na história da erudição sobre o tema da felicidade, não há necessidade de nos aprofundarmos nos meandros desses argumentos. A razão é bastante simples: se *Skholē*, desde o início, é afirmado como sendo prático, então a maioria dos problemas abordados na literatura secundária são irrelevantes, uma vez que elas visam questionar se Aristóteles realmente pretendeu afirmar a praticidade da *eudaimonia*. Mas se a praticidade do *Skholē* é em si um princípio primeiro, então ela permanece ou não em relação às premissas que fluem dela. As premissas derivadas deste princípio colidem com a realidade? A noção de *Skholē* como fim político leva a contradições irreconciliáveis? Uma vez que aceitamos que Aristóteles encara a *theoria* como um fim político prático a ser realizado em *Skholē*, muitas das questões da literatura secundária desaparecem. Em certo sentido, aplica-se

aqui a navalha de Ockham, que pode ser usada para eliminar as conjecturas sobre se Aristóteles estava confuso ou indeciso em relação ao melhor ou ao mais prático final político. A questão então não é se Aristóteles alguma vez colocou *Skholē*, como um fim, mas sim em que sentido ele pensou que fosse prático, e como se tornou prático uma vez que é escolhido para ser o fim político. Existem contradições, impossibilidades, incoerências? A fim de abordar essas questões, seria melhor, por uma questão de clareza, primeiro excluir uma série de interpretações e atividades que são frequentemente apresentadas como candidatas viáveis para o que Aristóteles quis dizer com *Skholē* como fim.

Existem três abordagens básicas para os problemas colocados por Aristóteles da vida teórica em *Skholē* como fim: o primeiro é aceitar os rigores da *theoria*, mas acusar Aristóteles de incoerência, seria impraticável. Uma segunda maneira é diluir a *theoria* em um conceito difuso que implica algum tipo de atividade intelectual, e um terceiro é reivindicar uma igualdade entre a *theoria* e as virtudes morais como fins. Claro, combinações entre as três abordagens são possíveis. Mas vamos deixar isso de lado e focar apenas nessas três abordagens. A acusação de incoerência está fundamentada na alegação de que a prioridade que Aristóteles atribui à vida teórica cria um abismo intransponível entre as virtudes moral e intelectual. As primeiras estão concebivelmente ao alcance do homem comum, enquanto as segundas são exclusivas de alguns eruditos que têm os recursos para educar-se e cultivar-se além de fazer uso de tempo livre irrestrito para suas atividades teóricas. Do abismo que separa os dois, surge uma incoerência entre a moral e a vida teórica, e esse abismo resulta em uma possibilidade monstruosa. A massa da população estaria praticando as virtudes morais, de modo que um punhado de filósofos elitistas pudesse atualizar seu bem supremo no tempo livre às custas do resto da sociedade. A justificativa para isso seria que o bem para o filósofo é o fim mais elevado e, portanto, o propósito do homem comum é servir-lhe. O problema, então, é o que fazer com a suposta incoerência de Aristóteles. Pode-se condenar Aristóteles, assim como Nightingale (2004, p.222), sob o argumento de que “se *theoria* não tem relação com a práxis virtuosa, então o filósofo teórico não precisa ser uma pessoa excepcionalmente boa ... A sabedoria teórica é, em suma, essencialmente imoral”. Ou pode-se alterar o fim de alguma forma para torná-lo coerente, ou declarar a incoerência como uma virtude, como faz Ackrill (1980), alegando que Aristóteles resolveu realizar “negociações equânimes” entre *theoria* e ação virtuosa em que a primeira é dada proeminência, mas não é dado um status incomparavelmente maior de um em relação ao outro.

Outra maneira de contornar essa dificuldade é interpretar *theoria* de uma maneira menos exigente que não a define como uma busca por causas ou princípios primeiros. *Skholē* então

poderia ser qualquer atividade de tempo livre que envolva *nous* em algum sentido diluído, como qualquer passatempo que faça uso da inteligência de uma pessoa. Jogos de tabuleiro, educação continuada, apreciação da arte e outras formas refinadas de gastar o tempo livre podem ser incluídos. De acordo com alguns, até mesmo o emprego criativo, o trabalho tomado como realização, deve se qualificar. Newman (1887 [1902] *apud* Nightingale, 2004), um comentarista notável da *Política*, foi um dos muitos que conceberam *Skholē* ao longo destas linhas. Não podemos deixar de notar na passagem abaixo como Newman prefaciou *theoria* com a conjunção “e” para enfatizar que *theoria* é apenas um dos muitos tipos diferentes de atividades inteligentes que poderiam compor *Skholē* como fim:

Emprego no trabalho desejável por si só – a audição de música erudita e sem dúvida da poesia épica ou lírica; interações com amigos escolhidos pelo seu valor; “e” acima de tudo, o exercício, em companhia ou não, da faculdade especulativa (vol. iii: 442, ênfase nossa)

Enquanto o lazer é pessoalmente gratificante, livremente empreendido e seus prazeres envolvem o intelecto, o ideal pode acomodar um amplo espectro de atividades cuja característica comum é o cultivo intelectual. O caminho está agora aberto para a participação massiva na atividade teórica, mas nessa interpretação, *nous* foi removido do topo e colocado na base abaixo. A questão de se o cultivo da mente através da educação pode ser o propósito de *Skholē* será retomado mais adiante. Por enquanto, basta dizer que a questão está centrada no uso que Aristóteles faz da palavra *diagôgē* (*διαπάσημα*), que geralmente é traduzida como ‘passatempo intelectual’.

Outra maneira de contornar a acusação de que *theoria* tem sua finalidade em *Skholē* é colocar *Skholē* na categoria dos ideais irrealizáveis, ainda que motivacionais, o que Kant teria chamado de uma ‘ideia reguladora’. *Nous*, como fim, poderia então ser pensado como um ideal transcendental que está além da experiência, ou como mito utópico cujo propósito, como outros ideais tais como Deus ou o Bem ou o Volk, inspiraria supostos fins nobres. Em apoio a essa visão, pode-se citar passagens do *Corpus* em que a fonte última de movimento no universo é um motor divino imóvel cuja existência é pura atividade noética auto-reflexiva. A vida de Deus é contemplação contínua de suas próprias ideias perfeitas. Da mesma maneira, *Skholē* pode ser pensado como um motor imóvel, um objeto erótico de desejo, uma idealidade transcendental que pode motivar como uma visão divina, ainda que irreal, embora tal irrealidade possa se tornar prática desta maneira. Tal realidade além do alcance humano pode então agir como uma norma para as atividades práticas que se esforçam para imitá-la. O esforço seria então a essência, enquanto o ideal seria um transcendental hipostasiado.

Literalmente, *diagôgê* denota um atravessar ou passar, e um de seus nomes cognatos é *diagôgeus*, uma palavra que aparece em associação com Hermes, o deus que conduz almas através das margens do rio Styx. De seu significado literal de ‘transportar’ ou ‘para o outro lado’, a palavra adquiriu um significado metafórico de levar uma pessoa através de um assunto por meio de instruções como aulas, palestras. Assim, embora o *diagôgê* seja frequentemente usado para significar simplesmente ‘passatempo’, o uso que Aristóteles faz da palavra na *Política* sobre o tema da educação para *Skholē* é geralmente usado para significar o cultivo intelectual com o propósito de aumentar ou ampliar a capacidade de se engajar em cultos a atividades de tempo livre. Assim, de acordo com Rackham (1927 *apud* Nightingale, 2004), Aristóteles afirma que o *diagôgê* não é uma coisa apropriada para crianças ou jovens de tenra idade. Aqueles que ainda estão longe de seu próprio fim não conseguem lidar com o fim último (cf. ARISTÓTELES, *Pol.* 1339a26-29) – isso é interpretado como significando que as crianças são jovens demais para o aprendizado intelectual. Mas *diagôgê* para adultos é um assunto diferente. Deixe-nos por enquanto com essa interpretação e vamos aceitar seu significado como apresentado. Ainda assim, o *diagôgê* ficaria aquém do *Skholē*.

*Diagôgê*, nesse sentido, funciona em um papel de transição, atravessando as ‘margens’, de um mero potencial, para o de realização. Se o cumprimento ocorre no *Skholē*, todo o aprendizado para atividades profissionais ou por prazer não seria incluído nele. Teríamos também que excluir os cursos de educação continuada, pois estes podem, na melhor das hipóteses, incluir fases necessárias para o todo, mas não constituem o próprio *Skholē*. O processo de aprendizagem em si aponta para uma privação, para algo que falta ou, em qualquer caso, para algo que ainda não está dominado. A aprendizagem é uma fase transitória necessária, que nos transporta para a margem oposta, onde *nous* estará em operação e pronto para funcionar. *Skholē*, no entanto, não é preparação, mas algo formado; como observado anteriormente, a própria palavra é possivelmente derivada do verbo “ter”. O aprendizado e suas dificuldades e alegrias são definitivamente a porta de entrada para *Skholē* e sem dúvida compõem a maioria das atividades de tempo livre de tal cultura, mas, mesmo assim, tem que ser distinguido de finalidade, assim como aprender a tocar um instrumento musical distingue-se de apresentar-se como músico.

Geralmente, nenhuma compilação formal de traços externos de atividades desejáveis seria um guia seguro para o reconhecimento de *Skholē* porque, como é o caso da música, o domínio de um instrumento pode estar ocorrendo para fins de entretenimento ou para uma carreira profissional. Aprendizagem de música, filosofia, ou mesmo contemplação teórica, quando empregado como um meio, ou desconectado da mão controladora de *nous* como seu

propósito moral, não se qualifica como *Skholē* apesar do refinamento associado a essas atividades.

Podemos ampliar ainda mais nosso ponto de vista, insistindo que *Skholē* tem a ver com finalidade, com o fim maior. Tudo que for meio deve ser descartado. Com base nesses argumentos, podemos descartar a visão popular das classes sociais mais baixas de Atenas que passaram a acreditar que haviam obtido ganhos em *Skholē* quando obtiveram subsídios que lhes permitiram tomar parte ativa no governo de sua cidade. Governar não é um fim; é apenas um meio para uma boa vida.

Da mesma maneira, todas as formas de relaxamento não devem ser confundidas com *Skholē*, pois elas também são meios. *Skholē* começa apenas depois que as exigências para existência são satisfeitas. Os trabalhos relacionados ao sustento exigem esforço extenuante, assim como *anapausis*, que é literalmente uma ‘pausa ao longo’ e incluiria qualquer tipo de relaxamento que pudesse contribuir para a fase de recuperação, que precede o recomeçar do funcionar novamente. Aristóteles define ‘a atividade de jogo’ como – e aqui ele está usando a palavra *anesis* (ἀνευ), que significa ‘deixar’ ou ‘soltar – um “movimento da alma” (ARISTÓTELES, *Pol.* 1337b38-1338a1) Se o trabalho é algo que endurece a alma, o relaxamento, a brincadeira e os entretenimentos são suas fases de recuperação; a alma relaxando sua tensão reprimida. Ao contrário do *kinēsis* (κινέω), que é sempre direcionado a um fim externo não-alcançado, *Skholē* é desprovido de movimento, é a atividade auto-dirigida (*energeia*) cujo fim é inerente à atividade. É todo, completo, totalmente desenvolvido e internamente dominado. Além disso, ao contrário do trabalho que deve ser medido temporalmente, de modo que possa ser eficiente e não desperdiçado em relação ao seu produto final, a atividade que ocorre em *Skholē* parece estar, em certo sentido, fora do tempo. Quando alguém está em atividade, não há processo a ser medido. O *hexis* (ἕξις) de compreensão, de *nous* não prossegue em graus escalonados ao longo de um *continuum*. Não há ativação de um potencial que possa ser realizado em fases até que chegue ao fim. Analogamente, quando vemos, não vemos em fases que começam com uma ativação do poder de ver e culmina em ver. Visão é a atividade de ver.

Platão concebe a atividade teórica em *Skholē* como sendo independente do tempo, uma vez que seus objetos, as Formas, estão fora e são anteriores ao tempo. Em Aristóteles a atividade de *nous* é também, de certa forma, atemporal; está completa no instante (cf. ARISTÓTELES, *Et. Nic.* 1174b9) A casa que é construída por alguém que possui a arte da construção é um fim que é externo ao artesão, mas *nous* encontra seu fim em si mesmo, em conhecer seus próprios pensamentos. A atividade de *nous* não é assim definida pelo seu conteúdo, mas pela sua

atividade; sua própria operação é o fim atualizado, portanto completo em todo instante. De certo modo, não é correto chamar a atividade do tempo livre de *Skholē* como se implicasse que o tempo é o atributo essencial de *Skholē*. O tempo é uma condição necessária, assim como o solo é uma condição necessária para que uma semente cresça em uma árvore, mas o solo não entra nos traços definidores das espécies que crescem nele e a partir dele. É por isso que nenhuma quantidade de tempo livre, nem mesmo lazer ilimitado, pode alcançar o *Skholē*. Em Platão, os objetos da *theoria*, as Formas, estão fora do tempo. O tempo livre não será o fator causal essencial que permitirá à pessoa contemplá-lo. Em Aristóteles, também, a atividade não é atualizada devido ao tempo livre, embora exija tempo livre como condição para que ocorra. Em *Skholē*, o que conta é o fim para qual o tempo livre é necessário como um meio. Começar pelos meios, como muitas teorias de lazer o fazem, não pode nos conduzir ao fim, mas a partir do final pode-se começar a conceituar o tempo livre e os recursos necessários para torná-lo possível e sustentável.

O prazer também tem que ser descartado como sendo o fim para *Skholē*, porque deitar em uma praia e tomar uma cervejinha em total êxtase não pode exemplificar traços definidores de *Skholē*, pois seria semelhante a dizer que o objetivo da vida é comer ou dormir, coisas que podem ser feitas com muito sucesso por um animal qualquer sem experimentar a alegria do que é ser distintamente humano. Quanto ao jogo, não importa quão esclarecida e refinada seja a diversão, uma vez que ela não atualiza o mais elevado do humano, ela não pode ser senão um meio, sempre aquém do objetivo mais elevado do ser humano.

### 2.3.2.1 A condição para o *Skholē* como uma finalidade política

As interpretações que visam diluir *theoria*, ou expandi-la ou torná-la coerente, ou abri-la a negociações e transações, todas compartilham uma característica comum – a alegação de que *nous*, enquanto fim, é impraticável e, portanto, requer forte consideração para modificar tal condição. E, no entanto, as mesmas condições que Aristóteles estabelece para a felicidade são evidências contra tais afirmações, porque, seja o que for *Skholē*, este tem que ser articulado com *eudaimonia* pela simples razão de que *eudaimonia* ocorre em *Skholē*. Seria estranho se o fundador da lógica formal fosse confuso, incoerente ou inconsistente, ou se estivesse recorrendo a fins que derivassem *ad hoc* quando formulou a felicidade como uma atividade da alma. O que deve ser examinado é se o fim, *theoria* em *Skholē*, de alguma maneira leva a quaisquer contradições com relação às condições que Aristóteles estabeleceu para a *eudaimonia* na *Ética a Nicômaco*. Pode *Skholē* satisfazer as três condições mínimas que Aristóteles coloca para a

felicidade, ou seja, universalidade, autossuficiência e praticidade?

A questão é se *Skholē* é o domínio de um clube exclusivo de filósofos. O próprio Aristóteles coloca a questão indiretamente quando pergunta se a *eudaimonia* de cada pessoa e da *Polis* é a mesma. Para isso, ele responde: “todo mundo concordaria que é o mesmo”. (*Pol.* 1324a5-8) Em outros lugares isso é ainda mais ratificado pela alegação de que as condições para a felicidade, aquelas que dizem respeito às exigências diárias para sustentar e defender a cidade e aquelas para o todo, requerem virtudes comuns. Se sim, então a participação em *Skholē* não exigirá talentos ou recursos extraordinários fora das habilidades comuns à maioria dos cidadãos. Naturalmente, poderia acontecer que todos os cidadãos tivessem que estar equipados com meios extraordinários e que fossem de uma natureza extraordinária, mas esta é uma questão prática de garantir estas condições para todos. Obviamente, o todo, neste caso, a população cidadã, se fosse para compor uma cidade, não poderia ser composta apenas de filósofos espertos.

*Eudaimonia*, que é o fim último, ocorre em *Skholē*. Segue-se, portanto, que o todo no qual a atividade está ocorrendo deve necessariamente ter a qualidade de autossuficiência. A linha de raciocínio é que a *eudaimonia* é uma atividade da alma, que tem sua maior expressão na atividade teórica, a qual, por sua vez, ocorre em *Skholē*. Certamente não há controvérsia em relação a essa linha de pensamento. Precisamos apenas nos referir ao Livro X da *Ética a Nicômaco* e citar seletivamente, a partir de uma passagem extensa, as ideias apresentadas abaixo:

Porque, em primeiro lugar, essa atividade é a melhor (pois não só é a razão a melhor coisa que existe em nós, como os objetos da razão são os melhores dentre os objetos cognoscíveis); e, em segundo lugar, é a mais contínua, já que a contemplação da verdade pode ser mais contínua do que qualquer outra atividade. E pensamos que a felicidade tem uma mistura de prazer, mas a atividade da sabedoria filosófica é reconhecidamente a mais aprazível das atividades virtuosas; pelo menos, julga-se que o seu cultivo oferece prazeres maravilhosos pela pureza e pela durabilidade, e é de supor que os que sabem passem o seu tempo de maneira mais aprazível do que os que indagam. Além disso, a autossuficiência de que falamos deve pertencer principalmente à atividade contemplativa. Porque, embora um filósofo, assim como um homem justo ou o que possui qualquer outra virtude, necessite dessas coisas indispensáveis à vida, quando está suficientemente provido de coisas dessa espécie o homem junto precisa ter com quem e para com quem agir justamente, e o temperante, o corajoso e cada um dos outros se encontram no mesmo caso; mas o filósofo, mesmo quando sozinho, pode contemplar a verdade, e tanto melhor o fará quanto mais sábio for. Talvez possa fazê-lo melhor se tiver colaboradores, mas ainda assim é ele o mais autossuficiente de todos (ARISTÓTELES, *Et. Nic.* 1177a18-1177b4).

A ideia de que o próprio Aristóteles oscilou entre o ideal filosófico e um ajuste prático

às realidades da vida é infundada por uma razão muito simples. Ele afirma na *Política* que suas conclusões sobre *Skholē*, como fim, são baseadas na evidência de falhas históricas das diferentes constituições, que ele atribui à ênfase unilateral nas virtudes da *Ascholia*, principalmente aquelas que se aplicam à conquista militar e ganho comercial. Seu conceito de *Skholē* é baseado em resultados teóricos de seus estudos da alma humana, mas sua praticidade surge de uma consideração cuidadosa de evidência histórica. Os fatos empíricos foram reunidos provavelmente no decorrer de uma pesquisa que ele conduziu sobre 158 constituições de cidades-estado. Se baseia tanto no registro histórico quanto na teoria para apoiar a praticidade de seu conceito de *Skholē*. Ele afirma, por exemplo, que as visões de que a guerra e a dominação são o fim são facilmente refutadas “pela razão e agora foram refutadas pelos eventos”. O legislador deve estudar assuntos relacionados à guerra em grande detalhe, mas ele deve sempre ter em mente que isso é “para o propósito de *Skholē* e da paz” uma conclusão que “é confirmada pelos eventos que ocorreram, bem como pela razão” (ARISTÓTELES, *Pol.* 1333b14-16; 1334a4-6). Eventos e razão juntos reforçam seus argumentos sobre *Skholē* e não um ou outro, mas ambos. Por exemplo, na Constituição ateniense, ele observa a política dos estadistas atenienses de garantir o lazer para as classes mais pobres, a fim de atraí-los para o empreendimento imperial, é uma política que finalmente levou à democracia desenfreada.

*Skholē* não é um meio, mas um fim, e o trabalho que o assegura requer que ele ocorra de acordo com valores que o dirijam ao seu propósito. Visto dessa maneira, mesmo que os hábitos desenvolvidos para o trabalho sejam diferentes dos de *Skholē*, nunca se é escravo de salário ou engrenagem em uma máquina, mas no trabalho e em *Skholē* a pessoa é, em primeiro lugar, um cidadão. Os valores que guiam a vida do cidadão em ambos os casos são um e o mesmo. As bifurcações que existem quando a *Ascholia* é o fim são dissipadas. Por exemplo, os ganhos de produtividade e inovações tecnológicas que aliviam os seres humanos da labuta são bem-vindos e integrados no final de *Skholē* e isso em uma base social, sem as hostilidades que agora ocorrem entre os poucos que lucram com esses ganhos e a pobreza e degradação que resulta daqueles que de repente se veem trabalhadores supérfluos.

## 2.4 A DIMENSÃO POLÍTICA DA EDUCAÇÃO

A dimensão política da educação se estrutura em torno da noção de cidadania. Contudo, ser cidadão pressupõe pelo menos duas condições fundamentais: possuir tempo livre e fazer parte da *Polis*. O tempo livre não é o tempo vinculado à satisfação das atividades vitais, o tempo da *Oikos* (*οἶκος*). Fazer parte da *Polis* supõe as noções de cidadão e de tempo livre que remetem

ao papel da educação dentro da *Polis*. A educação para Aristóteles é o papel central na formação do cidadão. Em contraste a este aspecto, o papel do trabalho, entendido como manual, e as razões pelas quais ele impede a cidadania são concebidos como uma conotação negativa. Cidadania pressupõe o tempo livre então, é fundamental a distinção entre o tempo dedicado à satisfação das necessidades na *Oikos* — *Askholia* — e o tempo livre, dedicado às coisas da *Polis* — *Skholē*.

Na medida em que o espaço de atuação do cidadão é a *Polis*, é necessário entender a relação entre o indivíduo e a *Polis*. Pode a *Polis* ser ética se os cidadãos não o forem? Certamente que não. Assim, a educação é fundamental à formação de bons hábitos e o recurso a boas leis. Isso quer dizer que uma *Polis* ética depende do caráter dos cidadãos e de sua participação em tal esfera. Esse vínculo entre o homem livre e a *Polis* retrata o caráter organicista da concepção grega do indivíduo, a qual contrasta com a tendência de atomização do sujeito que marca a sociedade moderna e é refletida em determinadas correntes da filosofia nesse período.

#### 2.4.1 O sentido antropológico da *Polis*

Se a *Oikos* é a esfera da necessidade e, portanto, do trabalho enquanto satisfação das necessidades vitais, a *Polis* será o espaço para a formação do Ser. A ideia central é o homem como *Zoon politikón* (ζῷον, *zōion*), ou seja, um ser que só pode se efetivar mediante o exercício da *Bios politikós* (βίος Πολιτικός). Neste contexto, a *Polis* assume um sentido antropológico e educativo. É o espaço onde a realização plena do ser pode concretizar-se. Para Aristóteles o ser do homem não está dado ao nascer, apenas após sua efetivação — através da vida ativa em seu aspecto ético político e na esfera pública.

A ciência política, em sua dimensão específica, terá de refletir sobre a *práxis* humana. Ela possui a finalidade de ocupar-se com as coisas da *Polis*, diferente da economia doméstica que trata dos assuntos da *Oikos*. Entretanto, sua finalidade não difere apenas daquele das atividades produtivas, mas também e substancialmente do modelo moderno onde a reflexão política tende a ocorrer a partir do indivíduo autônomo isolado. Aristóteles parte do indivíduo, mas em sua vida organizada pelas instituições da comunidade política. Neste sentido, é na *Polis* que suas potencialidades se atualizam. A atualização das potencialidades humanas depende em boa parte dos fatores externos ao indivíduo. A ação educativa, desenvolvida mediante aos preceptores ou as instituições da *Polis*, é muito importante para a atualização. Aristóteles identifica dois tipos de potências, as inatas — oriundas, por exemplo, do sentido — e as

adquiridas — que advém da prática, por exemplo, artes (cf. ARISTÓTELES, *Met.* IX, 5, 1047b) e a educação.

A inserção na *Polis* é fundamental para a busca do bem viver. Esse ideal de vida tem em vista o aspecto da realização plena do indivíduo que é o que o torna um cidadão “imortal”. A imortalidade é o permanecer vivo na memória da comunidade e das gerações posteriores através da realização de feitos marcantes e de ações nobres. Isso são os “vestígios imorredouros” (ARENDDT, 1989), baseado na concepção de Aristóteles de que deveríamos, tanto quanto possível, agir como se fôssemos imortais, empenhando-nos ao máximo para viver de acordo com o que há de melhor ou mais elevado em nós mesmos enquanto humanos (cf. ARISTÓTELES, *Et. Nic.* X, 7, 1177b).

Esse desenvolvimento só pode ocorrer na esfera pública, onde o indivíduo poderia tanto sobressair-se como distinguir-se dos outros. Desse modo, as atividades levadas adiante perante seus pares na esfera pública poderiam alcançar um nível de excelência impossível de ser atingido na esfera privada (ARENDDT, 1989). A imortalidade se refere à extraordinária capacidade que determinados homens tiveram de atualizar suas potencialidades. É algo que se encontra ao alcance dos homens, mas que lhes exige esforços. Ela é própria daqueles que constantemente provam ser excelentes e que preferem agir dessa forma.

Por ter de ser uma “comunidade de homens livres”, a *Polis* se distingue da sociedade civil moderna. A *Polis*, diferentemente desta última, não é uma associação de indivíduos em função da auto-conservação, da sobrevivência ou do bem-estar material. O que ela visa é ao bem viver, à vida ética do homem. Se a natureza de um ser só pode ser conhecida na medida em que ela se atualiza, no homem isso ocorre por meio da *Polis*. Sem esta, sua natureza não passaria de mera possibilidade.

A *Polis* é algo que se determina em contraposição à *oikos*, que se constituía na esfera da produção material da vida. Diferentemente da *oikos*, a *Polis* é a esfera da liberdade e é nesta que o ideal de vida aristotélico pode ser efetivado. A *práxis* é o elemento que faz a mediação da autonomia do indivíduo com a universalidade – atualização da essência – que se dá em tal esfera por meio de suas instituições. Essa inserção visa muito mais a *práxis* boa que a autopreservação, e a ética e a política que se apresentam intimamente comprometidas com a melhoria do agir humano. A *Polis* visa à garantia da essência, e não apenas da existência humana, é o espaço do bem viver, pois tem por finalidade possibilitar a vida boa para os cidadãos enquanto homens livres.

A pilastra central de sustentação da *Polis* deveria ser a virtude de seus cidadãos, pois do contrário ela se converteria numa mera comunidade jurídica fundada para o comércio e a

guerra. A política e a ética vinculam-se intimamente, ou seja, tem de estar de acordo com normas. A política, assim, não se reduz à administração da coisa pública, mas sim à organização da vida humana a partir de normas racionais. Aristóteles dirá que ela não se relaciona ao viver, mas ao bem viver e deve conduzir os homens para a vida racional. Isso coloca a questão da formação do cidadão como prioritária.

#### 2.4.2 Cidadania e educação

A educação visa, em última instância, formar um cidadão para uma *Polis* ética. No início da *Política*, após analisar os elementos que compõem a família e a aldeia. Aristóteles volta para a *Polis*. Como a cidade é composta por cidadãos, ocupa-se em discutir quem são estes. Ser cidadão de uma *Polis* tem certas implicações. Em primeiro lugar, não é suficiente ser descendente de cidadãos nem simplesmente morar no espaço físico da cidade, pois estes são domiciliados também os estrangeiros residentes e os escravos. É preciso participar da vida pública, nos tribunais ou nas magistraturas, em outras palavras, fazer parte da assembleia, que tem por função legislar e governar a cidade. O cidadão em sentido estrito é definido pela participação nas funções judiciárias e nas funções públicas em geral. Somente é cidadão aquele que participa plenamente no governo da coisa pública por meio da legislatura, da garantia de lei e da ordem, ou seja, só é cidadão quem possui o direito de participar da função deliberativa ou da judicial. Trata-se dos homens iguais e livres.

A boa cidade é aquela que favorece a realização do homem, aspirando a vida boa. Uma *Polis* não se orienta por qualidades morais por obra do acaso, mas de ciência e premeditação. Somente assim um bom cidadão pode ser um bom homem. Aristóteles vai insistir que numa *Polis* boa “as qualidades de um homem e de um cidadão devem ser necessariamente as mesmas” (ARISTÓTELES, *Pol.*, III, 18, 1288a). Isso é de fundamental importância pois a vida em *eudaimonia* consiste na ação (*práxis*) e no pleno desenvolvimento das melhores qualidades dos cidadãos. Neste sentido, as pessoas dotadas de qualidades morais mais desenvolvidas e da capacidade de colocá-las em ação deveriam ser referência para os demais homens. A educação dos cidadãos, ocupa lugar de destaque a relação *Skholē – Askholia* (cf. ARISTÓTELES, *Pol.*, VII, 14, 1333a, VIII, 3, 1337b-1338a; ARISTÓTELES, *Et. Nic.*, X, 7, 1177b) porque o trabalho deve existir em função do tempo livre ou da liberdade (para uma discussão mais detalhada, ver seção 7.1).

Qualidades morais são requisitos para uma *Polis* boa e voltada para a *eudaimonia*, pois

se é ignominioso aos homens não saberem usar os bens da vida, pior ainda o é em duas outras situações, a saber: quando não os souberem usar ao usufruírem o tempo livre e quando se mostrarem bons nos negócios e na guerra, mas se comportarem como se fossem escravos na paz e no tempo livre (ARISTÓTELES, *Pol.*, VII, 14, 1334a). Se *Skholē* é condição de possibilidade para o tempo livre e, pois, para a participação da *Polis*, a *Askholia* denota o tempo da *oikos* dedicado à satisfação das necessidades vitais. Aristóteles distingue, essas duas concepções de tempo, a diferença entre ser livre ou não e, a partir delas dispõe a diferença entre ser cidadão e não. O tempo da *oikos* é aquele dedicado à subsistência e exclui as atividades típicas do cidadão. Por essa razão, todos aqueles sem *Skholē* não são considerados cidadãos legítimos da *Polis*, como é o caso dos artesãos.

O cidadão se dedicaria às atividades da *Polis*. Não deveria receber uma educação profissional e técnica, mas preparado para ser bom soldado e governante. O papel da educação em Aristóteles é o de formar o cidadão. Essa concepção de educação era desvinculada da preparação técnica e profissional do educando.

A cidade, através da educação, deve procurar criar nos seus cidadãos, desde muito cedo, hábitos consonantes com a constituição. Quando isso não ocorre, é a própria cidade e seu governo que saem prejudicados (CENCI, 2012; 2007).

#### 2.4.2.1 Sócrates, o verdadeiro mestre ignorante

Na *Apologia de Sócrates*, Platão menciona que Sócrates haveria dito que “nunca foi o professor de ninguém” (PLATÃO, *Apol.* 33a5, 30). Ou, como Sócrates diz no *Mênon*: “Eu não estou ensinando nada ao menino, mas tudo que faço é questioná-lo” (*Men.* 83e, 882). De fato, Sócrates frequentemente se descreve como um discípulo disposto de outros que reivindicam conhecimento, como no *Eutífron* (cf. PLATÃO, *Eut.* 5a3 - b7).

Porém, fontes contemporâneas frequentemente mostram pessoas abordando Sócrates em busca de algum tipo de ensino, talvez o exemplo mais famoso esteja em *As Nuvens*, comédia de Aristófanes quando Strepsíades adverte seu filho Fidípides a enveredar o pensatório onde Sócrates lhe ensinaria a conduzir-se numa discussão, seja sua causa justa ou injusta. Além disso, Sócrates frequentemente parece levar seus interlocutores a posições particulares. Sócrates não pode se apresentar como um pedagogo comum – a palavra na *Apologia* de Platão é *didaskalos* (διδασκαλος) que é comumente entendida como “mestre que ensina diferentemente” –, mas que ostensivamente tem algo a oferecer. Os leitores frequentemente focalizaram o método de refutação de Sócrates como uma forma de resolver essa aparente contradição. Tal abordagem,

no entanto, oculta a característica de reciprocidade da filosofia de Sócrates, cujo reconhecimento nos permite ver como essa filosofia adota e transforma práticas existentes.

Alguns refutam a ideia e sugerem que Sócrates continua sendo o mestre e seus interlocutores, os estudantes. Ao contrário, a filosofia de Sócrates usa um “método” muito mais abrangente para emancipar seus interlocutores, livrá-los dos vínculos restritivos do dogma e da ideologia e levá-los a pensar e agir por si mesmos. Além disso, ao fazê-lo, Sócrates desempenha o papel do que Jacques Rancière (2011) chama de “mestre ignorante”, um mestre que induz a maestria em seus “alunos”, levando o intelecto a obedecer apenas a si mesmo fazendo a pergunta mais básica: “O que você pensa sobre isso?” A filosofia de Sócrates, vista através desses significados adicionais da imagem do peixe-torpedo, começa assim de um igualitarismo intelectual semelhante às práticas atenienses: “Mestre” empodera “mestre aspirante”, e todos tem a capacidade de investigar a vida política e ética. No entanto, embora partindo de um ponto de partida semelhante, a filosofia se afasta das práticas existentes, expandindo-as em direções inclusivas.

O *Mênon* de Platão retrata um professor ignorante em atividade. Começando com a negação do conhecimento de Sócrates no início do diálogo por meio de sua lembrança de que ele também sofre com a perplexidade provocada por suas próprias perguntas, Sócrates não é tão diferente de Mênon. Enquanto Mênon parece orgulhar-se de algum conhecimento (excelência) quando a conversa começa, a medida em que Sócrates lhe pede para melhor elaborar tal conhecimento, essa confiança rapidamente se corrói. No meio do diálogo, *Mênon* literalmente ecoa a admissão de ignorância de Sócrates, declarando que ele também não sabe “de todo” (*to parapan*) (το παράπαν) o que é excelência.

Mênon trata Sócrates como se ele pudesse ensinar-lhe alguma coisa, mas enquanto Sócrates admira a pergunta de Mênon, ele se nega a respondê-la. “Eu mesmo”, diz Sócrates a Mênon, “sou tão pobre quanto meus concidadãos nessa questão, e me culpo por minha completa ignorância sobre a excelência” (PLATÃO, *Men.* 70b, 871). Sócrates confessa ignorância e propõe um exame coletivo que ele e Mênon possam empreender juntos. Enquanto Mênon insiste que Sócrates responda a sua pergunta, Sócrates afirma novamente que não tem resposta, voltando a questão para Mênon. Desejando buscar algum tipo de resposta e não ter escolha – e note que Mênon, não Sócrates, inicia e continua a conversa – Mênon cede. O primeiro terço do diálogo consiste nas duas diferentes definições de excelência de Mênon, cada uma das quais corresponde a uma autoridade herdada: primeiro os sofistas, depois os poetas. Nenhuma leva à conclusão definitiva.

No entanto, enquanto Sócrates não ensina nada, isso não significa que ele tenha um

papel passivo. O processo de tentar fazer Mênon pensar por si mesmo requer mais do que um método focado na refutação, e o diálogo com Mênon revela aspectos importantes da filosofia de Sócrates, pois ajuda Mênon a libertar-se de seus dogmas não-investigados e alcançar o estado libertador da perplexidade. Juntamente com o trabalho negativo de libertação, vem um empreendimento mais construtivo, um compartilhamento de filosofia que une Sócrates e Mênon em um esforço comum. Na conversa, Sócrates e Mênon devem criar um vocabulário comum para suas investigações, construir confiança de tal forma que possam sujeitar compromissos profundamente comprometidos ao escrutínio e elaborar histórias que imaginem onde a investigação pode levar. Esses aspectos da filosofia de Sócrates aparecem em momentos importantes do diálogo.

Para começar, além do método de pergunta-e-resposta do *elenchus* (ἔλεγχος) existe uma veia erótica que aponta como a conversação de Sócrates e Mênon representa um ritual clássico da Grécia antiga – o flerte entre um homem mais velho e um jovem mais atraente. Depois que a primeira definição de excelência de Mênon que se mostra inadequada, Sócrates introduz a analogia de forma e cor: “O que é isso que se aplica à curva e à reta e às outras coisas que você chama de formas e que é a mesma coisa?” . Sócrates pergunta: Tente dizer, o que você pode, com suas próprias palavras, sua resposta sobre excelência (cf. PLATÃO, *Men.* 75a). Na sequência do diálogo Sócrates se propõe a ajudar Mênon de forma ambígua se oferecendo para gratificá-lo e Mênon aceita (cf. PLATÃO, *Men.* 75b1-3, 8, 75).

Embora a oferta de Sócrates, em um nível se refira a dar uma resposta possível para Mênon, em outra, sugere uma relação erótica – para a qual Mênon responde com um “sim” brincalhão, se não entusiasta. Tal diálogo se encaixa com um aspecto da filosofia de Sócrates que muitas vezes inclui uma declaração de amor por seus interlocutores; ele já havia aludido ao amante de Mênon, Aristipo (talvez como um concorrente) no início do diálogo (*Men.* 70b). Apenas algumas linhas depois desse intercâmbio, as sugestões eróticas continuam enquanto Mênon novamente exige uma resposta de Sócrates e ele exclama: “Você é escandaloso, Mênon! Você incomoda um velho para responder a perguntas [...]” (PLATÃO, *Men.* 76a). E quando Mênon promete se submeter ao questionamento depois de apenas mais uma resposta, Sócrates responde:

Mesmo alguém que tenha sido vendado saberia por sua conversa que você é belo e ainda tem amantes. Porque você está sempre conduzindo uma discussão, como pessoas mimadas, que se comportam como tiranos desde que sejam jovens (PLATÃO, *Men.* 76b-c, 876)

Sócrates soa ao mesmo tempo irônico e apaixonado, manipulador e impotente. Tomado como sincero, podemos entender isso e submissões subsequentes de Sócrates às demandas de

Mênon como evidências de uma atração erótica.

Num segundo momento do diálogo, Sócrates assegura a Mênon que eles compartilham um estado de perplexidade, criando um terreno comum a partir do qual o diálogo pode prosseguir quando estiver parado. A reiteração de Sócrates de que ele e Mênon podem recomeçar sua conversa chama a atenção para a natureza de sua investigação (por mais lenta e dolorosa que seja), que tem como pano de fundo uma investigação contínua. Depois que as definições iniciais de Mênon falharam, Sócrates busca reconquistar sua confiança. A linguagem de Sócrates reflete isso: ele deseja que eles examinem e busquem (*skepsasthai kai suzētēsai*, *Men.* 80d4) o que é a excelência. Essa primeira palavra, de *skeptein*, que significa “se engajar numa investigação”, é repetida ao longo do diálogo. A segunda palavra, da *zetein*, também ocorre frequentemente como parte do *elenchus*, mas aqui Sócrates acrescenta o prefixo *sum*, denotando algo perseguido em comum, como parte de um coletivo. Juntos, Mênon e Sócrates continuarão tendo experimentado perplexidade (*aporia*) que provocou o reconhecimento de um espaço compartilhado que eles podem aceitar ou rejeitar. A desvantagem da perplexidade torna-se um referente para o empreendimento coletivo da filosofia, e a dormência provocada pelo peixe-torpedo torna-se um momento constituinte da investigação em comum que se segue.

Um terceiro momento ilumina o uso de histórias na filosofia de Sócrates. Quando Mênon confrontou Sócrates com seu famoso paradoxo, perguntando como se pode investigar algo de que não se tem conhecimento, Sócrates responde com uma história, a famosa narrativa da lembrança. Mudando o terreno, Sócrates relata uma história contada por sacerdotes e sacerdotisas que se preocupavam em ser capazes de dar conta de suas práticas (cf. PLATÃO, *Men.* 81a). Como Sócrates continua a contar, esses sacerdotes e sacerdotisas alegam que a alma humana é imortal, morre e renasce e, passando muitas vezes de vida em vida, vê todas as coisas aqui e no submundo. Portanto, “não há nada que não tenha aprendido; por isso, não é de surpreender que possa recordar as coisas que conhecia antes, tanto sobre a excelência quanto sobre outras coisas” (PLATÃO, *Men.* 81c-d, 880). Assim, todo ser humano pode recordar – o que as pessoas chamam de “aprender” (*mathēsin*) (μάθησις) – e descobrir tudo por si mesmo, pois a busca e o aprendizado constituem lembranças (cf. PLATÃO, *Men.* 81d). “Eu confio que isso é verdade”, diz Sócrates, “e quero investigar com vocês sobre a natureza da excelência” (PLATÃO, *Men.* 81e, 881).

Enquanto apenas algumas linhas atrás Sócrates faz uma pergunta quase idêntica e Mênon respondeu com seu polêmico paradoxo, a resposta de Mênon aqui marca a mudança realizada pela história de Sócrates. “Sim, Sócrates”, responde Mênon, uma afirmação enfática após seu aparente colapso ante a história de Sócrates. “Mas como você quer dizer que não

aprendemos”, ele pergunta, “mas o que chamamos de aprendizado é lembrança? Você pode me ensinar que isto é assim?” (PLATÃO, *Men.* 81e, 881). Mênon não absorveu plenamente o conto de Sócrates – ele ainda pergunta se Sócrates pode dizer sua verdade –, mas Mênon revê seu pedido, demandando que Sócrates diga o que essa história significa. Assim, enquanto as perguntas podem ter mostrado a Mênon sua própria ignorância, a história de Sócrates o recruta novamente. Novamente, vemos que a filosofia não consiste apenas em pergunta e resposta, mas que a discussão requer mais: uma linguagem compartilhada, brincadeira erótica e histórias.

Quer a história contenha ou não a verdade, um compromisso compartilhado com ela pode levar à verdade. A história permite que a conversa continue; Sócrates e Mênon podem prosseguir na crença de que, se investigarem e procurarem as coisas que não conhecem, poderão aproximar-se da verdade em vez de simplesmente desistir da busca antes de iniciá-la. Declarando a si mesmo e a Mênon como “uma só mente” sobre este assunto, Sócrates reitera sua pergunta mais uma vez: “vamos tentar descobrir juntos o que é a virtude?” (PLATÃO, *Men.* 86c, 886). Desta vez, Mênon se junta afirmativamente: “Certamente”. A história parece inspirar a investigação após a desilusão e a confusão da perplexidade.

A história não afeta apenas uma mudança no Mênon; também cria uma imagem que permeia a conversa que se segue, fornecendo outra linguagem com a qual Sócrates e Mênon podem conduzir seu diálogo. Quando Mênon pergunta novamente se a excelência é algo ensinável (PLATÃO, *Men.* 86d), Sócrates usa a história para perguntar se alguém pode ensinar (ou ser ensinado) a excelência ou se deve lembrá-la (cf. PLATÃO, *Men.* 86c). A investigação que se segue se concentra em como alguém pode aprender alguma coisa, e a necessidade de buscar, apesar de não se saber. A história, portanto, também muda de questões de diferentes excelências para questões de conhecimento e aprendizagem e desativa o vocabulário utilizado por poetas e suas noções frequentemente aristocráticas de beleza e nobreza. Enquanto inspirava Mênon e mudava os termos da conversa, a história de Sócrates também reforçava uma mudança no vocabulário dentro do Mênon, da linguagem do ensino como transmissão de conhecimento – frequentemente associada aos sofistas – para o conhecimento compartilhado – buscando e construído em comum – no reino da opinião. Enquanto a conversa anterior enfatizava a aquisição de excelência, a história muda de figura, movendo-se para a alma. Como a história descreve uma alma imortal, a excelência na alma também se torna uma questão de realização e não de aquisição. A excelência se torna, como a própria conversa, uma questão de busca persistente. E como a demonstração com o escravo de Mênon parece indicar, o trabalho de recolhimento também requer outra pessoa – não um professor que transmite conhecimento, mas alguém capaz de compartilhar a filosofia de Sócrates e que pode libertar o

outro para desenvolver sua própria concepção de excelência.

#### 2.4.2.2 A pedagogia filosófica de Platão

O ideal de educação de Platão era o da vida política. Não estava mais associado ao de tipo guerreiro, predominante em Esparta. A educação concebida para tal formação é orientada por um ideal de alta cultura. Tal ideal aspira à posse do saber verdadeiro baseado no rigor demonstrativo. O ideal de educação para Platão pode ser bem ilustrado pela alegoria da caverna em *A república*.

A educação – “a arte do desejo do bem” (PLATÃO, *Rep.*, VII, 518 d) – é concebida por Platão como algo progressivo. Para ele, no topo do sistema estavam os estudos filosóficos que demandavam um sofisticado grau de exigências para serem alcançados, na base estava uma educação preparatória. Esse nível da educação não visava ainda à ciência verdadeira, mas sim tornar o ser humano capaz de vir a acessá-la mediante o desenvolvimento harmonioso do corpo e do espírito, orientação já conhecida dos antigos e bem elucidada pela expressão “a ginástica para o corpo e a música para a alma” (PLATÃO, *Rep.*, II, 376e; PLATÃO, *Leis*, VII, 795d-e).

Em relação à ginástica, Platão se opõe ao espírito de competição disseminado em sua época. Para ele, a ginástica se subdividia em: luta – com a finalidade de preparação para a guerra –; e dança. Sendo assim, a educação deveria propiciar harmonicamente tanto a prática da ginástica quanto a da música. O exercício exclusivo da ginástica torna os sujeitos “grosseiros”, enquanto a prática exclusiva da música torna-os “moles”.

No entanto, o lugar concedido por Platão aos aspectos espirituais da cultura indica que o papel da educação física passou para um segundo plano, o que significava que a cultura helênica lentamente distanciava-se de suas origens para a direção de uma cultura de letrados (MARROU, 1990). Havia a orientação de tornar as crianças letradas (CENCI, 2012).

Platão deu veemência a matemática, que devia se fazer presente em todos os níveis da educação. Desde crianças os indivíduos deveriam ser instigados a estudar matemática, inicialmente na forma de jogos, conforme o princípio de que nada permanece na alma que tenha entrado pela violência (cf. PLATÃO, *Rep.*, VII, 536d-e). O objetivo do estudo de matemática é aplicá-la na vida prática e preparar o estudo da dialética. Ela deve possuir um papel introdutório e ir além das preocupações utilitárias, formando um espírito capaz de perceber as verdades inteligíveis. O estudo não deve ser limitado a seu sentido prático, mas visar um grau superior de abstração.

O processo educativo é longo e exige vários ciclos para Platão: (a) Família (3-6 anos); (b) Estudos primários (6-10 anos); (c) Estudos secundários (dos 10 aos 17 anos – dos 10 aos 13 estudos literários, dos 13 aos 16, estudos musicais); (d) Afebia – período do serviço militar; (e) Período dos altos estudos (dos 20 aos 30 anos) – continuidade do estudo das ciências num nível superior em que o aluno deve habituar-se aos poucos a uma visão de conjunto delas. Tudo isso antecede o período de estudo da filosofia propriamente dita. É somente aos 30 anos que se poderá tratar da dialética, o método propriamente filosófico, o que demandará ainda cinco anos de dedicação. Para ficar perfeita, a cultura do filósofo necessitaria participação na cidade por 15 anos para adquirir experiências e complementar sua formação moral. Por essa razão, são necessários aproximadamente 50 anos para se formar o homem.

#### 2.4.2.3 A dimensão ética da educação em Aristóteles

A dimensão ética da educação em Aristóteles vincula-se a sua doutrina sobre a virtude. Tal doutrina pressupõe as condições para que uma ação possa ser considerada virtuosa. A tematização do papel do prazer para a educação e a abordagem da educação mediante a virtude podem ser melhor apreciadas, conforme expresso na passagem abaixo:

Se a virtude está no centro da ética e também da educação, a questão é explicitar sob que as condições uma ação pode ser considerada virtuosa. De certa maneira, a virtude é adquirida do mesmo modo que a arte, pois nem uma nem outra surgem em nós por natureza. Ambas são adquiridas pela prática reiterada de determinados atos. No entanto, há uma importante diferença entre o exercício dos atos virtuosos e o das artes ou ofícios. Se na arte (*techne*) o importante é o produto pronto, no caso da virtude moral o resultado da “obra” demanda alguns elementos a mais. Não basta que o resultado da ação seja exitoso ou bom, que a ação seja justa ou moderada, por exemplo, pois pode sê-lo assim por acaso. Uma pessoa pode agir de forma justa circunstancialmente por ser vantajoso ou conveniente para si aparentar ser justa. As ações podem esconder as intenções reais do agente. Também podem ser acidentais alguém pode restituir algo de que era depositário contra a vontade e por medo (ARISTÓTELES, *Et. Nic.*, V, 10, 1135b).

Aristóteles adverte para o fato de o caráter virtuoso de um agente não se identificar com a mera prática de ações virtuosas. Para ele, uma ação virtuosa precisa resultar de uma escolha igualmente virtuosa. Uma ação pode ser boa acidentalmente ou de forma oportunista. Então, para que ele seja considerada virtuosa faz-se necessário que ela tenha valor moral. O agente necessita atender a certas condições no próprio ato de praticá-la: “O agente deve também estar em certas condições quando os (atos) pratica em primeiro lugar, deve agir conscientemente, em segundo lugar, deve agir deliberadamente e deliberar em função dos

próprios atos; em terceiro lugar, sua ação deve provir de uma disposição moral firme e imutável” (ARISTÓTELES, *Et. Nic.*, II, 3, 1105a)

O homem virtuoso é aquele que executa as ações de certa maneira, ou seja, em primeiro lugar deve saber o que está fazendo e como o está fazendo (ter e atuar com conhecimento prático). Necessita saber que, nas circunstâncias em que está agindo, a postura adotada por ele é adequada, que se trata do que deveria efetivamente fazer e que isso não é insensato, irresponsável nem deficiente moralmente. Em segundo lugar, deve escolher livremente o ato em questão e escolhê-lo livremente por ser virtuoso. A voluntariedade é condição para a virtuosidade do ato. Necessita, pois, escolher o que está fazendo a partir de si próprio, agir por e com opção porque, em tais circunstâncias, e o que deve ser feito. Tem de escolhê-lo deliberadamente e por seu próprio valor. O caráter consiste numa disposição, um modo de ser permanente, que orienta a ação do agente com constância.

Seu ato deve brotar de um caráter firme e invariável, não deve ser um evento casual, leviano. Este aspecto da firmeza do caráter pode ser exemplificado com a situação do soldado que luta valentemente. Este assim age não porque as circunstâncias da batalha lhe levam a tal, mas por possuir valentia; do contrário, ele teria apenas um forte espírito de sobrevivência, mas não virtuosidade (cf. LEAR, 1994). O mesmo vale para as ações justas e moderadas, as quais se identificam com aquelas que o homem justo e moderado praticaria. Porém, o agente não é justo e moderado apenas por praticá-las. Ele é assim porque pratica ações justas e moderadas como o fariam os homens justos e moderados. É em função do seu caráter que o homem virtuoso escolhe a ação virtuosa por ela própria. Essa posição permite a Aristóteles colocar-se claramente contra uma postura intelectualista em relação à ética: “Muitos homens não os praticam – atos moderados e justos –, mas se refugiam em teorias e pensam que estão sendo filósofos e assim se tornarão bons, procedendo de certo modo como paciente que ouve atentamente seus médicos, mas nada fazem do que lhes é prescrito” (ARISTÓTELES, *Et. Nic.*, II, 4, 1105b). Agir virtuosamente resulta da prática de ações reiteradas em conformidade com a virtude e demanda pois agir consciente voluntariamente e com firmeza de caráter.

A compreensão das condições da ação virtuosa e das especificidades da virtude moral, sustentada no critério do meio-termo, e da concepção de educação associada a esta pressupõe uma premissa antropológica fundamental: os homens tendem a buscar o prazer e evitar o sofrimento. A própria virtude moral se relaciona com tais aspectos e aprender a administrá-los adequadamente está no cerne de toda educação: “[...] é por causa do prazer que praticamos o mal e é por causa do sofrimento que deixamos de praticar o bem. Assim, devemos ser levados, de um modo ou de outro, desde a mais tenra infância a encontrar no prazer e no sofrimento o

que é certo, pois, como observa Platão, nisso consiste a verdadeira educação” (ARISTÓTELES, *Et. Nic.*, II, 2, 1104b). Essa premissa decorre da própria estrutura da *anima* (alma) – a qual se caracteriza por uma tensão permanente entre certa dose de razão e os desejos –, e aprender a dosar prazer e sofrimento é chave para a constituição de um bom ou mau caráter.

Aristóteles divide a alma em três partes – vegetativa, apetitiva e racional –, e a educação do caráter se vincula à segunda de tais dimensões. Esse caráter híbrido – por misturar instintos e pulsões e certa dose de razão – o “tenso” da alma apetitiva faz com que esta deva ser bem cultivada e que se dê uma atenção especial ao modo como se administra a tensão entre prazer e sofrimento ali existente: “[...] é por causa do prazer e do sofrimento que os homens se tornam maus, pelo modo como os persegue ou os evita” (ARISTÓTELES, *Et. Nic.*, II, 2, 1104b). Trata-se de aprender a perseguir ou a evitar determinados prazeres e sofrimentos, assim como de assimilar o modo adequado de persegui-los ou evita-los, bem como de evitar a agir erradamente de qualquer outro modo.

Ele reconhece que a tendência em buscar o prazer acompanha o homem desde sua infância, razão por que não é fácil este desprender-se dela. Por conseguinte, cultivar o caráter mediante bons hábitos é uma tarefa exigente, e a educação em Aristóteles tem como um de seus pilares fundamentais a organização dos desejos de modo que as ações boas resultem na obtenção de prazer e as más, em sofrimento. Como os prazeres e o sofrimento não estão determinados de forma rígida pela natureza, podem ser organizados pelo hábito e pela prática bem orientada das ações humanas, pela educação, portanto, e é em função deles que os homens atuam bem ou mal. No caso de um homem mau, os prazeres encontram-se mal distribuídos, pois, ao agir mal, age contra sua própria natureza, prejudicando-se (cf. LEAR, 1994). Há prazeres que podem resultar numa grande satisfação – como é o caso de uma alimentação agradável –, mas ser, ao mesmo tempo, altamente prejudiciais à saúde. Os prazeres, quando mal distribuídos, podem propiciar a autodestruição do próprio agente.

Central nesta premissa de Aristóteles é o fato de a virtude e a deficiência moral se vincularem às mesmas coisas, ou seja, à forma de regular as ações mediante prazer e sofrimento: “[...] por essa razão devemos necessariamente centrar todo nosso estudo sobre essas noções, pois nossa reação sadia ou viciosa ao prazer e ao sofrimento não resulta indiferente à condução da vida” (ARISTÓTELES, *Et. Nic.*, I, 3, 1105a). Morrer pela pátria, por exemplo, é doloroso (penoso), mas nobre (nobilitante), porque a coragem é uma virtude. Do mesmo modo, tomar um remédio amargo pode ser penoso (desagradável), mas é bom (vantajoso) para a saúde. Aprender a regular a tendência a buscar o prazer e a evitar o sofrimento é algo que se situa na

base da própria concepção educativa aristotélica. Se é assim, as escolhas do agente devem orientar-se pela busca do que é correto (o bem), não apenas pelo que é agradável. A escolha não deve orientar-se automaticamente pela busca do prazer e por evitar o que causa dor, mas pela busca do bem, sendo este prazeroso ou não.

A questão é como orientar ou organizar corretamente o desejo, já que o bem real pode ser confundido ou substituído pelo bem aparente. Nesse sentido, Aristóteles observa que o homem vulgar (mau) tende a desejar qualquer coisa ao acaso, sobretudo os bens aparentes. Porém, vale ressaltar, nem sempre um bem aparente pode ser simplesmente identificado com um bem falso. O bem aparente pode coincidir ou não com o bem real. Ele pode parecer e ser real. O homem sábio (bom), por sua vez, aspira ao objeto de desejo verdadeiro (o bem real). Pare este, *parecer bom* tem de ser igual a *ser bom*. O homem sábio (*spoudatos*) reúne condições de julgar corretamente as coisas por saber orientar seu desejo. Por essa razão, as coisas que ele deseja lhe parecem como realmente são. O homem bom se diferencia dos outros por ter aprendido a perceber o que é correto em cada coisa e se constitui como norma e medida em relação às coisas.

O prazer, assim como o sofrimento que acompanha as ações, é um indício das disposições morais do sujeito e é um elemento que está na base da educação e da formação humana. O próprio Aristóteles afirma que o prazer tem ligações muito estreitas com a natureza humana e que é por essa razão que na educação dos jovens utiliza-se o prazer e o sofrimento para guiá-los (cf. ARISTÓTELES, *Et. Nic.*, X, 1, 1172a). Se é um dado fundamental da natureza humana, a educação tem de levá-lo devidamente em conta. Além disso, a fruição das coisas que se deve fruir e o desprezo para com o que se deve desprezar têm uma enorme importância na formação do caráter, e isso acompanha o ser humano por toda a vida. O modo como se leva adiante esse aprender adequadamente a gostar das coisas certas e a desgostar das coisas erradas tem um grande peso em relação à virtude moral e a uma vida bem vivida (cf. ARISTÓTELES, *Et. Nic.*, X, 1, 1172a).

Conforme Aristóteles, o prazer tem um papel fundamental na vida humana, a tendência a buscá-lo se desenvolve naturalmente desde a infância e com o tempo ele se enraíza em nossa vida. Ele tem grande importância por aperfeiçoar as ações e, pois, também a vida humana:

Pode-se pensar que todos os homens, sem exceção, aspiram ao prazer, pois todos anseiam por viver. A vida é uma determinada atividade e cada homem exerce sua atividade no domínio e com as faculdades que mais estima. [...] o prazer vem aperfeiçoar as atividades e, por conseguinte, a vida aspirada. É, pois, normal que os homens tendam ao prazer, pois para cada um deles o prazer aperfeiçoa a vida [...] (ARISTÓTELES, *Et. Nic.*, X, 5, 1175a).

O prazer intensifica as atividades, e cada classe de coisas é realizada com melhor discernimento e maior precisão pelas pessoas quando essas se dedicam as suas atividades com prazer (cf. ARISTÓTELES, *Et. Nic.*, X, 51175a) O papel do educador é, pois, orientar o educando a executar ações em consonância com determinados atos. Desta forma o educando pode habituar-se a praticar determinadas ações virtuosas. Este treinamento cria as condições para que, com o tempo, desapareça o sofrimento e este dê lugar ao prazer na prática de tais ações. O prazer em um papel fundamental para a aquisição da virtude moral. A partir deste aprendizado, ao mesmo tempo, chega um momento em que a facilidade em realizá-la e a satisfação que ela gera ao agente fazem desaparecer todo caráter coativo. Isso faz com que permaneça o hábito arraigado na forma de uma disposição permanente. Aristóteles acredita que o agir mal faria com que aparecesse ao sujeito apercebesse a situação como pouco atraente, contrário à razão e desagradável em sua realização. Para ele, o prazer é uma espécie de motivador das ações humanas e é condição para a eficácia da ação educativa. Como resume Lombard, “o processo educativo consiste primeiro em criar os hábitos pelos quais o prazer é colocado a serviço do bem. Esses hábitos, uma vez adquiridos, formam as virtudes morais, cuja prática será um prazer constante. Os meios da educação moral alcançam, assim, seus fins [...]” (1994, p. 63).

Aristóteles se apropria da herança da *paideia* grega em geral e de seus antecessores, sobretudo de Sócrates, Platão e Isócrates na elaboração de sua ética das virtudes e sua explicitação de política, obviamente colocando-a sobre bases mais amplas. Ele fortalece a ideia de que educar o cidadão é formar o homem virtuoso, apesar de reconhecer que as virtudes morais enquanto virtudes do caráter, não podem ser ensinadas. A seu juízo, o saber relativo à ação humana e ao melhor modo de agir não é passível de transmissão. Isso se deve à natureza contingente da ação humana e ao caráter prático da aprendizagem da virtude moral.

Ora, a *paideia* aristotélica se assenta no conceito de prática referido ao exercício de atos virtuosos. Vimos que a educação é educação para a virtude mediante o exercício de bons hábitos e acompanhados pelo prazer. A relação indissociável entre educação e virtude tem por base o solo de práxis humana. O sujeito para ser educado deve sê-lo por meio dos ensinamentos da virtude. Trata-se de uma educação orientada por uma racionalidade prática. Racionalidade esta que tem como referência o caráter contingente da ação humana. O saber ético tem como base um conceito de verdade que tem na sua essência o caráter prático. Esta, para não ser diluída pela ciência, a *episteme* (ἐπιστήμη) e sua racionalidade, terá de limitar-se a seu objeto (*a práxis*) e receber um estatuto condizente com este, prático, pois. Tal objeto, a ação humana, é contingente e singular, uma vez que está sempre sujeito a mudanças. Por essa razão, Aristóteles

observa também que as matérias relativas ao “terreno da ação e do útil nada têm de fixo”, e o exame dos casos particulares é “avesso à exatidão” (ARISTÓTELES, *Et. Nic.*, II, 2, 1104a).

Ora, o fato de a ação fazer parte das coisas verdadeira em linhas gerais não relativiza nem desqualifica sua importância. Antes, aponta para sua especificidade. Assim, deve-se considerar que “cada caso particular tende à exatidão compatível com a matéria tratada e somente na medida apropriada à nossa investigação” (ARISTÓTELES, *Et. Nic.*, I, 71, 1098a). As pessoas ao agirem precisam levar em conta em cada caso “o que é adequado à ocasião”, a exemplo do médico ao tratar de curar seu paciente ou do navegante ao tomar decisões em alto-mar. Esse aspecto é central para a educação moral, pois a ética implica um saber de situação, a compreensão, um saber que auxilia a perceber e a penetrar na singularidade das situações concretas. Como observa Gadamer, trata-se, no que se refere ao agente, de “compreender na situação concreta o que é que esta pede dele, ou, em outras palavras, quem age deve ver a situação concreta à luz do que se exige dele em geral” (1984, p. 384).

Compreender o problema da relação entre educação e virtude moral demanda esclarecer duas distinções, são elas: entre o saber teórico e o saber prático e entre o saber prático e o saber poiético. A diferença entre o saber teórico e o saber prático está em que o primeiro é contemplativo. A teoria visa conhecer o que as coisas são, ao passo que o saber prático visa ao agir. O saber teórico é aquele que trata de objetos imutáveis (aquilo que não pode ser de outro modo). Os conhecimentos da matemática era entendido como saber teórico pelos gregos. O saber prático trata daquilo que podem ser de outro modo, do contingente, ou seja, da escolha entre diferentes possibilidades presentes nas circunstâncias do agir. No caso da *práxis*, o que se tem em vista é o aprimoramento do próprio sujeito da ação. Nesse sentido, a *práxis* distingue-se da *poiésis*, o saber produtivo que trata dos objetos feitos pelo homem. A *poiésis* volta-se para o aprimoramento do objeto produzido (externa ao sujeito). A *práxis* por sua vez, visa ao aprimoramento do sujeito que age (interna ao sujeito).

A natureza da educação tem de ser buscada no âmbito da *práxis*, uma vez que esta se refere à ação (transformação interna ao agente). A compreensão da ação humana demanda um tipo de racionalidade distinta daquela presente na base das ciências teoréticas. O agir humano comporta contingência, de modo a requerer um tipo de racionalidade própria. Por essa razão, o saber prático também não pode ser confundido, muito menos reduzido à racionalidade própria das ciências pioéticas ligadas às atividades produtivas e possuem um sentido instrumental. A ética vincula um tipo de racionalidade específica: a racionalidade da *práxis*. Racionalidade esta que tem como centro as virtudes. Para Aristóteles, a formação do sujeito mediante a ação é central para sua concepção educativa. Como a virtude é produto do hábito,

a dimensão ética não pode ser inserida de fora para dentro no processo educativo.

Aristóteles vai indicar três fatores que devem operar de modo integrado entre si e que possibilitam aos homens tornarem-se bons e dotados de virtudes: a natureza (*physis*), o hábito (*ethos*) e a razão (*logos*) (cf. ARISTÓTELES, *Pol.*, VII, 14, 1331<sup>a</sup>). A natureza é o que faz alguém nascer homem, com suas potencialidades, e não outro animal qualquer; e segundo lugar, o homem necessita nascer com certas “qualidade de corpo e alma” que serão aprimoradas por *bons hábitos*. O hábito permite transformar as qualidades para melhor ou para pior, ou seja, apara a virtude ou para o vício. Por fim, o homem como ser que tem a razão como sua essência, deve usá-la para orientar sua vida. Partindo do princípio que a natureza é dada a todos ao nascer, cabe à educação ocupar-se com os dois outros fatores, a saber a formação dos hábitos e o desenvolvimento da razão. O hábito e a razão podem desenvolver as potencialidades que são dadas pela natureza. Esses três aspectos devem ser conduzidos de forma a serem harmonizados entre si evitando-se agir contrariamente à natureza e aos hábitos. Então, bons hábitos e guiado pela razão tem o potencial de ampliar a capacidade de adquirir as virtudes e de desenvolvê-las. Essas qualidades são necessárias para que os homens-cidadãos sejam liderados na *Polis* pelo legislador. O restante “é obra da educação, pois os homens aprendem algumas coisas pelo hábito e outras pelo ensino dos mestres” (ARISTÓTELES, *Pol.*, VII, 14, 1332b).

Para Aristóteles, o ideal de homem e de educação sustenta-se no já mencionado princípio de que a vida humana, para ser virtuosa, precisa ser exercida em bons hábitos, e estes têm de ser acompanhados pelo prazer. Como as virtudes morais não são adquiridas de modo natural ou espontâneo, nem ensinadas. São desenvolvidas mediante o cultivo dos hábitos, o que demanda um aprendizado exercitado através das vivências. Assim, é pela prática de ações em que o sujeito tem de engajar-se dentro de suas relações com outras pessoas que ele se torna virtuoso. Em suma, argumenta o próprio Aristóteles, “nossas disposições morais (hábitos) provêm das ações que lhes são semelhantes” (ARISTÓTELES, *Et. Nic.*, II, 2, 1103b). A virtude é produto da prática amadurecida de determinados hábitos que devem ser cultivados desde tenra idade e seu exercício requer, pois, um aprendizado pelo o exercício constante. Isso sugere que o processo educativo é longo e deve ser bem orientado desde o princípio (cf. METIVIER, 2000).

Por conseguinte, haverá uma grande diferença entre formar ou não os hábitos de um modo correto desde a infância. A alma de quem aprende deve ser cultivada, primeiramente, por meio de hábitos, os quais permitem ao sujeito aprender a rejeitar ou a querer o que é correto (cf. ARISTÓTELES, *Et. Nic.*, X, 10, 1179b). O hábito tem por base as paixões e é a estas que

a virtude moral está relacionada, assim como a verdadeira educação (cf. ARISTÓTELES, *Et. Nic.*, II, 2, 1104b). A educação pelo exercício de bons hábitos é decisiva para a formação de um sujeito com caráter virtuoso. O cultivo dos hábitos assume primazia no processo educativo justamente por levar o sujeito a aprender a distinguir e a preferir o que é correto em relação ao que não é. O que distinguirá o homem virtuoso serão justamente os hábitos enraizados no seu caráter. As virtudes, do mesmo modo como ocorre com as artes, são adquiridas mediante a sua prática efetiva e reiterada pelo sujeito. Assim como, no caso da citara, aprender teoria musical não se constitui em condição suficiente para tocá-la bem, no caso das virtudes morais não basta saber o que são para o sujeito tornar-se virtuoso. É preciso, afirma Aristóteles, “esforçar-nos por possuí-las e colocá-las em prática” (*Et. Nic.*, X, 10, 1179b).

### 2.4.3 Uma breve evolução do conceito de educação

O processo educacional tem um significado imprescindível para o desenvolvimento do ser humano. É válido ressaltar que o conceito de educação sofreu influência do nativismo e do empirismo. O primeiro era entendido como o desenvolvimento das potencialidades interiores do homem, cabendo ao educador apenas exteriorizá-las, e o segundo era o conhecimento que o homem adquiria através da experiência (cf. MARTINS, 2004). Na visão dos pedagogos modernos, o processo educacional transcende a vida nas escolas, pois estas não são as únicas responsáveis pela educação. Educação é um termo amplo. Tem uma dimensão maior do que propriamente ensinar e instruir. A educação é ao mesmo tempo tudo aquilo que pode ser feito para desenvolver o ser humano e também a instrução e o desenvolvimento de competências e habilidades. Foram os gregos os precursores da filosofia. De fato, foi com eles que surgiu a filosofia, ao utilizar a razão para descobrir o fim último das coisas e solucionar todos os problemas existentes naquela época. Os sofistas foram os primeiros “professores” da história — ensinavam aos jovens gregos, a arte da retórica, da fala e do convencimento como instrumento de poder (cf. MARTINS, 2004, p. 20).

Sócrates concebeu uma nova visão do homem e do universo. O filósofo grego afirmava que o conhecimento só podia ser alcançado por meio da razão e da educação. Seu ensinamento mais famoso é “Conhece-te a ti mesmo”, significando: torna-te consciente de tua ignorância. A verdade para Sócrates era uma busca, e o conhecimento verdadeiro não pode ser relativo a cada sujeito cognoscente. A verdade deve conter autonomia, deve existir e ser válida para todos. Dessa forma, a ciência deve ter caráter universalista, sendo válida para todos, em todos os tempos.

A preocupação de Platão por sua vez, era a de formar o homem para uma sociedade ideal. Para ele a educação refere-se a um processo capaz de nos tirar de uma condição de ignorância. E deve ser feita sem violência, sem o uso da força. Já para Aristóteles, esta deve levar o homem a alcançar sua plena realização, mas isso só se torna possível se ele desenvolver suas faculdades físicas, morais e intelectuais. O objetivo é alcançar a felicidade. Ele foi considerado o pedagogo da família. Entende que a ação educativa dos pais seria inteiramente insubstituível. Para o filósofo, a virtude intelectual se adquire pela instrução e a virtude moral, pelos bons hábitos, daí ser virtuoso o homem que tem o hábito da virtude.

Entre os gregos e os modernos, existiram educadores romanos que visavam desenvolver no homem a racionalidade que fosse capaz de fazê-lo pensar corretamente e se expressar de forma convincente. A educação em Roma visava incutir no cidadão a coragem, a prudência, a honestidade, a seriedade, sendo a família um fator preponderante para que tais virtudes fossem alcançadas. Vislumbrava o “vir bônus” (o bom cidadão), que deveria adquirir as virtudes necessárias para cumprir bem os deveres de cidadão (cf. MARTINS, 2004, p. 31).

Na idade moderna, houve mudanças significativas no foco da educação. Francis Bacon tinha a ideia de que o homem só poderia compreender e entender a realidade se tivesse uma visão bem clara a respeito dos fatos. Ele ficou famoso a afirmar que o conhecimento poderia dar ao homem poder sobre a natureza, portanto, que o avanço da ciência poderia ser usado para promover o progresso e a prosperidade humana. Por sua vez, John Locke advogava que a educação é parte do direito à vida, pois só através da educação poderão ser formados seres conscientes, livres e senhores de si mesmos. Jean Jacques Rousseau, outro filósofo da mesma época, formulou os princípios educacionais que permanecem até nossos dias. Ele afirmava que a verdadeira finalidade da educação era ensinar a criança a viver e a aprender a exercer a liberdade. Cada filósofo a seu modo advogava que a educação seria um instrumento básico de liberdade.

Ainda na visão de Rousseau, a criança é educada para si mesma, não é educada nem para Deus, nem para a sociedade. Esta visão naturalista da educação, retratada na obra Emílio, não significava propriamente retornar à vida selvagem e, sim, levar o homem a agir por interesses naturais e não por imposição de regras exteriores e artificiais. Ele repudiava totalmente a ideia de educação como meio para a acumulação pura e simples de informação; um processo pelo qual a criança passa a adquirir conhecimentos, atitudes e hábitos armazenados pela civilização.

Immanuel Kant entendia que a moralidade para os seres humanos é o resultado pretendido de um processo educacional extensivo. A educação deve, segundo Kant, cultivar a

moral, despertando para que o homem tome consciência de que ela deve estar presente em todas as ações de sua vida, em todo o seu desenvolvimento, em todo o ser, e por efeito, deitando raízes sobre o direito, que não subsiste sem a moral (cf. MUNIZ, 2002, p. 38).

A educação é indispensável ao pleno desenvolvimento das faculdades físicas, mentais e intelectuais do homem. Ela assegura ao indivíduo, liberdade e autonomia, dando-lhe ferramentas indispensáveis para a realização de seus objetivos, a fim de que possa prosperar na vida e ser feliz. Teixeira (1968) tem razão ao afirmar que a finalidade da educação se confunde com a finalidade da vida.

Sendo assim, uma educação de qualidade, é essencial não apenas como acesso ao conhecimento, mas, sobretudo, como instrumento fundamental na transformação e no desenvolvimento do homem, permitindo-lhe uma formação cidadã e humana.

#### 2.4.3.1 Educação na contemporaneidade

Desvirtuada do seu sentido cultural e formativo da formação do ser, a escola — hoje — tem sido vista sob a ótica das competências, das habilidades, da apropriação do saber, da preparação para o trabalho, o sucesso na vida, o empreendedorismo, a acumulação dos bens e poder. O que se espera da escola, não é uma educação formativa — iniciando os alunos na leitura, no estudo, na escrita, nas ciências, no mundo tecnológico, nas letras e nas artes, mas se espera que seja uma organização que acolha a todos em seus cursos, funcione e seja produtiva (cf. COELHO, 2012).

Desde meados do século XX vivemos embalados pelas promessas de progresso ilimitado devido ao crescimento do poder da ciência e das novas tecnologias. A escola, então, voltou-se a desenvolver habilidades e competências exigidas pelo mundo moderno. Ao atribuir supremacia às coisas e bem materiais, a contemporaneidade reduz a educação à escola; e privilegia a organização, a produtividade e os resultados (cf. COELHO, 2012).

Enfatiza-se que a escola passou a servir ao mercado, estando sujeita a ser questionada acerca da qualidade “mercadoria” que está formando. Ao assumir os interesses dos negócios e do poder, a escola se empobrece culturalmente, se reduz a lugar de preparo para o trabalho, — a técnica. Os alunos são treinados, recebendo informações e sendo apresentados a resultados da ciência, tecnologia, letras, artes e filosofia, com vistas em sua instrumentalização para o sucesso no mundo do trabalho. Vista como preparadora de mão-de-obra para a economia, a educação corre sérios riscos de não passar de um centro de treinamento (cf. LIMA 2005).

A educação em seu sentido pleno — da formação do ser — não tem recebido a

necessária atenção da sociedade. A leitura, a escrita, o estudo, o pensamento, a crítica e a criação são banalizados. Grande parte dos alunos conclui o ensino médio sem saber interpretar textos simples, sem conseguir apreciar artes e poesia, e sem compreender questões fundamentais da ciência e tecnologia. Entretanto, a educação que inicia as pessoas nas ciências, artes, filosofia e cultura é condição essencial para a participação efetiva do pensar e recriar a existência coletiva e pessoal, da instituição da vida boa. Se em suas ações o homem não confirmar sua racionalidade e decisão autônoma, certamente sua existência será constituída sem a devida preocupação com a vida em comum. Ao se dar ênfase ao dinheiro e poder, fará do mundo individualista (cf. COELHO, 2012).

A formação para a vida em comum — *paideia* — ensina o homem a bem viver, a participar na vida pública, na instituição da vida boa para todos e não para alguns. Essa educação forma os ideais de vida coletiva. Destarte, se necessitamos de uma sociedade autônoma, livre, democrática e justa é preciso formar os homens que irão instituí-la e conservá-la. Pode-se afirmar que o modelo contemporâneo de educação não a promove.

#### 2.4.4 Tempo livre *versus* trabalho

A ideia de que o próprio Aristóteles oscilou entre o ideal filosófico e um ajuste prático às realidades da vida é infundada por uma razão muito simples. Ele afirma na *Política* que suas conclusões sobre *Skholē*, como fim, são baseadas na evidência de falhas históricas de diferentes constituições, que ele atribui à ênfase unilateral nas virtudes da *Ascholia*, principalmente aquelas que se aplicam à conquista militar e ganho comercial. Seu conceito de *Skholē* é baseado em resultados teóricos de seus estudos da alma humana, mas é praticamente a partir de uma consideração cuidadosa da evidência histórica que ele o desenvolve. Os fatos empíricos foram reunidos provavelmente no decorrer do seu estudo das constituições de 158 cidades. Ele se baseia tanto no registro histórico quanto na teoria para apoiar a praticidade de seu conceito de *Skholē*.

Ele afirma, por exemplo, que os pontos de vista de que a guerra e a dominação são fins são facilmente refutáveis “pela razão e agora foram refutados pelos eventos”. O legislador deve estudar assuntos relacionados à guerra em grande detalhe, mas ele deve sempre ter em mente que isso é “para o propósito de *Skholē* e da paz”, uma conclusão que “é confirmada pelos eventos que ocorreram, bem como pela razão”. Eventos e razão juntos reforçam seus argumentos sobre *Skholē* e não um do outro, mas ambos. Com relação aos eventos e ao registro histórico, seria ideal que os 158 estudos tivessem sobrevivido, porque apenas menções que se

aplicam à *Skholē* permanecem desse projeto perdido. Por exemplo, na *Constituição Ateniense*, ele observa a política dos estadistas atenienses de garantir o lazer para as classes mais pobres, a fim de atraí-los para o empreendimento imperial, uma política que finalmente levou à democracia. Há outras observações passageiras que, juntas, exigem um estudo especial. A evidência coligida provavelmente mostraria que o estudo de Aristóteles o levou a concluir que a qualidade de *Skholē* afetou decisivamente a sobrevivência das constituições. Isto ele afirma explicitamente como um princípio quando ele cita o caso da Esparta militarista para argumentar que o desaparecimento de cidades poderosas deste tipo tende a acontecer em tempos de vitória e amplo *Skholē*, e não em tempos de guerra e coação.

Os fatos atestam que o legislador deve preocupar-se sobretudo em orientar suas disposições legais sobre a guerra, e sobretudo o mais em ordem ao *Skholē* e à paz. É por isso que a maior parte das cidades com semelhante espírito legislativo, quando se envolvem em guerra, permanecem estáveis; todavia quando alcançam a hegemonia, entram em colapso, á semelhança da espada sem uso cuja a lamina perde tempera em tempo de paz. A razão desse colapso tem haver com o fato de o legislador não ter educado essas cidades por forma a poderem fruir de uma vida de *Skholē* (ARISTÓTELES, *Pol.* 1334a2-10)

Se a constituição promove o útil e o lucrativo à custa do indivíduo que está apto a se engajar nobremente em *Skholē*, então haverá um preço a pagar. O preço parece residir no fato de que os cidadãos, em seu lazer, se entregarão de forma irrefletida às próprias falhas de sua constituição. Por exemplo, o *Skholē* cartaginês é, por esse motivo, escolhido para críticas: tendo feito da riqueza seu padrão, a plutocracia governante usava seu lazer para promover a própria *Ascholia* que os tornava ricos (cf. ARISTÓTELES, *Pol.* 1273a 33-4). Como valor dominante, a riqueza cultivava nos governantes uma sede de dinheiro e uma tendência a corromper as leis e a administrar o governo para seu próprio enriquecimento. O *Skholē* que deveria ter permitido que os cartagineses inventassem hábitos para se proteger das falhas de sua república foi usado para solidificar os princípios errados que estavam causando sua decadência. Parece haver um declive escorregadio nesse processo. Como as falhas dos valores predominantes são celebradas no lazer, eles não apenas habituam os cidadãos a essas práticas, mas a autoridade social dada aos prazeres que estão sendo reverenciados criará uma barreira impenetrável que impedirá os governantes de considerar maneiras de remediar essas falhas. Aristóteles critica especialmente as constituições gregas que eram consideradas as melhores porque promoviam o útil e o lucrativo às custas do que é nobre:

As cidades gregas que no nosso tempo têm fama de ser as mais bem governadas, bem como os legisladores que aí instituíram os regimes, não organizaram a constituição em vista do melhor fim, nem as leis e a educação em vista de todas as virtudes; pelo contrário: parecem estar a inclinar-se de modo inqualificável para valorizar o que é útil e lucrativo (ARISTÓTELES,

*Pol.* 1333b 5-11)

As constituições dos atenienses e dos espartanos eram voltadas para o útil e o lucrativo; valorizavam o empreendimento imperial e comercial em primeira instância e virtudes militares subsequentemente. Na *Política* Aristóteles escolhe os espartanos para criticar, mas pode haver pouca dúvida de que ele também tem a Atenas da idade de ouro em mente. Pode-se citar as reformas que deram lazer subsidiado aos estratos mais pobres, de modo a mantê-los engajados no empreendimento imperial de dominar os outros.

Outra questão prática é garantir os meios de *Skholē*. O problema é óbvio, já que o *Skholē* requer um fundo excedente para suas atividades inúteis. Como uma cidade pode garantir a prosperidade econômica e a segurança para esse fim?

Todos admitem que num regime bem governado, deve haver lugar para o descanso das ocupações indispensáveis; mais é difícil deslumbrar esse lazer (ARISTÓTELES, *Pol.* 1269a 35)

Como prefácio da passagem acima, devemos notar que Aristóteles não vê *Skholē* como um bem não qualificado. O caso mais óbvio é o da ociosidade de nômades cujo tempo livre se deve à natureza primitiva de sua produção (cf. ARISTÓTELES, *Pol.* 1256a32). Seu *Skholē* está ligado ao ciclo produtivo de seus rebanhos. *Skholē*, em vez disso, deve resultar de um excedente que liberta as pessoas de modo a se engajar em atividades para outros fins que não a produção ou manutenção de itens necessários. Como esse excedente deve ser alcançado, no entanto, não é fácil de determinar. Aristóteles acha que muitas vezes os meios usados foram mal concebidos. Ele é especialmente crítico, como mencionado anteriormente, dos regimes que asseguraram um excedente através do domínio sobre o que ele chama de outros indignos e ele defende o princípio de que os meios usados para proteger *Skholē* não devem produzir violência para esse fim.

*Skholē* não é um meio, mas um fim, e o trabalho que o assegura requer que ele ocorra de acordo com valores que o direcionarão para o seu propósito. Visto desta maneira, mesmo que os hábitos que estão sendo desenvolvidos para o trabalho difiram daqueles do *Skholē*, o trabalhador nunca é um escravo assalariado ou uma engrenagem em uma máquina; em *Skholē* ele é primeiramente um cidadão. Os valores que guiam o cidadão e seu modo de vida é uma e a mesma coisa. As bifurcações que existem quando a *Ascholia* é o fim são dissipadas. Por exemplo, os ganhos de produtividade e inovações tecnológicas que aliviam o trabalho humano são bem-vindos e integrados no final ao *Skholē* e isso em uma base social, sem as hostilidades que agora ocorrem entre os poucos que lucram com tais ganhos e a pobreza e degradação que resulta daqueles que de repente se tornaram parte de uma nova espécie, o *Homo Obsoletus*.

### 3 MÉTODO: ANÁLISE CONCEITUAL

Um conceito é uma ideia ou construção mental elaborada acerca de um fenômeno (FERNANDES *et alii*, 2011). Para melhor esclarecer tal afirmação, como demonstrou Wilson (1963), podemos utilizar um exemplo: Os seres humanos, em idade muito precoce, aprendem a agrupar suas experiências e a usar certas palavras para descrevê-las. Assim, uma criança, tendo primeiro assimilado sua experiência sensorial através de interações com inúmeros objetos diferentes, começa a discriminar um tipo de objeto de outro. Ela pode, por exemplo, desejar colocar todos os objetos grandes com topos planos em um grupo. Assim que ela o faz, começa a formar um conceito.

No caso, o conceito de “mesa” atribuído por uma criança pode ser semelhante ao de um adulto. Mas, ela pode ainda não compreendê-lo em toda sua extensão. Se a criança simplesmente agrupar tudo como objetos de topo plano, poderá incluir em sua ideia “pianos” e “aparadores”. Logo, existem duas maneiras pelas quais se pode ajustar um conceito. Primeiro, pode-se observar que apenas certos objetos de topo plano são usados para servir comida e reduzir os limites do conceito; e, segundo, pode-se aprender o uso da palavra mesa; o uso dos adultos.

Como representações de uma dada realidade, os conceitos possuem atributos de caráter dinâmico, mutáveis na dimensão contextual; com mutações influenciadas pelo uso. Para que cumpram seu papel na construção do conhecimento científico, é oportuno que seus atributos essenciais e, por consequência, suas definições sejam revisitadas periodicamente (cf. FERNANDES *et al.*, 2011).

A análise conceitual revisa atributos essenciais e define o conceito. É um processo que incorpora um exame completo dos elementos básicos que compõem um pensamento, ideia ou noção (cf. WILSON, 1963). Tal análise é importante quando determinado conceito — introduzido na literatura de uma disciplina específica — precisa de análise adicional porque o conceito que se tem não é claro e, portanto, exige clarificação para ser aplicável eficazmente na pesquisa e na prática disciplinar (cf. THIRY-CHERQUES, 2012; FERNANDES *et al.*, 2011).

A análise conceitual é um dos principais métodos tradicionais da filosofia. Sua origem remonta aos primeiros diálogos de Platão. A ideia básica é que perguntas como ‘o que é conhecimento?’, ‘o que é justiça?’, ou ‘o que é verdade?’, possam ser respondidas unicamente com base no entendimento dos conceitos relevantes.

Nunca foi tão necessário se rever os conceitos como na atualidade. As coisas sempre mudam. Porém, estão mudando muito rapidamente. Hoje, impera a cultura da velocidade — que se originou na Revolução Industrial —, tendo sido impulsionada, primeiro, pela urbanização crescente e, segundo, pelo aumento vertiginoso de avanços tecnológicos do século XX. Não se trata, a rigor, do fato de as coisas não serem o que costumavam ser, mas de elas acontecerem em um ritmo diferente, em uma realidade e com um senso de tempo diferentes (cf. TOMLINSON, 2007). Alguns teóricos das ciências humanas e sociais estudaram com apuro o assunto, a exemplo de Paul Virilio, com a "dromologia" — a economia política da velocidade; de David Harvey, com a "compressão tempo-espço"; de Anthony Giddens, com o "distanciamento espaço-temporal"; e de Manuel Castells, com o "tempo intemporal". Por conta das mudanças sociais, consequência da cultura da velocidade, subentende-se que os conceitos também precisam de revisão, logo emerge a necessidade de analisá-los, de revisá-los, de clarificá-los, sobretudo para avanço das pesquisas sociais.

Clarificar conceitos não é uma tarefa fácil (cf. THIRY-CHERQUES, 2012; WILSON, 1965). Propõe-se, aqui, então, uma análise conceitual — fundamentada na metodologia de Wilson (1965) — aplicada às pesquisas sociais. É prudente informar, no entanto, que há vários modelos para tal, ligados intimamente à metodologia original "wilsoniana". De fato, ela foi utilizada — e de certo modo aprimorada — para outras áreas, destacando-se a de saúde (cf. HUPCEY *et al.*, 1996), com os trabalhos de Walker e Avant (1995), Rodgers (2000) e Schwartz-Barcott e Kim (2000).

Contudo, para as ciências sociais, não houve aprimoramento destas metodologias, à exceção de poucos estudos — como o do livro "Conceitos e definições", de Thiry-Cherques (2012). Mas, apesar de se reconhecer o louvável esforço deste autor — na tentativa de criar uma metodologia de análise conceitual —, a mesma ainda não foi posta à prova, como no caso do livro "Thinking with concepts", de Wilson (1965), já bem consolidado, no que diz respeito ao desenvolvimento de várias metodologias utilizadas em outras áreas, como mencionado anteriormente. Não se pode, assim, perder de vista um trabalho seminal, como o de Wilson (1963) — ou seja, é simples e prudente se basear no próprio.

Antes da apresentação dos aspectos metodológicos, no entanto, acredita-se ser relevante promover breve discussão sobre as origens da análise conceitual e explicar sobre questões conceituais.

### 3.1 ORIGENS DA ANÁLISE CONCEITUAL

A análise conceitual é um dos principais métodos tradicionais da filosofia. Sua origem remonta aos primeiros diálogos de Platão. A ideia básica é que questões conceituais possam ser respondidas unicamente com base no entendimento de conceitos relevantes.

O avanço do conhecimento — em ciência, em educação ou em qualquer outra campo semelhante — depende de competência comunicativa entre interlocutores. E são necessários conceitos claros para facilitar tal comunicação (cf. THIRY-CHERQUES, 2012). Estes são analisados não só para criar comunicação entre uns com os outros, mas também para desenvolver novos entendimentos e resolver problemas dentro de várias disciplinas.

Para os gregos, conceito era o elemento que determinava ou definia a natureza de uma entidade. Isto é, que declarava sua essência — aquilo que era próprio de muitos. Para estes, a essência do ser humano era a racionalidade.

Para Sócrates, o conceito era o *logos*, o discurso racional — dado por uma definição que abstraía a experiência. Para Platão, o conceito se confundia com o conhecimento da Ideia — *sic* —, era uma ideia particular sobre uma multiplicidade de coisas, reduzida pelo raciocínio da unidade. Por sua vez, para Aristóteles, o conceito era o conhecimento da essência de um objeto (cf. THIRY-CHERQUES, 2012)<sup>2</sup> As determinações dos três filósofos são típicas da concepção do conceito como essência.

Os escolásticos diziam, aproximadamente, a mesma coisa que Aristóteles. Para eles, o conceito era a *notio* — noção —, que podia ser formal — o termo com que o entendimento concebe uma coisa — ou objetiva — a coisa em si. Surge, daí, a raiz da diferença entre nominalistas e realistas (cf. ABBAGNANO, 2003).

A dicotomia realismo-nominalismo é a seguinte: os realistas clássicos — platônico-aristotélicos — afirmavam a realidade do conceito como elemento constitutivo e fundamental do real. Assim, o realismo não sofre alterações importantes, nem mesmo na filosofia moderna, explicitada por Kant, Hegel e fenomenologistas, por exemplo. Por sua parte, os nominalistas acreditavam que os conceitos não tinham essência, que eram apenas um termo da linguagem, um signo, um nome — os gregos Górgias, Epicuro e os estoicos, por exemplo, pensavam assim (cf. ABBAGNANO, 2003). A querela realismo-nominalismo anima e informa a questão sobre o conceito até os empiristas — como Hume e Berkeley —, que tomaram o conceito para

---

<sup>2</sup> Para Aristóteles, em outras palavras, o conceito é idêntico à substância, a estrutura necessária do ser, aquilo pelo qual todo ser não pode ser diferente do que é (cf. ABBAGNANO, 2003).

---

conotação psicológica — algo que se forma como associação, a partir da percepção. Para Hume e Berkeley, todo conhecimento advém das sensações. Atribuíram a significação do conceito às sensações, associadas a uma palavra, de acordo com o hábito e a experiência. Descartes, por outro lado, deu uma conotação metafísica ao conceito. Fez deste uma realidade existente *per se*, mas da ordem do inteligível e não do sensível (cf. THIRY-CHERQUES, 2012).

A teoria Kantiana sobre a formação dos conceitos — oriunda do “Livro primeiro da analítica transcendental” (KANT, 1989), também conhecido, informalmente, por “Analítica dos conceitos” — trata de como se chegar aos conceitos puros do entendimento. O referido autor se ocupou da formação de conceitos não empíricos. Aqui, neste texto, atem-se ao processo de investigação baseado na experiência. Contudo, ainda assim, seu pensamento forneceu definições e referências sem as quais não seria possível orientar mais claras compreensões, seja na reflexão filosófica, seja naquela aplicada às ciências particulares — naturais, humanas e sociais.

Na filosofia hegeliana, o conceito não é uma representação subjetiva pura, mas a própria essência das coisas — o seu “em si”. Logo, os conceitos “constituem” os seus objetos. Para Hegel, as pessoas não criam os conceitos; pensam as coisas por meio de conceitos. O conceito se põe a si mesmo. Não há separação possível entre o conceito e o real (cf. THIRY-CHERQUES, 2012).

A fenomenologia de Husserl, por exemplo, pode ser considerada um retorno à forma clássica — assumida pela interpretação do conceito, em Aristóteles. Para Husserl, os conceitos podiam ser estudados *per se*. Destarte, para formar ou criticar conceitos, devia-se partir das coisas mesmo, do objeto, de noções imprecisas. Na conceituação, devia-se superar o objeto em estudo daquilo que não era essencial. O termo, o signo, a palavra que expressava e produzia conceitos era o meio que se tinha para criticar e formar conceitos (cf. THIRY-CHERQUES, 2012). O conceito, para Wittgenstein, não se tratou de um de primeira ordem, mas de um determinado por outro mais amplo — aquele de jogos de linguagem. A vinculação entre o significado e o uso da linguagem reclamava a observação de três condições: a primeira, dizia respeito ao modo como as palavras eram utilizadas — uso de regras; a segunda, devia observar o contexto em que se empregavam palavras — jogos de linguagem; e a terceira, tinha de atentar às funções que elas deviam desempenhar — formas de vida (cf. PERUZZO JÚNIOR, 2011).

Esses pensamentos — de época e situações distintas — obedecem a racionalidades

diversas, que diferem quanto ao escopo, à profundidade e à intenção analítica (cf. THIRY-CHERQUES, 2012). Entretanto, é possível identificar um ponto em comum: existem formas de definir o conceito. Partindo destas constatações, pode-se entender que, tanto no esforço de teorização — que lança, constata e descreve proposições logicamente comprováveis —, como na pesquisa empírica — que lança, constata e descreve proposições a partir de observações —, é possível uma sistematização para se lidar com conceitos.

Apesar da ênfase crescente na análise de conceitos e no aumento gradativo do número de publicações que exploram conceitos, o progresso tem sido desconcertantemente lento. Houve um ganho desproporcionalmente pequeno na aquisição de conhecimento para o número de pesquisadores envolvidos e o número de artigos publicados. Aqui, argumentamos que essa é uma justificativa adequada para examinar os métodos usados para análise de conceito. Discutiremos, portanto, um dos mais influentes autores sobre o método de análise de conceito, John Wilson (1963).

### 3.2 MÉTODO DE ANÁLISE CONCEITUAL EM JOHN WILSON

Aqui, optou-se por utilizar a metodologia de análise conceitual, de John Wilson (1963), com o propósito de clarificar conceitos. Nos anos 1960, Wilson (1963) lançou obra abordando com detalhes a análise de conceitos, e descrevendo técnicas — em particular, nas páginas 23 a 29 — destinadas à orientação metodológica da abordagem. Ressalta-se que nem todas as etapas da metodologia devem ser usadas em todos os casos. Ao invés, o uso de uma determinada etapa depende da adequação à questão. Os sete "passos" — concebidos por Wilson (1963, p. 94-95) —, que incorporam a metodologia são:

#### 1 Isolar a questão conceitual

Devem-se isolar as questões de conceito de outras questões. Geralmente, elas não são apresentadas em forma “pura”. É improvável que se faça um questionamento tal como: "Qualé a natureza lógica do conceito de punição?" Usualmente, ele é mais complexo, como: "As pessoas em asilos mentais deveriam ser punidas?" Logo, eis uma questão mista — a qual contém questões de conceito, de fato e de moral, algo que já foi explicado anteriormente. Para responder à questão, enfim, é necessário (i) analisar o conceito de punição, (ii) ter algum conhecimento factual sobre o tipo de pessoas que, a rigor, estão nos manicômios e (iii) expressar algum tipo de opinião moral sobre o assunto — se a punição deve ser aplicada a essas pessoas.

Está óbvio que se responde bem a nenhum tipo de questão — e, por certo, a nenhuma de conceito —, a menos que se possa distinguir claramente os tipos lógicos dela que podem estar ocultos no que parece ser uma única. Deve-se, portanto, isolar as questões de conceito e lhes dar prioridade.

## 2. Aplique as seguintes técnicas

Casos modelos: Construção de casos ou instâncias que melhor reflitam ou ilustrem o conceito. Uma ocorrência que, sem dúvida alguma, pareça exemplar. Pode-se, por conseguinte, examinar as características do caso para identificar quais são as características essenciais para se designar o conceito.

Pode-se tomar outro caso modelo e verificar se todas características percebidas no primeiro caso estão presentes também no segundo. Caso não estejam, e se esse realmente for um caso modelo, é preciso repensar se as características ausentes são essenciais mesmo.

Casos contrários: Construção de casos ou instâncias, que, em definitivo, não refletem o conceito.

Casos afins: Construção de casos, que ilustram instâncias relacionadas ou, de algum modo, relacionadas, em especial, com o conceito. São raros os casos que se consegue analisar o conceito sem considerar também outros conceitos afins, semelhantes ou que, de algum modo, estejam profundamente ligados a ele.

Casos limítrofes: Construção de casos que, possivelmente, podem ser uma instância do conceito, porém o analista não tem certeza. Algumas características podem estar presentes, enquanto outras, não.

Casos inventados: Se experiências comuns não fornecerem exemplos suficientes do conceito para esclarecê-lo, casos inventados podem ser desenvolvidos para ilustrar todas as características essenciais do conceito.

Contexto social: explore a natureza ou circunstância (ou seja, contexto) em torno do uso do conceito, incluindo o "quem", "por que" e "quando".

Ansiedade subjacente: Investigue o contexto emotivo subjacente ao conceito.

Resultados práticos: Teste a significância prática de um conceito criando questões de conceito que tenham uma resposta, definitiva, sim ou não. Isso pode revelar que o conceito, seus conceitos subjacentes ou o oposto do conceito é o conceito primário de interesse ou a preocupação prática.

Resultados na linguagem: escolha o significado do conceito que melhor represente o

significado ou a delimitação mais útil do conceito, para que os resultados sejam mais úteis e "use a palavra em sua maior vantagem".

Vale salientar, que nem as todas técnicas são igualmente úteis em todos os casos. Pode acontecer, na análise de um conceito, que não seja útil empregar o contexto social, os resultados práticos ou a ansiedade subjacente, por exemplo, por ser óbvio. Então, o uso das técnicas, dependerá de cada conceito analisado.

Recomenda-se, no início, aplicar as técnicas na ordem indicada. Casos-modelo, contraexemplos, casos associados, casos limítrofes e, se necessário, casos inventados. Depois de trabalhar com essa linha de pensamento, as normas que regem a aplicação do conceito aparecem, razoavelmente, "visíveis" ao analista.

### 3. Reflita sobre os conceitos

À luz do passo anterior, faça um tipo de diálogo mental consigo sobre o conceito. Isto é, questione-se e responda: invente novos casos e, se desejar: volte à aplicação das técnicas no último passo do procedimento. Este tipo de conversa informal "interna" é um dos elementos mais importantes no procedimento. No decurso, observe o que são "becos sem saída", e quais pontos parecem levar a algum lugar: por certo, você deve ter o esboço básico do conceito adequadamente esclarecido na própria mente até o final.

### 4. Reflita sobre a questão

Olhe, novamente, o questionamento atual. Isso pode fazer com que você coloque mais ênfase em alguns pontos particulares relevantes, ou com que rebaixe outros, por não terem relação direta com a questão.

### 5. Liste pontos principais do conceito

Com base em suas reflexões "internas" e referentes à questão, liste os pontos que você vai fazer e a conclusão a que chegará.

### 6. Escreva o conceito

Escreva o "ensaio" ponto por ponto.

### 7.Revise o conceito

Por fim, atente às etapas anteriores e escreva as observaçõesobviamente “indefensáveis” ou “estranhas” — além de revisar erros de natureza estilística e/ou gramaticais. Em síntese, os principais pontos da metodologia são (1) a análise isolada do conceito; (2) a construção de modelos a partir de situações reais e cotidianas; (3) a invenção de casos apenas quando não houver casos reais ilustrar adequadamente o conceito; (4) o aparecimento de atributos essenciais emerge dos casos; e, importante, (5) a exigência de descrição do rigor intelectual dos conceitos. O "diálogo interno" e a "reanálise" são necessários à metodologia. E o processo de análise continua até que os resultados apropriados sejam obtidos.

## 4 SONDAGEM EXPLORATÓRIA

### 4.1 A QUESTÃO CONCEITUAL

Certamente, esta é a etapa mais difícil de ser realizada. A questão do conceito é a chave para clarificação. Contudo, com o que estamos preocupados ao analisarmos conceitos? Sabemos que não com a descoberta de novos fatos. Também não com a valoração ou os julgamentos morais — com o que é certo ou errado, bom ou ruim.

Os conceitos têm significância epistêmica — referente a articulações em proposições e teorias — e constitutiva — referente à conexão com fenômenos observáveis por regras de correspondência (cf. DUMONT; WILSON, 1967).

No desígnio da significância epistêmica, a filosofia oferece uma série de conceitos. Entretanto, por raro eles convêm diretamente à investigação empírica. São adequados às análises ontológicas, axiológicas, gnosiológicas. Os conceitos utilizados nas ciências humanas e sociais têm gênese profana. E as noções de uso cotidiano são vagas para serem úteis às investigações científicas (cf. THIRY-CHERQUES, 2012).

No desígnio da significância constitutiva, a investigação sobre o humano e o social é uma aventura em torno de conceitos — uma que se estende da verificação do já sabido à criação de nova teoria. Se existe pretensão séria à pesquisa científica, é preciso que os conceitos sejam claros (THIRY-CHERQUES, 2012).

Certamente, a questão chave para clarificar os conceitos é a identificação de questões conceituais. Com o que se está preocupado ao se analisar conceitos, porém? Não com a descoberta de novos fatos. Também não com a valoração ou os julgamentos morais — com o que é certo ou errado, bom ou ruim. A identificação de questões de conceito, segundo Wilson (1963), requer particular habilidade e, por esta razão — para perfeita compreensão acerca do que sejam elas —, é prevenida as exemplificar.

Primeiro, considere duas questões:

- i) Uma baleia consegue afundar um transatlântico?
- ii) Uma baleia é um peixe?

A primeira questão é uma de fato. Para respondê-la, é necessário descobrir os fatos relevantes — por experiência pessoal ou por obtenção através de fontes diversas. Note-se que a questão pode ser respondida por pessoa que nunca tenha visto uma baleia ou um transatlântico; ou nunca tenha visto uma baleia afundar um navio. Sabendo-se, por exemplo,

o peso e a velocidade das baleias e a espessura do casco dos transatlânticos, é possível responder à questão. Para respondê-las, precisa-se basicamente de conhecimentos combinados sobre biologia e física.

Mas, a segunda questão não pode ser respondida assim. Pode-se ter ciência de todos os fatos-chave sobre baleias e sobre peixes, e ainda se manter em dúvida acerca de como respondê-la. Pode-se saber que as baleias amamentam seus filhotes igualmente a outros mamíferos, e que elas nadam como peixes, além de inúmeros outros fatos-chave sobre píceos. Isto, todavia, pode gerar indecisão, pois ainda não se terá certeza de que tais seres são peixes ou não.

É importante notar que esta não é uma questão como aquela sobre a baleia e o navio. É uma questão diferente. Uma questão de conceito. Aqui, a palavra “peixe” não representa apenas um monte de peixes reais nadando no mar, ela representa também uma ideia, um conceito do que é um “peixe” -- o que a palavra designa em nossa língua. A questão é sobre o significado: o que queremos saber é o que normalmente queremos dizer com 'peixe', como se verifica se algo é um peixe ou não, o que conta como um peixe.

Curiosamente, nota-se que a resposta depende do que se entende por "peixe". E é um erro pensar que "peixe" significa uma coisa e uma coisa só. Um biólogo profissional ou um especialista em peixes, provavelmente dirá que uma baleia não é um peixe, porque os biólogos classificam os animais de tal forma que os mamíferos entram em um grupo e peixes em outro. Mamíferos, como as baleias, não podem contar como peixes. O conceito peixe exclui os mamíferos. Mas o Ministério da Agricultura e Pesca (que lida com as baleias junto com tudo o mais que nada no mar), provavelmente não presta muita atenção a essa classificação biológica. Devem ter uma classificação própria, que inclui as baleias no conceito de peixe. Qualquer pessoa, que não conheça biologia, provavelmente chama uma baleia de peixe. Assim, se uma pessoa chama baleia de peixe ou não, depende inteiramente do ângulo visto. Também não se pode dizer que um ângulo é melhor que outro -- que o biólogo, por exemplo, tem um direito melhor a uma opinião do que o Ministro da Agricultura e Pescas. Um ponto de vista é melhor para alguns propósitos, outro para outros propósitos.

Quando analisamos conceitos, não estamos preocupados em descobrir novos fatos. Também é importante perceber que não estamos preocupados com valores ou julgamentos morais, com o que é realmente certo ou errado, bom ou ruim.

Considere mais três questões, como tentativa de gerar novos esclarecimentos:

- i. É provável que o comunismo se espalhe por todo o mundo?
- ii. O comunismo é um sistema desejável de governo?
- iii. O comunismo é compatível com a democracia?

A primeira questão é uma de fato, pois a pessoa pode não ser capaz de dar uma resposta definitiva porque a própria — a questão — pede uma previsão de futuro, e a única evidência relevante à resposta consiste em fatos sobre o comunismo e sobre o mundo. A resposta pode ser duvidosa, mas em verdade não é porque há dúvida sobre o conceito de comunismo. É, então, duvidosa porque não há certeza sobre de que maneira os fatos se apresentam.

A segunda questão, por outro lado, pede que se atribua algum tipo de valor ao comunismo — se é bom ou mau, certo ou errado, politicamente desejável ou indesejável. Isso, por conseguinte, é uma questão de valor.

A terceira questão, porém, é uma de conceito. Ou seja, tem-se que considerar se o conceito de comunismo se encaixa ou não no de democracia. Como de costume, a resposta pode acabar sendo uma questão de escolha. Provavelmente, pode ser cabível em parte. Não haveria sentido em formular uma questão de conceito se a resposta fosse óbvia.

Com o que se está, realmente, lidando ao se analisar conceitos, se não com fatos ou valores? De certo modo, é inteligível que se está lidando apenas com palavras — como “peixe” e “democracia”. As questões de conceito também estão preocupadas com o significado. Embora seja inadequado se afirmar isso, porque, em algum sentido, sabe-se o que essas palavras significam com base no senso comum, ou com um simples apelo ao dicionário.

Explicando melhor, se alguém questionar: “Esse é um bom livro”; e outro alguém devolver: “Como, assim, um bom livro?” Esta será uma questão de conceito, haja vista se querer saber o que conta como “um bom livro”. No entanto, seria errado dizer que a segunda estava questionando o significado da palavra “bom”, que é muito comum e que, grosso modo, significa: “aprovável”, “desejável”.

A melhor maneira de olhar para este ponto é dizer que, em questões de conceito, não há preocupação com o significado de uma palavra — a mesma não tem um único significado. Elas — as questões de conceito — não têm significado por si, mas apenas na medida em que as pessoas as usam de maneiras diferentes, por consequência se preocupam com os usos reais e possíveis das palavras. Assim, não adianta procurar a palavra em um dicionário.

Questões de conceito não são, rigorosamente, questões de fato, nem de valor — ou de moral; nem relativas aos significados ou às definições de palavras.

Neste sentido, para atender ao objetivo do trabalho, precisamos compreender a seguinte questão conceitual:

*Skholē* ainda é compatível com educação, notadamente como em uma escola do movimento das chamadas “escolas democráticas”?

Para responder a isso, precisamos entender o que quer dizer (i) *Skholē* — uma questão de fato —, e, também, (ii) educação — uma questão de conceito. Nota-se que a educação não é qualquer educação, mas a educação de uma escola democrática.

Apresentar-se-á, portanto, nas próximas seções, a clarificação da questão conceitual, já que a questão de fato, já foi apresentada nos tópicos 7.1 “O Conceito Filosófico de *Skholē* como um Modo de Vida”; 7.1.2 “*Skholē* e seu Significado na Cultura Grega”; 7.1.3 “*Skholē* em Platão: O Objetivo Universal para toda Polis”; e 7.1.4 “*Skholē* em Aristóteles: O Objetivo Universal para toda Cidadania”.

#### 4.1.1 Clarificação do conceito de educação democrática

Para podermos clarificar o conceito de educação democrática, consideramos ser necessário seguir os sete "passos" de um processo concebido por Wilson (1963, p. 94-95).

O primeiro (I), requer o isolamento da questão conceitual, o qual foi explanado no tópico “9.1 questão conceitual”, fundamentado na seguinte questão de pesquisa: “*Skholē* ainda é compatível com educação, notadamente como em uma escola do movimento das chamadas ‘escolas democráticas’?”

Entende-se que há duas questões concomitantes na de pesquisa: (i) uma de fato — o que é *Skholē*? —, esclarecida anteriormente; e (ii) uma de conceito — o que é uma educação democrática? —, por certo a que nos interessa clarificar.

O segundo (II), requer a aplicação de técnicas de casos. E, para tanto, faremos uso de casos — (a) modelo, (b) contraexemplo e (c) limítrofe —, de contexto social e de ansiedade subjacente

##### ***Caso modelo (a): Escola Democrática***

Exemplo “A”: Jovens, de diferentes idades e graus de conhecimento, e tutores deliberaram acerca da importância da exploração da comunidade para a construção do conhecimento sobre botânica — assunto pesquisado por interesse próprio dos mesmos. Partem, então, para uma aula divertida, ao ar livre, no entorno da escola, procurando plantas existentes no local — fazendo pausa para descanso, quando as pernas e os pés, sobretudo dos mais novos, pedem — e coletam amostras de folhas, galhos, raízes e frutos. Ao voltarem à escola, o sr. Luís o porteiro — surpreende-se: “Coquinhos de catolé!” As crianças riem com o inusitado nome do

fruto que colheram aos pés de uma palmeira e correm curiosas para pesquisar suas referências científicas, conjuntamente, umas auxiliando as outras.

Na conceituação, o exemplo “A” seria claramente um caso de educação democrática, denotando que a escola resguarda os “fatores essenciais” deste tipo de educação, incluindo: a “democracia participativa”, com comunidade, família, educandos, tutores, dirigentes, funcionários da escola, como porteiros, cozinheiros, jardineiros, etc. participando de decisões referentes à construção do conhecimento pessoal e do grupo da escola; a “autonomia nos estudos”, com o estudante aprendendo a aprender sozinho, e incentivado a pesquisar e a estudar assuntos por conta própria; a “orientação concedida por educadores”, auxiliando o estudante a construir o conhecimento, funcionando como um suporte para que ele aprenda a aprender, e não apenas como um transmissor de conhecimento, esperando mera receptividade, fazendo, então, com que todas as pessoas sejam consideradas responsáveis pela educação, de modo semelhante à “educação participativa”; a existência de “turmas heterogêneas”, constituídas com base em assunto(s) e não em idades e em conhecimentos impostos como necessários para todos; a “aprendizagem lúdica”, com a ideia de esta não precisar ser “sofrida”, partindo do pressuposto de que se pode aprender brincando; a “importância de valores”, com a proposição de alguns às crianças, tais como o respeito pelos mais novos — que subsidia a existência de turmas heterogêneas — e a responsabilidade — que estimula todas as pessoas a serem educadoras —, tornando evidente que na sociedade os papéis para um bem viver são divididos entre os membros; e, por fim, a “escola aberta”, receptiva a que o conhecimento possa ser construído em vários lugares dentro da escola — em seu interior, como na horta, na marcenaria ou na oficina — ou fora dela — em seu exterior, como na praça ou na rua.

Pode-se presumir — com o exemplo “perfeito”, acima apresentado, de uma educação democrática —, que o nosso trabalho conceitual esteja completo. Infelizmente, não, pois há inúmeras variações de configurações de escolas democráticas, com infraestruturas, estudantes e tutores diferentes. No entanto, o e contraexemplo e o caso limítrofe, expostos a seguir, guiarão nossa análise conceitual a uma nova e útil compreensão de educação democrática.

### ***Caso contraexemplo (b): Escola sem Partido***

Exemplo “B”: Um professor, em sala de aula, apresentando conteúdo sobre demografia a alunos adolescentes, explica, em determinado momento da aula, sobre a “Tese populacional Malthusiana”. Malthus alertava que a população crescia em progressão geométrica, enquanto

a produção de alimentos crescia em progressão aritmética. No limite, isso acarretaria uma drástica escassez de alimentos e, como consequência, a fome. Um aluno, sem saber que essa teoria fora derrubada pela “Tese Cornucopiana”, quando enfatizou que a ciência e tecnologia eram capazes de aumentar a produção de alimentos em nível superior ao crescimento populacional, pergunta em tom irônico: ah!, então é por isso que devemos usar preservativo? A pergunta provoca risos na sala de aula. O professor informa que o assunto não é pertinente e quanto a isso ele deve perguntar a seus pais, únicos habilitados a orientá-lo sobre educação sexual e segue sua aula...

O exemplo “B”, de uma escola sem partido, é um contraexemplo de educação democrática. **Não há** indícios de: “democracia participativa”, pois os alunos não tem participação na escolha do conteúdo estudado, muito menos na didática utilizada. Críticas não são pertinentes; “autonomia nos estudos”, visto que há uma programação dos professores para os estudantes obedecerem às ordens impostas. A obediência é muito importante; “orientação concedida por educadores”, dado que se espera alunos passivos às informações dadas pelos professores; “turmas heterogêneas”, porquanto são divididas por idade e/ou grau de conhecimento; “aprendizagem lúdica”, em razão da aprendizagem ser tradicional, “importância dos valores”, porque eles não estão no escopo da escola; e, por fim, “escola aberta”, já que ela é fechada para a comunidade e o entorno.

O modelo da escola sem partido é claramente um contraexemplo de escola democrática. A preocupação desta educação é meramente técnica. Nela não há preocupação com o social e com a criação de valores, já que a educação moral é responsabilidade da família e não da escola/sociedade.

### ***Caso limítrofe (b): Homeschooling***

Exemplo C: É noite e duas meninas estão com os pais na expectativa para observação de um eclipse lunar. Querem observar o fenômeno que estudaram outrem em casa, como o auxílio de bolas de isopor, pintadas por elas, representando o sistema solar. O pai demonstrara, pacientemente para as crianças de 7 e 9 anos, o fenômeno astronômico que ocorre quando a lua é ocultada pela sombra da Terra e, então, decidiram que seria muito interessante observar o fenômeno quando tivessem oportunidade. Por essa razão, estão na espreita.

O exemplo “C” é um caso limítrofe de educação democrática. O *homeschooling*, como este caso especificamente, fica no limiar do que pode ser considerada uma educação democrática. A educação dada a essas crianças tem os fatores essenciais da educação

democrática, incluindo: “**democracia participativa**”, porque as crianças participam das decisões das atividades educacionais; “**autonomia nos estudos**”, em decorrência à democracia participativa, há o incentivo intrínseco as pesquisas; “**orientação concedida por educadores**”, já que os pais tem a função de orientar as crianças; “**turmas heterogêneas**”, tendo em vista que irmãos, de idades diferentes, aprendem juntos; “**aprendizagem lúdica**”, a ideia do aprender brincando; “**importância dos valores**”, vivenciados através do cuidado com a família, fica evidente o importar-se com o próximo; e, por fim, “**escola aberta**”, uma vez que o conhecimento é construído em vários lugares.

Entretanto, este exemplo se torna limítrofe pela incerteza sobre “democracia familiar” e “importância dos valores”. Não se pode afirmar que em um contexto familiar, crianças possam exercer democracia plena. Talvez haja tendência dos pais determinarem as decisões. No outro ponto, é certo que irmãos estudando juntos aprendam valores — como respeito, solidariedade e afetividade — mas, talvez, não se consiga extrapolar esses valores para a sociedade, dado que esta experiência está restrita ao ambiente familiar.

### Contexto Social

Ao examinar o contexto social, o desenvolvimento da educação até chegar à moderna, desperta o interesse à reflexão. Desde meados do século XX vivemos embalados pelas promessas de progresso ilimitado devido ao crescimento do poder da ciência e das novas tecnologias. A escola, então, voltou-se a desenvolver habilidades e competências exigidas pelo mundo moderno. Há grande interesse em potencializar os jovens para o mercado. Ao assumir os interesses dos negócios e do poder, a escola se empobreceu culturalmente e se reduziu a lugar de preparo para o trabalho — a técnica.

Podemos, então, nos preocupar quanto ao rumo dessa educação para a sociedade. Se no dicionário educação significa a aplicação de métodos próprios para assegurar a formação e o desenvolvimento físico, intelectual e moral de um ser humano, por qual razão, então, ela passou a se preocupar principalmente com o desenvolvimento intelectual? A pergunta: “*Skholē* ainda é compatível com educação, notadamente como em uma escola do movimento das chamadas “escolas democráticas”?” representa essa preocupação social. Estamos preocupados em saber como encaixar as outras necessidades da educação, além da intelectual, na educação moderna. As escolas democráticas parecem ser uma esperança ao resgate do *Skholē*.

## Ansiedade Subjacente

A pergunta acima talvez sugira uma ansiedade subjacente na qual se baseia a pergunta. Se a educação nada tiver de *Skholē* — o que talvez signifique nada ter de formação do ser — o que seria da educação? É óbvio que entendemos que *Skholē* não é mais praticada hoje, mas a realidade da educação a serviço do mercado é assustadora. Já que, educação democrática surge então como uma negação do sistema técnico de ensino, com a intenção de formar o ser em seu sentido mais amplo (fisicamente, intelectualmente e moralmente), espera-se, portanto, que ela guarde alguns resquícios do que foi *Skholē*.

O terceiro (III) passo requer à reflexão sobre o conceito. E, assim fizemos, repensamos os exemplos a, b e c repetidas vezes e só os escrevemos no segundo passo após tal reflexão.

O segundo (II), requer a aplicação de técnicas de casos. E, para tanto, faremos uso de casos — (a) modelo, (b) contraexemplo e (c) limítrofe —, de contexto social e de ansiedade subjacente.

O quarto passo (IV), requer a reflexão sobre a questão. Portanto, após reexaminar a questão “*Skholē* ainda é compatível com educação, notadamente como em uma escola do movimento das chamadas “escolas democráticas”?, vemos que pode surgir dúvidas quanto ao significado de “compatível” nesta frase, neste sentido significa “resquícios”. Logo, poderíamos simplificar ainda mais a pergunta para: “Há resquícios de *Skholē* na educação democrática”?

O segundo (II), requer a aplicação de técnicas de casos. E, para tanto, faremos uso de casos — (a) modelo, (b) contraexemplo e (c) limítrofe —, de contexto social e de ansiedade subjacente.

O quinto passo (V), requer a listagem de pontos com base nas reflexões internas e nas conclusões que chegamos sobre o conceito.

Começamos, então, analisando os critérios essenciais do conceito de educação democrática. A ideia é entender se eles são realmente essenciais. Analisaremos cada um deles abaixo:

- **“Democracia participativa”**: não há dúvidas que uma escola democrática tem na essência a participação dos alunos. Deve-se existir espaço à discussão de acontecimentos referentes ao cotidiano escolar.
- **“Autonomia nos estudos”**: reanalisando este critério, ele não se mostrou essencial. Na verdade, a autonomia no estudo está intrínseca a “orientação concedida por educadores”. Posto que existe um tutor favorecendo a construção do conhecimento

do aluno, ajudando-o a aprender a aprender, a “autonomia nos estudos” surge como uma consequência natural deste processo..

- **“Orientação concedida por educadores”**: essencial porque incentiva à participação do aluno no processo de aprendizado — característica essencial da democracia. Com esta prática, ele aprende a participar de outras atividades além da escola. Não existe a tradicional relação hierárquica entre mestre e discípulo. O aprender se faz junto, na troca de experiências, de ideias e de gostos. Tem-se como meta o desenvolvimento da autonomia.
- **“Turmas heterogêneas”**: essencial porque considera cada aluno como indivíduo único e os tratam como tal. As padronizações escolares convencionais de idade, séries, gênero, classe social não importam. Importante são os interesses do aluno, suas necessidades, a descoberta de suas aptidões e potencialidades. Tal fato, a torna inclusiva. Se é democrática, todos tem o direito de participar.
- **Aprendizagem lúdica**: essencial, pois a construção de saberes e significados também ocorre por meio das brincadeiras, sobretudo as que envolvem a imaginação. O brincar não é apenas uma forma de divertimento e distração das crianças, mas um aprendizado da realidade. A experimentação de diferentes papéis sociais — o de mãe, pai, bombeiro, super-herói — através do faz-de-conta, permite à criança compreender o do adulto e aprender a se comportar e a se sentir como ele, constituindo-se como uma preparação à entrada no mundo. O brincar desenvolve o raciocínio, a atenção, a imaginação e a criatividade, pois as brincadeiras mostram novas linguagens e auxiliam a criança a pensar, aquisições que no futuro se tornarão seu nível básico de ação real e moralidade. É importante ressaltar que a criança precisa de tempo livre para brincar.
- **Importância dos valores**: essencial, pois se entende a escola como um espaço de socialização no qual alunos vivenciam os conhecimentos e as diversas formas de compreender e estar no mundo que nos cerca. Acredita-se, todavia, que para se viver bem em sociedade é necessário adquirir alguns valores como: responsabilidade, respeito e solidariedade; e, por fim;
- **Escola aberta**: essencial, uma vez que a escola é democrática, necessariamente ela precisa ser aberta para que os alunos interajam com o entorno — local primeiro à experiência de cidadania. Se a democracia praticada na escola tem a intenção de se estender para a vida das crianças, a vizinhança é um excelente exercício para um

adequado convívio social em seus futuros. Não se pode desprezar a importância do convívio com as ruas e calçadas cheias de vida. É preciso ainda entender que só pessoas que tem a experiência da cidade, conseguem aprender os princípios fundamentais de uma vida urbana próspera. Trata-se de uma lição que ninguém aprende por lhe ensinarem, aprende-se vivenciando.

Sem dúvidas, exceto a “autonomia nos estudos” — que é consequência de ser “orientação concedida por educadores” —, os demais são critérios essenciais de uma educação democrática. Contudo, se fizermos uma reflexão mais aprofundada acerca do critério “democracia participativa”, podemos chegar à conclusão — precipitada — da existência de uma permissividade exacerbada na escolha de conteúdos programáticos por parte dos alunos, por exemplo. Se é possível participar da escolha do conteúdo programático, pode ser conveniente estudar apenas as disciplinas que são convenientes. Mas isso não acontece. Existe uma base curricular nacional a ser seguida e aos alunos há a permissão de escolha de conteúdos dentro da base. Logo, este também é um critério essencial: “obedecer ao currículo nacional”.

Adentrando mais ainda à reflexão sobre democracia participativa, é fácil imaginar que o aluno tem permissão para programar seu tempo de estudo no horário escolar. Isto implica determinar quanto tempo será destinado ao aprendizado técnico, ao lanche e aos intervalos. Ou seja, eles escolhem quanto tempo livre poderão ter. Tempo livre para o que desejarem fazer. Contudo, entende-se que o “tempo livre” também é um critério essencial da escola democrática. Concluímos, portanto, que os critérios essenciais de educação democrática são: “democracia participativa”, “orientação concedida por educadores”, “turmas heterogêneas”, “aprendizagem lúdica”, “importância dos valores”, “escola aberta”, “obedecer ao currículonacional” e “tempo livre”.

O sexto passo (VI), requer a escrita do conceito, que conclusão chegamos sobre ele.

Consequentemente, segue-a:

Estabelecemos que a educação democrática, portanto, promove a participação dos estudantes nos assuntos educacionais e na própria comunidade, criando assim um sistema paritário entre educadores e educandos que promove uma autonomia nos estudos – que não precisa ser árduo para atingir êxito. Este ambiente democrático permite o aluno escolher como deve melhor aproveitar o seu tempo e entende que cada pessoa tem interesses e tempo de aprendizado únicos e por isso trabalha com turmas heterogêneas, que só é possível pelo respeito que uns tem que ter com os outros.

O sétimo (VII) passo, requer a resposta sobre as questões. Dessa forma, podemos, então, responder a questão de pesquisa: “Há resquícios de *Skholē* na educação democrática?”

A resposta seria sim. Há resquícios. Não há muitos resquícios. Mas ainda há. *Skholē* é um modo de vida, não é técnica ou conteúdo. É liberdade criativa e tempo livre. Não cabe mais a educação, definir modos de vida. Talvez a *homeschooling* pudesse parecer mais com esse modo de vida, porém como mencionamos anteriormente, não sabemos se ela pode ser considerada democrática. Mas, porque dizemos então que há resquícios de *Skholē* na escola democrática? O ponto principal é o tempo livre que coincide nas duas. Na escola democrática o educando tem autonomia para decidir o que fazer do seu tempo, inclusive de escolher ter tempo livre para brincar, conversar com um colega, observar a natureza, ou seja, fazer o que a maioria das pessoas acredita que não tenha importância. Mas é nesse tempo livre que as crianças estão aprendendo a contemplar a vida através da socialização que o brincar proporciona.

Para vermos uma escola desenvolver o *Skholē* completamente, ela estaria ensinando a contemplar sua vida em todos os momentos. Ela teria sempre tempo livre para contemplar e não teria “obrigações” a cumprir como um currículo nacional obrigatório, o que não é possível porque mesmo a escola sendo democrática, ela é uma instituição educacional contemporânea que tem a intenção de desenvolver pessoas críticas para participar ativamente da sociedade, mas precisa incentivar os alunos pesquisarem assuntos técnicos como matemática, química e física.

#### 4.1.2 Selecionando e acessando membros de uma comunidade escolar

Para chegar a um exemplo empírico de uma escola democrática, construiu-se um *corpus* de pesquisa baseado na Escola Âncora, do município de Cotia (SP), reconhecida como pertencente a tal perfil.

Após uma ampla pesquisa na Internet acerca de casos de “escolas democráticas”, foi possível se chegar ao “Projeto Âncora” e à sua escola. O Projeto Âncora é uma Associação Civil de Assistência Social, de natureza beneficente, filantrópica e cultural, localizada no município de Cotia, no estado de São Paulo. A sua prática escolar visa à formação integral do ser humano. Ele — o Projeto Âncora (PA) — entende a escola como um espaço de encontro e de humanização, no qual educando e educador são convidados a vivenciar os conhecimentos, as diversas formas de compreender e estar no mundo que os cerca.

O trabalho de campo se constitui de uma análise do *corpus* de pesquisa, o qual contém 28 arquivos — 16 reportagens e 14 vídeos —, a fim de constituir um modelo empírico de uma escola democrática.

## 4.2 DISCUTINDO O CONCEITO DE EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA A PARTIR DO EXEMPLO DA ESCOLA ÂNCORA

A Escola Âncora faz parte de um projeto bem maior o Projeto Âncora. Este projeto, por sua vez, é uma Associação Civil beneficente, filantrópica, educativa e cultural, de fins não econômicos e não lucrativos, fundada em 23 de setembro de 1995. Entende que a educação é a maneira mais potente de promover o Desenvolvimento Social e por meio dela forma Comunidades de Aprendizagem.

Nasceu com o desafio de melhorar a realidade de crianças e adolescentes de baixa renda de Cotia e região, por meio de experiências educacionais, culturais, artísticas e esportivas que complementassem o ensino escolar, além de programas como creche, educação infantil, oficinas e cursos profissionalizantes.

No ano de 2012, o Projeto Âncora inaugurou uma escola de ensino fundamental com uma inovadora filosofia educacional, inspirada na Escola da Ponte de Portugal, implantando um modelo organizacional de gestão democrática e uma reorganização das estruturas educativas tradicionais. A **Escola Projeto Âncora**, particular e gratuita, passou a somar-se ao trabalho já executado, possibilitando assim o atendimento integral crianças e jovens no ensino escolar e proporcionando diversas atividades complementares.

Assim o Projeto Âncora, englobando desenvolvimento social e aprendizagem escolar básica, tem como objetivos contribuir à construção de cidadãos conscientes de suas capacidades para coletivamente formar uma sociedade justa, equilibrada e sustentável, a partir de uma prática educacional acolhedora e participativa na construção de Comunidades de Aprendizagem.

A Instituição está instalada em terreno de 12.000 m<sup>2</sup> na cidade de Cotia e dispõe de uma infraestrutura com salas de aprendizagem, laboratórios, quadra de esportes, circo, biblioteca, cozinhas, pista de skate, refeitório, hospedaria, assim como áreas verdes, arborizadas com frutíferas, canteiros de ervas e uma horta.



Figura 1 – Vista Aérea da Escola Projeto Âncora em Cotia, S.P. Fonte: Projeto Âncora (2019)

Baseado no *corpus*, podemos perceber que sua proposta didática é desenvolvida com base em roteiros de estudo, e não por apostilas ou livros didáticos. Todos os dias os estudantes se encontram com o tutor. É neste momento em que os estudantes indicam o que desejam aprender naquela semana e o tutor os auxilia na escolha de temas e recursos a serem utilizados.

Cada professor do Projeto Âncora é tutor, ou seja, ele é o principal responsável por aproximadamente 12 educandos. Além disso, ele também é tutor de todos os 170 alunos, porque está disponível para todos os educandos em qualquer momento (R-2)

Cada criança faz o planejamento do dia, seja de forma mais autônoma ou com auxílio, de acordo com o núcleo em que está. É um processo de amadurecimento. O objetivo é a criança chegar mais cedo ou mais tarde ao núcleo “Aprofundamento”, o que significa que ela já tem bastante autonomia e está pronta para ajudar os outros (R-1)

No fim do dia, os estudantes se encontram novamente com o tutor para discutir o que aprenderam e compartilhar aquilo que tiveram dificuldade, seja por meio de conversas, contando histórias ou em formas de brincadeira. Toda vez que um aluno aponta dificuldades em realizar algum item do roteiro, o tema é resgatado no novo planejamento.

Os processos de aprendizagem se dão em vários lugares. Nesta escola não há salas de aulas como nas escolas tradicionais, há vários espaços de aprendizados como uma horta, marcenaria e até um circo, onde eles podem aprender artes circenses. A escola também é aberta a comunidade.

Lá, a lousa não é o centro das atenções. Tem criança sob a tenda do circo, a sombra de uma árvore. Todo lugar é lugar para aprender. Em uma escola que pratica a democracia, soberanos são os alunos. Cada um tem seu próprio roteiro de estudos, organiza a rotina com ajuda de um tutor. O Lohan, por

exemplo, escolheu trabalhar com programação de computador. Para entender os comandos que fazem o gatinho se movimentar, ele usou além de informática, matemática e inglês (R-7).

Num salão principal, fica pendurado, ainda, um cartaz dividido por duas colunas: “Preciso de Ajuda e Posso Ajudar?”. Nele, as crianças e adolescentes podem pedir apoio aos colegas escrevendo o nome na primeira coluna. Aqueles que podem auxiliar dizem quando, onde e em qual horário podem se encontrar para o estudo, num processo de educação de pares.

Se crianças têm projetos em comum, elas podem juntar-se independentemente de suas idades para projetos como engajar-se na coleta de lixo, adquirir novos objetos para o laboratório ou cuidar de grupos de responsabilidade contra o bullying (R-18).

Dentre os aspectos curriculares que norteia a prática usa-se a metodologia sem divisão por séries, pois visam educar os alunos com cidadania e autonomia. Por isso é as turmas são heteroênas.

Todos os 170 educandos estão divididos, não por faixa etária, mas por nível de autonomia, em três núcleos de aprendizagem: 1. Iniciação (grau básico de autonomia) 2. Desenvolvimento (grau médio de autonomia) 3. Aprofundamento (grau alto de autonomia) Quando uma criança entra na escola, ela vai primeiro para o núcleo de Iniciação, independente da idade que tiver. O critério de transição entre os núcleos é o nível de autonomia conquistado no processo. Portanto, um menino de 9 anos pode estar no mesmo grupo de um de 12 anos se seu grau de maturidade para realizar certa tarefa for equivalente ao do restante da turma (R-15).

Nesta proposta curricular não existe mais um professor na sala, todos passaram a ser responsáveis pelas ações do coletivo. Com essa reestruturação na cultura pessoal e profissional dos educadores, gera autonomia e conduz a uma excelência de resultados. O professor torna-se um mediador do conhecimento, que é buscado pela criança.

A autonomia dos alunos também é outra questão valorizada pela equipe da Escola do Projeto Âncora. Segundo Anderson, o objetivo é que o aluno não dependa do professor, que atua apenas como um mediador e provocador de conhecimento. Assim, pretende-se que a autonomia promova aprendizado, e crescimento nas relações sociais, autoconhecimento e no sentido organizacional (R-12).

A Âncora entende a escola como um espaço de encontro e de humanização no qual educando e educador são convidados a vivenciar os conhecimentos, as diversas formas de compreender e estar no mundo que nos cerca. A escola é um local que propicia oportunidades para desenvolvimento de habilidades sociais, críticas e da autonomia. Os valores de Afetividade, Responsabilidade, Respeito, Honestidade e Solidariedade permeiam toda e qualquer prática no Projeto Âncora. Norteiam as ações, intervenções e projetos de aprendizagem. Tal fato pode ser claramente identificado no *corpus* no dispositivo “valores” (observado na figura 1, abaixo), em que a palavra mais citada foi “gente”.



que é que te incomoda? Como é que a gente acaba com o lixo no mundo? Começamos por onde? O que você sabe sobre isso? E depois começamos a responder um questionamento que é o “o que quero” “porque quero” “com que vou fazer”, “o que é que vou precisar” e também quais os materiais que vão ser precisos para fazer esse trabalho e o que eu tenho que aprender basicamente, a partir daí, vou navegar nas áreas do conhecimento, então as áreas do conhecimento como português, matemática, história, geografia, ela vai ter um sentido, um significado nesse processo, não vão ser conhecimentos isolados, ilhados, e que vão ser esquecidos porque não fazem sentido, então a busca para o significado da aprendizagem (V-5).

Os educandos aprendem a fazer planejamento do dia de forma coletiva e individual, para iniciar as atividades cotidianas. Desta maneira formam adultos mais responsáveis e conscientes do abstrato conceito de tempo e espaço.

Educando: Na minha rotina eu chego, faço meu planejamento, pego meu caderno na parte de planejamento, e coloco tipo assim: 7:20 = Chegada, 8:00 = pesquisa sobre os índios, 9:00 = skate/lanche, ai eu vou fazendo e o tutor só avalia, ver se meu planejamento tá certo (V-5)

Por meio das assembleias as crianças discutem os acontecimentos referentes ao cotidiano escolar, encontrando soluções, colocando necessidades, percepções e desenvolvendo questionamentos para as situações vividas. As regras da escola decorrem do que é refletido e aprovado pela Assembleia, e por serem construídas coletivamente, as regras são chamadas de combinados. Somente quando há consenso é que os educandos cumprem o que decidiram.

Essas reuniões para coisas simples e também para coisas complexas do projeto, nós buscamos o envolvimento de todas as crianças, porque se a gente está falando de pessoas, está falando de preparação dessas pessoas para mudança social, transformação social, então temos que começar aqui no nosso dia-a-dia. Como ela vai participar politicamente das decisões do seu bairro se ela não participa politicamente das decisões da sua escola? Então o que a gente busca é isso, essa formação política, então ela começa a olhar no mundo de maneira diferente, não com o olhar da queixa que não fizeram pra ela mas qual foi o papel, qual foi o meu papel nessa melhoria, nessa mudança. Nos preocupamos muito com os encontros, assembleias, pelas rotas de reflexão, pelas decisões coletivas porque é daí que estamos buscando esse cidadão que queremos para a nossa sociedade (V-5).

A intenção de trazer o caso empírico neste trabalho foi exemplificar com um caso real. Se na metodologia conceitual Wilsoniana fosse possível apontar para a coisa em si e dizer “este é o conceito”, podíamos dizer que a escola Âncora seria um caso modelo de escola democrática. Intrinsecamente a escola Âncora tem todos os critérios essenciais de educação democrática e por isso denotou tamanha importância aqui.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se resume a uma investigação sobre o significado filosófico do conceito de *Skholē*, palavra geralmente traduzida como lazer ou tempo livre. A palavra escola e suas variações são derivados de *Skholē*, o que indica uma riqueza de significados que não pode ser capturado plenamente nem pela palavra lazer nem tão pouco tempo livre.

Talvez assumir a questão aqui posta como de natureza política pareça inoportuno quando contemplamos o conturbado período de crises no qual vivemos. E, no entanto, se visto a partir da perspectiva em que foi levantado pela primeira vez, isto é, como uma resposta à questão colocada por Sócrates – Que tipo de vida vale a pena ser vivida? – então, a investigação de sua natureza pode nos ajudar a considerar a possibilidade de que nossos males sociais e econômicos possam ter surgido de respostas erradas que demos e continuamos a dar à questão socrática.

Antes de examinar os pensamentos de Aristóteles sobre o lazer e o tempo livre, vou primeiro revisitar brevemente ao conceito de *Skholē* de Platão, a fim de destacar economicamente as dificuldades envolvidas quando o lazer/tempo livre é projetado para uma república inteira como um objetivo abrangente da vida pública.

Platão foi o primeiro a explorar a natureza do *Skholē*. Sua ideia central é que o atendimento às necessidades do corpo resulta em ocupação, a palavra grega é *Ascholia* - o oposto de *Skholē*. O lazer, em seu sentido definido, é o tempo livre gasto olhando ou teorizando na verdadeira natureza das coisas. Mas não é apenas o tempo gasto em tal busca, pois incorpora uma dimensão moral que exige uma catarse das perturbações do corpo e de todos os padrões de valor que têm as necessidades do corpo como uma métrica. Obviamente, a busca da verdade envolve a atividade de *nous*, que é frequentemente traduzida como mente ou inteligência. Mas aqui devemos lembrar que, para Platão, não há qualquer tipo de pensamento. No Fédon, Sócrates descreve isso como aquilo que é a causa de tudo e que, ao produzir ordem, organiza tudo e coloca cada coisa individual da melhor maneira [para ela]. (*Féd.* 96c 2-6) A atividade mental que ocorre no *Skholē* é, portanto, aquela que apreende a essência de qualquer coisa em sua melhor condição. Uma consequência disso é que a mente enquanto está no lazer se descobre e passa a entender sua própria atividade de teorizar como a mais alta atividade humana. Além disso, é através da atividade de *nous* que passamos a compreender a essência e o propósito do *Skholē*. A conexão do lazer de Platão com a atividade de *nous* e *nous* como aquela que formula

a natureza do *Skholē* criou um vínculo indissolúvel entre os dois, de modo que um era inconcebível sem o outro.

Como o lazer é uma condição na qual os seres humanos experimentam o melhor possível de si mesmos, seria de se esperar que Platão tivesse dado considerável consideração à sua realização como um fim político para toda a *Polis*. No entanto, isso não aconteceu. Nas Leis, seu trabalho final, aprendemos que os cidadãos devem desfrutar de muito tempo livre, na verdade, haverá até leis para limitar a ocupação, mas que seu *Skholē* deve ser gasto principalmente em dança festiva e canto coral. Para que não haja mal-entendidos, devemos notar aqui que Platão rejeita uma educação musical que procuraria moldar personagens semelhantes a rebanhos que marchariam para uma batida de tambor comum ou ao uso da música como um meio para o cultivo de uma cultura elitista de bom gosto. A música que ele propõe para uma educação comum é a música que visa trazer medida e ordem a cada uma das paixões dentro de cada pessoa.

Jogos, música e dança devem ser elaborados por filósofos-legisladores como imitações da ordem divina. O que ele chama de jogo sério destina-se a instilar as preferências de prazer e dor que permitirão aos cidadãos conduzir suas vidas de acordo com as leis para seu bem-estar comum. A filosofia é apresentada como a mais alta forma de imitação divina e o mais exaltado tipo de jogo sério, mas é reservada a um punhado de pessoas excepcionais. Em suma, *theoria*, como um objetivo de toda a república a ser perseguida no lazer, nunca no entretenimento.

O que surpreende é que Aristóteles afirmou corajosamente o que seu mestre rejeitara – a noção de que, no lazer, a atividade teórica é uma possibilidade para todos os cidadãos. Aristóteles redefiniu o *Skholē* propriamente dito, como a condição na qual a inteligência humana é atualizada e declarada, por razões empíricas e teóricas, essencial tanto para o florescimento humano quanto para a sobrevivência da *Polis*. Com base empírica, ele argumentou que o desaparecimento de cidades poderosas, como Esparta, tende a ocorrer em tempos de vitória e prosperidade e não em tempos de guerra e coação: o legislador é culpado por não educá-los para se dedicarem ao lazer. E a partir da percepção teórica da natureza da formação humana, ele fez a afirmação original de que estar no lazer parece conter prazer e *eudaimonia* – a vida feliz.

É no lazer que a melhor atividade que existe dentro de nós é ser atualizada. Além disso, ele considera *Skholē* um fim embutido na biologia da espécie humana: a própria natureza [...] busca não apenas engajar-se nos negócios corretamente, mas ser capaz de se dedicar corretamente ao lazer, pois a natureza é o princípio de todas as coisas. Em sua *Metafísica* nos é dito que o poder de admirar, *thaumazein*, impele os humanos a buscar as causas das coisas e assim podemos concluir seguramente que é uma maravilha que naturalmente nos leva ao lazer, já que os enigmas da maravilha só devem ser formulados e inquiridos neste estado de despreocupação.

Este trabalho também busca compreender a *práxis* da Escola “Projeto Âncora”, que declara se consolidar por meio de princípios democráticos. Dentro desse estudo incluem-se questões referentes à autonomia escolar democrática servindo de base para verificar se a *práxis* da escola analisada se fundamenta a partir dos princípios democráticos.

Partindo do objetivo de verificar se essa escola pode ser classificada dentro do movimento das chamadas “escolas democráticas”, e mais ainda, o questionamento de seja escola democrática, partiu-se para a clarificação deste conceito. Sabendo que sua proposta pedagógica é trabalhar de acordo com os princípios democráticos, sobretudo promovendo o exercício da participação democrática como algo intimamente ligado a formação da consciência.

Dentre os aspectos que norteiam a *práxis* da escola está sua metodologia sem divisão por séries, pois visam educar os alunos com cidadania e autonomia. Nesta proposta curricular não existe mais um professor na sala, todos passaram a ser responsáveis pelas ações do coletivo. Com a reestruturação na cultura pessoal e profissional dos educadores, gera autonomia e conduz a uma excelência de resultados. O professor torna-se um mediador do conhecimento, que é buscado pela criança.

A escola não pode ser uma preparação para a vida, mas sim, a própria vida. A educação tem como eixo norteador a vida-experiência e aprendizagem, fazendo com que a função da escola seja a de propiciar uma reconstrução permanente da experiência e da aprendizagem dentro de sua vida. Com esse pensamento libertário propaga-se o ideário, onde acreditam que a educação é o exclusivo elemento verdadeiramente eficaz para a construção de uma sociedade democrática, que leva em consideração as diversidades, respeitando a individualidade do sujeito, aptos a refletir sobre a sociedade e capaz de inserir-se na mesma. Então, a educação escolarizada deveria ser sustentada no indivíduo integrado à democracia, o cidadão atuante e democrático.

Esta ideia e *práxis* se alinha com muito do que foi propagado pelos pensadores clássicos da Grécia antiga. A noção de *lazer* como um fim político parece contraditório a princípio. Porém, a afirmação é feita com o intuito de enfatizar que, se o conceito de *Skholē* ainda faz algum sentido na contemporaneidade, então reflexões acerca de sua praticidade devem começar pelo conhecimento de instituições como a Escola Projeto Âncora que propagam o conceito de *educação democrática* como sinônimo de *Skholē*.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- ACKRILL, John L. Aristotle on Eudaimonia. *In*: RORTY, A.O. (ed.). **Essays on Aristotle's Ethics**. 1980.
- ADORNO, F. **Introduzione a Socrate**. Roma-Bari: EditoriLaterza, 1999.
- ARENDT, Hannah. A crise na educação. *In*: **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1997.
- ARISTÓTELES. **Metafísica**. Tradução textos adicionais e notas de Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2006.
- ARISTÓTELES. **Retórica**. 2. ed. Tradução de Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2005.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. 4. ed. Tradução de Mário da Gama Kury. Brasília: Editora Universidade de Brasília - UNB, 2001.
- ARISTÓTELES. **Política**. 3. ed. Tradução de Mário da Gama Kury. Brasília: Editora Universidade de Brasília - UNB, 1997.
- ARISTÓTELES. **Poética**. 7. ed. São Paulo: Cultrix, 1997. pp. 19-52.
- ARISTÓTELES. **Constituição dos Atenienses**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003. Original: ΑΘΗΝΑΙΩΝ ΠΟΛΙΤΕΙΑ (Grécia, cerca de 332 a.C. e 322 a.C.).
- ARISTÓTELES. **Ars Rhetorica** (W.D. Ross, ed.). Oxford: Oxford Classical Texts, 1959.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução de L. Vallandro e G. Bornhein da versão inglesa de W. D. Ross. Aristóteles. Seleção de textos de J. A. Motta Pessanha. São Paulo, Abril, 1987. (Os Pensadores)
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômacos**. 2. ed. Trad. de Mário da Gama Kury. Brasília: Ednub, 1992.
- ARISTÓTELES. **Ethica Nicomachea** (I. Bywater, ed.). Oxford: Oxford Classical Texts, 1942.
- ARISTÓTELES. **L'Étique à Nicomaque**. Traduction inédite, présentation, notes et bibliographie par R. Bodéüs. Paris, Flammarion, 2003.
- ARISTÓTELES. **Ethica Eudemia** (R. R. Walzer e J. M. Mingay, eds.). Oxford: Oxford University Press, 1991.
- ARISTÓTELES. **Éthique à Eudème**. Introduction, traduction, notes et indices par V. Décarie. Paris, Vrin, 1991.
- ARISTÓTELES. **Magna Moralia**. Harvard: Loeb Classical Library, 1990.
- ARISTÓTELES. **Metafísica**. Tradução de Vincenzo Cocco e notas de Joaquim de Carvalho. São Paulo: Abril Cultural, 1993. (Col. Os Pensadores).
- ARISTÓTELES. **Metafísica**. Edición trilingüe [texto grego de Ross e latino de Moerbeke], traducción por V. García Yebra. Madrid, Gredos, 1970. 2 vols.
- ARISTÓTELES. **Metafísica**. Tradução de L. Vallandro [da versão inglesa de W. D. Ross]. Porto

Alegre, Globo, 1969.

ARISTÓTELES. **Retórica**. Prefácio e introdução de Manuel Alexandre Junior. Tradução e notas de Manuel Alexandre Jr., Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena. Lisboa: Imprensa Nacional / Casa da Moeda, 2005. (Obras Completas).

ARISTÓTELES. **Tópicos; Dos Argumentos Sofísticos**. Tradução de Leonel Vallandro e Gerad Bornhein. São Paulo: Abril cultural, 1978.

BARTHES, Roland. **Elementos de semiologia**. Tradução de Izidoro Blikstein. 15. ed., São Paulo: Cultrix, 2003.

BILBENY, N. **Socrates**. Barcelona: Península, 1998.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 40.ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

BRICKHOUSE, T. C.; SMITH, N. D. **Plato's Socrates**: New York: Oxford University Press, 1994.

BRICKHOUSE, T. C.; SMITH, N. D. **The Trial and execution of Socrates: sources and controversies**. New York: Oxford University Press, 2002.

CENCI, Angelo Vitorio. **Aristóteles & a educação**. Autêntica, 2012.

CENCI, Angelo Vitorio. Cidadania e educação na Política de Aristóteles. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 14, n. 2, 2007.

COELHO, Ildeu Moreira. Escritos sobre o sentido da escola: uma introdução. **COELHO, Ildeu. Escritos sobre o sentido da escola. Campinas: Mercado de Letras, 2013.**

DEL VECHIO, Giorgio. **Lições de filosofia do direito**. Coimbra: Armênio- Amando Editor, 1979.

GIANNANTONI, G. **Dialogo socratico e nascita della dialettica nella filosofia di Platone**. Napoli: Bibliopolis, 2005.

GIANNANTONI, G. **Socrate**: tutte le testimonianze da Aristofane e Senofonte ai Padri cristiani. Roma-Bari: Editori Laterza, 1971.

GIGON, O. **Sokrates**. Berna: A. Francke, 1947.

GÓMEZ LASA, G. **El expediente de Socrates**. Santiago: Editorial Universitaria, 1992.

GÓMEZ ROBLEDO, A. **Socrates y el socratismo**. México: FCE, 1994.

GÓMEZ, J. **Socrates**, Quito, 2011.

GUAL, Carlos Garcia. **Acerca de "El Proceso de Sócrates" de Gregorio Luri**. Barcelona: Mondadori, 1988.

GUTHRIE, W. K. C. **Los filósofos griegos - de Tales a Aristóteles**. México, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1980.

HASAN, Ruqaiya. Rationality in everyday talk: from process to system. In: **Directions in corpus linguistics: Proceedings of Nobel Symposium**. 1992. p. 257-310.

HOBBS, Thomas. **Os elementos da Lei Natural e Política**. Trad. Bruno Simões e Rev. Aníbal Mari. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

HOMERO. **Odisséia**. Tradução de Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo: Editora Abril, 1978.

HOMERO. **Ilíada**. Tradução de Manuel Odorico Mendes. São Paulo: Abril, 2009.

HUPCEY, J. E.; MORSE, J. M.; LENZ, E. R.; TASÓN, M. C. Wilsonian methods of concept analysis: a critique. **Research and Theory for Nursing Practice**, v. 10, n. 3, p. 185, 1996.

HUMBERT, J. **Socrate et les petits socratiques**. Paris, 1967.

KALIMTZIS, K. **An inquiry into the philosophical concept of Scholê**: Leisure as a political end. London: Bloomsbury Academic, 2017.

KAHN, C. H. **Plato and the Socratic dialogue**: the philosophical use of literary form. New York: Cambridge University Press, 1996.

LABORDA, M. **El mas sabio de los atenienses**. Madrid: Rialp, 2004.

LEECH, Geoffrey. **Introducing corpus annotation**. 1997.

LIMA, Licínio C. **Cidadania e educação**: adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia?. 2005.

MARTINS, Rosilene Maria Sólón Fernandes. **Direito á educação**: aspectos legais e constitucionais. Rio de Janeiro: Letra Legal, 2004.

MUNIZ, Regina Maria Fonseca. **O direito à educação**. Rio de Janeiro: Renovar, 2002.

MAIER, H. **Sokrates**. Tubinga, 1913.

MAIER, H. **Socrate**. Firenze: La nuova Italia, 1944.

MARTINS, Rosilene Maria Sólón Fernandes. **Direito á Educação**: aspectos legais e constitucionais. Rio de Janeiro: Letra Legal, 2004.

MAZZARA, G., NANCY, M., ROSSETTI, L. **Il Socrate dei dialoghi**. Bari: Levante, 2006.

MEDRANO, Gregório Luri. **El Proceso de Sócrates**. Madrid: Editora Trota, 1998.

MÉRON, E. **Les idées des interlocuteurs de Sócrates dans dialogues platoniciens de jeunesse**. Paris: J. Vrin, 1979.

MONDOLFO, Rodolfo. **Sócrates**. Buenos Aires, Ediciones Losange, 1955.

MORRISON, D. R. (Ed.) **The Cambridge Companion to Socrates**. New York: Cambridge University Press, 2011.

MUNIZ, Regina Maria Fonseca. **O direito à educação**. Rio de Janeiro: Renovar, 2002.

NIGHTINGALE, A. W. **Spectacles of Truth in Classical Greek Philosophy**: Theoria in its Cultural

Context. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

PERCY, C. E. et. al. Synchronic Corpus Linguistics – papers from the sixteenth International Conference on English Language and Research on Computerized Corpora (ICAME 16). Amsterdam/Atlanta, GA: Rodipi, 1996.

PERUZZO JÚNIOR, L. O conceito de Lebensform (formas de vida) na filosofia Wittgenstein. **Itaca**, n. 17, p. 73-85, 2011.

PLATÃO. **A República**. 7. ed. Tradução Carlos Alberto Nunes. Belém: Editora da Universidade Federal do Pará, 1988.

PLATÃO. **Critão, Menão, Hípias Maior e outros**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. 2a. Edição. Belém: Editora da Universidade Federal do Pará, 2013.

PLATÃO. **Teeteto - Crátilo**. 3. ed. Tradução Carlos Alberto Nunes. Belém: Editora da Universidade Federal do Pará, 2001.

PLATÃO. **Parmênides - Filebo**. Tradução Carlos Alberto Nunes. Belém: Editora da Universidade Federal do Pará, 1974.

PLATÃO. **Fédon**. Tradução de M. T. Schiappa de Azevedo. Brasília: Editora da UNB, 2000.

PLATÃO. **A República**. 7. ed. Tradução de Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.

PLATÃO. **A República** Tradução de Luis Espírito Santo. 2. ed. Coleção Filosofia e Ensaio. Lisboa: Guimarães Editora, 1971.

PLATÃO. **A República** Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: Editora da Universidade Federal do Pará, 1988.

PLATÃO. **Apologia de Sócrates, Críton**. Tradução de Manoel de Oliveira Pulquério. Lisboa: Edições 70, 1997.

PLATÃO. **Banquete; Fédon**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Col. Os Pensadores).

PLATÃO. **Cartas**. radução de Carlos Alberto Nunes. Belém: Universidade do Pará, 1980. Vol. V.

PLATÃO. **Fedro**. 19 ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996. (Diálogos)

PLATÃO. **Górgias**. São Paulo: DIFEL, 1970.

PLATÃO. **Górgias**. Tradução de Manoel de Oliveira Pulquério. Lisboa: Edições 70, 1997.

PLATÃO. **Íon**. Lisboa: Inquérito, 1988.

PLATÃO. **Laques**. Lisboa: Edições 70, 1989.

PLATÃO. **Leis e Epínomes**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Pará: Universidade Federal do Pará, 1980. vol.XII-XIII.

PLATÃO. **Lísis** Brasília: Editora Universitária de Brasília, 1995.

PLATÃO. **Marginalia Platônica. Introdução. A Carta Sétima**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: Universidade do Pará, 1973.

PLATÃO. **Mênnon**. Rio de Janeiro: Ed. PUC Rio; Loyola, 2001.

- PLATÃO. **O Banquete**. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os Pensadores).
- PLATÃO. **O Banquete**. Tradução introdução e notas de José Cavalcante de Souza. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- PLATÃO. **Parmênides**. Rio de Janeiro: ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.
- PLATÃO. **Sofista**. 2 ed. Rio de Janeiro: ed. Abril Cultural, 1983. (Os Pensadores).
- PLATÃO. **Timeu**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Pará: Universidade Federal do Pará, 1977.
- REALE, Giovanni. **Aristóteles**. História da filosofia grega e romana. Tradução de Henrique C. L. Vaz e Marcelo Perine. São Paulo: Edições Loyola, 2007. vol. IV.
- REALE, Giovanni. **Para uma nova interpretação de Platão**. 14.ed. Tradução Marcelo Perine. São Paulo: Edições Loyola, 1997.
- REALE, Giovanni ; ANTISERI, Dario. **História da filosofia**: Antiguidade e Idade Média. São Paulo: Paulus, 1990.
- REYES, Alfonso. **La filosofía helenística**. México: Fondo de Cultura Económica, 1959.
- RODGERS, L. B. Concept analysis: an evolutionary view. *In*: RODGERS, L. B.; KNALF, A K. **Concept development in nursing**: foundations, techniques, and applications. 2<sup>nd</sup>. edition. Philadelphia: Saunders; 2000.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da Educação**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- SARDINHA, A. B. Corpus Linguistics: history and problematization. *Delta*, vol. 16, n. 2, 2000.
- SCHWART, W. **Figuras del mundo antiguo**. Madrid: Revista de Occidente, 1966.
- SCHWARTZ-BARCOTT, D; KIM, H. S. An expansion and elaboration of the hybrid model of concept development. *In*: RODGERS, L. B.; KNALF, A K. **Concept development in nursing**: foundations, techniques, and applications. 2<sup>nd</sup>. edition. Philadelphia: Saunders; 2000.
- SCOLNICOV, Samuel. **Platão e o problema educacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- SILVEIRA, V. N. S. Alinhamento estratégico: análise conceitual e perspectivas teóricas. **Revista Pretexto**, v. 18, n. 3, p. 67-91, 2017.
- SINCLAIR, J. Corpus, Concordance, collocation. Oxford: Oxford University Press, 1991.
- TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à filosofia da educação**: a escola progressiva ou a transformação da escola. 5.ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1968. Disponível em <[http://www.prossiga.br/anisioteixeira/livro5/chama\\_cap2.html](http://www.prossiga.br/anisioteixeira/livro5/chama_cap2.html)> Acesso em: 10 jun. 2008.
- TOMLINSON, J. **The culture of speed**: the coming of immediacy. [*Sine loco*]: Sage, 2007.
- THIRY-CHERQUES, H. R. **Conceitos & definições**: o significado em pesquisa aplicada nas ciências humanas e sociais. Rio de Janeiro: FGV, 2012.
- TUOZZO, T. **Plato's Charmides** - Positive Elenchus in a 'Socratic' Dialogue. New York: Cambridge Press, 2011.
- VLASTO, G. **Socrates, ironist and moral philosopher**. Ithaca/New York: Cornell University Press, 1991. (Cornell Studies in Classical Philosophy, v. 50).

VLASTO, G. **Socrate**: ironie e philosophie morale. Paris, Aubier, 1994.

VLASTOS, G. **Socratic Studies**. New York: Cambridge University Press, 1994.

VLASTOS, G. **Studi socratici**. V&P Università, 2003.

VEBLEN, Thorstein. [1899b]. **The theory of leisure class**. The collected works of Thorstein Veblen. London: Routledge/Thoemmes Press, 1994.

WALKER, L. O.; AVANT, K. C. Concept development. *In*: WALKER, L. O.; AVANT, K. C. **Strategies for theory construction in nursing**. 3<sup>rd</sup>. edition. Norwalk: Appleton & Lange, 1995

XENOFONTE. **Memoráveis**. Tradução Ana Elias Pinheiro. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, Anablume, 2009.

XENOFONTE. **Banquete: apologia de Sócrates**. Tradução Ana Elias Pinheiro. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, Anablume, 2008.

## GLOSSÁRIO

Os termos mais pertinentes para nossa argumentação são os descritos abaixo:

- **Polis** (πόλις) - Embora a palavra “cidade” seja frequentemente usada como tradução de *Polis*, não há equivalente exato em nenhuma língua moderna para o conceito de cidade-estado grega. A *Polis* era uma região relativamente pequena, autossuficiente e independente, governada por seus cidadãos, a classe da elite. A força de trabalho consistia em escravos, trabalhadores manuais e mulheres. O mundo de Aristóteles foi formado por cidades-estados, e suas teorias políticas funcionam a partir do pressuposto de que a *Polis* é a forma mais sensata de governo.
- **Koinonia** (κοινωνία) - Traduzida livremente como “associação”, a *koinonia* é definida literalmente como “um compartilhamento em comum”. Este conceito é muito importante para a filosofia política de Aristóteles e é parte integrante da natureza da *Polis*: a *Polis* é uma associação não só no sentido das pessoas que vivem no mesmo lugar, mas também no sentido de um empreendimento compartilhado em que todos os cidadãos participam. Aristóteles assim não percebe nenhum conflito entre o indivíduo e o estado.
- **Politeia** (Πολιτεία) - Aristóteles usa essa palavra complexa de duas maneiras diferentes: primeiro, traduz-se bastante diretamente como “constituição”; Em segundo lugar, descreve uma entidade traduzida aqui como “governo constitucional” (outras traduções podem torná-la “política”). Aristóteles considera o governo constitucional, aquele que tem o poder de reger uma sociedade política com interesse de todos, uma das melhores formas de governo. Combina elementos da oligarquia e da democracia, encontrando um compromisso entre as demandas dos ricos e dos pobres.
- **Monarquia** (μόνος) - Uma forma idealizada de governo em que o rei é um indivíduo excepcional que governa com os melhores interesses de todos em mente. Aristóteles reconhece que encontrar um líder tão destacado é difícil, mas contempla a possibilidade, no entanto.
- **Oligarquia** (ολιγαρχία) - Aristóteles usa a palavra oligarquia, literalmente "governo de poucos", para se referir a um governo controlado por uma minoria constituída pelos ricos. Ao contrário da aristocracia, Aristóteles acredita que a oligarquia é uma

má forma de governo, já que a facção dominante governa unicamente em seu próprio interesse, desconsiderando o dos pobres.

- **Democracia** (δημοκρατία) - Aristóteles tem uma visão depreciada do conceito de democracia, literalmente “governo do povo”, como um tipo de governo em que as massas pobres têm controle e o usam para servir seus próprios fins. Isso envolve pesada tributação e exploração dos ricos, entre outras coisas. Dentre as diversas formas de governo, Aristóteles prefere a *politeia* ou governo constitucional.
- **Aristocracia** (ἀριστοκρατία) - Aristóteles considera a aristocracia, literalmente “governo do melhor”, e considera-a superior à oligarquia porque valoriza os interesses de todos. Ele contrasta a aristocracia com oligarquia, democracia e politeia, ressaltando que essas formas de governo se preocupam apenas com questões de riqueza. A aristocracia, por outro lado, confere benefícios com base no mérito; como resultado: aqueles que mais merecem governar, governam de fato.
- **Tirania** (τύραννος) - O governo de um indivíduo interessado exclusivamente em seu próprio benefício. Uma forma perversa de governo, a tirania é impopular e geralmente derrubada. Na opinião de Aristóteles, é o pior tipo de governo.
- **Demagogia** (δημαγωγία) - O pior tipo de democracia, na opinião de Aristóteles; o “governo das massas” é levada ao extremo. Na demagogia, a voz de todos é igual e a ditadura da maioria tem maior autoridade do que a lei. Como resultado, a vontade das pessoas substitui a lei. Invariavelmente, um líder carismático, ou demagogo, assume o controle e se torna um tirano. Porque ele fala com a voz do povo, e porque a voz do povo é soberana, o demagogo é livre para fazer o que ele quer.
- **Skholē** (σχολή) – Aristóteles define *Skholē* como tempo livre dedicado às coisas da Polis. Para atingir a perfeita felicidade é necessário viver a vida em *Skholē*. Ter tempo livre e estar à vontade são condições necessárias para se ter esse modo de vida. Aristóteles acha necessário conhecer *Skholē* antes de responder a famosa pergunta de Sócrates: “que tipo de vida vale a pena ser vivida?”.
- **Otium** (ōtium) - Um termo abstrato em latim que tem uma variedade de significados, incluindo o tempo de lazer em que uma pessoa pode desfrutar comendo, brincando, descansando, contemplando e estudando. Às vezes, mas nem sempre, relaciona-se a um momento na aposentadoria de uma pessoa, opondo-se a “vida pública ativa”. Também pode ser um tempo dedicado ao lazer, que é esporádico. Pode ter implicações intelectuais, virtuosas ou imorais. Inicialmente, referia-se à ideia de

abstenção do negócio diário (*negotium*) ou de atividades consideradas artisticamente valiosas ou esclarecedoras (ou seja, oratória, escrita, filosofia). Tinha um significado particular para empresários, diplomatas, filósofos e poetas.

- **Askholia** (ἀσכולία) - O significado de *Askholia* pode ser encontrado nos diálogos de Platão e no retrato de Xenofonte de Sócrates. Neles, *Skholē* é moralmente o oposto do aproveitamento dos lucros da *Ascholia*. Na *Askholia* as pessoas ficam preocupadas psicologicamente mesmo quando em repouso. Dentro da *Ascholia*, o ser é conduzido pela paixão por unidades lucrativas e dá prioridade às necessidades do corpo. Esta condição cria dentro de nós os hábitos que fazem uso da mente para atender os variados fins do corpo. Representa ocupação, negócio, engajamento.
- **Eudaimonia** (εὐδαιμονία) – No grego antigo, a palavra Eudaimonia era a principal palavra usada para a “vivência da felicidade”. Para Aristóteles, Eudaimonia significa atingir o potencial pleno de realização individual, pois, para ele, a felicidade é a meta da vida humana.
- **Atopía** (ἀτοπία) - De acordo com Sócrates, a palavra *Atopía* se refere ao “não lugar”. Um lugar de exterioridade de familiaridades, desprovido de poder, saber dos próprios tribunais e, principalmente, a identidade.
- **Elenchus** (ἐλεγχος) - Também conhecido como Método Socrático, é o método usado por Sócrates ao longo dos diálogos de Platão. De acordo com a história, o Oráculo de Delfos disse a Sócrates que ele era o homem mais sábio de Atenas. Ele estava confuso com isso, como ele alegou não saber nada. Portanto, ele partiu em busca de alguém que sabia mais do que ele. Ele foi interrogar vários sábios supostos. No entanto, ele inevitavelmente descobriria que eles não sabiam o que diziam saber. Sócrates fez isso com o seguinte método: a) Ele teria a mesma alegação de que uma pessoa afirmou que eles sabiam, chamem-lhe A. b) Então ele iria espionar para a pessoa e descobrir que eles de fato acreditavam em outras proposições, chame-os de B, C e D. c) Finalmente, ele mostraria que B, C e D implicavam que A não era o caso. Portanto, mostrando que a pessoa não sabia de fato o que alegava conhecer.
- **Aporia** (ἀπορίᾱ) - Impasse, dificuldade de passagem, falta de recursos, perplexidade.

É um enigma ou um estado de perplexidade. Na retórica, é uma expressão útil de dúvida.

## APÊNDICE - Revisitando a Política de Aristóteles

### Resumo

Segundo Aristóteles, a Polis, ou cidade-estado grega, é a mais alta forma de associação política. Um indivíduo apenas pode ansiar a vida boa, que é o objetivo final da existência humana, sendo um cidadão de uma Polis. Apesar de Aristóteles defender a propriedade privada, ele condena o capitalismo<sup>3</sup>. Ele defende que a instituição da escravidão é necessária para o funcionamento da sociedade.

Ao visitar e criticar outras constituições e teorias constitucionais, é concluído por Aristóteles que nenhuma cidade atual é ideal. Ele classifica seis tipos diferentes de cidades de acordo com suas respectivas constituições, definindo três boas e três ruins. Delas, as três boas são: politeia, ou governo institucional; aristocracia e monarquia. Os três ruins são: democracia, oligarquia e tirania. Para Aristóteles o princípio de justiça distributiva define se uma constituição é boa ou não. Nessa justiça, as pessoas são tratadas com igualdade ou desigualdade, as pessoas iguais são tratadas igualmente, assim como as desiguais são tratadas de forma desigual. A consideração de valor para sociedade dos indivíduos é dada de acordo com suas contribuições para a vida da cidade, portanto, existem pessoas mais ou menos valiosas. Aristóteles declara que um governo constitucional com um composto soberano de leis é ideal, porém, ele chega a admitir que caso haja um grupo ou indivíduo excepcional, aristocracia ou monarquia podem ser preferíveis.

Os livros IV a VI discutem questões práticas a respeito da estrutura política da Grécia antiga em que Aristóteles vivia. A partir da análise das diferentes formas de governo e suas manifestações, Aristóteles constata a importância de uma classe média forte capaz de mediar os diferentes interesses dos ricos e dos pobres.

O governo das cidades geralmente é dividido entre funções deliberativas, judiciais e executivas, e Aristóteles debate as diferentes formas que essas funções podem ser realizadas. Independentemente de quem está no poder, é prudente nunca excluir completamente aqueles que lá não estão. A base da estabilidade social e política é a moderação, a educação e o respeito por todos. As constituições mudam quando uma grande facção que se opõe ao governo surge e institui uma concepção diferente de justiça e igualdade.

---

<sup>3</sup> O capitalismo já existia na Antiguidade – Oriente, Grécia e Roma – porém em forma muito incipiente. No mundo antigo, a riqueza estava representada, sobretudo, pela propriedade imobiliária (terras, casas), os instrumentos de produção, as mercadorias e os escravos.

Ao imaginar uma cidade ideal, Aristóteles defende que o objetivo da cidade é auxiliar cada cidadão a alcançar a felicidade, essa felicidade é encontrada na prática da razão especulativa. Os outros bens são apenas instrumento para este fim, a felicidade. É recomendado por Aristóteles manter a cidade pequena, mas grande o bastante para ser autossuficiente. O serviço militar, assim como o governo, o serviço religioso e a propriedade da terra devem ser compartilhados por todos os cidadãos, deixando para trabalhadores não cidadãos o artesanato e a produção de alimentos. É recomendado por Aristóteles, em relação à educação, um plano de leitura, escrita, desenho treinamento físico e música. A direção desta educação deve ser para se alcançar uma boa vida e incentivar habilidades que são necessárias à vida, assim como bondade moral e cultivo da mente.

Em termos de educação, Aristóteles recomenda um programa de leitura, escrita, desenho, treinamento físico e música. Esta educação deve ser direcionada para o fim de alcançar uma boa vida e encorajar habilidades necessárias à vida, bondade moral e cultivo da mente.

### **Contexto**

No tempo de Aristóteles, o mundo grego era formado por poleis, ou cidades-estados, cada uma com seu governo autônomo. A constituição da Polis era de cidadãos, escravos, crianças, mulheres, imigrantes e trabalhadores manuais não-cidadãos, também chamados de mecânicos. Os cidadãos eram homens adultos geralmente nascidos de pais cidadãos. Eles governavam a cidade, enquanto todo trabalho para fornecer comida, equipamentos necessários à sociedade e abrigo eram feitos pelos escravos, mecânicos e mulheres. Os cidadãos desfrutavam de um grande luxo e liberdade uma vez que as tarefas diárias foram executadas por outros. O lazer que os cidadãos gozavam era muito valorizado, e com ele foi possível existir um dos maiores momentos de energia intelectual da história humana. Apesar de esse sistema ter sido explorador, foi produzido por ele uma espetacular variedade de filosofia, drama, arte e arquitetura.

Os gregos eram convencidos das suas realizações. “bárbaro” era o termo depreciativo que os gregos utilizavam para se referir aos demais povos não-gregos. A cidadania era apontada como uma parte fundamental da identidade pessoal, com isso, ser exilado da Polis era visto como um destino pior do que a morte. Participar da vida pública era dever dos cidadãos, ou seja, eles deveriam exercer cargos públicos. A Polis exigia que as opiniões dos cidadãos fossem expressadas em grandes assembleias deliberativas e judiciais, ao contrário da democracia representativa do sistema ocidental moderno, no qual é eleito alguém que fala em nome da população. A cidadania criava um forte vínculo parentesco uma vez que todos viviam juntos, governavam juntos, serviam ao exército juntos e gozavam do tempo de lazer juntos.

Aristóteles (384 a.C.-322 a.C.) viveu o maior tempo da sua vida em Atenas, cidade considerada a maior de todas as Polis, porém nasceu em Estagira, cidade ao norte da Grécia no Reino da Macedônia. Ele estudou na Academia de Platão em Atenas de 367 a.C. até 347 a.C.. A partir de 335 a.C., após doze anos no exterior, até um ano antes de sua morte Aristóteles volta à Atenas com o intuito de dirigir sua própria escola nos degraus do Liceu. É mostrado claramente, em sua obra Política, sua admiração pela Polis grega. Ele defende que a forma mais elevada de associação humana é a Polis, todos os seus argumentos a respeito da teoria política dependem do pressuposto de que a Polis é o único sistema político que faz sentido.

Ironicamente, Aristóteles esteve intimamente afiliado à força que acabou por destruir o sistema de *poleis* independentes e autossuficientes. Nos anos em que ficou longe de Atenas, ele foi tutor do jovem Alexandre o Grande. Durante a vida de Aristóteles, a Grécia foi unificada e assimilada ao império de Alexandre, extinguindo as *poleis* independentes.

Embora muitas das recomendações de Aristóteles sejam aplicáveis somente no contexto da *Polis*, ainda há muito a se aprender com suas obras. Suas observações sobre a natureza da justiça, o objetivo da associação política e a relação entre indivíduo e estado são tão relevantes agora quanto eram em seu tempo.

## **Introdução**

A *Polis*, também denominada de cidade, é definida por Aristóteles como uma associação também descrita como *koinonia* e, com isso, ele afirma que diante de atos humanos deliberados essas associações são construídas com o intuito de alcançar algum bem. É também mencionado por ele que a visão política dessas associações são consideradas as mais soberanas pelo fato de incorporar todas as outras formas de associações mas, principalmente, por visar um bem de poder supremo.

Existem diversos tipos de associações, essas associações são fundamentadas em vários tipos de relacionamentos. Do ponto de vista do nível de importância, temos a associação mais básica sendo a família, logo em seguida no mediano temos as aldeias, e a considerada de maior relevância é a cidade, que tem um papel fundamental na vida dos seres humanos que se movem naturalmente para alcançar uma alta qualidade de vida. Em seguida, Aristóteles afirma que “o homem é, em essência, um animal político”. Somente como parte de uma cidade, as pessoas podem perceber plenamente sua natureza; separados da cidade, são piores do que os animais.

Aristóteles então ressalta que a família é composta por três tipos de relacionamentos: mestre-escravo, marido-esposa e pai-filho, com a adição de uma relação extra dentro da casa que pode ser denominada de “arte de aquisição”.

Aristóteles identifica os escravos como a principal forma de sustento para os seus mestres. Ele defendia a escravidão geralmente pelo fato de que a natureza funciona em um sistema de governantes e governados, pois algumas pessoas são escravas por natureza e outras são mestres por natureza, mas considerava injusto escravizar aqueles que não são escravos por natureza através da guerra ou por outros meios. Embora a adequação à maestria ou à escravidão seja geralmente herdada, a escravidão se legitima apenas quando a regra do mestre sobre o escravo é benéfica para ambas as partes.

Aristóteles chega a comparar a relação entre mestre e escravo com a relação entre alma e corpo, pois enquanto o mestre possui o poder intelectual e de comando, o escravo que não possui esses poderes ficando responsável apenas por realizar as tarefas domésticas. O filósofo também chega a comparar tal relação de mestre e escravo com a de um monarca e seu povo, ou até mesmo de um estadista e os cidadãos livres.

A arte de aquisição é examinada por Aristóteles. Essa arte fala a respeito da satisfação das necessidades básicas, ela é distinguida como aquisição natural e não natural. Podemos salientar que pessoas diferentes podem alcançar suas necessidades de formas diferentes dependendo do seu modo de vida: uns são caçadores, outros fazendeiros, outros até mesmo piratas. A obtenção de abrigo, alimentos e outras necessidades vai se chamar de aquisição natural pelo fato de que é uma parte indispensável da gestão de uma casa.

Sobre a aquisição não natural, é perceptível que o maior objetivo será a acumulação de dinheiro para benefício próprio. A partir daí, Aristóteles chega a uma conclusão capitalista de que esses alimentos e roupas não possuem apenas um valor para o uso mas também para a troca. Nas sociedades em que o comércio é bastante intenso, é comum o surgimento de uma moeda que se torna uma facilitadora da troca. O objetivo dessa troca será o acúmulo de novas moedas e, com isso, a riqueza monetária se torna o objetivo principal da sociedade, em cima da aquisição natural dos bens. Aristóteles opina dizendo que não gosta desta acumulação pelo motivo de que não há limite na quantidade de moedas que a pessoa pode acumular fazendo com que elas sintam prazer apenas na acumulação e não no uso dos bens.

Aristóteles então fala sobre as duas relações domésticas conhecidas como marido-esposa e pai-filho. A primeira assemelha-se com a relação estadista com o seu povo, com isso, podemos afirmar que o marido e a esposa vivem em um ambiente de natureza livre, ou seja, sem escravidão. Isso mostra como o homem por sua natureza se torna mais apto do que a mulher

para comandar, chegando à conclusão que ele é o único capaz de fazer o papel de governante na família. A relação pai-filho é parecida com a do rei e seus súditos, já que o pai governa pelo amor e respeito que seus filhos têm por ele e, assim, sabe-se que essas respectivas virtudes de mestre, esposa, filho e escravo vão variar dependendo do papel que cada um desses deve cumprir.

É importante notar que dentro dos estudos de Aristóteles sobre a filosofia política, grande parte baseia-se na teleologia – onde tudo na natureza tem um significado e um objetivo. Uma de suas maiores obras, a *Ética a Nicômaco*, que em muitos aspectos é paralela à *Política*, tem como importante argumento, mostrar os principais objetivos da existência humana e como a felicidade é uma chave para a faculdade humana da razão. A política é em grande parte uma tentativa de determinar que tipo de associação política é mais adequada para garantir a felicidade aos seus cidadãos.

A Grécia antiga era composta por um grande número de cidades-estados, e, para seus habitantes, as poleis eram bem mais significativas do que a importância de uma cidade moderna para seus cidadãos. Podemos confirmar que todos os interesses dos cidadãos são semelhantes com as da Polis porque eles compartilham o mesmo interesse, ambos buscam a felicidade, chegando a conclusão de que na Grécia antiga não existiam os conceitos de oposição entre direitos individuais ou liberdades e as leis da cidade ou Estado.

A crença de Aristóteles de que o homem só pode se tornar plenamente humano quando se envolve na associação política da cidade é uma visão fortemente comunitária que enfrentaria uma forte oposição dos pensadores liberais. Ao mesmo tempo que Aristóteles afirma que o homem não cumpre seu propósito final quando não possui ligação com o Estado, ele também afirma que as leis não somente devem restringir a liberdade do homem, mas como a vida não possui valor em lugares onde o Estado não está presente.

É notável que a figura da Polis para Aristóteles só pode existir com a presença do trabalho escravo, por isso vemos o filósofo defendendo a escravidão constantemente. Muitos diziam que os argumentos de Aristóteles à respeito da escravidão são confusos e chegam a ser contraditórios na medida em que o filósofo atribui uma certa quantidade de racionalidade aos escravos, mas ao mesmo tempo, tenta provar que eles não possuem razão. Ele chega a essa conclusão ao dizer que existem “escravos naturais”; pessoas que não possuem racionalidade e, com isso, não atingem sua própria liberdade. Isso faz com que seja benéfico o fato dessas pessoas serem escravizadas pois, de acordo com Aristóteles, seus soberanos podem fornecer essa racionalidade que lhes falta. O principal problema dessa afirmação é que para um escravo seguir ordens e responder os comandos ele precisa ter algum tipo de racionalidade. Aristóteles

quase admite que escravos possuem razão, porém ele parece não compreender as implicações que essa concessão traria; afirma que se os escravos possuem mentes racionais então eles não podem ser “escravos naturais” e, por isso, não precisam ser escravizados.

A discussão de Aristóteles sobre aquisição é particularmente interessante do ponto de vista capitalista. A economia global moderna gira inteiramente em torno da acumulação e do intercâmbio de moeda, práticas que Aristóteles abominava, e a simples demanda por dinheiro passou a ser percebida como um elemento fundamental para grande parte da sociedade ocidental.

## **Livro VII**

O livro VII marca a tentativa de Aristóteles de imaginar uma cidade ideal. Ele distingue três tipos de bens: os bens da alma correspondentes à sabedoria e virtude; os bens externos correspondentes à riqueza e reputação; e bens do corpo correspondente à saúde, prazer sensual, etc. Aristóteles mostra uma certa preferência pelos bens da alma pelo fato de que esses bens são fins propriamente ditos enquanto que os outros dois bens são apenas meios que operam diretamente para esse fim. Os bens da alma dependem, em última instância, da natureza de cada indivíduo, e não da sorte. Uma cidade é como uma pessoa, precisa de bondade e sabedoria interna para ser feliz.

Aristóteles então enfrenta um dilema: “a vida cívica ideal é uma vida externa de ação política ou uma vida interna de especulação filosófica?” Descartando a vida militar que concentra-se exclusivamente no que deveria ser apenas uma medida de segurança, ele compara o ser estadista e a contemplação solitária em busca de uma resposta a sua pergunta. Por um lado, governar em uma cidade de homens livres é uma atividade altamente demandante, e uma vida ativa politicamente é preferível a uma vida inativa, uma vez que a felicidade é um estado de ação e não de inação. Por outro lado, governar outros em tempo integral não é nem de longe o que se imagina ser uma vida ociosa, em estado de graça, ao mesmo tempo que uma vida de contemplação filosófica está longe de ser inativa. Mahatma Gandhi, alertava que “Nossas crenças se transformam em pensamentos, os pensamentos em palavras, as palavras se tornam ações e estas ações repetidas se tornam hábitos. E estes hábitos formam nossos valores e nossos valores determinam nosso destino.”

Aristóteles acredita que a população de uma cidade não deve ser nem muito grande nem muito pequena. As cidades pequenas não são autossuficientes, enquanto as grandes cidades são difíceis de governar. As funções judiciais e eleitorais da cidade exigem que os cidadãos se

conheçam e possam julgar o caráter do outro. Aristóteles, portanto, aconselha que a população de uma cidade seja "o maior número pesquisável necessário para alcançar uma vida de autossuficiência".

Da mesma forma, o território deve ser suficientemente grande para garantir a autossuficiência e o lazer, mas suficientemente pequeno para ser pesquisável (prontamente alcançado pelos olhos), para fins de defesa e facilitação do comércio. Aristóteles defende viver próximo ao mar e construir um porto marítimo, embora ele advirta o perigo disto atrair estrangeiros indesejados à cidade. Viver na costa permite um comércio mais fácil, embora esse comércio deva ser conduzido com um espírito de temperança em vez de ganância. Ele também recomenda a construção de uma marinha, mas colocando-a no comando de agricultores e servos, em vez de cidadãos.

Aristóteles idealiza os gregos como cidadãos ideais à medida que se encaixam perfeitamente como seres de espírito elevado, habilidade e inteligência. Ele também acredita que os europeus ao norte estão cheios de espírito, mas que não possuem habilidades e inteligência para a organização política, enquanto que os asiáticos têm habilidade e inteligência, mas não têm espírito e são facilmente submetidos e escravizados.

Quanto à estrutura social, Aristóteles faz uma distinção nítida entre os elementos que são partes necessárias para a cidade (como os escravos) e aqueles que são partes integrantes da cidade. Os escravos são como propriedade: nenhuma cidade pode existir sem eles, mas eles próprios não são a cidade. Aristóteles identifica seis componentes de uma cidade: alimentos, artesanato, armas, propriedade, culto e governo. Os dois primeiros devem ser deixados para agricultores e trabalhadores não-cidadãos, uma vez que exigem muito trabalho e não podem ser combinados com a vida de lazer do cidadão. Os próprios cidadãos devem empreender o resto: os jovens devem servir nas forças armadas; os cidadãos de meia-idade devem governar; e os mais idosos, servir no culto aos deuses. Os cidadãos, além disso, devem possuir todas as propriedades, algumas publicamente (como negócios) e outras de forma privada.

Aristóteles acrescenta que a cidade deve ser construída com paredes fortificantes e acesso a água doce. Também deve ser agradável e favorável a uma vida política saudável.

Aristóteles faz uma importante distinção entre meios e fins. A felicidade e a atividade racional são fins em si mesmos: o homem as persegue exclusivamente para seu próprio bem. Riqueza e saúde são apenas meios para esses fins; eles são necessários para a felicidade, não porque eles próprios sejam intrinsecamente bons, mas porque é difícil alcançar a felicidade sem eles. Ele também é firmemente antimilitarista, argumentando que o poder militar não é, como alguns beligerantes podem pensar, um fim em si, mas simplesmente um outro meio. A guerra

às vezes é inevitável e para lidar com isso, uma força militar faz-se necessária, mas apenas porque é difícil para uma cidade alcançar seu verdadeiro objetivo de felicidade sem manter a segurança.

A aplicação desse raciocínio à cidade produz uma dicotomia social que parece perversa ao leitor moderno porque faz o privilégio contingente da arbitrariedade do nascimento. O objetivo da cidade é criar uma vida de lazer para seus cidadãos que lhes permita alcançar a felicidade através da racionalidade. Um cidadão é, portanto, um fim em si mesmo, enquanto os não cidadãos, como escravos, mulheres e servos, são simplesmente meios para esse fim. Seu trabalho é necessário para criar tempo de lazer suficiente para que os cidadãos desfrutem a felicidade, mas eles mesmos não merecem uma parte dessa felicidade.

Aristóteles justifica essa desigualdade de benefícios por meio de sua visão teleológica da natureza. Foi tomado, de fato, em seu mundo, que os gregos eram melhores do que os não-gregos, os homens melhores do que as mulheres, e os de nascimento nobre melhor do que os demais. Como resultado, os homens gregos nobres foram considerados os indivíduos mais adequados para a boa vida, e que todos os outros deveriam ajudá-los a garantir esse fim.

O compromisso entre a vida dedicada à ação política e a vida dedicada à filosofia especulativa é uma das tensões centrais da Política. As observações de Aristóteles de que todos os cidadãos devem conhecer um ao outro e que a população seja "pesquisável" reforça a natureza íntima da Polis e o fato de que a vida política é necessariamente social. A vida contemplativa, por outro lado, requer muita solidão. Embora os cidadãos tenham que se envolver na vida política para governar a cidade, Aristóteles finalmente conclui que a vida política é apenas um meio para o fim da especulação filosófica, pois ajuda a manter as condições que tornam possível a vida contemplativa.

Nos capítulos finais do Livro VII da Política, Aristóteles se volta para a questão de como as pessoas devem ser educadas em sua cidade ideal. Esta é uma questão de determinar o objetivo adequado da educação e os meios adequados para alcançar esse objetivo. Desta forma, como a Política e a Ética a Nicômaco deixam claro, isto visa uma vida de boa qualidade ou felicidade. Na medida em que se tenha saúde e riqueza, a felicidade é parcialmente contingente da fortuna. Mas a felicidade absoluta e positiva (em oposição a simplesmente a ausência de desagrado) depende do conhecimento e do propósito do indivíduo ou da cidade.

Aristóteles argumenta que as pessoas podem se tornar boas através da natureza, razão e hábito. Em sua discussão anterior sobre a natureza, ele conclui que a combinação grega ao alto espírito, habilidade e inteligência é ideal. Ele tenta explicar como a razão e o hábito devem ser ensinados.

Aristóteles afirma que, em uma cidade de cidadãos iguais, todos devem se revezar e governar. Os mais jovens devem primeiro aprender a ser governados adequadamente antes que eles próprios assumam o timão do governo.

Aristóteles distingue a alma como a parte que governa (razão) daquela que não é racional, mas que pode ser governada pela razão (sentimentos, paixões ou qualidades). A razão, a parte superior, pode ser ainda dividida em aspectos práticos e especulativos. O aspecto prático é importante, mas a razão especulativa é o fim em si mesmo. As preocupações militares, longe de ser uma prioridade, devem ser apenas uma medida de segurança. Uma série de virtudes - particularmente sabedoria e temperança - são necessárias para fazer uso adequado do tempo de lazer.

Aristóteles retorna à questão de como a razão e o hábito devem ser treinados, concluindo que o hábito deve ser tratado primeiro. Como bebês, os seres humanos têm apenas desejos e apetites, enquanto a razão, o fim para o qual treinamos nossos hábitos, é um desenvolvimento posterior.

Aristóteles aborda questões de casamento e parto que servem como preliminares para criar uma criança. Ele acredita que a concepção deve ocorrer no inverno e quando o vento está ao norte. Ele recomenda que os homens se casem com a idade de trinta e sete e as mulheres aos dezoito anos e que deixem de reproduzir cerca de dezessete anos depois, e que ambos mantenham uma forma física razoavelmente boa sem se abster demais. Ele também considera questões de induzir aborto espontâneo ou deixar bebês morrer com o fim de limitar a população e recomenda severas punições ao adultério.

Aristóteles ainda acredita que os recém-nascidos devem ser criados no leite, encorajados a se mexer e acostumados ao frio. Até os cinco anos de idade, as crianças devem jogar jogos que envolvem movimento, ouvir histórias e serem protegidos de qualquer coisa que seja baixa e vulgar, incluindo linguagem chula, imagens indecentes e contato com escravos. Até os sete anos de idade, as crianças devem observar os alunos mais velhos e, em seguida, participar de um estudo adequado das idades de sete a vinte e um anos, dividido em períodos antes e depois da puberdade.

A discussão de Aristóteles sobre a educação, como a discussão da felicidade, envolve uma distinção entre meios e fim. Pode-se interpretar sua ênfase em incutir virtudes em crianças pequenas como uma prioridade digna do bom homem como um fim em si mesmo. Ele liga intimamente o indivíduo e o Estado, no entanto, também se pode argumentar que essa educação obcecada pelo valor tira das crianças a sua liberdade e as torna os meios para o fim de uma boa Polis. De qualquer forma, Aristóteles percebeu o que acabou se tornando um componente

integral da psicologia moderna: o que ou aquilo ao qual alguém é exposto ainda cedo em sua vida tem um profundo impacto sobre sua própria psique.

As estreitas semelhanças que Aristóteles percebe entre a natureza e a razão humana e entre a vida da cidade e a vida do indivíduo levam-no a fazer extensões lógicas dessas comparações. Como ele acredita que os humanos fazem tudo por um motivo, a natureza deve ter um motivo também. Isso, por sua vez, lhe sugere que a natureza tornou os seres humanos racionais por uma razão; conclui assim que o homem é essencialmente um animal racional e que o exercício da razão é a sua função mais elevada. Da mesma forma, como Aristóteles acredita que a felicidade e a razão especulativa são os objetivos mais elevados do indivíduo, ele também estende esta constatação à cidade. Aristóteles então aplica o modelo de componente governante da cidade - no qual os cidadãos governam e os escravos são governados - para a mente humana, sugerindo que a parte racional governa e a parte irracional é governada.

A divisão da racionalidade em elementos práticos e especulativos dá origem à questão do valor relativo de cada elemento para a cidade, e é uma tensão central na Política. Aristóteles afirmou que o homem é um animal político que ganha pleno exercício de sua razão apenas dentro dos limites da cidade. Isso parece sugerir que a razão prática da atividade política é essencial para o homem. Ele ainda sugere, no entanto, que a razão da cidade e a razão prática são apenas meios para o fim final da felicidade que se encontra através da prática do raciocínio puro e especulativo.

Os argumentos de Aristóteles dependem de uma série de analogias (entre a natureza, o indivíduo e o Estado) que ele nunca questiona. Em geral, o leitor moderno tende a não atribuir à natureza a mesma racionalidade que ele atribui ao homem. As teorias modernas da evolução e da mecânica quântica sugerem que a natureza é mais governada pelo acaso do que pela razão. Além disso, o pensamento moderno também estabelece uma distinção entre o indivíduo e o Estado que teria sido estranho a Aristóteles. A filosofia política moderna postula que o Estado e o indivíduo são entidades separadas e coloca uma questão importante quanto à medida em que o Estado deve se permitir impor-se ao indivíduo. O mais próximo que Aristóteles chega de reconhecer uma tensão entre o indivíduo e o estado é em seu reconhecimento da tensão entre o raciocínio prático e especulativo.

### **Livro VIII**

É afirmado por Aristóteles que, como o caráter dos cidadãos de uma cidade é determinado pelo o sistema educacional, é de grande importância que esse sistema educacional dê suporte aos objetivos gerais da cidade. Com isso, ele indica a instituição de educação pública,

considerada por ele mais favorável para pais que têm seus filhos educados em instituições privadas.

Aristóteles afirma que existem argumentos a serem pronunciados a respeito de ensinar as crianças o que é útil, ensinar a bondade moral e ensinar o conhecimento puro pelo seu próprio bem. Ele sugere que isso depende de como e para que esses assuntos são ensinados. Para ele, alguns conhecimentos práticos são bons, porém as crianças não devem se desgastar aprendendo a fazer; ensinar a bondade moral é bom, apesar de que há muitas controvérsias a respeito do que é bom e como deve ser ensinado esse bem. O conhecimento puro também é bom, porém não deve haver perseguição a ponto de se tornar excessivo. Aristóteles afirma que o conhecimento é bom conforme se contenta a mente ou se ajuda um amigo, no entanto se torna perigosa quando vira uma habilidade que é fornecida como um serviço aos outros.

Quatro disciplinas de estudo são distinguidas por Aristóteles: (1) leitura e escrita; (2) treinamento físico ou ginástica; (3) música; e (4) desenho. Há propósitos práticos em ler, escrever e desenhar, e treinar o físico proporciona coragem. É muito mais difícil definir o valor da música, porém Aristóteles afirma que estimula o uso adequado do lazer. Ao definir, ele separa entre trabalho, jogo e relaxamento, e lazer. As formas de alívio do trabalho árduo são o jogo e relaxamento. O lazer é mais do que somente um alívio, a felicidade e uma vida de boa qualidade só pode ser conseguida através do lazer.

Se o lazer for apenas relaxamento e jogo, então a meta final do homem, que é uma vida de boa qualidade, não passará de apenas relaxar e jogar. Apesar de a música não ser útil e não promover coragem, ela auxilia o homem com seu lazer. Do mesmo modo, os instrumentos práticos de leitura, escrita e desenho podem ter aplicação acima de sua utilidade, e também podem ensinar o homem a estimar a forma e a beleza, e a aumentar o conhecimento do mesmo.

Apesar de Aristóteles valorizar o treinamento físico, ele observa que não se deve exagerar, já que esta atividade é capaz de criar um indivíduo selvagem e corromper o desenvolvimento dos jovens. Até a idade da puberdade é recomendado por Aristóteles um treinamento leve, logo após, deve haver três anos de estudo. O treinamento físico deve iniciar com seriedade logo após esses três anos. Não é produtivo trabalhar a mente e o corpo ao mesmo tempo. Aristóteles volta à questão da posição da música na educação. É oferecido por ele três argumentos possíveis para a utilização da música: (1) diversão e relaxamento; (2) aperfeiçoamento do caráter moral; e (3) cultivo da mente. Ele aconselha que se aprenda a ter uma admiração mais intensa e sutil da música, compreendendo o que ocorre em sua performance. Porém, se os alunos se dedicarem a se tornar artistas experientes, eles estarão apenas estudando para agrado dos outros, com isso, a educação na música não deve ocorrer

ademais do aprendizado de ritmo e harmonia. Por isso, a aprendizagem da flauta ou harpa não é sugerida por Aristóteles, ou qualquer instrumento que necessite de muita habilidade.

Apesar de a Política acabar de repente com a discussão a respeito de pontos menores de interesse em relação a música, não existem motivos para se acreditar que tenha se perdido alguma parte adicional do texto. A Política decorreu do compilamento de notas de aula de cursos ensinados por Aristóteles no Liceu e não foi feita para a publicação. A explicação provável para este final, então, é que marca o fim de uma palestra específica, embora Aristóteles talvez tenha ensinado mais tópicos de teoria política em outro momento.

A dicotomia de meio-fim de Aristóteles é simbolizada pela sua posição firme contra qualquer espécie de habilidade ou conhecimento que seja usado para o bem de outra pessoa. O raciocínio prático serve toda a cidade, cidade na qual todos os indivíduos fazem parte, e o raciocínio especulativo serve à felicidade pessoal, cada categoria de raciocínio tem seu fim em si mesmo. Sempre que um indivíduo exerce uma atividade que tem o objetivo de agradar os outros, como a música, ele se torna um meio para o lazer dos outros, deixando de ser o fim para si mesmo. O amadorismo aristocrático deixa clara sua concepção elitista a respeito de diferenças de classe. Os músicos e outros participantes das artes devem ser desprezados por praticarem sua habilidade sem razão dos outros. Esses praticantes são considerados por Aristóteles apenas como um meio para os cidadãos alcançarem o fim do lazer. Assim, Aristóteles despreza intimamente o valor da arte pelo seu bem próprio e a importância da arte como auto-expressão, dois princípios participantes da concepção moderna do eu. Sim, a Grécia antiga era bastante diferente do mundo moderno. Os cidadãos tinham desprezo dos trabalhadores manuais não-cidadãos pela sua existência valer unicamente como prestadores de serviço aos outros. Suas habilidades significavam apenas os fins para os outros, não fins em si mesmas.

Existem vários motivos do não entendimento da discussão de Aristóteles a respeito da música. Entre eles, o mais importante é que não se sabe muito a respeito do que a música grega soou. Os historiadores conhecem quais instrumentos os gregos tocavam. Eles também sabem que as melodias dos gregos eram apoiadas em diferentes arranjos modais, que eles se sentiam claros em diferentes estados de emoção ou caráter. Os historiadores também entendem que a música era de grande importância para os gregos: eles sentiam que algumas harmonias eram divididas e que a música tinha a possibilidade de expor o caráter e as virtudes morais mais satisfatoriamente que qualquer outro meio. Aristóteles crê que por a música poder “representar” estados de caráter, ela também pode servir para fins morais, da mesma maneira

que as pinturas conseguem representar árvores e casas. A música pode ser como uma ferramenta poderosa para a instrução moral ao representar uma figura virtuosa.

### **Considerações finais**

De diversas formas, a *Ética a Nicômaco* é complementada por a *Política*, como um volume acrescentado, na qual Aristóteles determina uma vida de boa qualidade e expõe como alcança-la. A *Política* é um empenho para se determinar o tipo de associação política que melhor auxilia os fins descritos na *Ética a Nicômaco*.

Contudo, a *Política* não é dependente da *Ética*. Aristóteles argumenta que as cidades não devem existir para atender os fins dos indivíduos. Em contra partida, Aristóteles afirma que os indivíduos são, na verdade, produtos das cidades em que vivem e que o homem é capaz de ser totalmente humano (isto é, totalmente racional) unicamente participando da cidade. Cada indivíduo é uma pequena parte enquanto a cidade é um conjunto completo. Sendo assim, a cidade é mais importante que o indivíduo.

É essencial para a política a tensão entre raciocínio prático e especulativo. Para problemas teóricos e filosóficos o raciocínio especulativo é necessário, enquanto que para assuntos políticos e sociais o raciocínio prático é indispensável. Tanto na *Ética* quanto na *Política*, Aristóteles chega à conclusão que o raciocínio especulativo é superior, uma vez que o homem alcança a verdadeira felicidade através desse tipo de raciocínio.

À medida que Aristóteles enxerga a prática do raciocínio especulativo como um fim em si mesmo, ele acredita que a atividade do raciocínio prático é um meio para esse fim. Para ele, um indivíduo não aprende a exercer sua razão do modo correto além da cidade. Ele acredita que o raciocínio prático é um pré-requisito para a prática do raciocínio especulativo, uma vez que a cidade é capaz de funcionar apenas como consequência do raciocínio prático do homem.

Curiosamente, a quantidade de autoridade que o estado deve ter sobre o indivíduo nunca foi preocupação de Aristóteles. Um tema central da filosofia política moderna é o quanto o Estado pode se impor em relação à liberdade do indivíduo. Por Aristóteles ver os objetivos do homem e da cidade como um só, isso não faz sentido para ele. A visão dele era que os indivíduos não poderiam ter interesses ou necessidades realmente racionais além dos limites do estado. Como consequência, seria contraditório querer qualquer tipo de liberdade individual em objeção ao Estado.

"Justiça" pode parecer um termo estranho para o que é essencialmente o direito de realizar serviços públicos mais distintos. Contudo, é importante ser lembrado que, em uma cidade-Estado grega, além de ser uma alta distinção, servir no cargo público era primordial para

a cidadania. Além do mais, os indivíduos que ocupavam lugares de alta distinção provavelmente possuíam outros benefícios.

O modelo usado por Aristóteles é amplamente descritivo. Ele realiza extensas pesquisas das diferentes formas de governo e teoria e sua própria teoria é um esforço criativo de menor vulto do que o de Platão na República. Em vez disso, é uma série de recomendações baseadas no que ele observou. As ideias de Aristóteles são uma síntese de análises de um homem que estudou extensivamente a política, nenhum de seus conselhos práticos é especialmente novo.