



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

CHARLES LAMARTINE DE SOUSA FREITAS

**A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO GREGA NA CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA
PAIDEIA CRISTÃ: matrizes conceituais comuns, teorias pedagógicas distintas e
contradições epistemológicas e políticas**

CAMPINAS

2022

CHARLES LAMARTINE DE SOUSA FREITAS

**A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO GREGA NA CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA
PAIDEIA CRISTÃ: matrizes conceituais comuns, teorias pedagógicas distintas e
contradições epistemológicas e políticas**

Tese apresentada à Faculdade de Educação, da
Universidade Estadual de Campinas como parte dos
requisitos exigidos para obtenção do título de Doutor
em Educação, na área de Educação.

Orientador: Prof. Dr. César Aparecido Nunes

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À
VERSÃO FINAL DA TESE DEFENDIDA
PELO ALUNO CHARLES LAMARTINE DE
SOUSA FREITAS, E ORIENTADA PELO
PROFESSOR DR. CÉSAR APARECIDO
NUNES.

CAMPINAS

2022

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

F884f Freitas, Charles Lamartine de Sousa, 1982-
A filosofia da educação grega na constituição histórica da Paideia Cristã : matrizes conceituais comuns, teorias pedagógicas distintas e contradições epistemológicas e políticas / Charles Lamartine de Sousa Freitas. – Campinas, SP : [s.n.], 2022.

Orientador: César Aparecido Nunes.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Filosofia. 2. Educação. 3. Paideia, Método. 4. Humanismo. 5. Cristianismo. I. Nunes, César Aparecido, 1959-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: The philosophy of greek education in the historical constitution of Christian Paideia : common conceptual matrices, distinct pedagogical theories and epistemological and political contradictions

Palavras-chave em inglês:

Philosophy

Education

Paideia

Humanism

Christianity

Área de concentração: Educação

Titulação: Doutor em Educação

Banca examinadora:

César Aparecido Nunes [Orientador]

José Renato Polli

Manoel Francisco do Amaral

Maria Cristiani Gonçalves Silva

Reginaldo Arthus

Data de defesa: 19-08-2022

Programa de Pós-Graduação: Educação

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0002-8701-5269>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/1339294064063156>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CHARLES LAMARTINE DE SOUSA FREITAS

A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO GREGA NA CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA
PAIDEIA CRISTÃ: matrizes conceituais comuns, teorias pedagógicas distintas e contradições
epistemológicas e políticas.

COMISSÃO JULGADORA:

Professor Doutor **César Aparecido Nunes** (Presidente e Orientador)
Professor Doutor **José Renato Polli** (PAIDEIA/UNICAMP)
Professor Doutor **Manoel Francisco do Amaral** (PAIDEIA UNICAMP)
Professora Doutora **Maria Cristiani Gonçalves Silva** (INPPDH)
Professor Doutor **Reginaldo Arthus** (UNIFEG)

A Ata da defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

Educar não é apenas transmitir conceitos, mas exige que todos os responsáveis, família, escola e instituições sociais, culturais e religiosas, participem desse processo de forma solidária. Para educar é necessário interagir a linguagem da cabeça com a linguagem do coração e a linguagem das mãos. Que um educando pense o que sente e o que faz, sinta o que pensa e o que faz, e faça o que sente e o que pensa.

Papa Francisco

DEDICATÓRIA

Ao meu Mestre e Amigo Padre Sátiro. Sacerdote que fez da educação seu semear ético, esperançoso e inquietante, de sentido e de produção de vida. E, na sua pessoa a minha homenagem aos que promovem a educação pautada, sobretudo, no preceito da pedagogia amorosa e humanizadora de Jesus.

AGRADECIMENTOS

“Sim, coisas grandiosas fez o Senhor por nós, por isso estamos alegres”.

(Sl 126,3)

Por entre desejos, sonhos, lutas e partilhas, desbravei caminhos em busca de alargá-los para cultivarmos a nossa própria humanidade. Convite a um olhar que eduque para uma poética das relações humanas. Neste instante, os ventos auspícios anunciam a alegre toada do coração e da alma em poder expressar tamanha gratidão.

Agradeço a Deus, Autor da vida, grande força impulsionadora da criação que se revela como Pai, Irmão e chega até nós pelas memórias de nossa família.

Meus agradecimentos infintos à minha avó Maria (*In memoriam*), sinônimo de esperança, sabedoria, afeto, acolhida. Mesmo sem ter lido autores como Paulo Freire e Bernard Charlot, enxergava a educação dos filhos como instrumento de superação, conquista nossa da liberdade e emancipação humana. Pela cumplicidade que tecemos, trago as influências benfazejas e a marca apaixonada de vovó em cada dimensão do meu ser. Âncora afetiva, minha bússola. Uma referência a seguir.

Derramo-me de amor e de gratidão por minha mãe, pelo zelo amoroso, forte inspiração para que eu conseguisse seguir tecendo os construtos de minha vida. Ensina-me todos os dias acerca do infinito amor.

Dou graças ao meu amado irmão Gabriel pela amizade sem fim, um rio de afeto caloroso que atravessa o meu ser.

De maneira especial, reconheço e agradeço aos meus segundos pais, madrinha Genisa e padrinho Anchieta, pelo cuidado constante em minha vida e com o meu crescimento intelectual, espiritual e humano.

Nas trilhas poéticas de Manoel de Barros (2001), realço profunda gratidão ao Professor Doutor César Nunes:

AS BÊNÇÃOS

Não tenho a anatomia de uma garça
pra receber em mim os perfumes do azul.
Mas eu recebo. É uma bênção.
[...] Até alguém já chegou de me ver passar
a mão nos cabelos de Deus!
Eu só queria agradecer.

Estimado orientador, grande filósofo, exemplo de ética, comprometimento e generosidade, és “Bênçãos” em minha vida, “Eu só queria agradecer”. As imensuráveis contribuições nas tessituras deste trabalho, todos os ensinamentos, disponibilidade, confiança, palavras de incentivo, rigorosidade teórica, fluidez inspiradora, estética, mas, sobretudo, agradecer, ainda nos rastros da poesia manoelina, pela capacidade humana de ser um “esticador de horizontes”. Os muitos conhecimentos partilhados em suas aulas, na convivência, nas orientações e abundantes diálogos, propiciaram-me alçar voos em direção a caminhos na contramão da barbárie, capazes de romper com processos de desumanização. Querido amigo/irmão, minha eterna gratidão!

Dos novos encontros, agradeço imensamente aos amigos do Grupo de Estudos PAIDEIA, um espaço territorial de convivência fraterna e promoção de conhecimentos filosóficos. Companheiros que integraram presenças importantes no cotidiano das jornadas acadêmicas. Obrigado pelos momentos de crescimento intelectual e humano.

Com o coração iluminado de alegria, reconheço e agradeço ao Bispo Dom Mariano Manzana que lá no ano de 2006, ao me fazer o convite para estudar em Roma e depois entrelaçar o meu destino ao Colégio Diocesano Santa Luzia, já ladrilhava o caminho desta nova conquista. Muito obrigado por apostar na formação, não somente minha, mas de todos os seminaristas e padres da nossa Diocese.

Minha profunda gratidão a Pe. Flávio Augusto, Vigário Geral da Diocese de Mossoró. Um coração amigo na travessia da vida.

Ao amigo Pe. Francisco Cornélio, o meu agradecimento pelas partilhas epistemológicas, narrativas bíblicas e orientações teológicas.

Agradeço ao amigo Pe. Júnior Paiva pela profícua disposição nas discussões e orientações metodológicas. Gratidão por ter sido tão presente e fraterno.

Das lembranças guardadas de trechos diversos, uma amizade singular traduzida pelo olhar da poética de Vinícius de Moraes – “O amigo: um ser que a vida não explica. Que só se vai ao ver o outro nascer. E o espelho de minha alma multiplica”, convoca-me a um agradecimento que me aquece o coração. Obrigado ao dileto amigo Pe. Miguel Arnold, nossas longas conversas em viagem pelos mares da palavra espalham luz à beleza da vida.

Em um diálogo sobre o valor da amizade, Aristóteles defende que esta é “uma das necessidades mais prementes da vida”. Comungo com a ideia do filósofo. A vida sem os amigos não teria sentido. Gratidão ao amigo/filho/irmão Philippe Villeneuve, partilha ética e estética de uma aguda amizade.

No percurso da feitura desta Tese e em minha ausência das questões pedagógicas e administrativas das Instituições que dirijo, uma presença se fez fortaleza. Obrigado ao eterno amigo/irmão Pe. Demétrio, na sua pessoa estendo o meu agradecimento a toda equipe técnica do Colégio Diocesano e Faculdade Católica do RN, pelo apoio e compreensão nas horas de escrita, seguindo com zelo e competência nossas lidas diárias.

A vida que existe no entorno do processo acadêmico nos convoca a um cotidiano de compromissos. Sem o apoio de muitos corações generosos, como seguir? À professora Glaudionora Silveira, muito obrigado por conduzir de forma amorosa e competente todos os processos pedagógicos do nosso querido Dió. Agradeço cada gesto, ação e iniciativa que ressoavam nas condições propícias para dedicação à Tese. Agradecimentos estendidos à Coordenação Pedagógica do Colégio, equipe do meu coração!

Dos apaixonantes encontros da vida, agradeço imensamente à professora e amiga Rosilene Ramos, que me fez “transver” o amor pela pedagogia. Na contextura dos seus gestos poéticos, nossos diálogos e projetos nos abastecem de afetos, escutas e sonhos, cuidados indispensáveis para renovar inspirações de tempos mais leves.

Meu agradecimento renovado às incansáveis amigas Adriana Teixeira e Vilena Araújo, pela disponibilidade, competência, paciência e força na empreitada de um laborioso trabalho, realizado com presença constante, sorrisos fartos e laços afetuosos. Sem vocês eu não teria conseguido!

Agradeço às professoras Janete Fernandes e Luana Oliveira pela excelência na revisão da Língua Portuguesa, atentas às especificidades do trabalho, suas densas e cuidadosas contribuições elevaram a qualidade de uma construção tão singular.

Ao professor Telmir, gratidão por nossas profundas conversas sobre a tese e a vida em sua escuta generosa. Gostaria de agradecer, sobretudo, por uma marca indelével que você deixou em minha alma: o amor pela filosofia.

Meu agradecimento especial aos professores José Renato Polli e Maria Cristiani Gonçalves Silva, sinto-me honrado por vocês terem acolhido o convite para participar da banca examinadora neste que é um dos processos mais importantes da minha vida. A vocês, devoto profunda admiração e grande estima.

O percurso se adensa no aporte das múltiplas experiências. Nas trilhas, travessias, voltas e curvas que a dinâmica da vida nos propicia, um agradecimento especial à professora Ana Lúcia Oliveira Aguiar, com quem tenho a alegria de viver muitos projetos e conquistas. És para mim matriz de referência não apenas na minha dimensão intelectual, mas também humana e pessoal.

Destaco e agradeço com fraterna ternura às Irmãs Franciscanas Hospitaleiras pelo carinho, cuidado constante em minha vida e por contar sempre com seu apoio incondicional. Levo vocês comigo no coração!

À dinâmica da vida, à potência ética, ao exercício de busca constante da nossa humanidade, minha gratidão diária...

RESUMO

Este trabalho, vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisa PAIDEIA, da Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, insere-se na linha de pesquisa Ética, Política e Educação e tem por objetivo investigar a relação entre a Paideia Grega e a Paideia Cristã. A temática central do estudo circunscreve-se ao redor dos questionamentos: *como se integram estas Paideias em seus ideais educativos-estruturais no mundo grego e cristão? Há entre elas uma oposição? Uma supera a outra? Existem construções históricas, epistemológicas e políticas, assim como distinções, contradições, confrontos assinóticos ou ambas representam diferentes sínteses culturais operadas pelas trajetórias dos grupos e sociedades humanas?* O escopo das questões é identificar os fundamentos políticos e filosóficos do processo cultural que engendraram a emergência e reconhecimento da Paideia Cristã, além de procurar esclarecer sua originalidade no confronto com as filosofias universalistas do antigo mundo grego. É preciso conhecer os processos de sincronia, bem como os embates e incongruências que se efetivam no confronto das teses e das premissas de natureza cristã, com as ressonâncias e afirmações próprias da clássica proposta educacional helênica. Isto exigiu caracterizá-las singularmente. A inspiração metodológica desse caminho investigativo foi, portanto, crítico-dialética e histórico-filosófica, uma vez que buscou, mediante uma diacronia histórica, recuperar o sentido e as práticas sociais que configuram a conceituação basilar do estudo. A pesquisa, quanto à sua natureza, é de cunho bibliográfico e histórico, fundamentada numa perspectiva qualitativa que se traduz em pelo menos dois aspectos: um balanço crítico e uma recuperação da literatura sobre o tema. Sua realização empreendeu uma interpretação ressignificada e inovadora da tradição epistemológica e política da pedagogia do Cristianismo em um aporte hermenêutico, a partir da filosofia e considerando, ainda, algumas disposições próprias do pensamento teológico, de modo a oferecer um arranjo crítico, verossímil e honesto das trajetórias do projeto educativo cristão, muitas vezes descurados nos tratados de Filosofia e História da Educação. Os resultados institucionais demonstram a riqueza conceitual e categórica da Paideia Grega e, ao mesmo tempo, a amplitude peremptória da Paideia Cristã. Diante disto, direcionamos nossos esforços para identificar em ambas o elã, o *leitmotiv* do humanismo que elas invocam, no intuito de retomar a premissa da necessidade filosófico-antropológica para formação de novos agentes sociais e políticos em uma compreensão ontológica que traga luzes, com objetivo de estruturar um “novo humanismo”, ético e pedagógico, frente às realidades trágicas encontradas no mundo de hoje.

Palavras-chave: Filosofia; Educação; Paideia; Humanismo; Cristianismo.

ABSTRACT

This work, linked to the PAIDEIA Study and Research Group, from the Faculty of Education of the State University of Campinas, is part of the line of Ethics, Politics and Education, and aims to investigate the relationship between the Greek Paideia and the Christian Paideia. The central theme of the study is centered around the questions: how are these Paideias integrated into their educational-structural ideals in the Greek and Christian world? Is there an opposition between them? Does one surpass the other? Are there historical, epistemological and political constructions, as well as distinctions, contradictions, asymptotic confrontations, or do both represent different cultural syntheses operated by the trajectories of human groups and societies? The scope of the questions is to identify the political and philosophical foundations of the cultural process that engendered the emergence and recognition of the Christian Paideia, in addition to seeking to clarify its originality in the confrontation with the universalist philosophies of the ancient Greek world. It is necessary to know the processes of synchrony, as well as the clashes and inconsistencies that take place in the confrontation of theses and premises of a Christian nature, with the resonances and affirmations proper to the classical Hellenic educational proposal. This required characterizing them uniquely. The methodological inspiration of this investigative path was, therefore, critical-dialectical and historical-philosophical, since it sought, through a historical diachrony, to recover the meaning and social practices that configure the basic conceptualization of the study. The research, in terms of its nature, is bibliographic and historical, based on a qualitative perspective that translates into at least two aspects: a critical balance and a recovery of the literature on the subject. Its accomplishment undertook a resignified and innovative interpretation of the epistemological and political tradition of the pedagogy of Christianity in a hermeneutic contribution, from the philosophy and (also considering) some dispositions of the theological thought, in order to offer a critical, credible and of the trajectories of the Christian educational project, often neglected in the treatises on Philosophy and History of Education. The institutional results demonstrate the conceptual and categorical richness of the Greek Paideia and, at the same time, the peremptory amplitude of the Christian Paideia. In view of this, we direct our efforts to identify in both the elan, the leitmotiv of humanism that they invoke, in order to resume the premise of the philosophical-anthropological need for the formation of new social and political agents in an ontological understanding that sheds light, with the objective of structuring a “new humanism”, ethical and pedagogical, in the face of the tragic realities found in today's world.

Keywords: Philosophy; Education; Paideia; Humanism; Christianity.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I – FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E MOVIMENTOS POLÍTICOS DE CONSTITUIÇÃO DA PAIDEIA GREGA: a Democracia Ateniense, a “Escola do Alfabeto” e a Teoria da Educação Helenista	24
1.1 “TUDO COMEÇOU EM ATENAS”: o berço helênico da educação e da escola.....	25
1.1.1 A Gênese da formação cultural do povo grego.....	27
1.1.2 A democracia política ateniense como mãe da escola do alfabeto	32
1.1.3 Sócrates, Platão e Aristóteles no horizonte da filosofia da Educação Grega	36
1.2 SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E FILOSOFIA NA CONSTITUIÇÃO DOS EIXOS FUNDAMENTAIS DA PAIDEIA GREGA	61
1.2.1 Estética: a Beleza como fundamento da cultura grega.....	61
1.2.2 Ética: a poética do bem viver	67
1.2.3 Política: a formação do homem para uma autêntica <i>politeia</i>	74
1.3 CARACTERÍSTICAS ESTRUTURAIS DA TEORIA DA EDUCAÇÃO GREGA ..	78
1.3.1 O dualismo ontológico: imortalidade da alma e perecibilidade do corpo	78
1.3.2 Entre a <i>Doxa</i> e a <i>Episteme</i> : princípios postulados do conhecimento na Grécia Antiga	82
1.3.3 A matriz referencial e os processos pedagógicos da Educação Grega	88
1.4 O QUE ENTENDEMOS POR PAIDEIA GREGA	95
CAPÍTULO II – A PAIDEIA CRISTÃ: do movimento de Jesus à literatura neotestamentária	101
2.1 AS RAÍZES CULTURAIS DO MOVIMENTO DE JESUS	104
2.1.1 As origens judaicas do movimento de Jesus	104
2.1.2 O influxo romano no movimento de Jesus.....	107
2.1.3 A influência helenista no movimento de Jesus	111

2.2 AS CARACTERÍSTICAS DO MOVIMENTO DE JESUS	114
2.2.1 Um movimento profético	114
2.2.2 Um movimento periférico.....	119
2.2.3 Um movimento emancipatório.....	121
2.3 A PEDAGOGIA DE JESUS E SEUS ASPECTOS FUNDAMENTAIS.....	127
2.3.1 Jesus e a Pedagogia do Caminho: o paradigma de um movimento itinerante... 	127
2.3.2 A centralidade do amor no agir pedagógico de Jesus.....	130
2.3.3 A universalidade do projeto educativo de Jesus	133
2.4 PAULO, INTÉRPRETE E CONTINUADOR DA <i>DIDASKALIA</i> DE JESUS	135
2.4.1 Os dois mundos de Paulo: o judaísmo e a cultura greco-romana	137
2.4.2 O compromisso com o mandato de Jesus: “Ide e Ensinai”	139
2.4.3 A construção dos conceitos basilares do Cristianismo	141
2.5 A ORIGINALIDADE DA PEDAGOGIA DE JESUS E DOS SEUS DISCÍPULOS	142
CAPÍTULO III – O CRISTIANISMO EMERGENTE E A RELEITURA	
PEDAGÓGICA DA LITERATURA PATRÍSTICA: dos padres apostólicos a Santo	
Agostinho.....	145
3.1 OS PADRES APOSTÓLICOS E APOLOGISTAS: expressão da Pedagogia Cristã	
na Igreja Primitiva	147
3.1.1 A pedagogia dos Padres Apostólicos	148
3.1.2 A <i>Didaqué</i>: o ensinamento dos Apóstolos	150
3.1.3 Os Padres Apologistas e o encontro com a Filosofia Grega	152
3.2 A ESCOLA DE ALEXANDRIA: Clemente e Orígenes.....	156
3.2.1 A Escola Alexandrina: centro da cultura cristã antiga	156
3.2.2 Clemente e a Educação	157
3.2.3 Orígenes: o mestre do ensino	159
3.3 A PEDAGOGIA TEOLÓGICA DA IGREJA AFRICANA: Tertuliano, Cipriano e	
Agostinho.....	161

3.3.1 Tertuliano de Cartago: o sistematizador da teologia latina	162
3.3.2 Cipriano de Cartago: o grande mestre da Eclesiologia	164
3.3.3 A pedagogia teológico-filosófica de Santo Agostinho	166
3.4 A LITERATURA PATRÍSTICA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A CONSOLIDAÇÃO DA PAIDEIA CRISTÃ	169
CAPÍTULO IV – A PAIDEIA GREGA E A PAIDEIA CRISTÃ: aproximações e contradições.....	172
4.1 MATRIZES CONCEITUAIS COMUNS	173
4.1.1 A capacidade educativa do homem no mundo grego e no mundo cristão	173
4.1.2 A formação do homem para a vida em sociedade: a <i>Pólis</i> e a <i>Civitas Dei</i>	179
4.2 TEORIAS PEDAGÓGICAS DISTINTAS	182
4.2.1 A predestinação da Educação Grega aristocrata e a destinação universal da Educação Cristã	182
4.2.2 A Educação Cristã itinerante e a formação humana nas academias gregas	187
4.3 AS CONTRADIÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E POLÍTICAS	191
4.3.1 A autossuficiência da razão humana <i>versus</i> a primazia do agir divino como fundamento epistemológico.....	192
4.3.2 A filosofia política da cidade grega <i>versus</i> a <i>Ekklesia</i> , modelo cristão de comunidade humana.....	196
4.4 A COSMOVISÃO GREGA E CRISTÃ: pilares da civilização ocidental.....	198
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	203
REFERÊNCIAS.....	209

INTRODUÇÃO

Não são muitos os autores que estudam a Paideia Grega. Sobre esse tema, poderíamos até elencar um pequeno número de estudiosos passíveis de serem contados nos dedos de uma única mão, que se debruçaram a pesquisar essa estrutural temática e exigente questão da educação, nos termos de investigar a identidade da cultura ou, ainda, a concepção de educação presente nas diversas etapas e contextos do mundo grego em suas formações históricas e políticas. O mais conhecido estudioso e igualmente o mais proeminente é, evidentemente, o filólogo e crítico linguístico alemão Werner Jaeger, que segue imperando como referência basilar desse campo investigativo. Dedicado à vida inteira ao estudo da cultura grega, esse criterioso pesquisador brindou-nos com sua obra clássica “Paideia: a formação do homem grego”, editada em 1936, contendo, em sua primeira edição, 1425 páginas. Essa obra ainda é considerada a mais importante pesquisa sobre esse tema e sobre suas dimensões e interpretações. Todo trabalho investigativo que se arvora em lograr, analisar ou estudar a Paideia Grega principia por esse memorável e brilhante estudo - filológico, pedagógico e filosófico.

Diante dessa consideração, anunciamos, em primeira mão, que o reconhecido estudo de Jaeger (2013) nos oferecerá o conseqüente calçamento histórico, epistemológico, hermenêutico e político, necessário à constituição investigativa de nossa pesquisa e para a estruturação do arcabouço axiológico de nossa humilde interpretação. Mas, ainda que essa seja nossa porta de entrada, o estudo de Jaeger (2014), que nos lançou os mais densos questionamentos, está numa segunda obra, publicada em 1961, contendo somente 189 páginas, embora cubra mais de 10 séculos de cultura, filosofia, teologia e educação de nossa formação cultural. No Brasil, essa publicação seria reconhecida com o título “Cristianismo Primitivo e a Paideia Grega” (2014).

Essas duas considerações apontam para a coerente integração entre as identidades e os processos formativos das duas grandes Paideias ocidentais – a Paideia Grega e a Paideia Cristã – sobre a qual recaiu nosso interesse e nossa curiosidade metódica, pessoal e acadêmica. Que relações de proximidade e de afastamento, de conjunção e de negação haveremos de encontrar e discernir entre essas duas Paideias, que já somam quase quatro mil anos de integração e contraposição entre si? Esse é o questionamento basilar de nossa proposição investigativa e interpretativa. Ao apresentar, nesse momento, essas duas grandes construções axiológicas e históricas – as duas Paideias ocidentais, temos a clareza, contraditoriamente, do

alcance grandioso do propósito que nos move, bem ao lado da possível pequenez de nossas possibilidades.

A tese central de Jaeger (2014) pode ser resumida na seguinte proposição: a Paideia Cristã assimila as principais características da visão de mundo (*weltanschauung*) grega, em razão da intensa e acentuada helenização do mundo antigo e de suas conseqüentes transformações estruturais. Não é um axioma fácil de se entrever, menos ainda de justificar. Mas, sempre é um argumento passível de ser historicamente estudado, criteriosamente analisado e sistematicamente apresentado. Esse pode ser o universo inspiracional de nosso percurso.

A Educação é o lugar investigativo privilegiado para se pensar a formação humana. Sua importância para as sociedades e seus contextos históricos sempre se fizeram primazes, uma vez que é ela que nos faz sair da nossa condição enquanto *ser da natureza*, que precisa constituir-se para além das necessidades estritamente biológicas. Neste interstício, entendemos que são os processos educacionais que nos fazem adquirir cultura, assumindo a capacidade de materializar o conjunto de características das qualidades humanas.

Educar, na visão de muitos pensadores, é formar o homem em sua segunda natureza. Aristóteles, na Antiguidade clássica, já afirmava isso, não diferente dos grandes educadores contemporâneos comprometidos com uma educação autenticamente humanizadora, com destaque para alguns eminentes pesquisadores brasileiros, tais como Rubem Alves, Paulo Freire e César Nunes. Para eles, educar é “construir gente”, é *Hominizar* pessoas. Por *hominização*, entende-se a categoria que explicita da origem da condição humana a partir das transformações históricas e naturais da prática social. *Hominizar* significa reconhecer que a condição humana é socialmente produzida, historicamente constituída e subjetivamente diferenciada. Não se nasce “homem”, somos constituídos e constituintes da nossa identidade ontológica híbrida – biológica, subjetiva e social.

Podemos entender o processo educacional em uma dupla significação: *endoculturação* e *escolarização*. Na primeira acepção, a educação consiste em formar o homem para a vida em sociedade. Nessa direção, educar seria repassar para as novas gerações as experiências e os dispositivos institucionais primários para a inserção na vida social (língua, papéis sexuais basilares, padrões morais consensuais, identidades culturais, entre outros). Na segunda perspectiva, a educação poderia ser definida como a transmissão formal de conhecimentos, atitudes, valores, condutas e conteúdos socialmente referenciados. Este raciocínio reconhece o protagonismo da invenção social da escola, tal como descreve o estudo paradigmático de Nunes e Romão (2013).

Educamo-nos na relação com os outros seres humanos. É inquestionável também a premissa de que somente o homem pode formar outro homem. Diante dessas afirmativas, pode-se dizer que o processo de constituição do sujeito é essencialmente relacional. Encharcados em nossas relações, aprendemos a ser *gente*, assim, torna-se imperativo pensarmos na beleza das relações humanas presentes nos lugares de encontro. A educação é a união entre sujeitos históricos que dialeticamente se constroem na trajetória, traduzindo esse processo na humanização dos envolvidos.

A Educação é, igualmente, um processo histórico e político. Nesse sentido, ao investigar as grandes concepções educativas e os ideários pedagógicos, temos a consciência da construção social e política de tais paradigmas ou cosmovisões. Tudo o que se constitui como ideário de produção de sentidos coletivos e de comportamentos comuns, nas sociedades humanas, corresponde a determinadas correlações de forças e de enfrentamentos.

É na trilha do pensar o valor da educação e sua importância para humanização que nos sentimos implicados na realização do trabalho que ora desenvolvemos. Estudar **a Filosofia da Educação Grega na Constituição Histórica da Paideia Cristã** é estabelecer uma relação entre os dois modelos educacionais fundamentais para a construção do pensamento pedagógico ocidental. Realizar uma pesquisa sobre esse tema não é somente fazer um esforço para interpretar uma história e repensar uma herança, mas, sobretudo, apontar caminhos na direção de uma educação humanizante e democrática, voltada para todos, mesmo em tempos difíceis, sejam estes de radicalizações, segregacionismos ou ainda de tensões sociais.

O encontro com a temática está primeiramente relacionado à nossa atuação, há mais de duas décadas, com a área de Filosofia e Educação, que tem sido literalmente o nosso lugar epistemológico, histórico e geográfico. Profissionalmente, atuamos como professor e gestor de uma instituição de ensino confessional, por isto, em nossos estudos, temos buscado compreender e gerar condições de apropriação das categorias e dos conceitos oriundos dos modelos pedagógicos e, de um modo especial, da Pedagogia Cristã.

Em pesquisa realizada no banco de dados do Portal CAPES, verificamos o quanto ainda são escassos os estudos desenvolvidos sobre a Paideia Cristã no Brasil. Diante dessa constatação, a intenção consiste em, preliminarmente, recuperar o *estado da arte* desses estudos e inserir uma nova proposta nesse acervo ou nessa trilha de fecunda potencialidade. Detemos uma profunda reverência e respeito pela organização da Filosofia Cristã e, dentro dela, pela emergência histórica e filosófica da denominada Paideia Cristã, tanto no crepúsculo do mundo antigo, quanto na aurora da sociedade medieval.

A temática da Pedagogia do Cristianismo é tratada de maneira sistemática nos cursos de Filosofia e História da Educação. No entanto, percebemos que há um reducionismo da temática às ideias de Santo Agostinho. O reducionismo formativo e documental faz com que a compreensão da Paideia Cristã seja restrita e, muitas vezes, localizada unicamente no pensamento agostiniano.

Notadamente, o triunfo de uma visão racionalista na modernidade fez com que, em alguns países, se desenvolvesse uma crítica extremamente condenatória à tradição da educação católica, sem considerar ao menos as contradições de todo fenômeno histórico e educacional. Mesmo atentando-se para a dimensão da pesquisa e da formação de natureza católica, houve um relativo “esquecimento” dos fundamentos filosóficos e políticos que engendraram a visão cristã no seu tempo e espaço.

Com frequência, representa-se o conceito de *catolicidade* a partir da estigmatização produzida pela concepção iluminista de mundo e de sociedade, vitoriosa no alvorecer da modernidade. Por outro lado, prevalece uma representação negativa da catolicidade medieval, identificada, sobretudo, pelos desmandos morais e pelas práticas de simonia (prevalecendo a crítica protestante sobre a venda de indulgências), o que consolida uma interpretação reducionista do significado histórico e filosófico da ação cultural e educacional da Igreja. Não negamos as contradições históricas, mas não concordamos em reduzir todo o acervo cultural histórico a essas contradições.

Como questão central relacionada a essa discussão, buscaremos identificar os fundamentos políticos e filosóficos do processo cultural que engendraram a emergência e o reconhecimento da Paideia Cristã, além de procurar esclarecer sua originalidade no confronto com as filosofias universalistas do antigo mundo grego. É preciso conhecer os processos de sincronia, bem como os embates, as contradições e integrações, que se efetivam no confronto das teses e das premissas de natureza cristã com as ressonâncias e afirmações próprias da clássica proposta educacional grega. Isso exige caracterizá-las de modo singular.

A inspiração metodológica dessa proposta investigativa é, de natureza crítico-dialética e histórico-filosófica. Busca-se, mediante uma diacronia histórica, recuperar o sentido e as práticas sociais que configuraram a conceituação basilar de um determinado objeto. Nessa busca, tomamos como norte alguns questionamentos, quais sejam: *o que se entende por Paideia Cristã? Qual é o seu alcance? Como se deu o encontro epistemológico e político das teses e das proposições religiosas e morais presentes na atuação de Jesus de Nazaré e de seus seguidores com as ideias e conceitos das filosofias universalistas gregas?*

A pesquisa, quanto à sua natureza, pode ser reconhecida como investigação bibliográfica e de cunho histórico, fundamentada numa perspectiva qualitativa, que se traduzirá em dois aspectos: um balanço crítico e uma recuperação da literatura sobre o tema. Sua realização visa empreender uma interpretação ressignificada e inovadora da tradição epistemológica e política da Pedagogia do Cristianismo em um aporte hermenêutico.

Serviram como guia para a produção deste trabalho, as obras dos próprios autores da Antiguidade grega, com destaque para Homero, Hesíodo, Platão e Aristóteles. Utilizamos também textos bíblicos da literatura neotestamentária, em uma perspectiva hermenêutica dos Evangelhos, do livro Atos dos Apóstolos e das Cartas Paulinas. Estudamos ainda as obras dos autores da literatura Patrística criteriosamente selecionados, desde a *Didaqué* até os escritos de Santo Agostinho. Investigamos igualmente, ampla coletânea de estudiosos da literatura cristã bíblica e da Patrística.

Os clássicos livros e autores contemporâneos também nos orientaram, com ênfase para Werner Jaeger (autor do magistral trabalho a “Paideia: a formação do homem grego”, livro de extrema importância na fundamentação didática, que mostra a estrutura e o processo de construção da educação grega), Mario Manacorda, Franco Cambi, Lorenzo Luzuriaga, Albin Lesky, Henri-Irénée Marrou e Jean-Pierre Vernant. Empregamos ainda muitos estudiosos das temáticas postas, com merecido destaque ao Professor César Nunes, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), renomado estudioso da Paideia Grega e Cristã, que com grande decoro, orienta este trabalho.

O estudo está organizado em uma sequência de quatro capítulos. No *primeiro*, buscaremos apresentar os fundamentos históricos e os movimentos políticos de constituição da Paideia Grega. Antes de falarmos das origens do pensamento filosófico grego, fomos à gênese da formação da Grécia enquanto nação. Nesse processo, é dada evidência à antiga cidade de Atenas e sua função como berço helênico da democracia, da educação e da escola. Enfatizamos os dois momentos principais da Pedagogia Grega antiga: a Paideia Arcaica, que tem Homero e Hesíodo como principais expoentes e a Paideia Clássica, marcada pela excelsa filosofia de Sócrates, Platão e Aristóteles. Abordamos, ainda, os eixos basilares da teoria da educação grega (a Estética, a Ética e a Política), bem como buscamos descrever e interpretar as características estruturais do processo formativo.

No *segundo* momento, tratamos da Paideia Cristã, destacando as suas origens a partir do *Evento Cristo* e em todo o movimento que gira em torno da sua pessoa. Apresentamos ainda as raízes culturais e características deste movimento. Como aspecto central do capítulo, e porque não dizer do cerne da própria tese, estudamos a Pedagogia de Jesus em seus aspectos

fundamentais, enfatizando uma *Pedagogia do Caminho*, centralizada na dinâmica do amor e destinada à universalidade. Mostramos ainda o destaque da figura e atuação de Paulo de Tarso, o intérprete e continuador da *didaskalia* de Jesus. Sabemos que Paulo imprimiu características próprias na dinâmica do Cristianismo emergente, assim, buscaremos esclarecer essas aproximações e esses possíveis distanciamentos.

A terceira parte do estudo é marcada por uma releitura pedagógica da literatura Patrística. Os Padres da Igreja tiveram um papel essencial na sistematização do ideário pedagógico do Cristianismo, vindo a estabelecer um original e convincente modelo de formação humana. Dada a amplitude temporal e riqueza literária da Patrologia, somos cômicos de não poder analisá-la em todo seu construto.

Fizemos, portanto, um recorte, tomando por base alguns critérios que julgamos importantes a ensejo deste *elaboratum*. Nosso estudo parte da Patrística pedagógica dos Padres Apostólicos. Em seguida, teremos uma consideração sobre os Apologistas, autores de língua grega que, no século II, defenderam a fé cristã. Destacamos igualmente a Escola de Alexandria e, por fim, direcionamos o nosso olhar sobre a pedagogia teológico-filosófica dos Padres Africanos, que se configura como uma das mais belas e monumentais contribuições da Patrologia Latina: Tertuliano, Cipriano e Agostinho de Hipona.

No *quarto* capítulo, trabalhamos as aproximações e contradições entre a Paideia Grega e a Paideia Cristã, cujo escopo não é gerar uma visão assinótica ou de oposição entre elas, muito menos um juízo de valor ou classificá-las por ordem de importância. Nossa pesquisa intenta fazer uma análise expositiva das características que lhes são próprias e demonstrar o movimento histórico de articulação que gera muitas vezes uma fusão das mesmas.

Neste interstício, enfatizamos as matrizes conceituais comuns (ambas consideram a capacidade educativa do homem e veem a educação como princípio de formação para a vida social); ressaltamos as teorias pedagógicas distintas (a concepção grega estava baseada na teoria da predestinação da alma, enquanto o Cristianismo, na premissa de que todos poderiam aprender). Da mesma forma, é posto em relevo a caracterização dos modelos de escolas, (a grega era focada nas academias, a do Cristianismo adotava um modelo de escola itinerante); nas contradições epistemológicas (no mundo grego, a razão é o princípio de todo entendimento, no Cristianismo, por sua vez, a primazia do agir divino) e políticas (a filosofia política grega preconizava uma formação voltada para a *Pólis*, em contrapartida, o Cristianismo, para *Ekklesia*, modelo cristão de comunidade humana). São distinções metodológicas que explicam posicionamentos diversos e, outras vezes, contraditórios.

O reconhecimento da vitalidade das Paideias Grega e Cristã, em tempos de crise, de questionamentos sobre a vida, radicalismos e extremismos, é de vital importância para a humanidade em geral, independente do credo, etnia, cor, sexo, posição política ou qualquer outro aspecto. Como já afirmamos anteriormente, estes modelos representam os projetos educacionais que levaram à produção da cultura humana no mundo ocidental e, sobre este prisma, somos indiscutivelmente devedores deste arcabouço. Ambas concepções entenderam a Educação como prática social e militância histórico-política, presumindo o seu caráter estratégico para formar o ideal de homem e sociedade que pretendiam.

Nunes (2020) nos testifica que a Pedagogia é a expressão de uma ontologia social em sua totalidade. Uma prática educativa autêntica precisa mostrar sua visão de homem, mundo, história, sociedade e ciência, como um conjunto de categorias que precedem a explicitação do agir pedagógico. Os projetos educacionais grego e cristão contemplaram com profundidade esta articulação, por isto, ao estudá-los, não podemos fazer uma aplicação epistemológica unicamente descritiva, mas aguçar a hermenêutica que vai além da intensa capacidade leitora para habilidades interpretativas esclarecedoras e portadoras de luzes aos nossos tempos difíceis.

É por demais desafiador os processos humanos, políticos e sociais que vivemos na atualidade. As transformações do mundo moderno com sua razão dialógica – o homem, a razão e o diálogo – foram altamente prejudicadas pelo desenvolvimento da razão técnica. Vivemos as consequências do capitalismo predatório, que traz consigo um acervo extremamente destrutivo. As implicações são inúmeras, passando desde o desrespeito a natureza, que gera um desarranjo severo nos processos climáticos, e a produção de desigualdades estruturais fundamentais. Dentre as sequelas mais danosas do acossamento capitalista, está a não valorização das políticas sérias de educação, o que impede na prática a efetivação do *Direito à Educação e a Educação com Direito* (NUNES, 2021a).

Associado gravemente a tudo isto, temos ainda outra dimensão que nos é apresentada pelo pesquisador Bernard Charlot em sua memorável obra “Educação ou Barbárie: uma escolha para a sociedade contemporânea” (2020). O autor destaca a desarticulada construção de um projeto educacional que contemple em sua matriz referencial a questão humana ao cerne do debate sobre os fundamentos estruturais da Educação. Na verdade, ele certifica a ausência de uma pedagogia “contemporânea”, equivalente às pedagogias “tradicionais ou novas”, as quais indicavam um tipo de homem que buscava educar dentro de uma proposta antropológica.

Para Bernard, a Escola está mais atenta às pretensões da sociedade moderna e tecnicista, com suas peculiaridades pujantes de resultados imediatos. O fazer educacional está preocupado em processar as eficácias de aprendizagens “dentro de uma lógica de performance e concorrência, que mobiliza técnicas e gestão mais do que a pedagogia, e que frequentemente se acomoda a certa dose de realismo cínico e resignado” (CHARLOT, 2020, p.13). É necessário, portanto, romper o silêncio antropológico que impera nas pedagogias contemporâneas. Uma vez que a humanidade esqueceu a própria humanidade, faz-se urgente uma “antropopedagogia” com sérias considerações filosóficas sobre o homem e a sua condição.

Ainda nesta perspectiva, encontramos o estudioso Bogdan Suchodolski, que em sua publicação “A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas: Pedagogia da Essência e Pedagogia da Existência” (2000), também trabalha as questões filosóficas da educação, relacionando-as com as situações sociais, em um desejo profundo de buscar saídas que possam corresponder às necessidades da formação educativa do ser humano no mundo moderno e tecnológico. Em sua percepção, existe na história da pedagogia duas tendências fundamentais, uma baseada na essência do ser humano e outra na sua existência, correspondendo cada uma às grandes correntes do pensamento filosófico.

A primeira tendência é a mais antiga, apresenta uma concepção ideal do homem, com gênese matricial no pensamento racionalista de Platão e representa em grande parte a Paideia Grega. A segunda é exatamente a Paideia Cristã, alicerçada nas atitudes e palavras de Jesus e seus discípulos, profundamente existencialista. Bogdan (2000) atesta que estas disposições constituem as bases filosóficas da cultura do mundo moderno e se queremos pensar um projeto educacional aberto à esperança de um novo humanismo. Isso requer o resgate do que a mensagem grega e cristã diz sobre o homem, assim sendo, precisamos reler tudo aquilo que a humanidade acumulou. Resgatar este acervo humanista como saída para a complexidade dos nossos dias, em meio a esta vertiginosa e perversa dialética.

Em tempos que se relativiza o papel da educação, é imperativa uma nova Paideia que reconstitua o Humanismo, na qual a defesa do ser humano projete nossa realidade histórica para uma nova fase do mundo. As Paideias são narrativas sobre a condição humana e a educação é o nosso processo de construção, uma das mais revolucionárias disposições transformadoras da sociedade. Esperamos, ao final deste trabalho, asseverar o valor da Educação como instrumento imprescindível e basilar para produzir uma nova etapa histórico-cultural humana, com profundo comprometimento ético na perspectiva da solidariedade, humanização e justiça social.

CAPÍTULO I – FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E MOVIMENTOS POLÍTICOS DE CONSTITUIÇÃO DA PAIDEIA GREGA: a Democracia Ateniense, a “Escola do Alfabeto” e a Teoria da Educação Helenista

“O fim da arte e da educação é substituir a natureza e completar aquilo que ela apenas começou”.

Aristóteles

Neste capítulo, pretendemos aprofundar o estudo dos componentes basilares da educação no antigo mundo grego, que foram imprescindíveis para a constituição e os desdobramentos das ações culturais no Ocidente, bem como para estruturar parte do projeto pedagógico do Cristianismo na antiguidade. O pioneirismo da civilização helênica está, historicamente, evidenciado pela experiência de tematizar a capacidade e potencialidade educativa do ser humano. Foram eles que erigiram, por exemplo, o paradigma da teoria da educacional e efetivaram sua percepção enquanto fenômeno educacional.

Os gregos foram os primeiros a edificar um modelo de educação para a vida, o que deu origem à Paideia que, nas palavras de Werner Jaeger (2013), consiste no processo formativo um egrégio tipo de homem. Esta concepção é asseverada pelo autor, que assim afirma:

A formação do homem grego, a paidéia, no seu caráter particular e no seu desenvolvimento histórico, não se trata de um conjunto de ideias abstratas, mas da própria história da Grécia na realidade concreta do seu destino vital. Contudo, essa história vivida já teria desaparecido há longo tempo se o homem grego não a tivesse criado na sua forma perene. Criou-se como expressão da altíssima vontade com que talhou o seu destino. Nos estágios primitivos do seu crescimento, não teve a ideia clara dessa vontade; mas, à medida que avançava no seu caminho, ia-se gravando na sua consciência, com clareza cada vez maior, a finalidade sempre presente em que a sua vida assentava: a formação de um elevado tipo de Homem. A ideia de educação representava para ele o sentido de todo o esforço humano. [...] E foi sob a forma de paidéia, de ‘cultura’, que os gregos consideraram a totalidade da sua obra criadora em relação aos outros povos da Antiguidade de que foram herdeiros. (JAEGER, 2013, p. 5)

Esta magna propositura educativa, como podemos observar, apresenta sua evolução historiográfica consolidada de modo gradual. O ordenamento dessa concepção resulta de um processo reflexivo que perpassa séculos, pautado em um longo amadurecimento, o qual, posteriormente, culminará em uma produção dialógica de epistemes. Deste modo, apresentaremos alguns apontamentos acerca da composição histórica da educação na Grécia Antiga, atestando sua indubitável importância na formação do patrimônio intelectual da humanidade.

Para nós é importante entender de que modo a Grécia chega a ser Grécia, como se dá a gênese cultural dessa original civilização, a partir dos mitos formadores, até atingir uma sofisticada e paradigmática estrutura educacional. A constituição do mundo helênico reside em um largo aprendizado, eles vivem como se estivessem em uma aula que nunca acaba, isto porque a educação está na sua essência e se torna uma forma de manter a própria cultura.

Conforme nos aponta César Nunes (2018a), não existe uma única Paideia, sua compreensão transcorre todo o ideal educativo grego do período Arcaico ao Clássico. Existe um processo educacional em Homero (928-898 a.C.), Hesíodo (século VIII a.C.), Sócrates (469-399 a.C.), Platão (428-348 a.C.), Aristóteles (384-322 a.C.) e, conseqüentemente, em seus mitos, poesias, tragédias, entre tantas outras expressões filosóficas. Isso nos faz perceber que a própria cultura grega assumiu diversas posturas frente aos momentos históricos específicos.

Para uma sùmula do nosso trabalho, interessa debater a proposta educacional grega com um olhar especial sobre o que conhecemos por Paideia Arcaica e Paideia Clássica. O primeiro projeto, baseado sobretudo na tradição de Homero e Hesíodo, com destaque para as obras da “Ilíada” e da “Odisseia”, traz o modelo do homem ideal como guerreiro (no campo de batalha). A segunda, identifica-se como o período de expansão da *Pólis* grega, ao passo que floresce entre os homens a perspectiva de vida em sociedade, para um conjunto de virtudes voltadas à dinâmica da coletividade (na *Ágora*), predisposições simbólicas de condutas a suplantarem o antigo ideal. Nesta fase, constituem-se novas características, como o seu modo de organizar a atividade política, artística e cultural. Sócrates, Platão e Aristóteles apresentam-se como os principais referenciais deste período, com suas produções de originais e distintas ideias sobre filosofia e educação exercendo grande influência sobre o pensamento ocidental (FREITAS, 2018).

A Paideia Grega, em sua totalidade, destaca-se pelo seu caráter original. Apresenta-se paradigmaticamente como modelo ideal, sendo também a primeira síntese axiológica a dar uma dotação de sentido integral ao entender, ontologicamente, o homem na composição corpo e alma, estabelecendo eixos fundamentais e características estruturais no seu projeto educacional, em um conjunto de disciplinas e de atividades ligadas à constituição de um homem pleno. É sobre estes argumentos que buscaremos dissertar nas próximas páginas.

1.1 “TUDO COMEÇOU EM ATENAS”: o berço helênico da educação e da escola

Temos a intenção de reconstituir, com contextos históricos e descrições institucionais, a organização das sociedades gregas em seu processo político e cultural.

Buscamos traçar a genealogia do conceito grego de educação conectado aos diversos períodos de sua história em um itinerário que permita compreender como os helênicos conceberam, desde o início de sua civilização, as concepções basilares da filosofia educacional e de que modo este conceito se constituiu como matriz referencial permanente do pensamento ocidental. Nessa atividade, destacamos as categorias centrais de nossa investigação: a produção de uma Paideia universalista.

A Paideia Clássica Grega, gestada e erigida junto com a democracia nos séculos V e IV a.C., teve suas bases principais na filosofia política de Platão. Ao mesmo tempo que o *ethos* social almejava a formação de sujeitos aptos à retórica para o eficaz exercício da cidadania, era perceptível as fragilidades do púbere sistema democrático na busca pelos interesses pessoais e egoístas. Neste contexto, as concepções platônicas de sociedade já apontavam para o imperativo de uma república comandada por uma aristocracia filosófica, capaz de governar para o bem comum (TEIXEIRA, 1999).

Aristóteles, discípulo de Platão, corrobora em grande parte com a continuidade da visão política e educativa de seu mestre. O olhar primordial sobre a atividade intelectual do ser humano é base para a sustentação da racionalidade grega, princípio elementar do homem e da vida em sociedade. Para que esta dimensão seja desenvolvida e colocada a serviço da cidade, Aristóteles propõe o ócio, possível apenas aos nobres e homens ricos, como necessário à ação contemplativa e a reflexão filosófica.

Além das geniais contribuições destes pensadores, destacamos neste estudo a figura política de Alexandre Magno (356-323 a.C.), principal responsável pelo fortalecimento do Império Macedônico que, ao promover a expansão geográfica, reorganiza as estruturas políticas e sociais, o que implica em uma reconfiguração da proposta pedagógica dos gregos. Desta vez, contudo, o ser humano não está mais limitado ao pensamento da *Pólis*, nem sua existência é condicionada pelo “encastramento totalitário que lhe impunha a vida da cidade” (MARROU, 2017, p. 177), mas busca afirmar uma subjetividade em que o indivíduo, “cidadão do mundo”, é o centro de todo o processo educativo.

Tal circunstância histórica é fundamental para assim considerar e ressignificar o modo de educação dos gregos em uma dinâmica de ruptura da condição social díspar na qual fora estabelecido. A cultura clássica torna-se acessível a outras regiões e realidades sociais, permite-se uma valorização do ser humano a ser potencializado pela formação que lhe é própria, sem que isto esteja reduzido unicamente a necessidade de cidadão preparado para uma *Pólis* democrática.

1.1.1 A Gênese da formação cultural do povo grego

Conforme acenamos no prelúdio deste capítulo, as origens do pensamento filosófico e pedagógico grego remontam tempos longínquos e sua constituição é edificada claramente dentro de um processo histórico que perpassa séculos e milênios. Sua organização acontece em uma ligação direta com os condicionamentos objetivos e materiais de cada período e, ainda, de acordo com o estabelecimento da própria organização social na dinâmica do tempo. Não poderíamos falar da origem da formação cultural do povo grego sem antes fazer, mesmo que de modo breve, um aceno sobre as origens historiográficas desse povo.

A matriz histórica da Hélade¹, nome referencial do que conhecemos por Grécia, encontra, conforme Luzuriaga (1984), suas raízes mais profundas no terceiro milênio antes de Cristo. Os gregos, desde as origens, não foram um povo uno em questões étnicas e culturais, mas o resultado de uma amálgama de povos indo-europeus que foram se estabelecendo na península acidentada e pedregosa, situada abaixo da Macedônia e projetada no Mar Egeu, cercada por ilhas e arquipélagos. Nesta trilha, aponta-nos Cambi (1999, p. 75):

Sobre este terreno estéril, mais aberto para o mar, tomou corpo – por volta do III milênio a.C. – a civilização cretense da ilha de Creta, tecnicamente evoluída (na arquitetura, na escrita), ligada aos cultos religiosos mediterrâneos, governada por reis-sacerdotes; depois – por volta de 1600 a.C. –, a esplêndida civilização cretense foi subjugada por Micene, cidade da Argólida que vinha exercendo uma supremacia e cujos traços aparecem nos poemas homéricos; a estirpe dos aqueus, ligados a Micene, foi depois – entre 1200 e 1100 a.C. – superada pelos frígios e dórios, povos invasores que se instalaram na península.

Como podemos perceber neste recorte, foram diversos os povos que formaram a Grécia em períodos distintos. A composição histórica destes territórios remete a uma grande discussão, a uma sucessão de conflitos e de invasões e ocupações. Este processo favorece a miscigenação do povo e, associado a este fator, temos as condições geográficas que contribuíram fortemente para configurar uma feição de reinos isolados e independentes, recortados pelo contínuo embate entre mar e montanha. Como nos diz Glotz (1988, p. 1), “a fragmentação física determina, ou ao menos, facilita, a fragmentação política”.

Esta conjuntura, que favorece a formação helênica em reinos isolados e independentes, fora parcialmente amainada com a construção das relações comerciais. A péssima qualidade do solo faz com que esse povo cresça nas técnicas marítimas e desbrave

¹ “Os gregos se distinguiam dos demais povos, denominando sua terra de Hellás ou Hélade, a si mesmos de helenos e, aos outros, pejorativamente, de bárbaros. Só mais tarde essa região recebeu a designação latina de Graii, de que derivou Graecia (o que se lê Grécia).” (ARANHA, 2015, p. 57)

amplamente as águas com atividades mercantis e estratégias bélicas. Esta dimensão econômica propicia um intercâmbio entre os povos da Hélade e faz gerar um clima de unidade espiritual que dá vida a uma “civilização comum”, ligada à mesma língua, alfabeto e atividade mitopoiética.

O testemunho explícito e orgânico dessa unidade espiritual serão os poemas de Homero: a *Ilíada*, que narra os eventos da guerra de Tróia, a vitória dos aqueus e a constituição, neste povo fracionado e dividido, de uma consciência comum, histórico-mítica e étnica, e a *Odisseia*, que conta a viagem de Ulisses de Troia a Ítaca, entremeada de vicissitudes, de provas de aventuras e riscos, exaltando a capacidade do indivíduo, sua astúcia (= inteligência) e sua coragem, mas também sua magnanimidade de e aceitação do destino. (CAMBI, 1999, p. 76)

A figura de Homero representa um marco importante na história da educação helênica. Sabemos que não começou com ele, mas os seus poemas significaram a compilação das tradições orais transmitidas e recitadas por séculos. Suas obras tiveram um papel importantíssimo na organização do *corpus* dos conhecimentos e das memórias coletivas e estas produções ganham tanta autoridade entre gregos que suas ideias são perpetuadas longamente, ao ponto de estarem incluídas no processo formativo por séculos as práticas de recitar das poesias homéricas.

Manacorda (2010, p.59) assevera que, ao falar de Grécia, “só se pode começar por Homero”. Platão, no livro X de “A República” (1990), aponta-o como o grande educador da Grécia, devido à influência dos seus mitos e poesias. Nele consiste, portanto, o arquétipo básico dos primórdios da educação grega, estabelecendo a etapa fundamental e primeira do que conhecemos por Paideia Arcaica.

As obras homéricas refletem, através dos seus mitos formadores, as narrativas das dores, as lutas e tradições dos momentos diversos. A mitologia é, portanto, expressão da história, da geografia e também se configura como uma construção sociológica, psicológica e política. Nos seus mitos e poesias estão contidas as práticas econômicas e sociais, as crenças religiosas e as próprias práxis culturais vinculadas à oralidade.

Nas obras, *Ilíada* e *Odisseia*, escritas possivelmente entre o final do século IX e o início do VII a.C., encontramos as referências dos ideais de bom e do belo guerreiro, traduzidos na imagem do *épos*, virtudes que preconizavam o cumprimento de uma missão com o auxílio dos deuses. Uma educação heroica e cavalheiresca baseada não apenas nos preceitos do valor e da honra, como também em uma ação audaz de lutas e sacrifícios, na capacidade e excelência pessoais (CAMBI, 1999).

Em uma sociedade predominantemente agrária e pastoril, de algumas poucas relações comerciais, o poder concentra-se nas mãos da nobreza. A atividade educativa era, portanto, voltada para esta casta social, o que faz com que Homero narre, através dos símbolos e mitos, os movimentos racionais dos nobres gregos emancipados e esclarecidos. Esta *educação heroica* era reservada somente aos jovens da aristocracia, classe dominante.

Podemos identificar, conforme Nunes (2017a), na figura de Aquiles a personificação da epopeica guerra contra os troianos (ocorrida no século XIII a.C.), narrada na obra *Ilíada* (uma referência direta a cidade de Troia, *Ilion*, em grego). Estes poemas centralizam não só a história política e cultural dos gregos, como também o critério fundamental do processo educativo, o espírito de luta belicosa. Este modelo abrange tanto o aspecto físico-esportivo como a oratória-cordialidade, ou seja, era preciso ter a excelência física e espiritual, o domínio tanto das armas quanto das palavras. Sobre este argumento, corrobora Cambi (1999, p. 76):

A educação heroica esboçada na *Ilíada* retoma aspectos da formação de Aquiles e se delinea como educação prática, que une “língua” e “mão” e versa sobre o cuidado do corpo, mas não exclui a oratória, guiada pelo “Centouro Quirão”, ou seja, organizada por uma relação pessoal entre mestre e aluno, que remete, talvez, à própria prática dórica da pederastia; da formação do jovem guerreiro através de uma amizade (até carnal) com um guerreiro mais velho que funcionava como treinador e guia, aspecto que permaneceu durante muito tempo como elemento característico da educação grega. Elementos dessa formação heroica encontram-se também na *Odisseia*, em relação ao jovem Telêmaco, embora neste caso, doravante, o ambiente formativo seja a família, com suas práticas de afeto.

Então, este ideal de homem torna-se essencial para o desenvolvimento de um projeto aristocrático de sociedade, elitista e de caráter nobiliárquico, que cultivava tão somente valores individuais. Porém, o exemplo de Aquiles nos faz perceber que não basta ao processo educativo das instruções homéricas, mas sim o preparo e o conhecimento para as guerras. O protótipo do homem ideal necessita de uma dimensão heroica, mas também cavalheiresca, baseado essencialmente no conceito da honra e do valor. Tudo isto vem expresso em uma magna virtude chamada *Areté*, de uma mais completa formação ligada à excelência (LUZURIAGA, 1984).

Tal visão será apresentada também em outras obras gregas, como podemos observar nos contos trágicos, os quais destacam uma práxis social individual, que possui como maior manifestação a *úbris*, expressão do destino do homem para uma perspectiva de trama superior a ele, posto que se consideram, neste itinerário, a vontade e os caprichos das divindades. Sobre outro prisma, a vivência de algumas virtudes que portam a demasia visava demonstrar o cumprimento do agir individual. Em suma, a *Areté* homérica “[...] representa um ideal que serve

de modelo para a formação do homem ‘perfeito’, através do aperfeiçoamento do corpo, da alma, da oratória, das boas ações e da ética” (VIEIRA, 2018, p. 05).

No nosso peregrinar pela Paideia Arcaica, encontramos uma outra expressão instrutiva que Manacorda (2010) vai chamar de “educação hesiódica”, uma referência direta a um outro importante poeta da época, Hesíodo (século VIII a.C.), e aos ensinamentos contidos em suas obras: “Os Trabalhos e os Dias” e “*Teogonia*”. Diferentemente de Homero, que busca ilustrar a biografia dos heróis no meio de uma estrutura urbana, Hesíodo apresenta uma civilização agrícola e demonstra grande implicação com o conceito, além de apontar práticas de iniciações culturais. Sua preocupação com as atividades laborativas fica clara na advertência que ele faz ao seu irmão Perses, abordando diretamente este tema:

Homem excelente é quem por si mesmo tudo pensa, refletindo o que então é até o fim seja melhor; e é bom também quem ao bom conselheiro obedece; mas quem não pensa por si nem ouve o outro é atingido no ânimo; este, pois, é homem inútil. Mas tu, lembrando sempre do nosso conselho trabalha, ó Perses, divina progênie, para que a fome te deste e te queira a bem coroada e venerada Deméter, enchendo-te de alimentos teu celeiro; pois a fome é sempre do ocioso companheira; deuses e homens se irritam com quem ocioso vive; na índole se parece aos zangões sem dardo, que o esforço das abelhas, ociosamente destroem, comendo-o; que te seja caro prudentes obras ordenar, para que teus celeiros se encham do sustento sazonal. Por trabalhos os homens são ricos em rebanhos e recursos e, trabalhando, muito mais caros serão aos imortais. O trabalho, desonra nenhuma, o ócio desonra é! (HESÍODO, 2002, p. 43)

Para Jaeger (2013), em Hesíodo encontramos a *segunda* fonte da cultura: o valor do *trabalho*, que vem apresentado como uma categoria fundamental para própria condição humana. O heroísmo não é despontado somente nas lutas em campo aberto, em uma disputa de cavaleiros nobres e seus inimigos, mas é expresso também na luta silenciosa e obstinada dos que labutam com a terra dura.

A obra “Os trabalhos e os Dias” é formada por vários poemas que se interligam e dão suporte ao todo, abordando um problema crucial que inquietava Hesíodo no contexto de sua produção: o tema da Justiça. A composição de seu texto se deu em um momento no qual o poeta passava por problemas pessoais, como temos conhecimento; seu pai havia feito a divisão das terras como herança entre os filhos. “Contudo, devido a uma trapaça de seu irmão, este fica com a totalidade dos bens e Hesíodo acaba pobre; sentindo-se profundamente injustiçado [...] invoca a justiça de Zeus para o seu caso pessoal e de todos, já que não era possível confiar na justiça dos homens” (WIEZEL; MURARI; CAPORALINI, 2011, p. 12). Sobre o tema da Justiça, ele admoesta o seu irmão:

Tu, ó Perses, escuta a Justiça e o Excesso não amplies! O Excesso é mal ao homem fraco e nem o poderoso facilmente pode sustenta-lo e sob seu peso desmorona quando em desgraça cai; a rota a seguir pelo outro lado é preferível: leva ao justo; Justiça sobrepõe-se a Excesso quando se chega ao final: o néscio aprende sofrendo. (HESÍODO, 2002, p. 37)

O poeta insiste para que seu irmão incline o olhar na direção da justiça e do trabalho, pois, caso contrário, perecerá na própria ignorância e iniquidade. Em uma chave autobiográfica, o autor abre uma via pedagógica que representa um verdadeiro modelo educacional, revelador da valorização da justiça e do trabalho, preceitos estes que necessitam ser dispostos na formação dos jovens. O múnus pedagógico de Hesíodo reside principalmente em mostrar à sociedade helênica, valores fundamentais para que uma comunidade possa prosseguir; a poesia hesiodaica ressoa como sabedoria milenar e abre caminhos para uma Filosofia do Direito aplicável a uma vida em coletividade (WIEZEL; MURARI; CAPORALINI, 2011).

A educação esteada nos escritos de Hesíodo e Homero perdura até o momento da consolidação da *Pólis* grega, quando a concepção de coletividade na organização da vida social sobreleva o antigo ideal do *épos*. Neste novo cenário, mudam-se as perceptivas para constituição do agir humano, tomando por referência propostas mais adequadas e propícias ao momento histórico.

Com o início da constituição da pólis, entre VIII e VII a.C, inicia-se uma nova fase, a organização do Estado político grego vai se modificando na medida em que a mesma vai se constituindo em cidade-estado com forte unidade espiritual, no sentido religioso e mitopoietico (BORTOLINI, 2018, p. 31 apud FREITAS, 2018, p. 292).

Este novo modelo educativo, abordado com proeminência por Werner Jaeger, no seu livro intitulado “*Paideia*”, pauta a formação integral do homem a partir da clássica concepção grega, vislumbrando demonstrar o ideal que incide sobre o tirocínio de uma vida política e social que claramente destaca o preceito da coletividade. Consoante a isto, percebemos que a nova ideia é proposta dentro de um momento histórico-social específico do mundo helênico. Como nos assevera Jaeger (2013, p. 23, grifo do autor): “[...] não se pode utilizar a história da palavra *Paideia* como fio condutor para estudar a origem da educação grega, porque esta palavra só aparece no séc. V a.C.”.

O surgimento da democracia, neste sentido, será fundamental para o avanço da escrita e também da oratória, possibilitando aos cidadãos gregos o usufruto de seus direitos e uma maior participação política. Tal educação é restrita a uma pequena parcela da população, uma vez que a *Pólis* “nasce da assembleia de aristocratas, dos senhores de propriedades rurais

e de escravos, reunidos numa praça pública para deliberar sobre seus interesses” (NUNES, 2021a, p. 73).

Há de convir que, em vista da nova demanda política, surgiram inúmeros oradores e publicistas aptos a escrever e falar, além de exercerem grande influência sobre seus ouvintes. As condições sociais daqueles que tinham acesso à educação fomentam uma espécie de privilégio pautado na concepção platônica de uma divisão tripartida da alma. Apenas os que possuíam intelecto desenvolvido teriam condições de aprimorar suas potencialidades de retórica, leitura e escrita (ROSTOVTZEFF, 1983).

A Paideia grega produziu uma cosmovisão política sustentada na teoria das diferenças e das qualidades estamentais das almas, justificando nessa categorização, e derivando dela toda a estratificação social, projetadas destas premissas ontológicas, psicológicas e pedagógicas. A Paideia grega engendrou a concepção de Educação como Privilégio, como distinção de alma, como penhor de origem, como uma competência própria de cada um a ser desenvolvida como habilidades especializadas pelos intelectuais da sociedade escravocrata e aristocrática ateniense, paradigma fundante da sociedade ocidental. (NUNES, 2021b, p. 74)

Por isso, considerando as oportunidades de uma sociedade desigual, apenas homens livres e de boas condições financeiras eram considerados cidadãos, localizados estrategicamente na classe do poder, possíveis de ter voz, vez e voto na democracia grega. Nesta trilha, dissertaremos o próximo tópico sobre a cidade grega ateniense, no intuito de garantir uma reflexão que auxilie a compreensão dos pressupostos históricos e filosóficos preconizadores da *escola do alfabeto* e da matriz referencial do que conhecemos por Paideia Clássica.

1.1.2 A democracia política ateniense como mãe da escola do alfabeto

Atenas se destaca na história como “a Cidade Grega” ou até mesmo “a Cidade do Mundo”, por tudo aquilo que ela representa para a humanidade, apresentando-se como arcabouço originário da construção da identidade cultural no mundo ocidental. Jean-Pierre Vernant (2018) que estuda genialmente as origens do pensamento grego e Gustave Glotz (1988) pesquisador refinado da literatura helênica, afirmam que existe uma energia cósmica em torno da cidade, que a faz ponto de partida e chegada, ao convergir a herança das construções educativas e sociais passadas, ao mesmo tempo em que oferece ao mundo o paradigma de novos saberes.

A evolução política ateniense delinea-se claramente dentro de uma atmosfera inspiradora, existe ainda, um conjunto de fatores que possibilitaram a tessitura de uma nova disposição que a faz sair paulatinamente da mentalidade guerreira para uma postura de progresso cultural. “Segundo o testemunho de Tucídides, os atenienses foram os primeiros gregos que abandonaram seu antigo costume de andarem armados e, tendo despido a armadura de ferros, a adotar um gênero de vida menos rude e mais civilizado” (MARROU, 2017, p. 83).

Diante deste cenário, ocorre aos poucos uma mudança de mentalidade na organização das relações políticas gregas, e no final do século VI a.C. o legislador Sólon (560-630 a.C.) funda um sistema de governo que ordenava a *Urbe* em assembleias e câmaras, o que parecia assim, garantir a participação do povo, mas era na verdade uma reforma para manter nitidamente os privilégios das oligarquias. Após Sólon ascender ao poder a figura do aristocrata Pisístrato (607-527 a.C.) que governou Atenas na fase da tirania, entre 546 a.C. e 527 a.C., aboliu os atos legislativos do seu antecessor.

Em 508 a.C. uma revolta popular chefiada por Clístenes romperá com a tradição dos reis teocráticos e aristocráticos, instaurava-se em Atenas um novo tipo de governo chamado de *democracia*, no qual o poder era exercido pelos representantes de quarteirão da cidade, denominados *demoi*, que diretamente decidiam na Assembleia (*Ekklesia*) os destinos da cidade. Com a democracia direta erigia-se uma valorização social muito destacada para a *educação*, sobretudo a educação retórica, baseada na eloquência e na capacidade argumentativa. (NUNES, 2017a, p. 51)

Neste contexto, no crepúsculo da antiguidade grega, Clístenes (565-492 a.C.) leva adiante a obra iniciada por Sólon, realizando uma verdadeira reviravolta política em Atenas, modificando a constituição e possibilita ao povo, independente da condição social, o direito a participação nas decisões da cidade. Ele determina o princípio da isonomia, da igualdade de direitos para todos os cidadãos livres e desta forma, o legislador entra para história como o “pai da democracia”, deste poder que vem do povo. A representação popular se dava através das três casas de leis: a *Bulê*, com o conselho dos 500, *Ekklesia*, na assembleia e *Heliéia*, no tribunal (NUNES, 2018a).

Segundo Vernant (2018), este projeto suspende a monarquia teocrática ateniense que existia na Acrópole. A vida desce do monte dos deuses e dos oligarcas para ser discutida na *Ágora*, o lugar das reuniões populares. A Atenas de baixo inventou a *Pólis*, a nova identidade da cidade grega, novel não só nos aspectos geográficos, mas também no âmbito espiritual e cultural. Pela primeira vez o poder não é mais restrito aos profetas e deuses, a razão chega à política e a política à razão, os homens governam porque são homens. A representação política

se dá a partir da condição humana, fazendo emergir um novo sujeito: o *polítis* (cidadão) que exerce a sua *politeia* (cidadania).

Após o respeitável mandato legislativo de Clístenes, o comando da *Pólis* passa para as mãos de Péricles (c. 495/492– 429 a.C.), um influente estadista, carismático e eloquente, que viveu na chamada “época de ouro” de Atenas e é, possivelmente a maior personalidade política do século V a.C. Sua influência é tamanha e tão marcante na sociedade ateniense, que o grande historiador grego Tucídides (1987, p. 126) além de tecer longos elogios, chega a declará-lo como primeiro cidadão de Atenas “Dessa forma Atenas, embora fosse no nome uma democracia, de fato veio a ser governada pelo primeiro de seus cidadãos”, dentre tantos feitos o legislador impulsionou a literatura e as artes e fez a cidade grega atingir “o auge de sua vida política, econômica, cultural e filosófica” (NUNES, 2017a, p. 50).

Enquanto os outros sítios a ousadia é efeito da ignorância, e o raciocínio causa de irresolução. Atenas é levada à audácia pela reflexão. Um último traço que a distingue das outras nações é a sua generosidade. Ela obriga sem cálculo, sem segunda intenção, e é através da sua persistência em prestar serviço que toma as suas precauções para que esse reconhecimento não se afrouxe. “Em síntese”, conclui **Péricles**, “Atenas é a escola da Grécia” (*tês Héllados paídeusin*) (GLOTZ, 1988, p. 119, grifo do autor).

A vivência da estrutura democrática na Grécia, precisamente em Atenas², favorecerá a reorganização da sociedade em suas necessidades emergentes e provocará a compreensão do lugar do homem na mesma. A vocação política ateniense desperta a necessidade da formação do povo livre e coloca em destaque, conseqüentemente, o valor e o papel da educação para isto. Sólon, Clístenes e Péricles consagram o debate na *Ágora*, porém este exige uma capacidade retórica firmada em saberes.

Surge, então [...] a paradigmática escola do alfabeto, a segunda escola e propriamente o segundo ideal educativo ateniense. Era uma escola voltada para a instrução aristocrática nas primeiras letras e para sua continuidade interpretativa, com a exigência da ampliação vocabular e reflexiva, seguida da conquista da força da expressão retórica, em vista do adestramento do espírito e da razão, direcionadas para as disputas filosóficas e verbais e preparação do político (cidadão), a fim de que lograsse sucesso nas contendas e nos debates políticos. Uma escola propedêutica à cidadania, com vistas a formar o jovem e prepara-lo para assumir as decisões coletivas e os interesses grupais, para a cidadania ou a *politeia*, a arte de obter vitórias políticas na cidade. (NUNES, 2018a, p. 59)

² “Atenas (salientei o paralelismo de sua evolução com a da França moderna) tornou-se uma verdadeira democracia: seu povo conquistou um por extensão gradual, não só os privilégios, direitos e poderes políticos, mas ainda o acesso a este tipo de vida, de cultura, a este ideal humano do qual somente a aristocracia havia, de início, usufruído.” (MARROU, 2017, p. 88)

Existe uma circularidade hermenêutica na construção do entendimento sobre a origem da *Pólis* e da Escola, elas estão intrinsecamente ligadas. A escrita *alfabética* colaborou para a construção de uma forma democrática de educação, sendo colocada à disposição e tornando-se um bem comum. A caligrafia favorece a redação das leis da Cidade e ao mesmo tempo o entendimento delas, subscrevendo-as com uma regra geral para todos. A democracia política ateniense é, portanto, mãe da “escola do alfabeto”. A experiência de saber ler e escrever torna-se uma condição de cidadania como prática social aristocrática.

Com a soberania popular, sobrevém uma mudança deveras radical para o contexto existente até o momento, embora mantenha uma exclusividade social de uma classe, ao passo que segrega social e cognitivamente mulheres e escravos. O acesso à atividade política e à participação social é garantida, desta vez, a todos os cidadãos livres, homens e de descendência ateniense. O processo inicia com democratização do acesso aos ginásios e à uma vida esportiva, antes restrita aos grandes senhores. Isto porque *Areté* sempre fora um atributo próprio da nobreza, dado que “os gregos sempre consideravam a destreza e a força incomuns como base indiscutível de qualquer posição dominante” (JAEGER, 2013, p. 24).

Se é permitido aos homens livres usufruir de espaços que contribuem ao desenvolvimento da sua condição humana no que concerne às virtudes, urge também a necessidade de democratizar a educação, haja vista que mais crianças passam a ser percebidas no projeto de uma *Areté* política³, servindo à formação pedagógica de homens, necessários ao equilíbrio e manutenção do sistema democrático. Com a nova demanda humana e política, não serve mais à Grécia uma educação singular e personalista de um mestre e de seus poucos aprendizes, mas sim a constituição de escolas, ou academias, que fornecessem o currículo necessário, por assim dizer, aos cidadãos da época.

É no plano político que a Razão, na Grécia, primeiramente se exprimiu, constituiu-se e formou-se. A experiência social pôde tornar-se entre os gregos o objeto de uma reflexão positiva, porque se prestava, na cidade, a um debate público de argumentos. O declínio do mito data do dia em que os primeiros Sábios puseram em discussão a ordem humana, procuraram defini-la em si mesma, traduzi-la em fórmulas acessíveis à sua inteligência, aplicar-lhe a norma do número e da medida. Assim se destacou e se definiu um pensamento propriamente político, exterior à religião, com seu vocabulário, seus conceitos, seus princípios, suas vistas teóricas. Este pensamento marcou profundamente a mentalidade do homem antigo; caracteriza uma civilização que não deixou, enquanto permaneceu viva, de considerar a vida pública com o coroamento da atividade humana. Para o grego, o homem não se separa do cidadão; a *phronesis*, a *reflexão*, é o privilégio dos homens livres que exercem correlativamente sua razão e seus direitos cívicos. Assim, ao fornecer aos cidadãos o quadro no qual

³ O verdadeiro terreno da mais nobre ἀρετή não é mais a guerra externa, mas a pugna política, conturbada de sedições, tramas, revoltas, de tudo isto que se designa pelo termo ambíguo e tão peculiarmente grego: στάσις que Platão aqui opõe a πτάσις.

concebiam suas relações recíprocas, o pensamento político orientou e estabeleceu simultaneamente os processos de seu espírito nos outros domínios. (VERNANT, 2018, p. 142)

Dentro das bases deste projeto democrático, estão os princípios fornecidos por pensadores clássicos, os Filósofos, que caracterizaram e definiram uma nova estrutura educacional ao mundo grego. Para Vernant (2018), assim como existe uma relação simbiótica entre a Escola e a *Pólis*, há também entre a Filosofia e a *Pólis*, pois para ele, foi a revolução cultural e intelectual que mudou a ordem política e vice e versa. Nesta sociedade ateniense, pautada na racionalidade humana, é a filosofia que explica a causalidade do mundo e o porquê das diferenças ontológicas. É ela que dará sustentação ao Direito e à Pedagogia – as duas colunas que sustentam a cosmovisão grega e ocidental até hoje. Buscaremos, portanto, no próximo tópico, tratar como os filósofos Sócrates, Platão e Aristóteles constituíram-se como os principais responsáveis pela justificativa da razão política ateniense.

1.1.3 Sócrates, Platão e Aristóteles no horizonte da filosofia da Educação Grega

Uma das características peculiares da Grécia depois do século VII a.C. é a dinâmica de organização das cidades-Estado e a valorização de cada *Pólis* em seu desenvolvimento político e econômico. Atenas se destaca entre as demais também por uma localização estratégica, sua proximidade com o Mar Mediterrâneo é causa de predomínio comercial, troca de mercadorias produzidas pelos camponeses e circulação da moeda, ainda que as finanças das cidades tenham sido prejudicadas pela conquista persa.

Com a economia em alta, na Cidade e de certo modo também por toda a Grécia, surge uma nova classe social composta de comerciantes que gradativamente assumem lugares de poder, enquanto assistem à falência de uma antiga aristocracia militar e proprietária de terras, o que implica diretamente na organização política. A Monarquia, que antes convergia para si tanto o domínio religioso, quanto o jurídico e militar, é confrontada a dividir o poder com uma oligarquia liderada por Drácon (650-620 a.C.), que cria leis na tentativa de suprimir as investidas arbitrárias da aristocracia e garantir os direitos aos cidadãos.

Devido ao declínio da monarquia, a aristocracia monopoliza o governo de Atenas, apossa-se das terras e cria uma política de dívida com os pequenos proprietários para o seu enriquecimento. Tais práticas suscitam por parte do povo o pedido de um outro legislador que pudesse pôr fim às reformas em vigência. Desta vez, é Sólon o reformador que estabelece uma

igualdade entre todos diante da lei, extingue as dívidas atribuídas aos donos de terras e começa a estabelecer uma sociedade de classe por níveis de renda.

Convém recordar, por fim, que pelo menos até à época de Sólon (Século VI a.C.), a plenitude dos direitos políticos – que é o próprio conteúdo da cidadania – não é concedida aos que nada possuem; e ainda se discute se Sólon, como Aristóteles afirma na *Constituição de Atenas*, concedeu de facto o direito de acesso à assembleia aos que nada possuem. Numa palavra, na época clássica, a visão da cidadania resume-se à identidade cidadão-guerreiro. É cidadão, faz parte do pleno direito da comunidade através da participação nas assembleias deliberativas, quem é capaz de exercer a principal função dos homens adultos livres, isto é, a guerra. O trabalho era feito sobretudo pelos escravos e, em certa medida, pelas mulheres. (VERNANT, 1994, p. 108)

O modelo democrático de governo que sucede a legislação de Sólon é proposto por Clístenes e aperfeiçoado por Péricles, responsável direto por uma época de glória na história de Atenas. Através de sua lei promulgada em 450 a.C., para ser cidadão ateniense, a filiação deveria ser não apenas do pai, mas de ambos progenitores. Encontramos como consequência disso uma sociedade profundamente seleta. Além disso, Péricles se destacou por implementar uma política de maior participação popular nas atividades estatais, retirando dos cofres públicos recursos para a manutenção da vida das pessoas, garantindo uma aceitação aos seus projetos (VERNANT, 1994).

Embora os escravos adquirissem uma maior importância pelo poder produtivo e necessário ao desenvolvimento, não tinham os direitos de participação política e, enquanto às mulheres: “A democracia banira as mulheres da rua para a casa: agora, a cozinha, o quarto as crianças e o gineceu, uma parte especial da casa reservada às mulheres e crianças, se haviam tornado seu ambiente” (ROSTOVTZEFF, 1983, p. 179).

A reorganização do Estado político grego desencadeia na *Pólis* a preocupação acerca do processo educacional. Neste interstício, a educação baseada fundamentalmente em Homero deixa de prevalecer e passa a almejar um novo ideal educativo. Foi nessa eclosão das transformações políticas e culturais dos séculos VII a IV a.C. do universo ateniense que se constituiu a chamada Paideia Clássica ou Política. Esta promoveu uma reviravolta no modo educacional para o ordenamento da vida social e artística em um projeto civilizatório, que se deu “como a mais importante e marcante reflexão sobre a condição humana, sobre os valores que a circunscrevem, sobre a política, as artes, os ideais de convivência entre as pessoas e a questão da Educação e do Estado” (NUNES, 2018a, p. 67).

Enquanto prática social, a Paideia Clássica se estrutura como o maior destaque da filosofia e a reflexão mais madura no que diz respeito ao papel da educação no mundo grego.

Essa expressão “cultural e educativa configura-se com o tempo de Sócrates (469-399 a.C.), de Platão (428-348 a.C.) e de Aristóteles (384-322 a.C.), com suas produções filosóficas e pedagógicas magistrais, que se tornaram matrizes do pensamento filosófico ocidental” (NUNES, 2018a, p. 67).

Os três filósofos⁴ buscam a compreensão do homem na sua relação com a cultura e o desenvolvimento social e político. O pensamento socrático é marcado pela busca incessante do conhecimento, o platônico pelo paradigma das ideias para nortear a alma e o aristotélico pela reflexão do homem e a justa medida que se autorrealiza na *Pólis*. Porém, antes de adentrarmos no pensamento de cada um deles especificamente, é importante fazermos alguns apontamentos históricos, em vista de dar destaque as condições objetivas que prepararam o cenário da mais excelsa concepção filosófica helênica.

Nesta trilha historiográfica, é importante ressaltar mais uma vez que a filosofia como atividade intelectual nasce do terreno fértil da práxis democrática ateniense. A reviravolta política possibilitou o amadurecimento para um enfoque sempre mais racional da vida social. Nesta direção, destaca-nos Lara (2001, p. 40):

Os germes culturais críticos presentes, já nos poemas de Homero e Hesíodo, levaram a gradativas, mas vigorosas rupturas com a concepção mítica, proporcionando nova abordagem do real, que poderíamos chamar abordagem científica. O significado da virada cultural encontra-se no fato de que, agora, o homem toma consciência da maneira como elabora suas interpretações. Submete-se a uma regra de controle. Procura justificá-las. A problemática continua a mesma. Trata-se de procurar sentido para a existência e, economicamente, para todos os elementos que a tecem. A maneira, porém, de satisfazer a essa exigência é que sofreu variação radical. O sentido atribuído às coisas, aos fatos e à vida tem de satisfazer a uma norma basilar: à regra da logicidade. A razão, suas leis, suas exigências, sua dinâmica se impõem como critério de verdade. Filosofia e ciência nascem. Não é clara a distinção entre ambas. Nesses inícios, e por muito tempo ainda, filosofia e ciência se identificam. Só muito mais tarde é que se precisarão os contornos distintivos entre esses dois tipos de abordagem real. O que se capta, no momento, é que existe uma maneira diversa de interpretar o real, diversa daquela então costumeira que era maneira mítica. A diversidade estava na tomada de posse, por parte do homem, do caráter racional do seu ser e na elevação da elevação da razão à categoria de critério absoluto da verdade. Não que o homem não tivesse antes sido racional. Sempre foi. O que acontece, na Grécia do século VII a. C., é a consciência explícita dessa realidade. A razão se impõe sobre a sensibilidade. Sobre a fantasia e a emoção.

Segundo Nunes (2017a), o processo democrático exige uma destacada valorização da Educação, particularmente da habilidade retórica, assentada na eloquência e na capacidade

⁴ Ao dissertarmos sobre estes três monumentais filósofos gregos nas próximas páginas, somos conscientes da vasta contribuição que eles deram ao mundo helênico e a toda tradição da cultura ocidental em muitas áreas de conhecimentos. O nosso estudo se interessa primordialmente pelas suas teses e conceitos que dizem respeito à filosofia e teoria da educação. Nesta direção, tratamos de modo mais abrangente do ideal formativo de homem, tendo por base a construção histórica, política e filosófica no pensamento destes autores clássicos.

argumentativa. Foi nessa realidade conjuntural que se deu o nascedouro da produção filosófica clássica como corrente de pensamento que se encerra em um maduro conceito de Paideia, frente à preocupação da formação plena do homem para a *Pólis*, explorando de sua natureza ética e estética as diretrizes e imperativos racionais para convivência entre os pares.

A necessidade da formação intelectual do homem para a sua ação na vida política fez com que os helênicos buscassem, como forma de sentido, uma teoria consciente da educação que constitui o ideal arquetípico do pensamento filosófico, em uma proposta organizada e tematizada por diferentes modos e tradições sistêmicas. Conforme Luzuriaga (1984), na aurora da Paideia e Filosofia Clássica encontramos os sofistas, considerados os progenitores da ciência da educação, os primeiros professores profissionais com consciência histórica.

Os sofistas empregam a atividade docente como professores ambulantes na segunda metade do século V a. c., no momento da grande transformação social e política de Atenas, quando a cidade se converteu em grande potência econômica e comercial e substituiu o regime aristocrático pelo democrático. Então, em face da *aretê* da nobreza, surge a *aretê* política, isto é, a formação de minorias diretoras da polis, tiradas da massa dos homens livres. Isso, por sua vez, exigia preparação, educação mais alta, mais intelectual que a educação tradicional da música e da ginástica. Assim surgiu um grupo de homens, os sofistas, que, embora sem conexão entre si, tinham, contudo, a mesma finalidade: educação para a vida pública, formação do político, do orador. Eram de diversas linhagens, uns sérios e responsáveis, outros frívolos e utilitários. Entre os primeiros, e, esses é que nos interessam, figuram PROTÁGORAS, TRASÍMACO, CÓRGIAS E HÍPIAS, especialmente o primeiro. Deles diz DILTHEY: “Oradores excelentes, sabiam comunicar verdadeira eloquência. Espíritos e celebridades científicas notáveis, podiam oferecer fundamentos científicos para profissão de político. (LUZURIAGA, 1984, p. 45)

Os sofistas fizeram uma densa escola e tiveram uma proeminente tradição em Atenas. Os dois grandes pioneiros para este momento foram Protágoras de Abdera (485-410 a.C.) e Górgias de Leontinos (487-380 a.C.), filósofos que se fizeram chamar sábios e iniciaram uma nova sistemática no exercício do múnus docente, estabelecendo pagamento pelos préstimos educacionais. Construíram uma educação em uma lógica diferente da antiga formação, que tinha a conquista da *Areté* arcaica como ideal. Para eles, o que importa é a busca da *synousía*, o processo formativo do homem que deve exercer um novo papel na *Pólis* (NUNES, 1987).

Ao tempo que os atenienses tradicionais estavam preocupados com uma formação para a prática guerreira, os novos “sábios” se dedicavam a formar o homem para o exercício de sua *politeia*. Na ótica deles, era preciso educar os seus discípulos para um raciocínio sólido, que os permita habilidade no pensar e falar publicamente, a fim de possibilitar um exemplar exercício da retórica. Sobre este assunto, chama-nos atenção:

A retórica não desempenha o papel em nossas vidas que desempenhou na Grécia antiga. Hoje em dia, as palavras “sucesso” ou “homem bem-sucedido” sugerem mais imediatamente o mundo de negócios, e só secundariamente o da política. Na Grécia, o sucesso que contava era primeiramente político e em segundo lugar forense, e sua arma era a retórica, a arte da persuasão. Seguindo a analogia, pode-se atribuir à retórica o lugar ocupado pela propaganda. Com certeza, a arte persuasão, amiúde por meios dúbios, não era menos poderosa então, e, assim como temos nossas escolas de negócios e escolas de propaganda, assim também os gregos tinham seus mestres de política e retórica: os sofistas. (GUTHRIE, 1995, p. 51)

Estes pensadores não tiveram uma filosofia no sentido sistemático, metódico e unitário, nem aparentemente estavam preocupados em elaborar teorias. Implicavam-se com o imediato da vida, que era a questão política e a do poder, ao refletir sobre a maneira de obtê-lo e de mantê-lo. Nesta perspectiva, o ideal virtuoso sofístico era composto por claras qualidades morais e políticas, sob a base de um ensino que assimilasse um conteúdo amplo e enciclopédico, com determinada agudeza de inteligência e versatilidade, mas sempre voltada para a vida social (LARA, 2001).

Os escritos sofísticos não são muitos e suas ideias pedagógicas podem ser substanciadas, antes de tudo, em um acentuado valor do humano enquanto sujeito da educação. A expressão de Protágoras: “O homem é a medida de todas as coisas”, propõe, de acordo com Nunes (1987), uma teoria subjetivista radical que coloca o educar como a arte de persuadir em todas as suas formas. Para eles, a *Areté* não pode ser privilégio dos aristocratas, mas pode e deve ser transmitida, pois é suscetível de ensino. Criaram, ainda, a dialética e conceberam um sistema de métodos para intervenções na vida pública e na formação do político e orador tenaz.

Vindo de lugares diversos e se instalando em Atenas, os sofistas buscaram reunir todo o saber filosófico e histórico acumulados na cultura geral, o que fez resultar na formulação da educação como prática intelectual. O substrato motivador da educacional helênica parte da concepção de que existe um princípio autônomo e imutável do universo. Para distinguir as duas ordenas, em uma dimensão há a *Physis*, como fundamento regente do “conjunto das leis naturais supostamente inflexíveis e que há também um princípio social convencional e arbitrário, chamado de *Nomos*, que são as leis e costumes de cada cidade ou nação” (NUNES, 1987, p. 33).

No entendimento dos sofistas, o *Nomos* representa as leis ditadas pelos poderosos contra os desfavorecidos, e esta compreensão faz com que eles desenvolvam uma intensa crítica social, a qual vai de encontro aos interesses do poder tradicional ateniense. Eles favorecem o acesso à cultura da classe intermediária, conscientizando-os da defesa de seus interesses. Infelizmente, no último período de sua atuação histórica, estes pensadores caem em um

subjetivismo extremo, que chega até mesmo a um negacionismo da própria objetividade da realidade, fazendo perder seu caráter inovador ao se tornarem extremamente céticos e individualistas.

Mesmo diante de todas contribuições dadas para as ciências da educação, as contradições destes filósofos os fizeram vítimas de um preconceito histórico e de notável acento ideológico. Foram apresentados pela filosofia tradicional como tergiversadores das ideias, demagogos, perversos e fraudulentos. Contra eles, dirigiram-se em especial Sócrates e Platão, como oportunamente veremos nos próximos parágrafos (NUNES, 1987).

Sócrates se apresentou como um dos mais acentuados críticos das metodologias de adestramento demagógico e práticas formais sofistas. Estes ocuparam muito espaço nos seus diálogos, em uma dinâmica de combate que rendeu o desenvolvimento e exposição das linhas centrais do seu pensamento. Para Luzuriaga (1984), o filósofo possuía pontos comuns e divergentes com o sofismo. A exemplo deles, efetuou atividades através da conversação, insistia na capacidade educacional do homem e defendia a *Areté* como virtude que não pode ser resumida à aristocracia.

Porém, as discrepâncias são maiores que as coincidências. Antes de tudo, Sócrates não realizou educação profissional remunerada e esta não tinha caráter prático, de proveito pessoal, era do tipo espiritual e moral. Enquanto os sofistas utilizavam o diálogo nos seus ensinamentos para impor ideias ou convir fins egoístas, ele o empregava para convencer e descobrir verdades. Por fim, preocupa-se primordialmente com a vida ética, diferente deles que não adentravam às ideias morais.

De acordo com Lara (2001, p. 84), o filósofo, por muitos títulos, é considerado superior a sofística, e isto não se dá pelo fato de ter abandonado o caminho aberto por ela, mas, ao contrário, “porque escavou mais a fundo, a fim de subir mais e ver melhor o novo horizonte que se rasgava no seio da cultura helênica: o horizonte antropológico”. Sócrates inaugura na educação grega o período no qual a filosofia não se preocupa apenas com a cidade e sua vida política, mas com o homem que, através do conhecimento, pode realizar-se e alcançar uma vida virtuosa e feliz. Ele compreendeu a filosofia como busca da verdade e trilha para o caminho da sabedoria.

Em seu diálogo com Eutidemo, narrado por Xenofonte (c. 430–354 a.C.) no “Memoráveis IV” (1972), Sócrates profere a sua famosa frase: “conhece-te a ti mesmo” e impulsiona no seu ensinamento a busca pelas verdades universais como caminho para a prática do bem e da virtude. Aspira que as pessoas se livrem das falsas certezas para alcançar a própria verdade do ser humano.

Existe em seu pensamento uma preocupação latente com o homem e o autoconhecimento, pois tinha ciência de que muitos nunca fizeram uma avaliação interior e acreditavam que saber o próprio nome e entender um pouco sobre o corpo era suficiente. Para ele, o conhecimento de si é a compreensão da própria alma e alcançá-la em uma perspectiva gnosiológica é o objetivo mais importante deste intento, que resultara em uma autêntica felicidade (*Eudaimonia*), categoria filosófica que será melhor explorada por Aristóteles, tanto em uma dimensão coletiva quanto individual. Em relação ao princípio educativo socrático, destaca Cambi (1999, p. 88):

A *paideia* de Sócrates é problemática e aberta; mas fixa o itinerário e a estrutura do processo com as escolhas que o sujeito deve realizar; consigna um modelo de formação dinâmico e dramático, mas ao mesmo tempo individual e universal. Estamos diante de um modelo de *paideia* entre os mais lineares e densos, já que Sócrates bem reconhece o caráter pessoal da formação, seu processo carregado de tensões, sua tendência ao autodomínio e à autodireção e o fato de ser uma tarefa contínua. A “pedagogia da consciência individual” orientada pela filosofia (típica de Sócrates) qualifica-se como, talvez, o modelo mais móvel e original produzido pela época clássica; características que, por milênios, tornarão tal modelo paradigmático e capaz de incidir em profundidade sobre toda a tradição pedagógica ocidental.

Como método da sua educação, o filósofo empregava fundamentalmente a prática do diálogo, na qual o mestre deve conduzir o discípulo ao saber através de uma série de perguntas sucessivas e dirigidas. Esta atitude dialógica é a expressão da dialética socrática na apresentação de ideias, na refutação e no debate. Por meio do questionamento, os argumentos se estabelecem com o propósito de passar por uma reorganização que tem como finalidade a verdade.

A dialética de Sócrates coincide com o seu próprio dialogar (dia-logos), que consta de dois momentos essenciais: a "refutação" e a "maiêutica". Ao fazê-lo, Sócrates valia-se da máscara do "não saber" e da temida arma da "ironia". Cada um desses pontos deve ser adequadamente compreendido. (REALE; ANTISERI, 2004, p.101)

Sua metodologia dialógica de ensino está organizada em duas etapas: a Ironia e a Maiêutica. A primeira tem o intuito de colocar às claras a vaidade e fazer com que o interlocutor possa reconhecer a sua própria ignorância. Dada para os gregos como uma atitude detestável, Sócrates atribui a *εἰρωνεία* uma outra finalidade, a de retirar as máscaras daqueles que não ensinavam a verdade com a verdade, mas por relações interesseiras, como fizeram os sofistas, na sua visão. Ainda a respeito da Ironia, o filósofo dinamarquês Kierkegaard (1991, p. 224) fez um amplo estudo e, em sua obra dedicada ao tema, explicita:

[...] na ironia, quando tudo se torna vaidade, a subjetividade se liberta. Quanto mais tudo se torna vão (vaidade, vacuidade), quanto mais vazio de conteúdo, tanto mais volátil se torna a subjetividade. E enquanto tudo se torna vaidade, o sujeito irônico não se torna vaidade para si mesmo, mas sim liberta sua própria vaidade. Para a ironia, tudo se torna nada; mas o nada pode ser tomado de várias maneiras.

Na segunda acepção, o autor cria também a Maiêutica como recurso investigativo, um conceito carregado de sentido que tem no arranjo interrogativo a intenção de dar à luz ao conhecimento. Sócrates faz uma alegoria em chave autobiográfica, sendo ele filho de uma parteira, compara a arte educativa a atividade laborativa de sua mãe. O objetivo deste método é fazer nascer na alma do homem as ideias latentes, ficando conhecido como “a arte de parir ideias”.

Em toda a sua filosofia, Sócrates elogia sempre a virtude da humildade como uma atitude dos verdadeiros sábios, isto fica expresso na famosa frase: “tudo o que sei é que nada sei”. Opondo-se ainda aos sofistas que se julgavam sábios, o filósofo mostra que a genuína sabedoria está também no reconhecimento dos próprios limites do saber. Esta consciência o acompanharia por toda a vida, até mesmo no momento da sua morte, em 399 a.C., quando foi condenado sob a acusação de corromper a juventude e desacreditar dos deuses.

A pedagogia socrática é a do diálogo, antes de mais nada, consigo mesmo. É estar disposto a confrontar as verdades internas e permitir que estas sejam submetidas à oposição, gerando uma unidade do conhecimento cada vez mais enriquecida (CAMBI, 1999). Uma proposta problemática, pois implica inquietar o comodismo humano de aceitar como verdadeiro aquilo que já é posto, sem questionar. A maiêutica deve ser, a princípio, uma atividade cotidiana que pode produzir no ente um autodomínio nas escolhas que faz e nas ações que realiza.

Sócrates mantinha a transcendência da exigência da Verdade. Ele aparece, aqui, como o herdeiro dos grandes filósofos jônios ou itálicos, deste poderoso esforço de pensamento dirigido, com tanta gravidade e seriedade, para a decifração do mistério das coisas, da natureza do mundo ou do Ser. Este esforço Sócrates transpõe agora as coisas para o homem, sem que nada se perca do seu rigor. E pela Verdade, não mais pela técnica do poder, que ele quer formar seu aluno na ἀρετή, na perfeição espiritual, na “virtude”: a finalidade humana da educação cumpre-se na submissão às exigências do Absoluto. (MARROU, 2017, p. 119)

É na busca pela verdade e sob o horizonte da razão que o ser humano deve conduzir a sua vida, seja no âmbito individual ou coletivo. A dialética do raciocínio fornece à pessoa os recursos mais importantes para o desenvolvimento interior e a evolução do conhecimento na sociedade. Sócrates propõe que a racionalidade não sirva ao homem apenas como instrumento de manipulação e persuasão de discursos, como pensavam os sofistas, mas que garanta o

caminho, complexo e necessário, do conhecimento de si, com seriedade e para conhecer a realidade que o circunda.

O pensador apresenta-se na história da filosofia e da educação como um mestre apaixonado pela prática docente e sua alegria era plena quando estava com seus amigos e discípulos. Para Luzuriaga (1984), ele foi o primeiro grande educador da Grécia e fez da prática educativa a razão de sua vida. Proveniente de uma família humilde, viveu e morreu na simplicidade, dedicado ao conhecimento e a vida ascética. “Homem carismático, interessado pelo estudo da natureza e da matéria. Ele nada escreveu, seus discípulos, Platão e Xenofonte, é que nos transmitem seus principais conceitos e dados biográficos” (NUNES, 1987, p. 32).

A vida de Sócrates e a sua injusta condenação à morte, assim como os seus ensinamentos, serão pauta constante nos diálogos platônicos. Conforme Nunes (2017a), ele é apresentado como o mestre que pergunta com insistência, que refuta, expõe doutrinas, desenvolve conceitos e representa o alicerce fundamental para a edificação do ideal filosófico do gigante grego chamado Platão. Existe entre os dois filósofos uma relação intrínseca, não só no que diz respeito ao caráter biográfico, mas também na hermenêutica dos seus pensamentos, dentro de uma análise sinótica. Não podemos, no entanto, perder de vista que em alguns aspectos e por condições materiais diversas o discípulo supera o mestre e se torna o organizador seminal da Filosofia Ocidental.

Platão é talvez o mais influente escritor, pensador e intelectual, de todo o Ocidente. Nascido em 428 a.C. e morto em 347 a.C., Platão deixou uma obra inigualável em seus aspectos filosóficos, políticos e éticos, culturais e estéticos, bem como de dimensões literárias proeminentes, de base cultural e civilizatória. Oriundo das camadas abastadas de Atenas, de temperamento reflexivo e artístico, dotado de um estilo literário exemplar, de talento poético e de rica expressão estética, a obra de Platão tornou-se um dos legados fundamentais da cultura ocidental e da civilização humana. Conheceu Sócrates aos 20 anos de idade e acompanhou sua trajetória por mais de uma década, tornando-se o interlocutor principal de seu mestre, bem como o principal biógrafo do grande filósofo-peregrino ateniense que nada escreveu. (NUNES, 2017a, p. 52)

Diferentemente de Sócrates, que advinha de uma família plebeia, as origens de Platão estão vinculadas à nobreza ateniense. Nunes (2017a) nos aponta que sua mãe era descendente direta do legislador ateniense Sólon, e que alguns dos seus familiares estão vinculados diretamente ao governo dos 30 tiranos, que no século IV a.C. dominaram circunstancialmente Atenas, colocando uma pausa no processo de construção da democracia e nas transformações políticas iniciadas.

Sua ascendência aristocrática lhe permitiu gozar de uma educação física e intelectual valorosa e é possível que tenha tido como primeiro mestre o heraclítico Crátilo

(século V a.C.) que, com sua filosofia, deixa marcas no pensamento platônico, sobretudo na reflexão acerca da natureza do ser das coisas. Em 407 a.C., acontece o evento basilar da vida do filósofo, seu encontro com Sócrates, diante de quem se coloca como discípulo e conforme já apresentamos, fazendo-se seguidor no sentido íntegro da palavra durante oito anos. A condenação e morte do mestre será para Platão motivo de escandalosa injustiça e o fato implicará exaustivamente na sua vida e pensamento, como poderemos ver nos diversos argumentos dos próximos parágrafos (BRUN, 1985).

Pela morte de Sócrates, retira-se com outros discípulos para Mégara, onde se entrega ao estudo e escreve as primeiras obras. Mais tarde, empreende viagens à Magna Grécia (Itália) e ao Egito, e se põe em contato com a vida e cultura desses países, e a Sicília, onde entra em relação com o tirano de Siracusa, Dionísio, na esperança de poder influir-lhe no governo. Malgrado o intento, é posto à venda como escravo e depois resgatado; volta à Grécia e aos 40 anos funda a célebre *Academia*, num terreno que comprou em Atenas próximo a um santuário dedicado a Akademos e de um ginásio do mesmo nome. Ali concentrou sua atividade pedagógica durante quarenta anos. (LUZURIAGA, 1984, p. 51)

A fundação da Academia em 387 a.C. se tornou um evento paradigmático, não só para Platão e a cidade de Atenas, mas para o mundo grego e a civilização ocidental. A Escola platônica pode ser considerada o protótipo referencial de formação à nível universitário. Constituída em forma de comunidade de mestres e alunos, estes realizavam estudos superiores de caráter filosófico e político em um aporte científico e formalmente institucionalizado.

Para Cambi (1999), Platão é o maior filósofo antigo e representa a mais forte expressão da Paideia Grega, ele produz a semiologia da Pedagogia Ocidental e ela, por sua vez, é profundamente antropológica. Seu pensamento inaugura o período mais vigoroso e clássico da filosofia, em um pensamento que corresponde ao auge das cidades gregas e ao domínio hegemônico de Atenas. “Se Sócrates foi o primeiro educador da história, Platão foi o fundador da teoria da educação [...] Enquanto no primeiro predominou a atividade educativa, neste sobressaiu a atividade pedagógica associada à política” (LUZURIAGA, 1984, p. 50).

O educador organizou uma proposta de ensino e investigação de ordem sistemática, com pedagogia fundamentada na sua filosofia que, por conseguinte, está firmada na sua teoria das Ideias, princípio último e a essência de toda realidade. Ele elabora um grandioso sistema filosófico de base idealista. Fundamento da sua cosmovisão, este sistema compreende as Ideias como arquétipo das coisas, Formas que buscam a autêntica realidade do puramente sensível.

Nesta famosa doutrina das Ideias, Platão define o conjunto de conceitos e argumentos que a justificam. Na sua teoria do conhecimento, o mundo no qual vivemos é o sensível e aparente, incapaz de oferecer o conhecimento verdadeiro. Para chegarmos a este é

necessário alcançar o mundo inteligível, onde se encontra a verdadeira essência das coisas. Deste modo, o conhecimento transcende da ideia até a realidade (LUZURIAGA, 1984).

Associada a esta concepção idealista, temos a teoria da “qualidade da alma” como uma das mais importantes na obra e pensamento do autor. Foi na “A República” especialmente que o filósofo expôs esta doutrina e afirmou que a realidade da alma humana é dividida em três: a racional, a irascível e a concupiscente. Na sua visão de ontologia do homem, cada corpo só pode possuir uma alma e, neste caso, o ser humano nasce predestinado a uma delas⁵.

Estas três partes da alma correspondem às três classes de uma sociedade. Cada ser deve integrar um destes grupos conforme as suas aptidões, uma vez que deve haver uma hierarquia na estrutura organizacional do povo. É pela qualidade da alma que se justificam as diferenças sociais, a justiça na cidade e a teoria da educação. Fundada na visão platônica, os processos educacionais helênicos foram pautados desde então no *inatismo anímico e pedagógico* que, em tese, defende o dom e a capacidade de aprender como destinados unicamente às almas racionais, ou *eugenioi*, os eupátridas (bem-nascidos). A morfologia da alma se faz elemento definidor da morfologia da educação e da cidade (ACODINE, 2021).

Ao estudarmos a educação do homem segundo Platão, percebemos que ele centra seu pensamento em “dois tipos de *paideia*, uma – mais socrática –, ligada à formação da alma individual, outra – mais política –, ligada aos papéis sociais dos indivíduos, distintos quanto às qualidades intrínsecas da sua natureza que os destinam a uma ou outra classe social e política” (CAMBI, 1999, p. 89). O filósofo não escreve um tratado nominado de teoria educacional e do conhecimento, mas em alguns dos seus textos encontramos uma gama profunda sobre o sentido do ato educativo e o seu valor na construção do ideal de *Pólis*, estabelecida como critério para educação do homem.

Dentre suas diversas obras ou diálogos, duas, ao nosso entendimento, merecem destaque pelo enfoque à filosofia educacional e a importante contribuição dada à história da educação e do desenvolvimento pedagógico, sendo elas: “A República” e “As Leis”⁶. Ambas são valiosas, mas, ao nosso estudo, detemo-nos a leitura da primeira que, de acordo com Nunes (2017a), é a obra de sua maturidade intelectual, produzida a partir dos seus traços biográficos, que aliam as experiências políticas frustrantes e as riquezas das ideias para regulação do

⁵ Este argumento é melhor aprofundado no terceiro tópico deste capítulo, quando falamos das características estruturais da teoria da educação grega e na apresentação do dualismo ontológico do ser, estudamos as categorias filosóficas da alma.

⁶ “Toda a obra escrita de Platão culmina nos dois grandes sistemas educacionais que são a *República* e as *Leis*, e o seu pensamento gira constantemente em torno do problema das premissas filosóficas de toda educação, e tem consciência de si próprio como a suprema força educadora de homens.” (JAEGGER, 2013, p. 592)

governo da cidade na direção de um destino feliz. “A República” de Platão é o grande modelo da Paideia Grega, um livro pedagógico por excelência que, por sua beleza, ganhou o fascínio em todas as épocas históricas. Sobre a obra, ressalta-nos Jaeger:

A mais arquitetada das suas obras tem por título República, e isso deve-se precisamente ao fato de o autor escolher nela como unidade suprema da exposição não a forma lógica e abstrata do sistema, mas sim a imagem plástica do Estado, em cujo âmbito enquadra a totalidade dos seus problemas éticos e sociais; [...] Platão ilumina filosoficamente na comunidade estatal um dos pressupostos existenciais permanentes da *paidéia* grega. Mas sob a forma da *paidéia* coloca ao mesmo tempo em primeiro plano aquele aspecto do Estado cujo descuido constitui a seu ver a razão principal da desvalorização e degenerescência da vida política do seu tempo. Desse modo, a *politéia* e a *paidéia*, entre as quais muita gente devia ver, já que naquele tempo, apenas relações muito vagas, tornam-se os pontos cardeais da obra de Platão. (JAEGER, 2013, p. 756)

É neste escrito, no livro VII, que encontramos o famoso “mito da caverna”, como proposta de conversão e ideal da nova educação humana para a vida na cidade. Conforme Teixeira (1999), o grande objetivo desta metáfora é tratar a possibilidade de o homem conhecer as coisas na sua real transparência e, por fim, poder encontrar a verdade. A alegoria em seu substrato original consiste em um diálogo entre Sócrates e Platão, como podemos observar no texto do próprio autor:

- Depois disto – prossegui eu – imagina a nossa natureza relativamente à educação ou à sua falta, de acordo com a seguinte experiência. Suponhamos uns homens numa habitação subterrânea em forma de caverna, com uma entrada aberta para a luz, que se estende a todo o comprimento dessa gruta. Estão lá dentro desde a infância, algemados de pernas e pescoços de tal maneira que só lhes é dado permanecer no mesmo lugar e olhar em frete; são incapazes de voltar a cabeça, por causa dos grilhões; serve-lhes de iluminação um fogo que se queima ao longe, numa eminência, por detrás deles; entre a fogueira e os prisioneiros há um caminho ascendente, ao longo do qual se construiu um pequeno muro, no género dos tapumes que os homens dos “robertos” colocam diante do público, para mostrarem as suas habilidades por cima deles.
- Estou a ver – disse ele.
- Visiona também ao longa deste muro, homens que transportam toda a espécie de objetos, que o ultrapassam: estatuetas de homens e de animais, de pedra e de madeira, de toda a espécie de labor; como é natural, dos que os transportam, uns falam, outros seguem calados.
- Estranho quadro e estranhos prisioneiros são esses de que tu falas – observou ele.
- Semelhante a nós – continuei -. Em primeiro lugar, pensas que, nestas condições, eles tenham visto, de si mesmo e dos outros, algo mais que as sombras projectadas pelo fogo na parede oposta da caverna?
- Como não – respondeu ele -, se são forçados a manter a cabeça imóvel toda a vida?
- E os objetos transportados? Não se passa o mesmo com eles?
- Sem dúvida.
- Então, se eles fossem capazes de conversar uns com os outros, não te parece que eles julgariam estar a nomear objetos reais, quando designavam o que via?
- É forçoso.
- E se a prisão tivesse também um eco na parede do fundo? Quando algum dos transeuntes falasse, não te parece que eles não julgariam outra coisa, senão que era voz da sombra que passava?

- Por Zeus, que sim!
- De qualquer modo – afirmei - pessoas nessas condições não pensavam que a realidade fosse senão a sombra de objetos.
- É absolutamente forçoso – disse ele. (PLATÃO, 1990, p. 317)

O filósofo preza de modo afirmativo pela “razão”, no princípio da racionalidade, posto que, na sua compreensão, é pela força do intelecto humano que o sujeito consegue deixar o mundo sensível, o lugar da escuridão, para seguir a luz, o mundo da inteligibilidade, das Ideias ou Formas. O mito ilustra e clarifica o modo platônico de educar e funciona como um verdadeiro parâmetro para Filosofia da Educação.

É importante considerar que a concepção metafísica de Platão é subsidiada na realidade social em que vive e na compreensão aristocrática da organização civil. Sua visão tripartida da alma expressa isto, as qualidades da alma dividem também as classes sociais e, em consequência, implicam um determinismo social, condicionando as pessoas que teriam requisitos pré-estabelecidos para serem educadas e aquelas que não possuíam quaisquer prerrogativas necessárias para o desenvolvimento humano.

Para este autor, a causalidade explicativa da suposta capacidade de aprender estava na alma, que em sua teoria (ontologia) é formada por três diferentes substâncias, a alma *intelectiva*, a alma *concupiscível* e a alma *irascível*. Cada uma destas almas, ou destas *formas* da alma, guardaria qualidades e características distintas entre si, a alma intelectiva era a alma superior, ou parte dela, voltada para a capacidade de compreender as ideias e as formas, para julgar os valores, para ver com critérios e com totalidade, para julgar com retidão, para apreciar com amplitude e para estabelecer as virtudes como expressão de seu devir e de seu poder de ser. (NUNES, 2021b, p. 69)

Deste modo, somos provocados a pensar: todos que estão na caverna teriam condições de trilhar um caminho para fora dela? Seria a educação o caminho de libertação das sombras das ilusões para todo o gênero humano ou apenas para uma classe de homens aristocratas, dotados da capacidade intelectiva? Platão propõe o que Nunes (2021b) denominará de “pedagogias da educação como privilégio”. Somente a aristocracia masculina e dotada de cidadania legal teria o direito e a necessidade de ser educada.

Isto significa que a exclusão de mulheres, não apenas do processo pedagógico, mas da participação política e, de maneira correlata também dos escravos, é sinal de que estas não teriam as capacidades necessárias para que fossem desenvolvidas as habilidades suficientes ao exercício da cidadania grega. A ambos restariam as sombras da ignorância que, provavelmente, nem a dialética socrática nem a busca platônica pelo inteligível poderiam resolver.

Não é uma missão fácil estar preso dentro de sua própria sombra, Platão reflete sobre isso. Para uma mudança interior e radical de vida, faz-se necessário que o sujeito comece

a se perceber e tomar conhecimento da realidade ao seu entorno, crescendo em autoconsciência, no resgate de si mesmo para uma vida valorosa que, na visão do ateniense, é aquela doada à *Pólis*, entregue ao bem comum, a justiça, em uma existência virtuosa e feliz. Continuando a análise filosófica deste mito, vemos que:

A experiência do prisioneiro da caverna mostra o que significa um processo educativo capaz de levar o homem à sua verdadeira condição. A educação é justamente essa atitude de forçar o homem a galgar píncaros sempre mais altos. Platão sabe que não existe educação sem desafios. Educar comporta também passar por determinadas crises, por momentos de incerteza. (TEIXEIRA, 1999, p. 65)

A atitude filosófica platônica é repleta de significados. O autor é consciente de que cada ser em si carrega muitas marcas, muitas dores, que impedem o portador de continuar vivendo e caminhando para uma concretude da experiência coletiva. Uma comunidade tem muitos membros e é formada por indivíduos; deste modo, cada cidadão deve contribuir para a existência e permanência desta “comunidade feliz” em vigor.

O filósofo é consciente das suas próprias experiências malogradas e dolorosas, e sabe que, se não passar pela crise, não será possível viver bem. Sair da crise e daquilo que nos afeta é dar lugar a nossa razão e deixar de lado as nossas inclinações sensíveis. Sem os desejos da carne, segundo Platão, viver-se-á feliz. É necessário buscar, dentro de si, toda força e reconhecer as suas verdades. Então,

A saída da caverna é um aprender. A educação aparece aqui não apenas como superação, mas, sobretudo, como ocasião de colocar o prisioneiro diante de sua própria verdade. A mudança de verdade é antecedida pela mudança daquele que a vê. Por isso, todo esse processo comporta crise. E a crise se manifesta como mudança radical de mentalidade e de atitude diante da realidade. Mudança que nem sempre é fácil. A crise é um tempo de provação e de provocação. Na crise, o homem é provocado a construir e a demolir. A provação é um ingrediente da condição humana. Quando o homem é tentado, é também provado. (TEIXEIRA, 1999, p. 66)

Platão é altamente pedagógico e humano, neste sentido, vê a formação do homem não apenas como algo ideal, longe da realidade. Ele toca a necessidade carnal do ser, sabe que o sujeito está suscetível a crises e desencontros de si. No entanto, cada um carrega uma força intransferível e individual, que fortalece o íntimo e faz vencer todas as provações encontradas ao longo do caminho e, ao fim do percurso, permite-se saber que foi provado, lutou, passou por crises e, finalmente, venceu através do mundo inteligível, porque olhou além daquilo que a própria sombra escondia.

A educação platônica não está voltada apenas para o letramento, mas para toda a formação física, intelectual e espiritual do ser humano. Como os gregos são um povo altamente simbólico, tudo o que eles praticavam e exercitavam não era, unicamente, para o bem individual, mas para o bem de toda a cidade-Estado. “O mais importante, segundo Platão, é o ideal de sociedade. A partir desse ideal, formar-se-á o indivíduo enquanto tal” (TEIXEIRA, 1999, p. 26). Então, o ateniense aspirava, no seu ideal formativo, que todo homem deveria ser concebido como um ser político. Sendo assim:

[...] o tipo de educação que Platão concebe com vistas à formação do dirigente político é um tipo de educação dotado de valor e alcance universais: qualquer que seja o campo da atividade humana para o qual alguém se oriente, não há mais que uma alta cultura válida: a que aspira à Verdade, à posse da verdadeira ciência. (MARROU, 2017, p. 130)

O autor era amante da universalidade, do cosmos, do contato com o mundo inteligível. Ele tinha uma preocupação com um processo formativo harmônico que garantisse à *Pólis* e ao indivíduo uma felicidade real. O tema da *Eudaimonia*, palavra helênica que remete a vida feliz, será pauta na reflexão tanto de Platão quanto de Aristóteles, em uma concepção que carrega a ideia de uma educação firmada no preceito de que o indivíduo e a comunidade devem ser, em sua totalidade, felizes. Assim, só há uma possibilidade para tudo isso acontecer: se o ideal de virtude, a *Areté*, for um aceno concreto nas ações individuais e comunitárias.

O amigo da sabedoria é aquele que vive feliz porque é virtuoso, possui como ideal de vida viver a justiça tanto individual quanto coletiva, seu objetivo é chegar à verdade que se manifesta na transparência das coisas, por meio de uma consciente formação dialética. O filósofo idealizado por Platão é o único capaz de governar a cidade com justiça, pois é o que mais recebeu educação. Sua educação não consiste apenas numa formação técnica, mas integral, de modo que pôde desenvolver todas as suas capacidades. (TEIXEIRA, 1999, p. 26)

O ateniense não compreende a formação de um sujeito se não tiver em si as bases da virtude, de uma vida dedicada à sociedade e não somente ao benefício próprio. A Paideia deve ser voltada para uma formação como a arte de desejo do bem, pois este processo desenvolve um papel fundamental. Formar o homem virtuoso para uma cidade justa é o grande desafio do processo educativo. Lembra-nos Nunes (2017a), que ser filósofo para Platão é o último estágio da evolução educativa, pois quando se atinge o ideal filosófico é porque passou as outras fases e chegou a internalizar plenamente as categorias da razão, da lógica e da coletividade. A educação é idealizada no seu grau máximo na figura do filósofo, como podemos ver no texto de Platão:

- Portanto, admitamos confiadamente que também o homem, se quiser ser brando para os familiares e conhecidos, tem de ser por natureza filósofo e amigo de saber.
- Admitamos – redarguiu ele.
- Por conseguinte, será por natureza filósofo, feroso, rápido e forte quem quiser ser um perfeito guardião da nossa cidade. (PLATÃO, 1990, p. 85)

Na filosofia platônica não se encontram abismos existenciais. O que as ideias do pensador grego nos oferecem é um verdadeiro “manual” de como e porque o filósofo deve ser entendido enquanto ser que recebe mais educação, uma vez que este evolui suas práticas, ideais e verdadeiras aspirações para mundo inteligível em detrimento do sensível. Ligado à inteligibilidade da alma e da sua ascendência educativa, o mestre exorta que, para que a atividade educativa exista concretamente, esta terá de trazer consigo dois sentidos: formação individual, ligado as ideias de Sócrates; e a dimensão coletiva, voltada para o campo político, conforme já apontamos anteriormente.

Platão tem a real convicção de que apenas o filósofo detém as características e aptidões necessárias para governar a cidade, pois, dentre os homens da Pólis, ele é o que mais foi agraciado com a totalidade de sua formação a partir do que chamamos de Paideia – que não envolve apenas a educação em si, mas o método pedagógico diversificado e simbólico com que os gregos eram chamados a viver. Sobre isso, afirma-nos o próprio autor:

- Enquanto não forem, ou os filósofos reis nas cidades, ou os que agora se chamam reis soberanos filósofos genuínos e capazes, e se dê esta coalescência do poder político com a filosofia, enquanto as numerosas naturezas que actualmente seguem um destes caminhos com exclusão do outro não forem impedidas forçosamente de o fazer, não haverá tréguas dos males, meu caro Gláucón, para as cidades, nem sequer, julgo eu, para o género humano, nem antes disso será jamais possível e verá a luz do sol a cidade que há pouco descrevemos. Mas isto é o que eu há muito hesitava em dizer, por ver como seriam paradoxais essas afirmações. Efectivamente, é penoso ver que não há outra felicidade possível, particular ou pública. (PLATÃO, 1990, p. 252)

O pensador busca ainda um modelo educacional que ensine os homens a serem justos, mostrando, em chave biográfica, a injustiça na morte de Sócrates, pois uma cidade educada e justa não mata o filósofo como fizeram com ele. Além disso, a principal questão é a forma como todas essas atribuições adjetivas estão ligadas à figura do filósofo, somadas à prática do sujeito no âmbito da ação justa. “O conceito de justiça em Platão está directamente associado à sua tentativa de busca de maior organicidade educacional, que possibilite um desenvolvimento mais harmonioso do Estado” (TEIXEIRA, 1999, p. 41).

De maneira semelhante, destaca Rostovtzeff (1983) que “o poder de descobrir a verdade e compreender a justiça é o primeiro passo para a realização da justiça; e essa realização

é a base para a vida moral do indivíduo e para a correta ordenação do governo e da sociedade”. Convém considerar, conforme abordamos anteriormente, que se a educação, na visão platônica, só é necessária aos homens da aristocracia grega e se ela também é fundamental para que seja possível uma sociedade justa, esta não conseguirá incluir todos os indivíduos.

A justiça em Platão não seria possível em um sistema degenerado como a democracia ou a oligarquia, só é viável quando a sociedade está sob o governo dos melhores, dos mais inteligentes, dos filósofos. Com isto, a erradicação deste valor necessário à harmonia social parece mais abstrato que passível de realização. Sendo a educação restrita, a garantia de uma justiça capaz de cumprir seu papel torna-se também exclusiva.

Desta forma, destacando a proeminência desse conceito na tessitura dessa crítica histórica e epistemológica, articulamos a produção da Filosofia com o ideário da constituição da Justiça, na estruturação da nova ordem da *cidade*:

A justiça é uma virtude geral e compreende todas as demais. Em *A República*, ela assemelha-se à harmonia musical. É ela que põe a casa em ordem, possibilita o autodomínio e torna o homem amigo de si mesmo. Em suma, a virtude da justiça será, ao que parece, uma espécie de saúde, beleza e bem-estar da alma; ao passo que o seu contrário, a injustiça, é uma enfermidade, fealdade e debilidade. (TEIXEIRA, 1999, p. 38)

Evidenciamos, portanto, que o ideal de justiça é uma das chaves norteadoras do processo educacional de Platão. Sem ela, seria muito difícil o filósofo ser reconhecido como o melhor de todos os políticos. A justiça se apresenta como eixo essencial, tanto na origem como na finalidade da intenção educativa, pois envolve junto com a ética e a estética o sentido da formação integral. A busca por uma vida justa e feliz deve estar associada à prática do bem comum, sem esquecer do elemento crucial, fruto da atitude filosófica autêntica, a busca da verdade.

A obra pedagógica de Platão ultrapassou de muito, em importância histórica, o papel propriamente político que ele lhe havia designado. Opondo-se ao pragmatismo dos Sofistas, demasiado apegado à eficácia imediata, Platão edifica todo o seu sistema educacional sobre a noção fundamental da verdade, sobre a conquista da verdade pela ciência racional. (MARROU, 2017, p. 130)

É conhecendo a verdade, a Aletheia, que podemos aprimorar a prática da justiça, aperfeiçoar a aptidão de uma vida virtuosa e feliz, aproximando-se dos ideais de bondade na criação de vínculos de eternidade. Em Platão, a verdade é desenhada como eterna e imutável e o lídimo encontro com ela pode fazer o homem se tornar belo em uma concepção estética profunda.

Educar o homem de modo que o torne feliz, educar para aprender a desejar, isso significa educar o homem virtuoso. De todos os homens, o filósofo platônico é o que mais recebeu educação, é o mais divino em sua atividade. Purificado, por meio da ascese, de seus desejos irascíveis, é, portanto, o mais feliz. (TEIXEIRA, 1999, p. 32)

O princípio ordenador daquilo que pode tornar o homem Bom e Belo estão idealizados através da virtude, a qual os gregos chamaram de *kalokagathia*. Conceito que na sua essência pura vai funcionar como razão de toda a vontade e conduta humana. Mais uma vez, temos o exemplo de que filosofia da educação platônica conduz o ser humano a dar oportunidade à razão e, através dela, estimular a possibilidade de uma vida virtuosa, feliz, equilibrada e com um ideal perfeito de justiça. “Para Platão [...] a vida feliz é a do homem que tende para o inteligível e não cede à fascinação do sensível. A felicidade é da ordem do conhecimento. A felicidade está na procura do Bem e do Belo, está na marcha para a fonte do ser e do conhecimento” (TEIXEIRA, 1999, p. 31).

“A República” é um verdadeiro compêndio das realidades na Grécia Antiga, traz uma abordagem histórica e filosófica de tudo que diz a respeito à instrução do homem como um ser virtuoso, cheio de bondade e beleza. A noção estética para o ateniense se faz em um conceito crucial no que concerne ao desenvolvimento integral do sujeito. Toda a trajetória percorrida por Platão é detentora de um magno valor epistemológico, calcado em um conhecimento verdadeiro, real, refletido e analisado, que constitui um modelo inspirador da educação helênica e, como já afirmamos, marca infundavelmente a civilização ocidental.

De acordo com Nunes (2017a, p. 17), a filosofia platônica “expressaria, em termos ideológicos, a crítica à paideia arcaica e de natureza aristocrática, na qual o próprio Platão fora educado, por um novo ideal, exigido pela polis, pela filosofia e pela ética nascida da democracia e da política”. Contudo, podemos considerar que, para além das inúmeras contribuições trazidas, Platão não teria sido tão aquém da pedagogia arcaica em que nascera.

Sua visão antropológica sustenta uma sociedade dividida, embora seus ideais educativos tenham sido depois expandidos pelo mundo com um viés universal, chegando também aos estamentos e gêneros que a estrutura aristocrata grega veio a limitar. As divisões da alma que serviam para selecionar também indivíduos, fomentaram uma política de educar apenas aqueles que fossem dotados de um determinismo tão expressivo, que lhes permitissem desenvolver tais habilidades (NUNES, 2021b).

A busca por uma aristocracia filosófica capaz de governar com seriedade e em vista do bem comum, dadas as estruturas de corrupção e individualismo na democracia, aparece

como utopia, assim como também é a vivência real do sistema democrático para aqueles que o defendem. Platão, apesar disto, herda para a humanidade princípios favoráveis a uma contribuição eficaz de uma educação humanizadora, formada por sujeitos capazes de buscar um conhecimento verdadeiro e a concretização da justiça na sociedade.

Em sua *Academia*, Platão teve muitos discípulos que se tornaram ilustres, mas, na visão de alguns historiadores da filosofia e educação, a exemplo de Reale e Antiseri (2004), Aristóteles é o mais genial deles. O estudante nasceu em Estagira (384 a.C.), todavia, desde muito cedo passou a viver em Atenas, onde conheceu, aos 18 anos, o seu mestre, convivendo com o mesmo por aproximadamente 20 anos, o que lhe possibilitou o amplo aperfeiçoamento da formação espiritual e filosófica.

Para entender, objetivamente, o pensamento aristotélico, não podemos deixar de considerar seu posicionamento em relação ao legado do mestre Platão. A construção filosófica de Aristóteles parte das aproximações e contradições diante do arcabouço teórico já existente. Segundo Laêrtios (2008), o significado genuíno de ser discípulo de alguém não representa necessariamente repetir “fórmulas” ou conservar ensinamentos, mas buscar solucionar lacunas e, de certo modo, superar o educador no mesmo espírito filosófico.

É nesta perspectiva que o estagirita segue mantendo-se ligado à filosofia que o precede, sem deixar de questionar, reelaborar e retificar noções e argumentos dentro de uma proposta original. Neste sentido, Rosset e Frangiotti (2012, p.58), lembram-nos que em muitos dos seus escritos “Aristóteles polemiza contra Platão, combatendo o mundo das Ideias, porém, com o máximo de respeito com aquele a quem chama de mestre e amigo (*amicus Plato, sed major amicus veritas*)” – Platão é meu amigo, mas sou mais amigo da verdade.

Ao colocar-se em oposição à teoria platônica das Ideias, o filósofo sai do idealismo e abre uma linha de pensamento realista, considerando que a essência das coisas, aquilo que faz de um determinado ser ou objeto o ente em si, não estaria em um mundo à parte, mas na esfera das coisas. Com o desenvolvimento de um método oposto ao de Platão na busca pela verdade, o método silogístico, o estagirita pretende encontrar um modo mais seguro para fazer ciência (*episteme*). Desta forma, evidencia-se uma distinção importante no formato da atividade filosófica realizada na *Academia* em relação ao centro de estudos que Aristóteles veio a fundar, que ora ressaltamos ao fazer-lhe novos acenos biográficos (BITTAR, 2003).

Após a morte de Platão, Aristóteles abdica da *Academia* e passa três anos em Missias, onde veio a se casar. Segue para Macedônia posteriormente e dedica-se à educação do filho do rei Felipe II, aquele que posteriormente seria Alexandre Magno. Ao retornar para Atenas em 334 a.C., funda uma Escola chamada de *Liceu*. “Ali esteve por 8 anos, mas, após a

morte de Alexandre, assim como Sócrates, foi acusado de impiedade e teve que refugiar-se na ilha de Eubeia, onde morreu em 332, aos 62 anos” (LUZURIAGA, 1984, p. 55).

O *Liceu* era composto de prédios separados, porém interligados por jardins e próximo a um templo dedicado a Apolo Lício, de onde vem a origem do nome. Era comum que os ensinamentos fossem transmitidos enquanto caminhavam mestres e alunos pelos jardins, por isso a Escola ficou conhecida como “Perípato” (termo cujo sentido significa passeio), os que frequentavam esse espaço eram tidos como “peripatéticos”. Este aspecto denota mais uma distinção entre os projetos formativos, quer seja no formato do ensino e conteúdo, quer seja no ponto de vista teórico.

O Liceu de Aristóteles reuniu enorme material científico e bibliográfico, um lugar de formação científica e filosófica para o qual escreve suas obras mais geniais e complexas, organizando uma verdadeira enciclopédia do saber que se abre com o *Órganon* (textos de lógica), articula-se na Metafísica, na Alma, para depois chegar à Política, à Poética, à Ética, etc. (CAMBI, 1999, p. 92)

Aristóteles é uma personalidade de grande importância para o nascimento das ciências e é considerado um dos pilares fundamentais da filosofia ocidental. Filho de médico, respirava as expectativas científicas através da medicina. Estudou zoologia, botânica, astronomia e sistematizou a metafísica, a política, a ética e a estética, eixos fundamentais da teoria da educação grega. Homem discreto, mas de atilada intelectualidade, recebe por todos seus atributos o título de “inteligência viva”. Sobre este filósofo, acrescenta-nos Nunes (1987, p. 35):

Primeiro historiador da Filosofia e muito do que sabemos sobre os primeiros filósofos gregos, já possui uma certa interpretação do gênio aristotélico. O aristotelismo busca recuperar o realismo como método de conhecimento opondo-se ao idealismo platônico. Sua importância fundamental está em criar uma sistematização do conhecimento, a estruturação da lógica (*organon*), a explicitação da causalidade e a divisão das ciências em: teóricas, práticas e produtivas. Proclamou a filosofia como “ciência” das causas supremas “dando-lhe o primado do conhecimento” [...] Ele supera a filosofia socrático-platônica ao distinguir o conhecimento empírico e intelectual. Aristóteles escreve sobre tudo: moral, política, religião, física e arte. É o criador da lógica formal, isto é, uma forma de chegar a certos raciocínios e juízos a partir de algumas premissas.

Ao propor um novo método na observação e na investigação filosófica, Aristóteles lança as bases do que viria a ser a ciência, preocupando-se em desenvolver uma linguagem que permitisse chegar a verdade verificável através da averiguação, não apenas por meio da dialética, mas produzindo um complexo sistema epistêmico. Sua teoria do conhecimento propõe uma relação dos nossos sentidos com o mundo visível em um processo que passa pelas

seguintes etapas: *aetésis* (sensação), *mnéme* (memória), *empeiría* (experiência), *techné* (arte/ofício), *epistéme* (conhecimento/ ciência). A observação que no mundo grego era a principal forma de fazer ciência, com ele se torna investigação e categorização. Desse modo, o peripatético legou a humanidade um saber que até o século XVII não encontrou grandes questões.

Sobre o entendimento de suas obras, daquilo a que chamamos de *Corpus Aristotelicum*, recorreremos ao trabalho de Jonathan Barnes, refinado e dedicado estudioso de Aristóteles. Segundo o autor, existem algumas controvérsias no que diz respeito ao quantitativo e nomenclatura dos livros do estagirita. É possível que os catálogos antigos contenham textos que não foram escritos pelo filósofo, como também omita outros de sua autoria. Além disso, uma mesma obra pode estar incluída mais de uma vez, todavia, com títulos diferentes. Barnes (2009) busca ainda os clássicos historiadores, como Diógenes Laértios (200-250 d.C.), para melhor precisar o catálogo mais próximo das fontes originais:

Ele escreveu um vasto número de livros, os quais achei apropriado listar devido à excelência do homem em todos os campos de investigação [...] A massa, como Diógenes insiste, é em si mesma impressionante: mais de 150 itens, chegando no total a uns 550 livros – o equivalente, talvez, a mais ou menos seis mil páginas modernas. Mais impressionante que a massa é o alcance. Da forma como sobreviveu, o catálogo está desordenado; mas ele preserva os vestígios de uma ordenação original, e as divisões que eu impus ao texto não são completamente artificiais [...] As obras sobreviventes, umas trinta no total, chegam a menos de 2.000 páginas modernas. Possuímos, portanto, mais ou menos um terço do material que o catálogo reconhece como aristotélico – e menos de um terço da *oeuvre* total de Aristóteles, na medida em que o catálogo omite obras importantes como o *De Anima*, *Partes dos Animais* e *Geração dos Animais*, e contém apenas uma versão mutilada da *Ética*. Certas grandes áreas de estudo nós conhecemos apenas por meio do catálogo, salvo por algumas poucas dicas em outros lugares. (BARNES, 2009, p. 36)

Entre as principais obras de Aristóteles está, como falamos anteriormente, o “Organon”, que sistematiza a lógica formal; “A Metafísica”, a qual discute o conceito das causas primárias; “A Política”, apresentando-nos com um verdadeiro tratado político e a “Ética a Nicômaco”, talvez a obra prima do autor, na qual explicita sua concepção eudaimonista e teleológica da prática racional, além de fazer uma análise do agir humano. Para a perspectiva do nosso estudo, que busca particularmente investigar os aspectos centrais da filosofia da educação do autor, as duas últimas obras citadas serão as mais importantes.

Somos conscientes de que o pensamento educacional deste filósofo não está condensado em uma única obra, mas nos vários textos que não necessariamente o trazem como tema central. Como já acenamos, o princípio da formação humana e o valor da educação para a sociedade foram melhores acentuados nas suas valorosas considerações sobre política e ética.

É no ensejo desta discussão que Aristóteles põe em relevo a concepção e finalidade da educação.

A compreensão da filosofia educativa de Aristóteles perpassa necessariamente pelo entendimento da sua visão política. Para ele, a educação é um caminho para a vida pública e o aprendizado é visto como uma prática cívica. Apenas entendendo o conceito de *Pólis* é possível identificar seu projeto educacional como meio capaz de gerar as condições necessárias para organização de um regime de Estado. É *in urbe* que o ser humano se realiza plenamente na busca do bem supremo. Nesta direção, para entender a teoria da educação aristotélica, Oliveira (2015) ressalta que:

O ponto de partida de sua investigação é a cidade, - a *pólis*, - a cidade-Estado [...] A cidade é maior que o indivíduo [...] é um tipo de “comunidade, e toda comunidade se forma em vista de algum bem, pois todas ações são praticadas com vistas ao que lhes parece um bem”. Essa comunidade não é uma simples reunião de pessoas para viverem conforme o bel prazer de cada. Muito menos pode ser entendida como uma sociedade onde seus integrantes coexistem. Para Aristóteles, essa comunidade vive em função de uma determinada causa, onde as pessoas vivem e propiciam harmonicamente uma história juntos. Essa cidade é essencialmente política, as análises de Aristóteles demonstram primeiramente que todas as ações das pessoas, sejam mulheres e homens, crianças e adultos, jovens e velhos, são praticadas visando atingir algum bem [...] Etimologicamente, a palavra grega *pólis*, “no seu sentido clássico, significa <<um estado que se governava a si mesmo>>” [...] Cada cidade tinha autonomia, a política, a economia e o poder da administração. Portanto, ela é o substrato fundamental da civilidade. Aristóteles sabe muito bem disso e, mais adiante, ele explica que o indivíduo isolado não consegue bastar a si mesmo. (OLIVEIRA, 2015, p. 223)

É sob esta perspectiva o estagirita afirma que a cidade é uma invenção natural da existência humana, sendo, portanto, o homem um *zoon-politikon* (animal político) destinado a viver por natureza em sociedade. Tal percepção filosófica, ao mesmo tempo em que inaugura uma nova compreensão antropológica, sublinha que a parte racional do homem é política. “Se o *homo sapiens* é a seus olhos um *homo politicus*, é que a própria Razão, em sua essência, é política” (VERNANT, 2018, p.141). Sobre este argumento, assevera-nos o próprio Aristóteles:

A Cidade é uma criação da natureza, e o homem, por natureza, é um animal político [isto é, destinado a viver em sociedade], e que o homem que, por sua natureza e não por mero acidente, não tivesse sua existência na cidade seria um ser vil, superior ou inferior ao homem. Tal indivíduo, segundo Homero, é “um ser sem lar, sem família, sem leis”, pois tem sede de guerra e, como não é freado por nada, assemelha-se a uma ave de rapina. (ARISTÓTELES, 1985, 19)

Sendo o homem um animal político e a *Pólis* uma criação natural, o filósofo desenvolve um projeto educacional comprometido com um ideal de formação que proporcione

aos sujeitos históricos as capacidades necessárias para a vida social, como também dotar o Estado das condições para organização de um autêntico regime legislativo. Neste sentido, a educação deve ser de interesse direto de quem governa.

Ninguém pode pôr em dúvida que a atenção do legislador deve estar centrada, acima de tudo, na educação da juventude; negligenciar a educação é promover grandes danos à constituição. O cidadão deveria ser educado em harmonia com a forma de governo sob a qual vive, pois, cada governo tem um caráter peculiar que o acompanha desde a sua origem e que ele preserva com o passar do tempo. O caráter democrático gera democracia, e o caráter oligárquico gera a oligarquia; e é fato que quanto mais sólido for o caráter, melhor o governo será. (ARISTÓTELES, 1985, p. 267)

O filósofo entende que o legislador tem o dever de guiar os cidadãos para a prática das virtudes, estabelecendo leis que promovam a educação conforme a moral voltada à vida política. Deste modo, abre-se uma nova perspectiva acerca da educação, a função do Estado em promover e a do legislador que, em nome da *Pólis* e como seu representante máximo, deve ser capaz de assegurar o bem de todos, legislando sobre o processo educacional, que tem o sumo bem como finalidade. Em seu texto, ressalta-nos o próprio arguto:

Não se deve negar que a educação deveria ser regulamentada pelas leis do governo, nem que deveria ser, uma atividade Cidade, mas qual deve ser o caráter da educação pública, e com que idade as crianças deveriam ser educadas, são questões que permanecem em aberto. (ARISTÓTELES, 1985, p. 269)

A responsabilidade da educação deve estar sob a tutela do Estado e necessita ser adaptada a forma de governo. As escolas precisam do controle estatal, uma vez que ele entende que o Estado só é possível se os cidadãos aprenderem a obediência às leis. O objetivo é conseguir em meio a heterogenia ética uma unidade política, tendo em vista que a *Pólis* é uma pluralidade e a educação tem a função de gerar unidade. Tudo isto intencionando o bem ser do intelecto e o bem fazer do hábito na vida social. A felicidade individual se confunde com a felicidade da cidade, a virtude está, portanto, na conquista da felicidade e do bem.

Aristóteles, assim como Platão, considera o fazer pedagógico a ação formadora do sujeito, tanto no âmbito individual quanto coletivo. Ao mesmo tempo em que entende a importância do desenvolvimento da razão na ação contemplativa e no exercício das virtudes, compreende também que o homem é um ser social, mais que isso, um animal político. O Estado, na visão aristotélica, não é de igual modo à visão platônica, algo igualitário, segundo Marrou (2017, p. 92), pois “distingue entre o povo e os nobres ou homens livres, os únicos com os quais a educação se ocupa”, que apenas estes podem viver o ócio e dedicar-se ao conhecimento.

O pensamento aristotélico se difere do platônico na tentativa de tornar sua concepção de Paideia algo mais empírico e menos idealista, entendendo a educação não pela busca de valores inteligíveis, mas através do hábito estruturado mediante exercício da razão. O ser humano, por sua vez, traz consigo não apenas potências naturais, como também disposições passageiras adquiridas, que podem assumir uma certa constância na vida humana a partir da repetição com que são exercidas. Deste modo, se Platão divide a alma em três aspectos, Aristóteles a desdobra em duas:

[...] a parte que tem *logos* da que não o tem. A primeira é a sede das virtudes intelectuais e pode ser educada, como acabamos de ver, pelo ensinamento e exercício. A segunda comporta, por seu turno, duas partes: a parte vegetativa não educável e a desejante; esta última não tem o *logos*, mas é capaz de escutá-lo e de segui-lo por pouco que receba a educação apropriada. O hábito é o meio desta educação, o *ethos* ou o caráter é o seu resultado e pode, pois, ser definido provisoriamente como fruto dos hábitos adquiridos em matéria de prazer ou de pena. (VERGNIÉRES, 2008, p. 86)

Em consequência do hábito, a imitação seria a melhor maneira de formação do caráter da pessoa. Toda a educação virtuosa implicará que o indivíduo, desde sua mais terna infância, possa ter sempre a quem observar e se espelhar. “Este mimetismo lúdico é, pois, assimilação progressiva, interiorização lenta das condutas dignas de cidadão e de homem” (VERGNIÉRES, 2008, p.86). Não se trata apenas de uma mera imitação, pois, que seja um processo de tornar interna aquela conduta reta que é observada e passível de repetição.

Sendo próprio do múnus educacional formar para a vida pública, o melhor caminho para chegar a esta meta, na visão do estagirita, é formar o homem para a prática da virtude. Viver a práxis de uma existência virtuosa significa procurar em todas as atitudes o meio termo (o justo meio), que traz em si a prudência e a sensatez, “o que não é demais nem pouco”, segundo as palavras do próprio Aristóteles. Ninguém nasce virtuoso, é a partir da prática social que se deve desenvolvê-la constantemente, precisando esta, a virtude, tornar-se um hábito.

Para ARISTÓTELES há, com efeito, três coisas que podem fazer bom o homem: natureza, hábito e razão. A primeira nos é dada, mas pode ser modificada pelo hábito, como este, por sua vez, deve ser dirigido pela razão. Mas, é preciso que as três coisas se harmonizem, embora o elemento racional deva sempre predominar. A esses três elementos correspondem três momentos na educação: a educação física, a do caráter e a intelectual, que se devem realizar sucessivamente. “É necessário”, diz, “tratar do corpo antes de pensar na alma; e depois do corpo é preciso pensar no instinto, se bem que em definitivo não se forme o instinto senão para servir a inteligência, nem se forme o corpo senão para servir a alma.” (LUZURIAGA, 1984, p. 56)

No livro VIII da “Política”, Aristóteles estabelece que a finalidade da educação é a conquista da felicidade, que aparece conceitualmente como exercício da virtude. O processo educativo tem também por escopo ajudar o homem alcançar a plenitude do seu ser. O bem supremo é conquistar a felicidade que se traduz na realização da condição humana, no desenvolvimento das suas faculdades intelectuais, espirituais, físicas e morais.

Vamos reconhecer, então, que a felicidade de cada um depende da virtude e da sabedoria que possui e das ações virtuosas e sábias que realiza. A própria divindade é para nós uma testemunha dessa verdade, pois é feliz e abençoada independentemente de qualquer bem externo a ela, mas apenas e consequência de sua própria natureza. É justamente nesse ponto que reside a diferença entre a boa sorte e a felicidade; pois os bens exteriores à alma vêm ao acaso. Analogamente, e por uma mesma linha de argumentação, a Cidade feliz deve ser a melhor, a mais justa; e nenhuma pessoa ou Cidade pode ser justa se não realizar boas ações, ações que resultem da virtude e da sabedoria. Portanto, a coragem, a justiça e a sabedoria de uma Cidade têm a mesma forma e a mesma natureza das qualidades que dão ao indivíduo que as possui a reputação de justo, sábio e equilibrado. (ARISTÓTELES, 1985, p. 219)

Na sua *Ética a Nicômaco*, através da palavra *Eudaimonia*⁷, o autor desenvolve uma verdadeira categoria filosófica, resultado de sua prática educativa. No pensamento aristotélico, o homem se torna feliz quando está em pleno uso das suas capacidades racionais, destacando a razão como a parte mais elevada da natureza humana. A função desta é a promoção de dois sentidos do Bem: a bondade de caráter, resultado do hábito, e a bondade de intelecto, do ensino. O aprendizado que se dá na construção dos hábitos reforça o valor da educação para a formação do homem virtuoso (OLIVEIRA, 2015).

No horizonte educacional do antigo mundo grego, Aristóteles, Platão e Sócrates fundam a filosofia ocidental. O primeiro destes une na sua atividade filosófica, ao exemplo dos seus predecessores, uma intensa reflexão pedagógica ligada à sua proposta educativa. Isto fez dele um grande mestre e educador, que lança as bases de uma educação universal, apesar de em sua conjuntura histórica a compreensão de universalidade ser limitada aos homens livres, cidadãos da aristocracia ateniense. O filósofo deixa fincado nas obras e na história o valor da educação como um atributo essencial do Estado, fazendo com que a Escola, em todas as épocas, seja um bem comum da humanidade e do mundo civilizado (LUZURIAGA, 1984).

⁷ A palavra grega *Eudaimonia* significa felicidade e está inserida na concepção ética de Aristóteles, que a coloca como finalidade da educação e da vida humana. Etimologicamente, o termo é formado pela junção dos vocábulos *Eu* (o bem ou aquilo que é bom) e *Daemon* (deus, ou gênio, intermediário entre os homens e as divindades superiores), significando, neste caso, “o estado de ser habitado por um *daemon*, um bom gênio”, compreendido em geral como bem-estar e plenitude. (ABBAGNANO, 2003)

1.2 SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E FILOSOFIA NA CONSTITUIÇÃO DOS EIXOS FUNDAMENTAIS DA PAIDEIA GREGA

Os gregos compreendem que a condição humana é historicamente constituída a partir da Educação em um projeto organizado no tempo e no espaço. Com este entendimento, criam um sistema educacional para a produção de um sentido humano pleno, com o objetivo central de formar para a vida em sociedade, o *locus* da existência. Esta proposta se constitui de eixos filosóficos fundamentais que, em uma circularidade hermenêutica, servem como pilares da concepção da Paideia Grega. O estudo aprofunda, de modo particular, três desses eixos, a saber: a Estética, como expressão da materialidade do novo ideal de vida do cidadão grego e referencial de beleza para o mundo ocidental; a Ética, nomeada por Aristóteles como a regra prática para se viver bem e evitar conflitos, um conjunto dos princípios norteadores da vida social; e a Política, importantíssima para se pensar um processo educacional voltado à vida pública, necessária para instruir o homem genuinamente implicado com a *Pólis*.

1.2.1 Estética: a Beleza como fundamento da cultura grega

A Estética apresenta-se hoje para nós como um campo de investigação filosófica que possui por escopo a reflexão acerca da Beleza⁸ nas manifestações da natureza e nos fundamentos das obras artísticas. É conhecida, portanto, como filosofia da arte ou ciência que estuda a essência do Belo e destaca sua importância ao refletir sobre a produção de sentido existencial proporcionada pelas realidades admiráveis. Como nos diz Nunes (2018b), as artes exercem em nós um papel de consolação, catarse, educam os sentidos, extasiam os referenciais vitais e potencializam a transcendência humana.

De acordo com Santos (2012), é Alexander Baumgarten que em 1750 introduz a partir de sua tese o termo Estética como vocábulo que vai além dos seus horizontes semânticos, consolidando-se como disciplina filosófica própria. O estudo do autor parte da compreensão do termo, que encontra suas raízes culturais mais profundas no antigo mundo helênico. Etimologicamente, a expressão deriva do adjetivo grego *Aisthetiká*, que no seu modo nominativo plural neutro *tà Aisthetiká* expressa coisas entendidas pela sensação, enquanto que o substantivo *Aísthesis* se traduz por sensação ou sensibilidade.

⁸ Neste estudo entendemos a *Beleza* não como um adjetivo, mas como um substantivo que traduz uma realidade ontológica e uma expressão filosófica conceitual.

Em uma perspectiva histórica, as origens da Estética antecedem em muito a análise filosófica, uma vez que a arte, assim como as práticas educativas, existe “desde que há homens sobre a Terra” (LUZURIAGA, 1984, p. 11). Com base nos nossos estudos, não restam dúvidas de que muitas civilizações na antiguidade desenvolveram expressões de Beleza e originalidade sem igual. Porém, foram os gregos antigos que assim como forjaram o arquetípico princípio de ideal formativo do homem, consagrado na Paideia, “deram um novo estatuto para as manifestações artísticas” (NUNES, 2018b, documento não paginado).

Deste modo, conforme anunciávamos no prelúdio deste subcapítulo, o predicado estético constitui um dos pilares fundamentais para construção e materialização do magno projeto educativo helênico. Assim como acontece na Paideia Grega, a noção conceitual de Beleza foi desenvolvida e amadurecida ligada diretamente à educação e dentro de processo histórico, não estando limitado a uma única visão.

A primeira experiência educacional helênica está relacionada à compreensão que o homem tem da vida com base no sobrenatural, através dos mitos. Em meio a tantas formas de realizações artísticas engendradas pelos gregos, como veremos mais adiante, foi a poesia mitológica de Homero e Hesíodo que influenciou de forma decisiva para o estabelecimento da cultura grega. Os poetas do Período Arcaico traçaram o espírito do povo e imprimiram por meio das suas epopeias os ideais educativos guerreiros, que compreendiam uma excelência físico-esportiva e no campo da oratória-cordialidade, com proposição estética refletida na habilidade com a luta e as palavras. Essas propostas intencionais educativas encontrarão momentos de integração e de síntese e outros momentos de dispersão e contraposição, como já afirmamos:

Homero continua a ser, em muitos sectores fundamentais da vida cultural grega, aquela origem que os gregos em todos os tempos sentiram como tal. Mas, de outro ponto de vista, esta poesia de influência tão poderosa, não é um começo: antes a conclusão amadurecida dum longo desenvolvimento. Compreenderemos que nada nos tenha sido conservado da poesia épica pré-homérica, quando conhecermos a sua natureza. A própria poesia de Homero nos dá o primeiro acesso ao conhecimento dela. (LESKY, 1995, p. 29)

Falamos de um período caracterizado pela tradição dos poetas líricos, que cantavam para o mundo suas belezas. É nesse contexto que aparece na literatura o adjetivo *Kalón* (Belo), palavra importante para constituição do paradigma estético grego, e que foi usada pela primeira vez por Hesíodo ao falar da beleza feminina, limitando este pretexto a uma perspectiva exterior: aos traços e cores, em que o Belo é aquilo cuja perfeição espanta o olhar. Se na poesia hesiodeica a concepção de beleza está figurada na mulher, na homérica o Belo aparece como

substantivo *Kalós*, aplicado primordialmente em referência a natureza, estando antes de tudo, na formosura líquida, tais como as fontes, o mar (BAYER, 1965).

Como vimos no primeiro capítulo deste trabalho, entre os séculos VII e IV a.C., o universo grego vive uma reviravolta e passa por uma série de transformações. Nasce a *Pólis*, a escola, o alfabeto, a democracia, o direito e tantas outras engenhosas invenções que se interpretam e se fundem, além de provocarem no homem a necessidade de entender o mundo em uma perspectiva diversa que se fazia em outros momentos da história. “Surge então o filósofo: tipo paradigmático que vai lançar as sementes da civilização ocidental” (SANTOS, 2012, p. 82).

No horizonte do Período Clássico helênico, identificado com o apogeu político de Atenas, o princípio da racionalidade será o eixo norteador. A filosofia surge como crítica das narrativas históricas, dos discursos religiosos, dos processos educativos, e suplanta a explicação da realidade a partir da concepção mítica. É nesta conjuntura que Sócrates, Platão e Aristóteles despontam como os principais responsáveis pela justificativa da razão Estética na cosmovisão grega. Segundo Nunes (2018b, documento não paginado), foram sobretudo:

Platão e Aristóteles que dedicaram belíssimas páginas de seus escritos memoráveis para louvar as Artes como expressões elevadas do espírito humano, como criações esplêndidas da condição humana. Pois as Artes são exatamente as primícias da alma humana, subjetiva e coletivamente produzidas.

Porém, antes dos colossais filósofos acima citados, surge em Atenas, evoluída política, cultural e economicamente, a figura do mestre Sócrates, que denuncia a crise de valores instalada na *Pólis* ateniense. A cidade possui, apesar do desenvolvimento, contradições e conflitos ideológicos, pois existiam aqueles que defendiam ainda práticas ligadas a antiga aristocracia, momento em que o entendimento de Belo foi idealizado como aquilo que é útil e tem uma finalidade moralizante. É defensor de uma Beleza antiformalista, mostrando que sua Estética utilitarista se converte em uma expressão moral. Ir contra os princípios teológicos e interesses dos poderosos rendeu ao filósofo a sua condenação à morte, surge nestas circunstâncias o seu discípulo Platão, que indignado com a injustiça do fato denuncia em sua filosofia estética a degradação *in urbe* e faz desta situação várias reflexões sobre a Beleza, como veremos na lavratura das próximas laudas.

Platão não escreve uma obra específica sobre a Beleza, no entanto como nos afirma Bayer (1965), sua metafísica tem origem fundamentalmente na Estética, por ser considerada filosofia do Belo. Se dermos atenção a alguns pontos centrais do seu pensamento, poderemos

constatar, antes de tudo, a necessidade de rememorar sua teoria das Ideias, ao pregar a concepção de que o mundo sensível, onde vivemos é aparente, logo, precisamos chegar ao mundo inteligível, verdadeira essência das coisas. O filósofo defende o primado do idealismo, no qual, os objetos da natureza existem, porém, devido a participação nas Formas, o mundo é gerado por paradigmas e modelos. O Belo, para o ateniense, está no plano das ideias, não depende da materialidade, as coisas sensíveis são apenas cópias ou imitação desta beleza harmônica, proporcional e perfeita. A exemplo, podemos encontrar no mito do Demiurgo, consoante Droz (1992, p. 140):

Tudo começa pela ordenação do caos original. Pois a matéria preexiste ao mundo, informe, caótica, “sem repouso, sem harmonia e sem ordem”. O artesão imprime à matéria bruta uma ordem (taxis) (movimento cíclico dos planetas repartição das espécies...). A partir de então, e à semelhança do mundo inteligível, harmonia e medida inscrevem-se na matéria. *O caos torna-se cosmos.*

Transformar o caos em ordenamento é um princípio estético. Quando Platão diz que estava tudo um caos, vem o Demiurgo e começa a organizar e ordenar as coisas, constituindo, desta forma, um paradigma estético, para mostrar que se o cosmo e a natureza obedecem a uma ordem, também nós, seres humanos, temos que nos converter à essa ordem. Por sermos constitutivos dessa natureza, então não somos chamados ao caos dos sentimentos, da irascibilidade, e sim à ordem, à harmonia e ao equilíbrio. Sobre isto o próprio Platão (2001, p. 26) ressalta:

De um ponto de vista estrutural, a cosmologia do Timeu produz um mundo bastante próximo do que descreve Empédocles, principalmente no que concerne ao modo como o seu equilíbrio é garantido. Quando o demiurgo fabrica a alma do mundo, fá-lo através de uma mistura em que entram as naturezas do Outro e do Mesmo, às quais atribui dois movimentos distintos, contudo complementares: Fez com que o movimento do Mesmo se orientasse para a direita, girando lateralmente, e que o do Outro se orientasse para a esquerda, girando diagonalmente (36c5-7).

Segundo o pensamento platônico, a arte aparece como representatividade das coisas eternas, sendo ela a imitação da imitação. Quando pintamos uma paisagem, esta é a imitação do plano inteligível. Logo é feita apenas a imitação da imitação. Porém se essa arte é pautada na filosofia, e se o pintor, o artista e o poeta se deixam conduzir pelas verdades da alma, se guiam pela inteligibilidade, então eles irão conseguir produzir uma arte que seja válida a virtude e mudança de vida do ser humano.

A filosofia é uma vocação para Platão e os antigos filósofos. É uma questão de amor que tem o intuito de conduzir o ser humano ao controle das suas paixões e levá-lo à ordem da

natureza, conduzindo-o a sair da sua condição instintiva, irascível e buscar as virtudes e as coisas eternas. Esse é o ordenamento do caos. Nesta perspectiva, nos fala Nunes (2017a, p. 79):

Eros é a virtude atrativa que leva as coisas a se juntarem, criando a vida. É uma força fundamental do mundo; assegura não somente a continuidade das espécies, como também a coesão interna do Cosmos. Em torno desse tema, autores cosmogonias, poetas e filósofos tem feito numerosas especulações. Opondo-se à tendência de considerar Eros unicamente como um dos grandes deuses, surgiu a doutrina apresentada sob a forma de mito em *O Banquete*, de Platão.

Pontuamos aqui o Eros na convergência do deleite humano para lhe conduzir a uma vivência melhor. O prazer não é fim em si, mas, sim, por isso também uma arte, pois ao admirar uma obra ou escutar uma música, o prazer deve pulsar no seu coração, e na sua vida. Deste modo, ordeno a vida para que o prazer que sinto, tenham um sentido e alcance a sua finalidade.

Conforme Platão, a Beleza deve orientar o ser humano à perfeição, em uma harmonia que remonta a ideia formativa, a qual abarca toda a transcendência na própria concepção de educar o corpo e alma. Sobre a Beleza física, em *Hípias Maior*, uma das suas obras que contém mais discursos sobre a Estética, o autor nos fala que o Belo do corpo deve ser parte da beleza interior. No que diz respeito a Beleza da alma, a encontramos no texto *Fedro*, como uma virtude, na qual a Beleza verdadeira se manifesta (BAYER, 1965).

Na busca para encontrar a perfeição geométrica, os gregos utilizam a estética para criar um padrão de representação no mundo, tendo em vista a dimensão artística e cultural, bem como em relação a beleza do corpo, que também precisa ser simétrica. Neste cenário a ordem matemática, que segundo Marrou (2017), em Platão é muito importante, pois será ela a fazer com que o espírito humano queira buscar as ideias, a ordem e a lógica. Não apenas a logicidade, por ser humana, mas de ordem inteligível, que implica o coração humano. Assim, ao observarmos a numeração, percebe-se que ela tem regras, no entanto devemos buscar aquilo que está para além do plano sensível.

No pensamento platônico, são precisamente as matemáticas que servem para por a prova as melhores naturezas, os espíritos aptos a tornarem-se um dia dignos da filosofia. Nelas revelarão sua facilidade em aprender, na memória e capacidade de envidar em esforço constante, que não se deixa enfadar pela avidez desses pesados estudos. Ao mesmo tempo que seleciona futuros filósofos, formam-nos e preparam-nos para os posteriores trabalhos. Assim, o elemento essencial de sua educação preparatória é constituído pelas matemáticas (MARROU, 2017).

No livro VII de “A República”, consagrado à essas ciências, se abre o mito da caverna, em que é feita a relação com as matemáticas. São elas o principal instrumento da conversão da alma, desta correção interior pela qual se desperta a plena luz, tornando-se capaz de contemplar não mais as sombras dos objetos reais, mas a própria realidade. Ou seja, é a matemática que faz a gente sair da caverna, e se abrir às verdades inteligíveis, sendo ela também simétrica, porque está inclusa na geometria das obras, da própria poesia que nos faz sair apenas daquele texto ou daquela imagem e sermos conduzidos às verdades eternas. Em relação à ordem matemática, os pitagóricos foram os precursores.

O mais claro e famoso texto que representa que resume o pensamento dos pitagóricos é a seguinte passagem de Aristóteles, que se ocupou muito e a fundo desses filósofos: “Primeiro, os Pitagóricos foram os primeiros que se dedicaram às matemáticas e as fizeram progredir. Nutridos pelas mesmas, acreditaram que os princípios de todas as coisas que existem. E, uma vez que nas matemáticas os números são, por sua natureza, os princípios primeiros, precisamente nos números eles acreditavam ver, mais que no fogo, na terra e na água, muitas semelhanças com as coisas que existem e se geram (...); e, além disso, como viam que as notas e os acordes musicais consistiam em números; e, por fim, como todas as outras coisas, em toda realidade, pareciam-lhes serem feitas à imagem dos números e que os números fossem aquilo que é primeiro em toda realidade, pensaram que os elementos do número fossem elementos de todas as coisas, e que todo universo fosse harmonia e número.” (REALE; ANTISERI, 2012, p.40)

Um outro aspecto de extrema importância no pensamento estético de Platão é seu conceito de *Kalokagathia*, expressão grega que une em uma mesma dimensão o Belo e o Bom, que corresponde respectivamente a reflexão dos paradigmas estéticos e éticos, que devem convergir na arte da vida política. O vocábulo helênico torna-se um ideal de virtude, princípio que na sua essência funciona como razão de todo agir humano. A verdadeira Beleza é encontrada na relação do homem com a *Aleteia* – verdade adquirida pelo encontro com a luz do conhecimento e uma vez descoberta, que deve ser colocada a serviço da felicidade do homem e da sociedade, expressão de homens belos e bons que formam uma *Pólis* Bela (*Kallipolis*), a cidade ideal.

A estética, ela será tanto melhor quanto mais correlacionada estiver com a de índole moral. Uma e outra deveriam unir-se de tal forma que não pudessem existir separadamente. Essa união efetivou-se no conceito de *kalokagathia* (ser belo e bom), ideal pedagógico da sociedade grega do século V a. C., em razão do qual Platão determinou aos jovens de sua república que praticassem exercícios ginásticos, para terem o corpo bem conformado (beleza estética), e cultivassem, em contato com as artes musicais ou das musas, a harmoniosa conformação do espírito, que é a beleza moral. (NUNES, 2016, p. 21)

Também Aristóteles rendeu grande contribuição ao conteúdo da Estética, embora não tenha nenhuma obra específica que aborde este tema, a exemplo de Platão que apresenta a temática diluída em suas variadas obras. Diferente dos idealismos platônicos, o estagirita é um estudioso realista de pensamento lógico o que fez dele, segundo Bayer (1965), um lógico da estética e não um estético. A tragédia aparece como sua única doutrina estética completa, com uma verdadeira casuística de teoria das imagens e modos de raciocínios. Desta forma, as categorias de Beleza estão organizadas para ele, em:

O belo moral, em Aristóteles, uma estética do bem. Distingue três classes de bem: o cósmico, o prático e o útil. Concebe o bem cósmico como um domínio a parte, isolado e claramente determinado [...] o bem prático é um princípio de ação, de atividade; está ligado ao esforço e a vontade e se encontra na ação humana [...] o útil é o bem que serve de meio, é o bem que só se deseja para algum outro fim [...] Ao lado do belo moral temos o belo formal. Aristóteles se enfrenta com um cortês hedonista Aristipo, que dizia que na matemática não podia encontrar nenhum vestígio de bondade e beleza [...] em resposta demonstra a matemática [...] a grandeza que se repara em três categorias matemáticas de beleza: a conformidade com as leis [...] a simetria [...] a determinação que não é mais que uma modalidade da ordem. (BAYER, 1965, p. 45)

Como podemos perceber, o conceito de Beleza na Estética helênica está essencialmente alicerçado na cosmovisão de Platão e Aristóteles. Muitos outros argumentos poderiam ser colocados em pauta nesta reflexão temática, porém, diante a amplitude do trabalho, tivemos que fazer um recorte e elencar alguns aspectos primordiais. A filosofia do Belo não se esgota, nem se limita apenas a uma reflexão sobre a arte e sua historiografia, é também um caminho privilegiado para encontrar a riqueza da cultura e do pensamento. Assim, a Estética que na Paideia Grega representa o novo ideal do cidadão é, até os dias atuais, o paradigma da Beleza Ocidental, e precisa continuar a ecoar sobre os fundamentos da Ética e da Política.

1.2.2 Ética: a poética do bem viver

A Ética⁹ constitui, desde a Grécia Antiga, a ferramenta basilar para que o ser humano possa viver da melhor forma possível, objetivando sua felicidade e a realização de sua

⁹ Toda discussão sobre “ética” sempre se inicia pela revisão de suas origens etimológicas e pela sua distinção ou sinonímia com o termo “moral”. [...] esse vocábulo deriva do grego *ethos*. Nessa língua, possui duas grafias: *ἦθος* (*êthos*) e *ἔθος* (*éthos*). [...] passaremos uma breve vista em suas origens, uma vez que as controvérsias sobre o que se entende por “ética” devem-se, em grande parte, aos diversos significados da palavra primitiva *ethos* e a sua tradução para o latim *mos*. Esses dois termos podem ser entendidos em três sentidos: “morada” ou “abrigo”, “caráter ou índole” e “hábitos” ou “costumes”. a. O termo grego *ἦθος* (*êthos*), quando escrito com “eta” (η) inicial, possui dois sentidos: morada, caráter ou índole. O primeiro sentido é de proteção. É o sentido mais antigo da palavra. Significa “morada”, “abrigo” e “lugar onde se habita” [...] O segundo significado da palavra *êthos* assume

espécie. É olhando para Hélade que iremos encontrar as primícias da reflexão acerca do agir moral, que repercutirá na sociedade da época e influenciará profundamente a civilização ocidental como um eixo que marca a vida e os processos educacionais até a atualidade. Quanto a isto, vale considerar que todo agir ético se concretiza na sociedade e, portanto, tem também valor político, fator este que abordaremos no próximo subtópico desta pesquisa.

A constituição do *ethos* grego encontra subsídio claro na política democrática já refletida anteriormente, pois foi sob uma circunstância social, na qual o poder estava aos cuidados dos cidadãos livres, que se fazia necessário a formação de bons homens, capazes de cumprir toda a demanda política que lhes era natural. Contudo, neste período, a compreensão de um sujeito ético limitou-se à visão de um bom cidadão, isto é, bastava aos homens cumprirem as obrigações com a *Pólis* grega, mantendo nela um profícuo desenvolvimento e organização, que já os fazia sujeitos éticos. Sendo assim, conforme Spinelli (2017, p. 302):

O implemento da democracia promoveu, teoricamente, ideias nobres: que o governo não estava nas mãos de uns poucos, mas de muitos; que a justiça da lei não existia só para alguns, mas para todos; que a *isonomia* do direito zelava pelas diferenças, interesses e necessidades humanas. Mas o que, na verdade, se promoveu foi uma extraordinária retórica que salvaguardava, com o consentimento de muitos, os interesses do mais forte, considerado (como descrito no *Górgias*) *o melhor* (neltío) e detentor de mais direitos. E aqui, mais uma vez, a importância dos sofistas: promover nos populares um consentimento resultante de um acolhimento dos ideais, dos projetos e dos interesses “cívicos” dos mais fortes, como uma persuasão e convicção pessoal. De todos, o maior feito dos sofistas consistia em fazer com que os populares (o vulgo, o simples) proferissem com suas opiniões e os anseios dos mais fortes. O incremento da democracia promoveu, então, uma mudança de foco na filosofia: das coisas do alto para as coisas da *pólis*.

A compreensão de Ética era, portanto, um fator mais voltado ao externo, à atividade política, do que propriamente ao sujeito em si. A reflexão sobre os costumes estava mais ligada a uma questão coletiva que individual e particular de cada indivíduo. Foi sobre esta perspectiva que os pensadores clássicos, Sócrates, Platão e Aristóteles fincaram, de maneira incisiva e inquietante, uma robusta reflexão moral que primeiramente parte do sujeito, fazendo-o

uma concepção histórica a partir de Aristóteles. Representa o sentido mais comum na tradição filosófica do Ocidente. Este sentido interessa à ética, em particular, por estar mais próximo do que se pode começar a entender por ética. *Êthos* significa “modo de ser” ou “caráter”. Mas esse vocábulo apresenta um sentido bem mais amplo em relação ao que damos à palavra “ética”. O ético compreende, antes de tudo, as disposições do homem na vida, seu caráter, seus costumes e, naturalmente, também a sua moral. [...] b. O segundo termo grego εθος (*éthos*), quando escrito com épsilon (ε) inicial, é traduzido por “hábitos” ou “costumes”. Este é o *éthos* social. Significa hábitos, costumes, tradições. Refere-se aos atos concretos e particulares, por meio dos quais as pessoas realizam seu projeto de vida. Este sentido também interessa à ética, uma vez que o caráter moral vai se formando, precisamente, mediante as opções particulares que fazemos em nossa vida cotidiana. (FIGUEIREDO, 2008, p. 2)

comprometer-se com seu autoconhecimento, no desenvolvimento de suas virtudes para que pudesse, em seguida, desempenhar tais posturas virtuosas na vida política.

Fazendo justiça àqueles pensadores da era pré-socrática, conforme propõe Spinelli (2006), também eles, principalmente Tales de Mileto (c.624-546 a.C.), Heráclito (c.500- 450 a.C.)¹⁰ e os pitagóricos, atribuíram singular importância ao conhecimento interno do ser humano como substrato de toda a existência particular e coletiva. Mas é com Sócrates que esta realidade assume, conforme já debatemos no capítulo anterior, maior repercussão, uma vez que, diante do contexto de posturas éticas externas e, quiçá, estéreis, urgia preocupar-se com a interioridade humana. Não obstante, Platão oferece arquétipos inteligíveis que determinam ao homem a busca pelos ideais de vida que o farão plenamente realizado e, Aristóteles, sem dúvidas, ao entender a natureza política do ser humano, adverte a necessidade do desenvolvimento de virtudes e da própria responsabilidade humana em administrar suas escolhas e atitudes para que também seja capaz de atuar politicamente.

Visto que a edificação nacional de um Estado pressupõe conceitos como o que é bom, belo, justo, virtuoso etc., e que todos esses conceitos independem da empiria (deles, afinal, não encontramos um referencial que possamos retirar da empiria) então concluiu que era necessário empenhar-se em construí-lo. Em consequência, também foi levado a admitir que era necessário perguntar pelo que é bom, pelo justo, virtuoso etc. “em si” e, portanto, buscar a respeito de cada um, sua “forma” pura, em termos de uma realidade considerada racionalmente em si mesma, independentemente de qualquer referência a algo concreto, ou seja, de supostos atos de bondade, ou de ações virtuosas, ou de indivíduos ou coisas tidas como belas. (SPINELLI, 2017, p. 320)

Seguindo este caminho, detemo-nos a pensar nas contribuições de Sócrates e Platão. Uma vida ética condicionada apenas pelos interesses políticos da cidade ou pelas necessidades subjetivas de cada pessoa deveria acenar sempre para a incessante busca pelo conhecimento, pelo sujeito, para que este fosse capaz de, conhecendo-se e aprimorando sua compreensão da realidade, evitar o caminho da ignorância inerte ou da arrogância soberba. A capacidade racional do homem deve, pois, conduzi-lo, nas palavras de Spinelli (2006, p. 72):

Em qualquer circunstância, era preciso que imperasse a soberania da razão (subjetiva e universalmente considerada), que prevalecesse sempre o diálogo, sendo que não conviria ao mestre, tampouco ao discípulo, confiar em demasia nas próprias convicções. Por último, visto que Sócrates se dedicava ao estudo das virtudes éticas, ele próprio se empenhava, e a todos ensinava que era necessário defini-las

¹⁰ “Antes de Sócrates, foi Heráclito quem, primeiro, fez dessa máxima ocasião e estímulo para o seu empenho filosófico. “Eu me procurei a mim mesmo”, dizia, indicando assim que a máxima, já em seu tempo, estava bem difundida entre os filósofos. Ela já detinha (digamos) a atitude própria com a qual se definia o ser filósofo: alguém que fazia de si mesmo sujeito e objeto de seu próprio estudo – o que mais tarde, afinal, fez Sócrates.” (SPINELLI, 2006, p. 70)

racionalmente, de modo objetivo, sem alargá-las muito além da conveniência racional, limite dentro do qual esse tipo de saber resulta conveniente e adequado.

Orientar as ações humanas mediante a razão seria buscar a objetividade ética frente aos devaneios morais cujas ações só consideravam uma objetividade cidadã e seus interesses dentro da cidade. Sócrates buscava mais que isso, seu objetivo era sair de uma ética cívica de bom cidadão para um bom ser humano, capaz de orientar-se segundo o que é bom, belo e justo, racionalmente falando, dentro de uma reflexão filosófica que dignificasse a vida das pessoas. Para esta mudança, o primeiro passo seria uma educação destinada a todos¹¹ que quisessem desenvolver este novo modo de vida, não mais apenas a cidadania aristocrata grega.

Com a democratização de uma educação filosófica que forma seres humanos na sua integralidade e não apenas cidadãos, o objetivo de Sócrates seria conduzir pessoas para que fossem capazes de gerenciar a si mesmas, doando-se na busca de sempre serem melhores sob uma perspectiva ética, e dando-se ao bem comum, conduzidas por valores objetivamente universais (bom, belo e justo), conforme sugere o próprio Platão (1972, p. 21):

Por exemplo, o que agora nós fazemos, beber, cantar, conversar, nada disso em si é belo, mas é na ação, na maneira como é feito, que resulta tal; o que é bela e corretamente feito fica belo, o que não o é fica feio. Assim é que o amar e o Amor não é todo ele belo e digno de ser louvado, mas apenas o que leva a amar belamente.

Estas ideias supremas, valiosas para a estética grega, influenciam diretamente na ética humana quando guiam o ser humano a um olhar interno, ao mesmo tempo que externo; individual, ao passo que também global; constituindo pessoas dispostas a conviver de maneira sadia e fazer prosperar a sociedade.

Para alcançar tais fins, Sócrates desenvolve o método da Maiêutica, colocando sob a máxima do oráculo de Delfos “Conhece-te a ti mesmo” (PLATÃO, 2002, p. 95). Conhecendo a si mesmo, o homem reconhece sua ignorância e nisto consiste sua sabedoria: a busca pelo conhecimento. Diante das acusações acerca de sua sabedoria, responde Sócrates: “[...] talvez eu seja mais sábio que esse homem, pois enquanto ele acredita que sabe algo, sem o saber, eu, que nada sei, não creio nada saber. Pode ser, então, que eu seja mesmo um pouco mais sábio que ele, pois não penso saber aquilo que não sei (PLATÃO, 2009, p. 29).

¹¹ “Sócrates, ao fazer da rua sua escola, empenhou-se concretamente em mudar esse estado de coisas e, assim, levar a filosofia – a educação do exercício racional e do discernimento – a quem dela quisesse se apropriar. [...] Daí também porque, para além da rua, ele fez praças, dos ginásios e, inclusive, das portas das oficinas extensões de sua escola”. (SPINELLI, 2017, p. 299)

É por meio da via do conhecimento que purificamos as almas da ignorância, libertamos a consciência de um comportamento convencionalmente cívico. Quanto a isto, Sócrates e Platão contribuem “no sentido de ajudar o humano, pela via da educação, a se pôr na rota de si mesmo e na do uso ou exercício da própria razão, da qual ele retira a razoabilidade e a sensatez que ao humano convém” (SPINELLI, 2017, p. 303). Conduzido pela razão, no caminho incessante do conhecimento interno que possa orientar sua vida, o homem assumirá uma postura ética por si e pelos outros, ao passo que, de maneira contrária, “quem erra na escolha dos prazeres e dos sofrimentos, isto é, dos bens e dos males, erra por falta de conhecimento, não de conhecimento geral, mas daquele que admities como sendo conhecimento da medida” (PLATÃO, 2002, p. 115.).

Também Aristóteles, ao desenvolver seu estudo acerca da virtude, enriquece-nos para a reflexão ética de cada indivíduo que é, como veremos adiante, um animal político por natureza. E embora sua natureza já aponte para a atividade política, ela deve perpassar, antes de mais nada, pelo conhecimento e domínio interno da pessoa, conhecendo suas limitações, vícios e deficiências, para que possa agir de modo humanamente equilibrado ao ponto que conduza também seu agir cidadão, sempre pautado no ideal de virtude.

A virtude é, então, uma disposição de caráter relacionada com a escolha de ações e paixões, e consiste numa mediania, isto é, a mediania relativa a nós que é determinada por um princípio racional próprio do homem dotado de sabedoria prática. É um meio-termo entre dois vícios, um por excesso e outro por falta, pois nos vícios ou há falta ou há excesso daquilo que é conveniente no que concerne às ações e às paixões, ao passo que a virtude encontra e escolhe o meio-termo. Portanto, acerca do que ela é, isto é, qual a definição da sua essência, a virtude é uma mediania, porém com referência ao sumo bem e ao mais justo, ela é um extremo. (ARISTÓTELES, 1991, p. 33)

Esse paradigma do meio termo, próprio da concepção aristotélica de virtude não existe *a priori* nos sujeitos, mas precisa ser educado e principalmente adquirido através do hábito, considerando as escolhas e atitudes de cada pessoa. Neste sentido, a sociedade influencia diretamente na maneira como o sujeito deve aprender a posicionar-se diante das variadas situações que vive, prezando pelo agir racional, almejando, contudo, o fim último, que é uma vida melhor e a felicidade segundo o filósofo na sua *A Política*. De acordo, pois, com Vergnières (2008, p. 195):

O *ethos* dos cidadãos é, pois, fortemente condicionado pelas leis da cidade. Estas assumem, junto aos adultos, o espaço do pedagogo – e isso tanto melhor, quanto sua formação tiver sido conduzida conforme o espírito da constituição. [...] A lei, exercendo antes o papel de norma do que de proibição, pode preencher aqui sua

função ética: politizando e “moralizando” os indivíduos, faz deles cidadãos sérios e permite-lhes atingir o mais alto grau de humanidade de que são suscetíveis.

Aqueles que, conscientes do seu papel como cidadãos, mas antes de tudo, como seres humanos, devem assumir a responsabilidade por seus atos e escolhas tendo em vista sempre o equilíbrio, gerando, não obstante o que fora proposto por Platão, o bem, o belo e o justo dentro da realidade social. A racionalidade aparece, além de parte constitutiva do sujeito, como mecanismo de domínio de si, permitindo ao homem a reflexão mediante os extremos e a capacidade de condicionar sua subjetividade segundo a objetividade das leis e dos valores éticos.

Constatamos, sobremaneira, que a preocupação dos pensadores clássicos com a Ética da pessoa humana revela a necessidade, antes de mais nada, de que cada pessoa possa trilhar um caminho de cuidado de si, tarefa que deve empenhá-lo na melhoria do que ele é, possibilitando também o aperfeiçoamento de sua realidade social. As correntes de pensamento Helenístico¹² que sucederam o período clássico, desenvolveram na ascese, método ainda do próprio Sócrates, uma nova forma de trabalho, o cuidado da pessoa por si mesma, contudo, de forma mais democratizada.

A ascese era um tipo de treinamento, de exercício constante que visava o domínio de si por parte de seus praticantes contra a ofensiva dos prazeres e dos desejos que afetavam suas almas. A sedução, a revolta, a cobiça e tantas outras paixões da alma não poderiam ser menosprezadas em sua capacidade de desvirtuar/desalinhas o bom caminhar da pessoa que buscava sua boa edificação moral e política. (BARROS II, 2012, p. 7)

Sobre esta perspectiva do cuidado de si, escreve Michel Foucault quanto ao termo *Epimeleia Heautou*, relacionando-o à ascese grega, na qual se destaca o exame de consciência que serve ao indivíduo na reflexão de seus pensamentos, sentimentos e emoções, em busca de controlar os movimentos involuntários para atingir o controle próprio da virtude. Assim, “a *áskesis* é na realidade uma prática da verdade. A ascese não é uma maneira de submeter o sujeito à lei: é uma maneira de ligar o sujeito à verdade” (FOUCAULT, 2006, p. 383).

Esta prática grega de autorreflexão tem ressonâncias diretamente na ética do sujeito histórico. Primeiro por este não mais ter que se dedicar a uma estrutura cívica que exigia postura

¹² “O declínio das cidades-Estado enquanto entidades autônomas a partir do século III a.C., é um fato conhecido. Frequentemente, considera-se isso como o motivo de um recuo geral da vida política, onde as atividades cívicas tinham constituído para os cidadãos, um verdadeiro ofício; reconhece-se nesse fato a razão de uma decadência das classes tradicionalmente dominantes; e procurasse suas consequências num retraimento para si através do qual os representantes desse grupo privilegiados teriam transformado essa perda efetiva de autoridade em retiro voluntário, atribuindo desse modo cada vez mais valor à existência pessoal e à vida privada.” (FOUCAULT, 2005, p. 88)

cidadã, depois, precisava ele redescobrir em si as potencialidades e fragilidades para produzir o agir moral, fruto do autoconhecimento e do cuidado para com sua humanidade. Sobre esta relação, Foucault (2006, p. 508) retorna à máxima socrática já vista anteriormente e conclui:

É o conhecimento de si, é o imperativo "conhece-te a ti mesmo" que recobre inteiramente e ocupa todo o lugar liberado pelo imperativo "cuida de ti mesmo". "Cuida de ti mesmo" quererá finalmente dizer: "conhece-te a ti mesmo". Conhece-te, conhece a natureza de tua alma, faz com que tua alma contemple a si mesma neste *nous* e se reconheça em sua divindade essencial.

Independente do aparato estatal que venha a exigir ou não uma postura ética, deveria começar do sujeito a sua compreensão como obra constante de um agir virtuoso, cujas práticas não fossem meras imposições legais e sim consequências do ser humano que prioriza seu próprio desenvolvimento existencial. O cuidado de si é, conforme Foucault (2006, p. 11), uma maneira de encarar o mundo e a relação com os outros, uma forma de estar atento a si e aos seus pensamentos, como também aos cuidados para com as ações de purificação e transformação realizados internamente. Sobre este ponto, esclarece-nos Testa (2011, p. 26), ao estabelecer uma relação entre o sujeito e a verdade:

[...] na produção de formas de vida, de uma forma de viver para alcançar a verdade e de viver segundo essa verdade, produzir a partir dela um *ethos*, ser sujeito ético dessa verdade da qual se é sujeito de conhecimento. Assim, para as filosofias do período helenístico e imperial, a filosofia se coloca em nível prático, ou no âmbito de práticas que engendrem, a partir de discursos verdadeiros, formas de vida. Filosofia-se para viver de determinada forma, para ser sujeito ético dessa filosofia. A filosofia apresenta-se então como arte de viver. Não viver em abrigo à tempestade, mas podendo enfrentá-la, enfrentar este mundo mar de forças, poder constituir a si mesmo, a partir do cuidado e das práticas de si, na vida ativa no mundo.

Visto então que a Ética ocupa um lugar primordial na maneira como o ser humano se entende e compreende seu agir em sociedade, atento ao cuidado de si, mas também voltado ao cuidado do outro na perspectiva do bem comum, resta-nos dedicar atenção também ao eixo político da organização educacional e cívica do povo grego e compreender de que modo a bondade e beleza são autênticas expressões da construção de uma cidade justa e feliz, traduzindo a política como uma arte ética e estética.

Cabe ainda considerar que os valores concebidos na sociedade grega como universais partem de um pressuposto racional, tendo também sua constituição histórica. Para além da racionalidade atestada no pensamento platônico e aristotélico, os sofistas, importantes na formação dos cidadãos gregos dentro do sistema democrático, compreendiam que as leis e paradigmas humanos não passariam de convenções sociais politicamente condicionadas.

“Não há verdade pronta e acabada [...] a verdade é histórica, isto é, produzida na história, a lei é a conjunção de interesses arbitrários daqueles que governam ou daqueles que mandam, a verdade é a verdade daqueles que detém os poderes hegemônicos” (NUNES, 2021b, p. 73). Como consequência disto, os ideais de virtude e beleza são pensados dentro de uma realidade social aristocrática e, portanto, só tinham sentido à vida dos homens livres da Grécia Antiga, cuja virtude ensinada era condutora de vida e a estética responsável por harmonizar o ser.

1.2.3 Política: a formação do homem para uma autêntica *politeia*

De todas as referências citadas nos tópicos anteriores, a política seria, antes de tudo, o lugar no qual se manifesta a mais concreta expressão humana, tanto do que se pode observar e se deixar afetar pela Estética, como do que se questiona e busca seguir na Ética, posto que, no paradigma do Belo, o homem contempla a unicidade e a ordem da realidade para que sua vida seja orientada ao Bom ético, conduzindo suas ações segundo a razão e o equilíbrio de forças e vontades. É na Política que se versa toda a virtude humana, compreendemos que o homem não nasce para si, mas para presidir o mundo, orientar a sua espécie e favorecer a sua evolução. Acerca da virtude humana, Aristóteles expressa:

Entendemos por virtude humana não a do corpo, mas a da alma; e também dizemos que a felicidade é uma atividade de alma. E se é assim, obviamente o político deve ter algum conhecimento do que diz respeito à alma, assim como deve conhecer o corpo todo aquele que se propõe a estudar e curar os olhos, e com maior razão ainda porque a política é mais louvada e melhor que a medicina. (ARISTÓTELES, 1991, p. 23)

Tanto para Homero, que desenvolve em seus escritos a trama do homem militar, como para Hesíodo, o qual escreve para o homem do campo, partindo também da realidade vivida, as atitudes humanas devem sempre convergir para o bem do coletivo e não para si. Ao homem só é possível compreender-se em sua totalidade quando nutrido da própria espécie, do coletivo que o faz superar a animalidade dos outros seres vivos e almejar, na convivência, o progresso do seu povo. Mesmo os militares que abandonavam suas famílias e se doavam às batalhas, estes faziam pelo bem da cidade, compreendendo-se não apenas como indivíduos, mas, preliminarmente, como parte de um todo.

Quando Platão propõe seu ideal de República, alvitra também uma forma de governo conduzida por filósofos. Este atributo, antes de qualquer valor meramente intelectual,

configura na pessoa uma condição de ser virtuoso, orientado segundo a razão. Assim, este seria capaz de pensar no bem de seu povo e não em seus próprios interesses, conduzido segundo os arquétipos universais e não somente por uma opinião subjetiva e, deveras, egoísta.

– Enquanto não forem, ou os filósofos reis nas cidades, ou os que agora se chamam reis soberanos filósofos genuínos e capazes, e se dê esta coalescência do poder político com a filosofia, enquanto as numerosas naturezas que actualmente seguem um destes caminhos com exclusão do outro não forem impedidas forçosamente de o fazer, não haverá tréguas dos males, meu caro Gláucon, para as cidades, nem sequer, julgo eu, para o género humano, nem antes disso será jamais possível e verá a luz do sol a cidade que há pouco descrevemos. Mas isto é o que eu há muito hesitava em dizer, por ver como seriam paradoxais essas afirmações. Efetivamente, é penoso ver que não há outra felicidade possível, particular ou pública. (PLATÃO, 1990, p. 252)

Urge, neste caso, que o comando das cidades esteja nas mãos de cidadãos que não apenas se preocupem com o poder argumentativo necessário a uma democracia, tão significativamente ensinado pelos sofistas, mas pela busca da sabedoria como filósofos¹³, pelo anseio da verdade, na tentativa de evidenciar sempre o valor humano ligado ao coletivo e não apenas a si mesmo. Do contrário, Vergnières (2008, p. 55) propõe:

Uma cidade onde cada um faz o que bem entende, acaba sempre na tirania da opinião pública. Numa cidade justa, os homens não são caracterizados pelos direitos, mas pelas obrigações; cada um deve fazer, não o que bem entende, mas o que é bom; cada um deve seguir a razão, quer esta lhe seja interior, quer permaneça exterior.

De maneira semelhante, também Aristóteles, na sua obra “Ética a Nicômaco”, corresponde a felicidade do homem concomitante à da cidade, graças a sua sociabilidade natural¹⁴, uma vez que “Outra questão muito discutida é saber se o homem feliz precisa ou não de amigos. Diz-se que as pessoas que sumamente felizes e autossuficientes não precisam deles, já que tais pessoas têm todas as boas coisas, e, portanto, autossuficientes como são, dispensam o resto [...]” (ARISTÓTELES, 1991, p. 170). Do mesmo modo, prossegue em A Política “O homem é, por sua natureza, como dissemos desde o começo ao falarmos do governo doméstico e dos escravos, um animal feito para a sociedade civil” (ARISTÓTELES, 1985, p. 53).

¹³ “O filósofo, que encontra no cosmos inteligível “um pai”, ao qual ordenar sua alma, não poderia, pois, se desinteressar totalmente desta mãe nutriz que é a cidade, no seio da qual ele habita. As circunstâncias podem fazer que, a exemplo de Cronos, ele deva abandonar seu “posto de observação”, senão para tomar as rédeas do poder, ao menos para aconselhar aqueles que governam. Em consequência, o objeto da teoria política não é somente refletir sobre a natureza da cidade, como uma imagem da alma, mas também, talvez, buscar definir esta ciência diretiva, que é a arte de governar.” (VERGNIÈRES, 2008, p. 60)

¹⁴ “A cidade é, por seu género, comunidade (*Koinonia*) natural; nela se exprime, como em toda a comunidade natural, o “impulso” (horme) que empurra os homens uns em direção aos outros e que caracteriza sua sociabilidade natural.” (VERGNIÈRES, 2008, p. 149)

Para que o ser humano possa exercer o que lhe é natural, isto é, a atividade política, é necessário o usufruto da virtude, haja vista que somente esta capacitará o cidadão na tentativa de buscar não apenas a sua felicidade pessoal, mas principalmente da sociedade em que vive. Afinal, a sociedade, como aponta a seguir Aristóteles, existe para a realização de uma melhor vida para todos que a compõem.

O fim da sociedade civil é, portanto, viver bem; todas as suas instituições não são senão meios para isso, e a própria Cidade é apenas uma grande comunidade de famílias e de aldeias em que a vida encontra todos estes meios de perfeição e de suficiência. É isto o que chamamos uma vida feliz e honesta. A sociedade civil é, pois, menos uma sociedade de vida comum do que uma sociedade de honra e de virtude. (ARISTÓTELES, 1985, p. 28)

No intuito de que a cidade cumpra então sua finalidade, os cidadãos que a integram precisam ser conscientes disto e, neste ponto, é a educação que exerce fundamental papel, permitindo que o indivíduo, desde a sua terna infância tendo contato com o belo estético¹⁵, possa também habituar-se ao bom moral e desejar incessantemente a busca pela verdade. Estes princípios norteadores servirão àqueles – os legisladores – que exercem o papel de governar, como “arquitetos” (VERGNIÈRES, 2008), pois devem prezar pela ordem e pelo benefício de todos¹⁶, não de interesses partidários. Neste sentido:

O estudo do prazer e do sofrimento também pertence ao campo filosófico político, pois ele é o arquiteto do fim com vista no qual dizemos que uma coisa é má e outra é boa, em absoluto. Ademais, uma de nossas tarefas necessárias é examiná-lo, pois não somente estabelecemos que a virtude e vício morais relacionam-se a sofrimentos e prazeres, como a maioria pensa que a felicidade envolve prazer; e é por isso foi dado ao homem feliz um nome derivado de uma palavra que significa prazer. (ARISTÓTELES, 1991, p. 131)

Mesmo sem a clara compreensão dos extremos, a saber, o prazer e a dor; sem que, a partir disto, sejam capazes de buscar a virtude situada no meio tempo, o homem político não conseguirá cumprir sua natureza, seu papel dentro do estado, quer seja a frente deste como líder quer seja como cidadão. A corrupção destes paradigmas faz do estado uma tirania ou uma oligarquia, do qual emanam políticas pautadas em demandas individuais. No entanto, sabe-se

¹⁵ “[...] a não ser que fosse dotado de excelente caráter, ninguém poderia tornar-se homem de bem se, desde a infância, não tivesse brincado no meio das coisas belas e cultivado tudo o que é belo; com que soberba um tal espírito, calcando aos pés todos estes princípios, despreza preocupar-se com os trabalhos em que se formou o homem político, mas honra-o se afirmar apenas a sua benevolência para com o povo!” (PLATÃO, 1990, p. 388)

¹⁶ “A satisfação das necessidades não é o único fim assinalado no ser humano pela natureza: ele, com efeito, liga-se a seus semelhantes não somente pelo interesse, mas também por prazer, porque “o homem, diz Aristóteles, é o que há de mais agradável ao homem” [...] pode-se então dizer que, desde a origem, os seres humanos experimentam as vantagens materiais e afetivas que a companhia dos outros traz.” (VERGNIÈRES, 2008, p. 151)

que um governante deve estar nutrido das seguintes qualidades: “apego à Constituição atual do Estado, a maior habilidade adquirida com o exercício e a administração das funções de governo, um gênero de virtude e de justiça adaptada ao regime” (ARISTÓTELES, 1985, p. 115).

Guiados pelos clássicos Platão e Aristóteles, o exercício de uma república pode ser conduzido a partir de uma política vivida e praticada por filósofos. Cabe a estes, na prática da cidadania, aprender a separar o que é pessoal do que é coletivo, sem deixar de conectar também sua felicidade a de todos. Mesmo que dentro da cidade possam existir atividades distintas, todos devem convergir para o bem comum e uma vida melhor. “De igual modo, embora as funções dos cidadãos sejam dessemelhantes, todos trabalham para a conservação de sua comunidade, ou seja, para a salvação do Estado. Por conseguinte, é a este interesse comum que deve relacionar-se a virtude do cidadão” (ARISTÓTELES, 1985, p. 25).

Assim sendo, na cidade, quando comparada ao corpo humano, que interliga várias funções a uma única realidade, faz-se necessário respeitar as constituições locais durante o cumprimento da atividade política, colocando-as acima de todos, inclusive da vontade dos responsáveis por sua execução. Mais que isto, é necessário educar os cidadãos para o exercício pleno da cidadania, como também no cumprimento das leis para que, sob hipótese nenhuma, possa existir a atuação de um poder tirânico, e para que a filosofia seja a mestra do agir político através dos homens.

O berço de toda a Paideia Grega se dá em Atenas, entre os séculos V e IV a.C. Neste período, juntamente com Esparta, teria derrotado a dominação da Pérsia, tornando-se, dessa forma, a maior potência do mundo helênico. Uma característica fundamental para o seu desenvolvimento era o patriotismo e persistência com os quais os cidadãos olhavam para a cidade, além do fato de, em consonância com Rostovtzeff (1983), ter se tornado a capital da Hélade grega. A Acrópole, que apenas fora palácio de reis, tornava-se um templo dedicado à deusa Atena.

O sistema democrático vivido interferia diretamente na vida dos cidadãos, isto porque alguns destes não ornavam suas casas com extravagância para não ferir o princípio de igualdade. Mas, de todo modo, os cidadãos passavam pouco tempo em suas casas, durante a maior parte do dia encontravam-se nos ambientes em que a democracia era vivida: assembleias, tribunais e câmaras do conselho. Enquanto estes ocupavam-se dos assuntos públicos e da agricultura de suas terras, os escravos e estrangeiros eram responsáveis pelos demais setores de sustentação da atividade econômica, respectivamente, a produção manufatureira e o comércio. Quanto à participação política, Rostovtzeff (1983, p. 105), considera:

Com base nessas reformas sociais e financeiras, Sólon elaborou sua constituição. Nela, a principal inovação era a admissão da classe mais baixa, ou *thetes*, na assembleia popular. Uma nova e importante instituição foi a *Heliaea*, um tribunal de justiça onde qualquer cidadão podia ser juiz, sendo a filiação determinada por sorteio no qual toda classe de cidadãos, desde os *pentakosiomedimni* aos *thetes*, podia participar. Destarte, três funções governamentais muito importantes – a eleição de magistrados, legislação e o controle supremo do comportamento – foram atribuídas a todo o corpo de cidadãos independente da classe a que pertenciam.

Ainda assim, eram mantidos os privilégios das classes mais altas, permitindo a estruturação de uma pedagogia com ideais e propósitos provenientes das necessidades naturais da aristocracia. A tirania de Pisístrato em Atenas interferiu, de certo modo, na comodidade em que vivam os ricos. Já a reforma de Clístenes, posteriormente, buscou a edificação de um Estado cuja igualdade dos cidadãos e sua participação ativa no governo fosse a base. Para o exercício desta cidadania, a educação grega desenvolveu-se buscando corresponder às aptidões necessárias.

1.3 CARACTERÍSTICAS ESTRUTURAIS DA TEORIA DA EDUCAÇÃO GREGA

Os fundamentos educacionais gregos foram elaborados em um largo processo histórico-filosófico, marcados fortemente por princípios estabelecidos pelos pensadores clássicos, os quais caracterizaram com suas doutrinas a nova estrutura escolar. Ao compreender a constituição ontológica do homem, formado de corpo e alma, os gregos, sob a influência de Platão, definiram a valorização dos paradigmas inteligíveis para nortear o agir humano frente aos impulsos sensíveis. Como consequência desta perspectiva, vemos sobretudo no pensamento de Aristóteles a necessidade edificadora de um conhecimento cujo rigor supere as limitações da mera opinião – *doxa*, e assumam uma natureza objetiva e racional – *episteme*. As concepções antropológica e epistemológica helênicas se fizeram preponderantes para definir os pressupostos estruturais da sua teoria da Educação, representada por um processo que compreende uma matriz referencial de ensino em todas as etapas, composta de atividades e disciplinas para a construção do ser humano pleno e implicada com um novo *ethos* cidadão.

1.3.1 O dualismo ontológico: imortalidade da alma e perecibilidade do corpo

A busca pela definição do que seja a condição humana é igualmente uma questão filosófica e política. Desde que nos constituímos humanos, no processo histórico, buscamos desenvolver ideias e justificativas para nossa identidade e para nosso agir. Estas ideias e

explicações sempre são pautadas pela dialética do poder e da dominação, que marca a trajetória dos grupos e sociedades humanas. Assim, todas as produções que cumulativamente guardamos, sobre nossas trajetórias históricas e sociais, são marcadas pela mesma contradição que erige a sociedade e a cultura: há saberes, ideias e argumentos que correspondem aos interesses, às leituras e às interpretações do grupos e classes que se constituíram como dominantes no processo econômico e político.

Desse modo, a pergunta ontológica sempre se mantém aberta: quem é o homem, que é a condição humana, o que é ser humano? Esta questão se renova a cada geração, a cada singularidade, a cada pessoa. As respostas que foram constituídas na história são respostas marcadas pelo exercício do poder ideológico e político. Buscaremos compreender nesta dialética as proposições sobre a condição humana sistematizadas pelos gregos, na construção de sua Paideia, de sua Filosofia e de sua Cultura.

A tradição da Grécia Antiga rendeu desde os mitos, em seus deuses e personagens heroicos, a uma visão de uma materialidade corrompida e uma realidade divina. Sabemos que a construção de um panteão arbitrário e intervencionista é uma produção sociológica e política, antropológica e social. Contudo, é com Platão que será concebida com mais clareza e profícua dedicação a concepção de uma dualidade entre mundos, sensível e inteligível. Como consequência desta, surge também a disparidade entre corpo e alma na tentativa de explicar a constituição do ente humano, da qual se originam suas forças, decisões e ordenamentos morais, bem como suas paixões, ilusões e opiniões. Trata-se de um refúgio idealista de Platão, ao ver a cidade de seu tempo dilacerada e corrompida.

Tendo por base a existência de um dualismo na constituição da pessoa humana, é necessário indagar quem é o “ser em si”, isto é, em que consiste a essência para a qual precisamente o sujeito se dirige ao falar de alguém. Neste sentido, a contribuição socrática com a ideia da *psyché* busca corresponder ao componente que equivale a personalidade intelectual e moral do homem. Estariam na alma racional as funções de conhecer o bem e o mal, discernir quais ações devem ser realizadas e, portanto, é principalmente sobre ela que deve incidir o papel educativo, numa visão platônica, com vistas a contribuir para a evolução dos indivíduos.

Nota: Não que Sócrates considerasse “contravalores” os que tradicionalmente eram considerados bens; considerava, antes, que *não eram bens em si e por si e que só adquiriam validade efetiva se unidos ao conhecimento do bem e do mal*, ou seja, se postos sob o controle da razão e da alma. (REALE, 2002, p. 162, grifo do autor)

Mediante a nova organização grega com a democracia, não se poderia mais fixar o desenvolvimento do homem apenas ao porte físico, mesmo que este progredisse paralelamente à alma. Não eram necessários mais soldados para as guerras e estruturas de proteção e dominação, mas cidadãos dispostos a administrar a realidade social, de modo disciplinar e ordenado. Destarte, Platão em sua obra “Apologia de Sócrates” assevera: “Não dos corpos deveis cuidar, nem das riquezas nem de qualquer outra coisa e com maior empenho do que da alma, de modo que se torne o melhor possível” (REALE, 2002, p. 156).

A mudança primordial do paradigma humano se transporta de um cuidado externo do corpo, dentro do imaginário mitológico e militar, para um *cuidado da alma*, com vistas a configurar os homens ao novo *ethos* social. Deste novo princípio para a vida, os valores anteriormente considerados de saúde, beleza, riqueza e juventude deveriam ser substituídos por valores racionais que provocassem a consciência das pessoas, não na forma que aparentam ou na força que possuem, mas nas escolhas que fazem e nas ações que praticam.

A Paideia *Política*, criada a partir de Atenas, no transcorrer do período clássico de seu projeto civilizatório, constituiu-se como a mais importante e marcante reflexão sobre a condição humana, sobre os valores que a circunscrevem, sobre a política, as artes, os ideais de convivência entre as pessoas e a questão da Educação e do Estado. (NUNES, 2018a, p. 67, grifo do autor)

Apenas homens dotados de uma formação sólida interior, formados sob princípios da ordem e da organização equilibrada da realidade, seriam capazes de contribuir na evolução constante do seu ambiente social. Nisto consiste o cuidado particular da educação com a alma do homem, é nela que reside a sede cognoscente, moral e sentimental da pessoa. Sobre esta dimensão, retornaremos posteriormente para discutir em torno da divisão tripartida da alma na visão de Platão.

Se é a alma o “ser em si” do homem, lugar primordial de sua existência e de seu agir, ao corpo, rende-nos a tradição platônica, uma visão antitética. É ele a prisão, túmulo da alma, parte passiva e doente que determina o ser humano, meio de pagar as penas de suas culpas, uma vez que habita o plano material. Os sentidos associados ao corpo são impedimentos para que a alma possa desenvolver sua estrutura moral e intelectual. A ele estariam associados os valores anteriormente cultivados pela nobreza grega, de bens materiais e dominação militar nas guerras.

De fato, o corpo é “instrumento” de que a alma se serve e, portanto, algo que é “próprio” do homem, mas não é o “si próprio” do homem. As riquezas e os bens materiais estão ainda mais distantes do homem, enquanto não são sequer o que “é

próprio do homem” em sentido estrito, como é o “instrumento” do corpo: são algo extrínseco, totalmente fora do homem. Portanto, cuidar de “si próprio” só pode significar isso: *cuidar da própria alma*”. (REALE, 2002, p. 150, grifo do autor)

O corpo não é apenas uma limitação para o poderio cognitivo da alma, do que concerne o impedimento ao conhecimento da verdade, mas também pode retroceder nas atividades políticas quando se preocupa mais com a manutenção das riquezas e da força bélica do que propriamente no desenvolvimento da *Areté*, da humanidade em seus princípios, valores e sabedoria. A ginástica, como prática pedagógica da educação corporal, não deve ser ignorada, mas perde a sua primazia em relação à música, poesia, literatura e às ciências matemáticas, pois enquanto ela serve apenas ao corpo, estas servem à alma, desde que sejam submetidas ao rigorismo e precisão filosófica.

A música e a ginástica, para Platão, não possuem um fim em si mesmas, mas, sobretudo, a música e a ginástica estão a serviço de uma consistente e melhor formação da alma. A finalidade da música e da ginástica é educar a alma daqueles que as praticam. E ambas estão relacionadas e têm que ver com o desenvolvimento harmonioso do corpo e da mente. (TEIXEIRA, 1999, p. 82)

Nota-se a busca pela constituição de bens que preexistam a corporeidade do homem e a superem, princípios que sirvam à objetividade do coletivo e não apenas à subjetividade corpórea. Cuidar da alma e não se limitar à perecibilidade do corpo é permitir que os cidadãos não se fechem aos seus instintos egoístas, gananciosos e particulares, mas superem a condição material em função de uma lógica universal, social e de ética coletiva, para o funcionamento pleno da cidade e do bem comum.

Estando presa ao corpo humano, a visão platônica em nada busca uma autoaniquilação do corpo, pois, se assim fosse, também se negaria a importância da realidade sensível e da própria cidade. Mas é, antes, a tentativa de provocar nos homens a evolução do componente mais constitutivo do seu ser. E porque a necessidade de evoluir a alma? Não seria ela de natureza eterna e divina se comparada ao corpo? A isto vale lembrar que ao mesmo tempo em que existe uma realidade sensível e outra suprassensível, corpo e alma, falamos de um único ser.

Neste ser uno, integram-se reflexões racionais e impulsões sensíveis que agem, pela própria natureza, de maneira antagonista. Contudo, segundo o princípio da “não-contradição”, não poderia de um mesmo ente advir forças que se contradizem e anulam. Para resolver este problema, Platão apresenta sua concepção de uma divisão tripartida da alma, correspondentes

também às partes físicas do corpo. A parte racional estaria ligada à cabeça, a irascível agiria entre o pescoço e o diafragma e a concupiscível entre o diafragma e o umbigo.

E a função que serve de freio aos desejos e às paixões só pode ser a *razão*. Portanto, a faculdade da qual dependem as paixões deriva da forma da alma irracional e “concupiscível”; a faculdade que freia as paixões deriva da forma da alma “racional”. Mas na vida psíquica do homem têm um papel importante também *os instintos de agressão e de ira*. Sob certos aspectos, parece que essas tendências se aproximam das concupiscíveis; sob outros aspectos, ao contrário, parece que são próximas da razão, enquanto agem amiúde de acordo e em aliança com a própria razão. (REALE, 2002, p. 205, grifo do autor)

Não se trata apenas de uma fisiologia humana e subjetiva. No diálogo de Platão, em “A República”, o filósofo se apropria desta categorização para explicar também a divisão das classes sociais que deveriam compor a ordem e harmonia social. No topo, estariam os filósofos aristocratas, dotados de razão e de sabedoria filosófica; abaixo, ligados à parte irascível, os guerreiros que agem pela braveza e coragem na defesa da cidade e nas guerras; por fim, as classes que, desprovidas de razão ou sentimento, servem a produção material da cidade.

Se a função de administrar pertenceria àqueles que têm acesso direto ao poder democrático, precisariam eles cultivar o máximo possível as virtudes da alma para que servissem ao desenvolvimento do *ethos* social e da *Areté* política, contribuindo assim para a evolução da sociedade.

A educação consistirá num método adequado que venha proporcionar à alma das pessoas em questão o alimento natural e próprio. Assim como o corpo, a alma possui seus próprios nutrientes. O caráter dessa educação não é técnico, de maneira alguma. Seu principal objetivo é predispor a alma, intelectual e moralmente, para a percepção de ideias e princípios dos quais dependerá tanto seu bem-estar individual como o da sociedade inteira. (TEIXEIRA, 1999, p. 93)

Os cidadãos precisam ser educados ao equilíbrio, antes de qualquer coisa, dentro deles mesmos, em relação ao corpo e alma, não sendo conduzidos pelas funções perecíveis, passageiras, egoístas e concupiscíveis do corpo, mas antes pela capacidade objetiva e racional da alma, orientada aos valores eternos.

1.3.2 Entre a *Doxa* e a *Episteme*: princípios postulados do conhecimento na Grécia Antiga

Ao considerar o dualismo corpo e alma e as consequências desta divisão unitária, é salutar pensar também de que forma se produz o conhecimento humano e quais critérios devem ser levados em consideração quando se fala da verdade, fim último da existência humana, tanto

na visão socrática como platônica, e deveras importante na condução das ações humanas com vistas à felicidade, segundo Aristóteles.

Desde os pré-socráticos, pensadores associados a *physis* com o propósito de encontrar a *arché*, isto é, o princípio originário de toda a unidade, o uno sempre exerceu particular importância, visto que a realidade já não bastava ser explicada a partir das inúmeras forças divinas, pois tudo que existia advinha de uma causa primeira. Ao apropriar-se da existência de um princípio singular, assume-se uma reflexão importante acerca do todo existente, é ele o responsável por organizar o múltiplo desordenado e conceder ao cosmos uma ordem e uma harmonia, uma gênese única que dá sentido e garante a unidade na diversidade.

[...] *o Bem é o Um, Medida suprema de todas as coisas*. Naturalmente, fala-se do Um e de Medida em sentido *metamatemático*, ou seja, ontológico e axiológico. Nesse sentido, o Um é o que, *uni-ficando* em vários níveis o múltiplo desordenado, *produz o ser, a ordem e a harmonia das coisas*. O Bem como Um e Medida suprema, conseqüentemente, é o fundamento da “justa medida”, *princípio de mediação entre o muito e o muito pouco, que se revela, portanto, como uma espécie de unidade-na-multiplicidade*. (REALE, 2002, p. 226, grifo do autor)

São aqueles conhecimentos que apresentam uma natureza de unicidade, objetividade e universalidade, que estarão mais próximos da verdade, se comparado àqueles que estão no plano do subjetivo, múltiplo e particular. De algum modo, a realidade singular tem amparo no universal, mas à medida que se distancia do princípio uno para assumir condições diversas e contingentes, afasta-se da verdade.

O agir virtuoso do ser humano, propósito da educação grega dentro do pressuposto político e filosófico, quer desenvolver a alma de modo que esta conduza as ações humanas no horizonte da verdade, do sujeito, e não das vontades contingentes e heterogêneas do corpo. Como corrobora o próprio Platão em “A República”, a busca pela saúde da alma e até mesmo a promoção da justiça, no que concerne a ação moral, estão ligadas às relações de comando e dependência que devem ser estabelecidas entre corpo e alma, conforme a ordem natural.

- É que realmente não divergem nada das coisas saudáveis e doentias: o que aquelas são no corpo, são-no elas para a alma.
- De que maneira?
- As coisas sãs produzem a saúde, as doentias, a doença.
- Produzem.
- E as coisas justas não produzem a justiça, e as injustas a injustiça?
- É forçoso que sim.
- Ora, produzir a saúde consiste em dispor, de acordo com a natureza, os elementos da alma, para dominarem ou serem dominados uns pelos outros; a doença, em, contra a natureza, governar ou ser governado um por outro.
- Consiste, sim.

- Portanto, inversamente – produzir a justiça consiste em dispor, de acordo com a natureza, os elementos da alma, para dominarem ou serem dominados uns pelos outros; a injustiça, em, contra a natureza, governar ou ser governado um por outro.
- Exactamente.
- Logo, a virtude, será ao que parece, uma espécie de saúde, beleza e bem-estar da alma; a doença, uma enfermidade, fealdade e debilidade. (PLATÃO, 1990, p. 206)

Platão, ao considerar a dualidade da pessoa humana, pondera também sobre o agir de diferentes forças em relação ao corpo e à alma, o que implicará também a maneira como guiam o ser humano em sua relação com a realidade. Por falar nisto, anterior a concepção dual do ente humano, está, para Platão, a existência de dois mundos, um sensível e outro suprassensível. Enquanto do primeiro se obtém apenas o conhecimento sensível, pois é o mundo material, cuja natureza assim como o corpo se corrompe e perece; da segunda realidade se obtém, através do cultivo da alma, o conhecimento das verdades imortais e inquestionáveis, pois se trata do mundo imaterial, no qual habitam as realidades eternas e incorruptíveis.

Enquanto o ser humano se fecha à realidade sensível e apenas ao conhecimento que se pode obter através dos seus sentidos, este não passará de *doxa*, isto é, uma concepção múltipla heterogênea, enganosa e suscetível ao erro. Paradoxalmente, quanto mais, em virtude dos exercícios da alma, o homem trilhar um caminho na busca pela verdade e pelas realidades eternas, tanto mais obterá e expressará um conhecimento homogêneo, universal, eterno e objetivo, isto é, a *episteme*.

Em uma de suas alegorias acerca da alma, Platão propõe a figura de uma carruagem conduzida por um cocheiro e dois corcéis alados. Diferente das almas divinas, as humanas possuem animais mistos que divergem na forma como conduzem o veículo. Parte desta concepção o que se pressupõe na visão tripartida da alma, conforme vista anteriormente, estaria nos cavalos a representação das partes irascíveis e concupiscíveis, enquanto ao cocheiro caberia a racional. Eis que, por influência das várias forças que agem na carruagem e do conflito entre os animais, o coche perde seu controle, suas asas, e não conseguindo contemplar as verdades absolutas, declina ao mundo e se fecha ao mero âmbito da opinião. No tocante a esta temática, Platão (2016, p. 100) discorre:

A sorte das outras almas é porém esta: elas tudo fazem para seguir os deuses, erguem a cabeça do guia para a região exterior e se deixam levar com a rotação. Mas, perturbadas pelos corcéis do carro, apenas vislumbram as realidades. Ora levantam, ora baixam a cabeça, e, pela resistência dos cavalos, vêem algumas coisas mas não vêem outras. Outras há, porém, que nostálgicas, seguem todas para cima, acompanhando a rotação, incapazes de se levantarem, empurrando-se e derrubando-se umas às outras, quando alguma pretende passar adiante. Há confusão e briga e abundante suor. Muitas de serem, por culpa dos cocheiros. Muitas perdem as penas de suas asas. Todas, após esforços inúteis, na impossibilidade de se elevarem até a

contemplação do Ser Absoluto, caem e sua queda as condena à simples Opinião. A razão que atrai as almas para o céu da Verdade é porque somente aí poderiam elas encontrar o alimento capaz de nutri-las e de desenvolver-lhes as asas, aquele que conduza a alma para longe das baixas paixões.

Como consequência disto, o homem torna-se preso ao mundo, mas não deve conformar-se a ele. É papel da educação orientá-lo para o alto, manter o seu olhar voltado para as verdades eternas, estas que a alma, por intervenção de suas partes corruptíveis, foi impedida de contemplar naturalmente. Como o conhecimento das realidades eternas não é algo imediato ao homem, cabe-lhe a educação como processo profícuo na condução da alma, o libertar de um mundo meramente factício, subjetivo e experiencial. No que concerne à ruptura do corpo com alma, Platão (1972, p. 73) discorre:

Se, com efeito, é impossível, enquanto perdura a união com o corpo, obter qualquer conhecimento puro, então de duas uma: ou jamais nos será possível conseguir de nenhum modo a sabedoria, ou a conseguiremos apenas quando estivermos mortos, porque nesse momento a alma, separada do corpo, existirá em si mesma e por si mesma – mas nunca antes. Além disso, por todo tempo que durar nossa vida, estaremos mais próximos do saber, parece-me quando nos afastarmos o mais possível da sociedade e união com o corpo, salvo em situações de necessidade premente, quando, sobretudo, não estivermos mais contaminados por sua natureza, mas pelo contrário, nos acharmos puros de seu contato, e assim até o dia em que o próprio Deus houver desfeito esses laços. E quando dessa maneira atingirmos a pureza, pois que então teremos sido separados da demência do corpo, deveremos muito verossimilmente ficar unidos a seres parecidos conosco; e por nós mesmos conheceremos sem mistura alguma tudo o que é. E nisso, provavelmente, é que há de consistir a verdade. Com efeito, é lícito admitir que não seja permitido apossar-se do que é puro, quando não se é puro.

Neste sentido, a educação grega, pautada nos padrões de Homero e Hesíodo, recebe severas críticas de Platão, uma vez que apresenta uma formação da pessoa humana pautada na esterilidade do sujeito, seja na visão do exercício físico, seja na própria arte. As poesias homéricas expressavam sentimentos, fechando o homem a sua natureza material e concupiscível, não o conduzindo à elevação de sua alma. Vale considerar que, não obstante, a arte para Platão já é uma forma de imitação da realidade, sendo ilusória e passível de enganar, pois nada mais é que a cópia do plano material, que já é cópia do plano suprasensível.

Antes, pelo contrário, postula no mínimo uma grande desconfiança em relação à arte. Tal desconfiança está relacionada com o conhecimento duvidoso que a arte proporciona; é um conhecimento menos nobre, pois imita as sombras. Platão quer chamar a atenção para o fato de que a arte não tem valor em si mesma. Quando a arte não se deixa fecundar pelo *logos*, torna-se falsa, falaciosa, esconde a verdade, causando perturbação à alma. (TEIXEIRA, 1999, p. 78)

Poderia, então, a arte contribuir na constituição de uma educação que permita ao ser humano sair da sua condição de ser sensível e contemplar as verdades eternas? Da mesma forma, seria possível gradativamente evoluir de um plano da mera opinião subjetiva para uma ciência racional e objetiva? O segredo para isto, acontece quando a arte não é apenas um fim em si, uma vez que nada mais é do que uma *dupla imitação*, responde Platão, e sim quando servir à filosofia, permitindo ser um recurso de condução da alma no seu exercício de desenvolvimento das virtudes. Esse complexo axioma de Platão foi, muitas vezes, muito mal entendido ou mal interpretado, quase sempre de forma unilateral e reducionista:

A música infunde naquele que a pratica ritmo e harmonia, penetrando no profundo da alma, afeta-o com o mais profundo ideal de beleza e perfeição. Uma educação musical, no sentido pleno do termo, implica saber captar e apreciar, em todos os momentos e manifestações, as “formas” do domínio de si mesmo, da coragem, da generosidade, da grandeza da alma, da distinção e de tudo o que se relaciona com elas, incluindo as suas imagens. (TEIXEIRA, 1999, p. 81)

À alma devem incidir ações que conduzam a uma sabedoria prática, embora Teixeira (1999, p. 73) afirme que “a arte é o patrimônio de estar vivo. Consiste numa necessidade pessoal e social, pois estabelece novas relações entre o indivíduo e o mundo que o cerca”, a arte pela arte será meramente imitação; a poesia pela poesia servirá apenas para extravasar sensações, frutos da *doxa*. A filosofia, contudo, é a ciência da alma, que liberta o homem do domínio dos sentimentos e o faz ir além da compreensão redutível, limitada e ilusória da realidade. Nesse sentido é que precisamos acentuar o caráter ideológico da própria Filosofia, ao erigir-se como a nova justificativa da justeza e identidade de tudo o que existe. Se antes, na Grécia dos deuses e heróis, era a mitologia a teoria justificadora do ser das coisas, agora é a Filosofia que haveria de explicar e de justificar a ontologia social, através da razão.

Se na busca do conhecimento, estará o homem no caminho da virtude, tornando-se capaz de não apenas conduzir sua vida, mas também de contribuir no exercício necessário da democracia para o bem de todos aqueles que compõem a *Pólis* Grega. “O amor à ordem, cultivado desde a juventude, é o germe fecundo da plena clarividência do legislador e do homem de Estado” (TEIXEIRA, 1999, p. 85).

Aristóteles, contudo, ao discutir o valor da *experiência*, entende que toda e qualquer ciência, bem como a arte, são frutos, antes, das sensações. A atividade de experienciar é própria do homem, pois não se trata apenas de sentir, mas de julgar, analisar e contemplar aquilo que sente. E embora seja a porta de entrada necessária para que o homem não venha a cair em

concepções meramente teóricas, deve-se gradativamente evoluir de um conhecimento mais particular, individual, para um mais universal.

É imprescindível ter o cuidado de não agir segundo um conhecimento meramente teórico, sobretudo quando se considera uma sabedoria prática voltada prioritariamente para a política. Enquanto as verdades universais são princípios fundantes e luzes condutoras para o agir individual e coletivo do homem, se não considerarmos as realidades particulares, as deliberações tomadas não bastarão às necessidades que se buscam atender.

Sendo assim, a memória exerce importante papel quando atua como elo entre os acontecimentos individuais e o conhecimento geral, permitindo ao homem a observação do hábito com o qual determinado evento se perpetua, ao mesmo tempo em que o recorda de quais experiências vividas foram possíveis intuir determinados conceitos gerais. A arte como exercício da memória, que nasce na experiência, mas desemboca em conceitos universais, seria mais próxima da ciência do que a própria experiência.

A *episteme* consiste, ao considerar um plano único da realidade, no exercício da experiência que deve ascender as verdades científicas. Quanto a isso, Bittar (2003, p. 867) diz que “[...] a sabedoria cresce na medida em que, do executor ao mandante, do homem de experiência ao de ciência, da mera sensação à cognição, se passa da mera apreensão dos fatos individuais à racionalização do modelo universal”

Na busca pela edificação de um conhecimento científico, que se permita este processo de passagem do particular, lugar da opinião, para o universal, lugar da reflexão racional, Aristóteles chama a atenção para o conhecimento das causas. A procura pela causa, como abordado anteriormente, já está presente desde os pensadores pré-socráticos, na busca pela *Arché*. Porém, uma razão que se reduziria mais a uma questão material.

Não basta apenas conhecer o princípio originário da realidade, é necessário entender a causalidade também no movimento da realidade, pois, deste modo, se faz possível perceber “a ordem e a inteligência como princípios diretivos de todo o existente; tendente ao belo e o bom, este [o movimento] é conduzido por uma razão que a tudo preside, qual ocorre analogamente com os animais” (BITTAR, 2003, p. 874). Colocar em análise o movimento das coisas é considerar a importância da experiência e do hábito para servir ao encontro de verdades que orientem o agir e a vida humana, sua precedência e seu propósito final.

Retornamos ao que fora dito, na compreensão de Platão e não diferentemente em Aristóteles, de que a filosofia é a ciência por excelência e, sob ela, todas as outras devem procurar encontrar seu princípio orientador, pois somente ela é de caráter teórico e seu objetivo é sempre a verdade. Destacamos que todas essas considerações pressupõem que

tenhamos a premissa de que toda forma de ciência e de filosofia corresponde a uma situação de poder e de representação de determinados interesses.

1.3.3 A matriz referencial e os processos pedagógicos da Educação Grega

Tanto a visão dualística entre corpo e alma em Platão, quanto a visão sobre a teoria do conhecimento desenvolvida também por Aristóteles entre a *doxa* e a *episteme* são paradigmas importantes para pensar a formação do homem na educação grega do período clássico. Apresentaremos a seguir as principais concepções estruturais da teoria e da prática educativa helênica, a saber, as relações estabelecidas entre o conhecimento e seus destinatários, as formas de aprendizado, a finalidade e as consequências da pedagogia discutida na vivência da sociedade grega.

O processo de democratização da estrutura social grega, em seu apogeu, favoreceu o abandono da antiga concepção de uma educação militarizada para a formação de pessoas dentro do pressuposto de sua constituição integral, principalmente no que concerne à necessidade de uma vida virtuosa e de um agir político inerente à democracia. Com a abertura de acesso aos cidadãos livres para os ginásios e a própria vida esportiva, realidade acessível apenas à antiga nobreza, sentiu-se a necessidade de democratizar também toda a formação humana. Crescendo a demanda pedagógica e a quantidade de crianças a serem assistidas, surgem as escolas.

A educação democratizada estava pautada em quatro frentes que agregavam, além da preocupação com o físico, a herança da cultura militarizada, a educação musical, poética e literária, considerando o novo exercício da cidadania grega e sua participação profícua nas atividades referentes a *Pólis*. Surge, neste sentido, a Paideia política como lugar de reflexão acerca da condição humana e dos valores intrínsecos a ela no cumprimento de seu fim, enquanto *formação integral* da pessoa na e para a sociedade. A escola, neste sentido, aparece como significativa na educação do alfabeto, manejo da retórica, conhecimento de palavras e leis.

Na tentativa de formar cidadãos, surgem dois importantes pensadores que contribuirão na busca pela capacitação de jovens desejosos de ingressar na dinâmica social e que, para isto, deverão ser educados. De um lado, Isócrates (436-338 a.C.), com uma perspectiva sofista, cuja prioridade era pôr o “o ensino a serviço deste novo ideal de ἀρετή política: equipar o espírito do cidadão para a carreira de homem de Estado, formar a personalidade do futuro dirigente da cidade” (MARROU, 2017, p. 103). Para cumprir este

objetivo, utilizará da arte da retórica, dotando os cidadãos de artifícios argumentativos que pudessem ser úteis aos debates políticos.

Isócrates foi importante pelo fato de centrar sua atenção na linguagem, descobrindo formas que facilitassem a aprendizagem do discurso. Assim como o corpo necessita de exercício, para treinar o espírito destaca as vantagens da repetição, além de desenvolver diversas técnicas de desdobramento do discurso. Ensina como reunir material de pesquisa, distingue as partes de que se compõe a peça oratória e formula regras para orientar as maneiras de apresentação, como o processo de refutação de teses, as sentenças, a ironia. (ARANHA, 2015, p. 104)

Por outro lado, com o mesmo intuito de servir à realidade política, surge Platão e sua perspectiva filosófica, cuja educação se fundamenta em formar cidadãos imbuídos de virtudes universais, para que “qualquer que seja o campo da atividade humana para o qual alguém se oriente, não há mais que uma alta cultura válida: a que áspera à Verdade, à possessão da verdadeira ciência” (MARROU, 2017, p. 130). Deste modo, não basta a Platão apenas educar, mas que a educação contribua para uma ascensão filosófica do sujeito que, politicamente, deve conduzir sua vida segundo os ditames da verdade e da razão, sem que seja servo unicamente dos seus interesses, utilizando de seus argumentos para tais fins.

Com base nestes dois modelos educativos, podemos nos debruçar sobre a organização propriamente dita da Paideia Clássica. Esta estrutura de humanização se inicia aos sete anos com a etapa da Educação Elementar, depois de um bom período de criação vivido dentro de casa junto às mulheres. Esta herança do lugar feminino advém da estrutura militar grega, pois enquanto aos homens cabia abrir mão de suas famílias para defender suas cidades e conquistar territórios, sempre em vistas do bem do coletivo, restava as mulheres e crianças permanecerem recolhidas ao ambiente domiciliar.

Na prática, a tentativa de pôr o indivíduo permanentemente a serviço do Estado tem necessariamente de originar uma série de conflitos com a vida familiar. Em Esparta, onde o homem da classe dominante vivia entregue quase por inteiro ao cumprimento dos seus deveres cívicos e militares, durante a vida inteira, a vida de família desempenhava só um papel secundário e os costumes da mulher, nesse Estado tão severo em tudo o mais, tinham na Grécia fama de licenciosos. (JAEGER, 2013, p. 821)

Contudo, vale ressaltar que o lugar da mulher na sociedade grega não é uma questão fechada. Se por um lado a herança militar rendia a elas a restrição aos seus ambientes domésticos em virtude do abandono de seus esposos guerreiros, por outro, também a elas era permitido uma formação militar para integrarem a vida de seus cônjuges. Em algumas cidades,

por exemplo, as meninas de condição livre tinham acesso à etapa primária e secundária da educação. Sobre esta complexa realidade, corrobora-nos Nunes (2017a, p. 67):

As mulheres, por outro lado, a princípio não eram consideradas inferiores, embora sua vida fosse duramente submetida aos homens. Dois séculos de cristalização de novas condutas, alvoroçados pela novidade, denotam uma mudança na compreensão do papel da mulher na sociedade e cultura gregas. Em Esparta eram consideradas iguais aos homens e disputavam a vida econômica, militar e política em conjunto. Em Atenas havia diferenças estamentais significativas. As mulheres não tinham direitos políticos, eram propriedade de seus pais ou parentes homens mais próximos. Não recebiam qualquer educação, passavam a maior parte do tempo isoladas em seus aposentos e em partes segregadas da casa grega, chamadas *gineceu* ou *ginokos*, lugar das mulheres.

No ambiente domiciliar, também escravas e amas-de-leite auxiliam no cuidado e proteção das crianças. É o momento no qual tanto meninos quanto meninas têm o primeiro contato com a linguagem falada e aprendem a verbalizar os primeiros sinais de comunicação, numa tentativa primeira de socialização. Porém, a imagem acerca dessa fase do desenvolvimento humano é, na Grécia, um tanto desvalorizada. Conforme afirma Cambi (1999, p. 81), a infância:

[...] é uma idade de passagem, ameaçada por doenças, incerta nos seus sucessos; sobre ela, portanto, se faz um mínimo investimento afetivo, [...]. A infância cresce em casa, controlada pelo “medo do pai”, atemorizada por figuras míticas semelhantes às bruxas (as Lâmias, em Roma), gratificada com brinquedos (pense-se nas bonecas) e entretida com jogos (bolas, aros, armas rudimentares), mas sempre colocada à margem da vida social. Ou então por esta brutalmente corrompida, submetida a violência, a estupro, a trabalho, até a sacrifícios rituais. O menino – em toda a Antiguidade e na Grécia também – é um “marginal” e como tal é violentado e explorado sob vários aspectos [...].

É a partir dos sete anos completos que a criança passa a frequentar a escola, como lugar de ensino formal. Contudo, o processo educativo não se restringe ao lugar físico, mas começa já no caminho para ela. Antes mesmo do amanhecer, o aprendiz é conduzido pelo pedagogo, pessoa encarregada de acompanhar o trajeto da criança até sua escola, protegendo-a dos possíveis perigos que possam ser encontrados. É justamente neste caminho que são recebidas as primeiras instruções sobre boas maneiras de comportamento, contribuindo assim na formação do caráter e da moralidade da pessoa.

O pedagogo, embora de serviço desprezado, exerce um papel importante em relação ao mestre, profissão que será abordada a seguir, pois “o essencial da educação é a formação moral, a do caráter, do estilo de vida. O ‘mestre’ está encarregado apenas de ensinar a ler, o que é muito menos importante” (MARROU, 2017, p. 253). Chegando à escola, quem assume a

missão de educar é o mestre, também ofício humilde, desconsiderado socialmente e mal remunerado, praticado por pessoas de boa família que, tendo sofrido intempéries, dedicam-se ao ensino das letras.

Durante o dia, a criança estaria sujeita à escola de letras, mas também de música e ginástica. Considerando, porém, a própria rotação do eixo norteador da sociedade que passa de uma estrutura militarizada para uma política, a ginástica vai gradativamente perdendo seu espaço em relação às outras duas frentes de ensino. As leituras registradas nos tratados de história da educação clássicos, quando revisitam a educação grega, muito frequentemente produzem abordagens simplificadas e reducionistas. A mais correta interpretação da positividade da educação e da escola ateniense deve ser efetivada junto à análise do movimento que integra a invenção da democracia, do regime novo, a própria produção da esfera da polis e, dentro dela, dos saberes originais inaugurados pela Filosofia:

No início da era helenística, quando a educação física ainda conserva o lugar de honra que ocupava na origem, a criança se dirige diretamente à palestra e aí passa a manhã. Após um banho, retorna à casa para a refeição do meio-dia: é depois do almoço que vai à escola assistir à lição de leitura. Mas, ante a importância crescente dada às letras, uma segunda lição pouco a pouco se impôs como necessária e é, por ela, então que a criança começa sua manhã. A princípio talvez simples repetição, dada em casa pelo pedagogo, esta aula, a que se vai agora igualmente assistir na escola, torna-se a mais importante do horário escolar. A educação física deve contentar-se com o fim da manhã e verá progressivamente sua parte reduzida cada vez mais, até desaparecer completamente, pelo menos no mundo latino. (MARROU, 2017, p. 254)

Na escola das letras, ou do alfabeto, a criança deveria aprender as vinte e quatro letras do alfabeto grego, todas pelo nome, não pela fonética como nós, de raiz latina, estamos convencidos. Só depois de conhecidos e memorizados os nomes das letras, os aprendizes teriam acesso aos sinais equivalentes a cada letra e, por conseguinte, eram desafiados a falar de trás para frente, como maneira de certificar o aprendizado. Gradativamente, depois das letras, começavam-se a se juntar sílabas simples e complexas, em seguida, a formação das palavras e, por fim, a leitura de textos clássicos, partindo de frases importantes. Estas práticas exercitavam a memorização, a leitura e também a oratória das crianças.

Essa nova prática educativa, fruto da necessidade expressiva pela democracia para os cidadãos, supera a anterior educação física e musical para fomentar, segundo Nunes (2009, p. 159), a “ampliação vocabular e reflexiva, a conquista da força da expressão retórica, o adestramento do espírito e da razão em vista das disputas filosóficas e verbais, a preparação nas contendas e debates políticos”. Isto é, uma educação cujo princípio não era apenas a formação

do indivíduo em si, mas do ser social, chamando-o a exercer sua cidadania pela manutenção e evolução da sociedade.

Percebemos o método de progressão do mais simples ao mais complexo, comum ainda na maneira tradicional de alfabetização em nossa educação básica. Contudo, é importante ressaltar que nesta etapa elementar, as crianças tinham que lidar com a dificuldade de trabalhar com os livros, extensos rolos de papiro, e com a indiferença dos mestres em relação às suas dificuldades psicológicas, o que não caracterizava um ensino personalista e atento às necessidades de cada pessoa, mas seletivo mediante um padrão em que, conforme o processo se estendia, algumas crianças ficavam à sua margem. Como consequência disto, podemos destacar o caráter repressivo da educação grega.

Como nas antigas escolas do Oriente, a pedagogia permaneceu rudimentar: o mestre não sabe facilitar à criança o acesso ao conhecimento; ele não se eleva acima do doutrinamento passivo: a escola antiga é do tipo desta “escola receptiva”, abominada pelos pedagogos de hoje. Havendo a tradição determinado, e vimos como, a ordem dos conhecimentos a serem assimilados, o esforço do mestre limita-se a repisar e a aguardar que o espírito da criança haja superado a dificuldade que a detém. Para triunfar sobre o que acredita ser indocilidade, resta-lhe apenas um recurso, e a ele não deixa de recorrer: os castigos corporais. (MARROU, 2017, p. 271)

A imagem dos mestres, diante disto, não era das melhores. Pairava sobre as pessoas, em relação a eles, um sentimento de medo e temor, porém, ainda assim as crianças deveriam permanecer na educação elementar até aprender a ler e a escrever com destreza. Só então abandonariam o ensino primário e iniciariam a educação secundária, contudo, agora não mais com a tutoria dos mestres, mas com a dos gramáticos. Esta nova etapa caracteriza-se principalmente pelo aprofundamento na literatura dos escritores clássicos.

No processo de transição, as crianças iniciavam o contato com pequenos resumos como uma espécie de introdução a epopeias inteiras, cânticos, peças de teatro ou discursos importantes da época. Começava pela leitura expressiva de palavra por palavra, eram necessários, às vezes, pequenos dicionários com informações importantes acerca do texto, como, por exemplo, cenário histórico, autor e dados necessários à compreensão de palavras que, sem o devido auxílio, poderiam gerar interpretações ambíguas. Aos poucos eram introduzidas as obras clássicas, sobre as quais os gramáticos deveriam realizar a crítica do texto, a leitura, seguida da explicação e do julgamento acerca do escrito.

O conhecimento e o contato com os textos clássicos tornavam-se princípios fundamentais na formação culta e erudita da pessoa, não apenas pela tradição na qual o texto estava respaldado, mas também pela perspicácia moral que suscitavam os escritos, servindo à

reflexão dos aprendizes e fomentando, além do acesso à literatura, também a apropriação de valores morais que enriquecessem o agir humano. Neste sentido:

[...] o estudo gramatical deve ser coroado pelo “juízo”, a crítica literária, “o que há de mais belo na arte do gramático”, sua orientação, entretanto, não é eminentemente, estética (será, antes, o retórico quem procurará, nos clássicos, os segredos da perfeição do estilo – a fim de tomá-los para si): sua finalidade seria, antes, de ordem moral, e nisto o gramático helenístico permanece fiel à velha tradição, procurando nestes anais do passado, exemplos heroicos de “perfeição humana” (tento, uma vez mais, traduzir ἀρετή). (MARROU, 2017, p. 286)

Dito isto, o papel da educação grega vai naturalmente saltando de uma visão meramente técnica da língua para a reflexão literária que resultará no exercício do pensamento humano, podendo servir tanto ao poder da argumentação como ao prodigioso caminho filosófico adotado por alguns cidadãos gregos. Antes, porém, ainda na etapa secundária, os educandos também se dedicavam aos exercícios para a formação de uma boa elaboração textual, seja esta verbal ou escrita. Para isso eram conduzidos pelos gramáticos, levados a realizar paráfrases de histórias ouvidas, bem como a narrar contos recém proferidos, sempre no intuito de exercitar a organização dos argumentos e a capacidade de relatá-los.

Mas não apenas a literatura integrava a etapa secundária. Quanto a isso, tanto Platão como Isócrates acrescentaram a importância de se trabalhar também o ensino das matemáticas, entendendo-se por estas a geometria, a aritmética, a música e astronomia. Estas ciências conduziram o desenvolvimento da pessoa, não apenas para questões práticas, mas também na busca pelas verdades absolutas e pelo conhecimento da ordem natural, que deve conduzir o homem a um agir justo, refletido e equilibrado, uma vez que,

[...] esses exercícios de cálculo aplicado revelam os espíritos bem-dotados e desenvolvem-lhes a natural disposição para entrarem em qualquer espécie de estudo; mas os espíritos de início inertes, mais lentos, por meio deles despertam, com o tempo, de sua sonolência, aguçam-se e tornam-se mais aptos a aprenderem do que o que eram por natureza.

[...] Daí o programa e o espírito bem definido, segundo o qual seu estudo deve ser conduzido: deve-se lembrar que o livro VII da *República*, consagrado a estas ciências, se abre com o mito da Caverna; as matemáticas são o principal instrumento da “conversão” da alma, desta correção interior pela qual ela desperta à plena luz e se torna capaz de contemplar não mais “as sombras dos objetos reais”, mas “a própria realidade”. (MARROU, 2017, p. 142, grifo do autor)

É certo que a educação secundária se empenhava em nutrir o aluno de uma boa base literária, sob o apoio dos grandes textos clássicos, bem como capacitava-os para as ciências matemáticas, permitindo uma visão milimétrica da realidade, ao mesmo tempo em que exercitava e evoluía a alma. Só depois poderia o jovem grego, aspirante ao exercício pleno de

sua cidadania e, portanto, de sua dignidade enquanto ser humano, chegar a etapa do Ensino Superior. Para discutirmos esta fase, urge retornar as duas bases as quais fizemos alusão no início deste ponto: Isócrates e a arte da retórica, Platão e o caminho da filosofia.

Embora Sócrates, Platão e Aristóteles tenham tecido profundas críticas aos sofistas, não se pode desconsiderar que a retórica continuou a ser objeto de grande valia para a estrutura grega, mesmo depois do declínio da democracia, pois “[...] o homem político eficaz é, antes, o conselheiro áulico, que sabe conquistar a confiança do soberano e, pela influência que sobre ele exerce, interfere nas decisões do governo” (MARROU, 2017, p. 328).

Estão na natureza do homem grego a oratória e a conferência pública. Ele é educado para comunicar-se e, dentro desta, gerar a transformação do meio em que vive. Por isso a retórica aparece como recurso eficaz para o qual todo cidadão grego se projeta, não apenas para ser alguém, mas para poder também interferir na realidade. Em vista disto, o ensino superior trabalhava a retórica em três pontos principais: a teoria, o estudo dos modelos e os exercícios de aplicação.

Em contrapartida estava a Filosofia, da qual se ocupava apenas uma minoria elitizada durante o ensino superior. O processo começava com a aquisição de algumas noções fundamentais da história da filosofia, destacando os problemas básicos e teóricos importantes, abarcando as seguintes áreas: lógica, física e ética. Sobre esta etapa, afirma Nunes (2017a, p. 130), “quando são adolescentes, deve se empreender uma educação filosófica juvenil, cuidando muito bem dos corpos em que se desenvolvem valores e forças. [...] à medida que avança na idade, o aluno deve começar a atingir a maturidade e deve intensificar os exercícios [...]”.

Este ensino filosófico se dava em formato de seitas ou confrarias conduzidas por seus fundadores, que ensinavam de maneira isolada e por conta própria. Também existiam na época alguns filósofos errantes que ficavam em praça pública travando discussões familiares com aqueles que passavam. Ao filósofo responsável pela escola e pela educação superior exigia-se, contudo, seriedade na maneira de conduzir seus alunos no caminho da sabedoria. Assim, não fosse ele, segundo Marrou (2017, p. 349):

[...] apenas um professor, mas também, e sobretudo, um mestre, um guia espiritual, um verdadeiro mentor de consciência; a essência de seu ensino não era prodigalizada do alto da cátedra, mas no seio da vida em comum, que unia a seus discípulos: mais que sua palavra, importava seu exemplo, o espetáculo edificante de sua sabedoria prática e de suas virtudes. Daí o elo, frequentemente apaixonado, que liga o aluno ao mestre, e ao qual este corresponde por uma afeição terna: foi nos círculos filosóficos que melhor sobreviveu a grande tradição arcaica do *eros* educativo, fonte de virtude.

O desenvolvimento das virtudes humanas com o objetivo de conduzir os homens cada vez mais à perfeição tornou-se objetivo principal do caminho filosófico, que não buscava constituir apenas meros oradores, mas pessoas capazes de pensar uma nova ética política, diferente das estruturas militares do passado. É finalidade também despertar nos jovens o sentido moral de toda a educação, posto que uma formação integral do homem, numa Paideia clássica e política, não poderá visar apenas a vitória de embates retóricos, e sim a evolução do ser humano em seu agir e pensar para evoluir também, a partir dele, a política e a sociedade em que vive.

1.4 O QUE ENTENDEMOS POR PAIDEIA GREGA

Discutir a Pedagogia, em uma perspectiva histórica, exige, necessariamente, analisar o arquétipo educacional da antiguidade grega, visto que esta foi a primeira síntese axiológica sobre educação, fundamentada em uma atividade formativa integral do homem. Nesta perspectiva, os helênicos criaram um projeto educativo direcionado para vida social e política e estabeleceram, em um largo itinerário, a concepção de Paideia, não limitada em sua originalidade à instrução dos infantes, mas como revelação de uma das mais valorosas páginas no lastro da construção da Cultura Ocidental.

Os gregos produziram uma das mais pujantes e notáveis culturas da humanidade. Sua epopeia histórica é a base da civilização ocidental. Quem aventurar a investigar a dinâmica política e a força militar, a original cultura e a rigorosa economia escravista das cidades-estados gregas haverá de encontrar exemplos e expressões de um espírito empreendedor, um modelo novo de ordenação de vida, criativo e criador da cultura. (NUNES, 2017a, p. 59)

Os helênicos marcaram o ocidente pela sua original experiência histórica, formaram a identidade social da antiguidade e assinalaram as épocas subsequentes através da significação da cultura. Devido a sua diversidade cumulativa, a Paideia Grega acaba sendo uma das mais originais tradições para produção de sentido social da prática política da humanidade. Entendida como a mais elevada invenção do mundo antigo, a mesma é expressa em um paradigma de duplo aspecto: inicialmente concebida como modelo ideal por ser a primeira a dar uma dotação de sentido integral ao ser humano, compreendendo a sua composição ontológica, constituída de corpo e alma; por fim, se apresenta como um protótipo seguido de forma continuada. Ademais, este projeto de educação é um exemplo de referência para o homem atual.

Detentores de aspectos diferenciados em sua autenticidade, os gregos fizeram a primeira experiência de tematizar a capacidade educativa do ser humano. Criam a escola, a política, a democracia, o teatro, a ética (que não existe em nenhum dicionário antes dos helênicos), o direito (a justiça para reta organização do ser das coisas), a lógica (para organização da inteligência) e a física (para o estudo da natureza). Produziram um sentido humano completo com o ensino das virtudes e construíram uma educação para a vida em sociedade, *locus* da existência humana, com forte caráter político e próprio de uma pedagogia cidadã. Foram eles também os idealizadores de um projeto educacional de formação integral, com disciplinas e atividades ligadas à constituição de um homem pleno, de corpo e alma. Tal proposta fora elaborada de forma homogênea/integrada, sem separar disciplinas, como ética e estética, ginástica e geometria, etc.

Os gregos desenvolveram no seu princípio educativo um ideal na relação de ensino e aprendizagem, apontando para a integralidade na forma de aprender, objetivando uma formação integral, omnilateral e de totalidade, que contemple a vida humana em todas as suas dimensões, na perspectiva de formar homens íntegros para edificar uma cidade íntegra.

De acordo com Nunes (2017a), a maior invenção da sociedade e cultura grega além da concepção de Paideia foi a filosofia, analisada em uma hermenêutica de conjunto, uma vez que não existe Paideia sem Filosofia, muito menos Filosofia sem Paideia, a constituição histórica é simbiótica. Toda Filosofia encerra-se numa Paideia, no resgate clássico do conceito de formação humana. Desde o Período Arcaico, com as epopeias de Homero e Hesíodo, ao Período Clássico, com a exuberância filosóficas de Sócrates, Platão e Aristóteles, o homem é sempre o objeto central dos ideais educativos.

Tal é a genuína *paideia grega*, considerada modelo por um homem de Estado romano. Não brota do individual, mas da ideia. Acima do Homem como ser gregário ou como suposto *eu* autônomo, ergue-se o Homem como ideia. A ela aspiram os educadores gregos, bem como os poetas artistas e filósofos. Ora, o Homem, considerado na sua ideia, significa a imagem do Homem genérico na sua validade universal e normativa. Como vimos, a essência da educação consiste na modelagem dos indivíduos pela norma da comunidade. Os gregos foram adquirindo gradualmente consciência clara do significado desse processo mediante aquela imagem do Homem, e chegaram por fim, através de um esforço continuado, a uma fundamentação mais segura e mais profunda que a de nenhum povo da Terra, do problema da educação. Esse ideal de Homem, segundo o qual se devia formar o indivíduo, não é um esquema vazio, independente do espaço e do tempo. É uma forma viva que se desenvolve no solo de um povo e persiste através das mudanças históricas. Recolhe e aceita todas as transformações do seu destino e todas as fases do seu desenvolvimento histórico. (JAEGER, 2013, p. 12)

Jaeger é um pesquisador culturalista e generalista que define como Paideia todo o ideal educativo grego. O seu trabalho minucioso nos faz acompanhar os processos, períodos e pensadores que constituíram a educação helênica dos primórdios até sua concepção mais elaborada nos ensinamentos de Platão. Assim, é necessário ressaltar que o processo não se deu desde o início de modo sistemático, uma vez que a elaboração dos seus aspectos culturais perpassa diversos momentos e assume posturas diferentes frente aos períodos históricos específicos.

O estabelecimento da educação grega organizou-se em várias etapas e teve como eixo central a obtenção de conhecimentos basilares. Estes, por sua vez, possibilitaram o desenvolvimento de outras habilidades humanas e cívicas. Esse quadro de relações, em princípio, destaca-se como manifestação da inerente racionalidade filosófica, que ao passar por uma evolução constante, promove no mundo ocidental, empenho crucial para o crescimento da sociedade humana em sua inteireza. Sobre isto, já afirmávamos em anteriores textos de nossa tessitura:

Nesse sentido, os gregos desenvolvem uma concepção diferencial de educação que está para além de uma formação básica, aquela que, em muitas culturas orientais, por exemplo, visava a educação mínima, normalmente para o exercício de uma atividade burocrática. Na verdade, os gregos consideraram formação um processo continuado, interior e exterior, calcado em virtudes e que visavam a totalidade do homem. (FREITAS, 2018, p. 294)

Vemos com clareza que a grande cultura do mundo antigo é a grega, identificada sobretudo pela *Pólis* ateniense, efígie da diversidade plurívoca da Hélade. A Paideia Clássica em Atenas representa toda síntese e antítese dos modelos educacionais construídos ao longo dos séculos na história do povo helênico. Ela supera projectas práticas pedagógicas baseadas no *rapsodo* com objetivos militares, por um ideal político, inaugurado pela cidade, cultivado pela Filosofia e que resulta na construção de um novo *ethos* civilizatório.

Encontramos sinais da civilização helênica em todos os lugares do orbe terrestre. Assim, estudar tal tradição é um dever de ofício para todo pesquisador que almeja uma verdadeira consciência histórica e antropológica. O legado deixado por estes tem uma importância incalculável e entendemos que a marca mais indelével é a de caracterizar a educação como maior valor democrático de uma sociedade (NUNES, 2017a).

O apogeu político e cultural grego, com o seu excelso modelo de Paideia, subsistiu efetivamente até à ascendência do período helenístico, com a instauração do Império Macedônico que surge sob o reinado de Felipe II, mas que teve o seu auge com o comando de

seu sucessor e filho, Alexandre, o Grande, que reina de 336 a.C. a 323 a.C., homem possuidor de dotada inteligência, forte genialidade militar e grande ousadia, fato que seguramente lhe permitiu amplas conquistas garantidoras de um alargamento dos limites territoriais do Império.

O Magno Imperador empreende profundas mudanças no mundo grego, especialmente na dimensão política, com consequências tanto para os civis aristocráticos, como para os cidadãos comuns. A expansão geográfica faz com que passemos da antiga *Pólis* ao modelo da *Cosmópolis*, gerando uma implicação direta na vida social e na organização do processo educacional. Nesse momento histórico, ocorreu a substituição do ambiente público da *urbe*, para os interesses políticos do Império, fato que permitiu densas modificações na proposta educativa grega, uma vez que esta teve que atender às demandas do novo contexto.

Desde o proêmio da Paideia Clássica com os sofistas, o entendimento foi sempre de constituição do mundo escolar em vista da formação do homem para participação na vida política, cômico dos seus deveres para com a coletividade, o espaço público representava seu lugar de crescimento pleno por excelência, atmosfera de exercício das atividades cidadãs. O homem da nova realidade cosmopolítica, diante das suas complexidades materiais e históricas, não assume compromisso com este ideal, o que resulta em uma metamorfose radical.

No período helenístico, os sujeitos históricos não tinham a *Pólis* como parâmetro, ocorria uma suplantação da função cívica na geografia da *Ágora*, onde aconteciam as reuniões e arguições públicas, pela aquiescência tácita da legislação imperial. Neste prisma, como já afirmávamos anteriormente, a voz deste sujeito:

[...] está posta em meio a tantas outras em um império de dimensões geográficas que fazem com que a expressão pública de sua vontade e de sua voz se dilua até o aniquilamento. Desse modo, é forçado a buscar uma forma de exercer a vida resguardando o espaço do significado da existência. Assim, surgem, num período considerado decadente, filosofias que vão dar novos tons à existência humana, agora num sentido mais individual, única instância em que pode o homem desenvolver-se e buscar sua felicidade. (FREITAS, 2018, p. 298)

Como observamos, vigia um modelo formativo, o qual tinha por intento proporcionar aos indivíduos, submergidos em um universo público ignoto, a oportunidade de alcançar a felicidade e o crescimento com base nos seus próprios méritos, aprimorando características vitais em um processo autônomo, cumprindo o pensamento de Sócrates, porém em uma perspectiva singular. O sujeito histórico deste tempo vê-se decepcionado em suas potencialidades cívicas, subjugado pela substituição dos ideais da *Pólis* e por uma democracia corrompida pelos “tiranos” (NUNES, 1987). Sobre isto, testifica-nos o autor supracitado:

Vendo frustradas as possibilidades políticas [...] o grego desenvolve um retorno ao misticismo, o que geralmente ocorre em épocas de crise, ao mesmo tempo que cria um tipo de sentimento de pessimismo e de justificação, resistência e negação da realidade em que vive. Isso explicaria os diversos movimentos de idéias e seitas morais que surgem nesta época, século II a.C., nas diversas cidades gregas: o Ceticismo, o Epicurismo e o Estoicismo. A “pólis” grega percebe o seu fim e o cidadão grego volta-se para o seu próprio interior, para si mesmo, descrente e indefeso diante da enormidade do Império e da fatalidade histórica da dominação e perda da liberdade política. Descrente dos deuses, da mitologia e dos heróis, descrente da “pólis”, da Justiça e do Bem, da “filia” política e da própria Filosofia o grego volta-se para sua natureza “interior”. Já não pesquisa o princípio da natureza (*physis*), ou o princípio da realidade. Refugia-se no misticismo e num conceito de “indivíduo” exigindo que esta síntese lhe proporcione a felicidade pessoal que compense a perda da liberdade política. O grego deste período quer tornar-se autossuficiente, realizar em si o ideal da “autarkéia”, a completa autonomia e despojamento individual. Já não se sente como cidadão de uma determinada “pólis”, da qual antes tanto se orgulhava; ao contrário, quer desprender-se de todos os laços familiares, religiosos ou de pertença a uma determinada “pólis” (cidadania). Estas filosofias têm em comum um retorno ao ideal do sábio, como homem universal, cidadão do mundo (Kosmópolis) sem qualquer característica particularizante ou “nacional.” (NUNES, 1987, p. 38)

Ainda segundo Nunes (1987), é neste contexto de crise estrutural do antigo mundo grego, conhecido como período decadente, que o Cristianismo encontra a sua aurora e êxito histórico. Ao declínio dos grandes impérios, especialmente das estruturas greco-romanas nas dimensões culturais e políticas, a nova religião, alicerçada sob a égide da ação de Jesus e sua pregação sobre o Reino de Deus e que tem ao centro da sua mensagem a promoção da justiça e da paz, encontra o tempo oportuno para se firmar, desenvolver e propagar. A respeito disto, diz-nos Nunes (1987, p. 38 apud FREITAS, 2018 p. 302):

[...] o êxito histórico do Cristianismo [deu-se] no crítico momento da decadência do mundo antigo, configurada na decadência dos grandes impérios dos quais o império romano é síntese e principal exemplo. Contudo, para entender como se passa esta transformação é preciso recuar ainda mais e captar o ‘espírito’ da crise que já se anunciava no epígono da grande civilização grega dominada pelos romanos. Podemos dizer que este período de crise inicia-se por volta do século II a.C. e estende-se até o século V d.C. quando já estão consolidadas as sínteses estruturais básicas que sustentarão toda a Idade Média. Podemos dizer que efetivamente, é a partir do século V que se inicia um novo tempo e um novo mundo, mundo no qual a igreja organiza tudo e produz um imaginário social que lhe garante o real domínio tanto ideológico quanto real político.

A perspectiva da universalidade, que está ao centro da filosofia cristã, marca a superação dos predicados da antiguidade e propagação da sua mensagem sublevatória, especialmente, a dimensão política, causando impactos profundos nas estruturas da organização social. Nesta perspectiva, é imprescindível enfatizar que as categorias que regulam as concepções teológicas e filosóficas do movimento cristão, apresentam-se aproximadamente como democrática e cosmopolita (FREITAS, 2018).

O Cristianismo, nesta perspectiva, marca um novo período histórico e concebe em um longo percurso a organização de um projeto pedagógico de formação do homem, que em nosso estudo compreendemos como Paideia Cristã. É seguindo esta trilha que, no capítulo seguinte, buscaremos integrar as mediações contextuais e interpretativas efetivadas sobre a Paideia Grega para igualmente decifrar e entender a Paideia Cristã, com suas potencialidades, inovações, transformações e sínteses teóricas e práticas.

CAPÍTULO II – A PAIDEIA CRISTÃ: do movimento de Jesus à literatura neotestamentária

Permanecei no meu amor.

Jo 15,9

Como anunciamos no epílogo do capítulo anterior, a expansão do Cristianismo acontece durante o declínio das estruturas imperiais no mundo antigo. Contudo, antes disto, os romanos prepararam, de certo modo, as condições históricas, políticas e sociais para a propagação da nova religião, a saber: a *Pax Romana*, alargamento das fronteiras, ampliação das estradas para o acesso a várias culturas e expressões religiosas, gestando as condições adequadas e o tempo oportuno, o *Kairós*, para aurora do mundo cristão.

Oriundo das castas hebraicas menos favorecidas, em um tempo marcado por crises, o Cristianismo representa a esperança de libertação para o povo sofrido e oprimido. A “Boa-Nova” é apresentada aos homens como prenúncio de um mundo mais justo e fraterno, aberto a toda humanidade. A mensagem cristã anuncia “a igualdade de todos os homens [...] uma outra vida para os sofridos e pobres, a caridade para com o próximo” (NUNES, 1987, p. 41).

O Cristianismo tem como causa fundante a figura histórica de Jesus de Nazaré (0 – 33), o qual já foi tema de inúmeros estudos, diferentes leituras, posicionamentos e questionamentos. Para nossa investigação, não se trata mais de um problema estrutural, dado que consideramos haver fontes fecundas a encaminhar as possíveis aproximações. Nosso objeto de estudo necessitou de profundas análises textuais, interpretações e descrições sobre Jesus de Nazaré, visto que buscamos pesquisar uma trajetória cuja configuração de mundo, educação e pedagogia deriva da sua atuação, sendo assim, precisamos esclarecer, desde o início, nossas disposições de fontes históricas¹⁷.

¹⁷ Tomaremos aqui as considerações de natureza conceitual e referencial de fundamentação cristã, isto é, definida a partir do reconhecimento do protagonismo desta cultura na história religiosa e moral de nossa realidade. Não se trata de uma abordagem unilateral, admitimos que há outras ricas, diversas, amplas cosmologias, bem como distintas possibilidades de leituras históricas, políticas e até mesmo de ordem hierática. Nosso intuito consiste em interpretar o Cristianismo à luz das pesquisas historiográficas cumulativamente presentes na literatura especializada. O presente *elaboratum* segue, portanto, esta trilha das investigações históricas sobre Jesus e recorre a grandes estudiosos da área: Albert Schweitzer, Émile Morin, Gerd Theissen, José Antônio Pagola, Joseph Doré, Rochus Zuurmond, entre outros igualmente importantes.

Ao considerar que essas referências pertencem às ciências historiográficas¹⁸, buscamos reconstituir as articulações entre a Filosofia da Educação Grega e as bases estruturantes da Paideia Cristã, utilizamo-las como suporte para a contextualização desta investigação. Somos conscientes de que este estudo alcança sua fundamentação nos pressupostos epistemológicos da Filosofia e História da Educação, mas, por razões específicas, lançamos também mão de textos teológicos, referenciais bíblicos, informações de natureza eclesial, nos limites da experiência histórica e institucional da Igreja Católica, pois será nesse universo que efetivaremos nossa contribuição.

O objetivo deste capítulo é apresentar os elementos essenciais e fundantes da Paidéia Cristã, traçando um percurso histórico-hermenêutico que compreende as origens do movimento de Jesus¹⁹, o desenvolvimento durante sua vida pública e a continuação dada pelos discípulos, até consolidar-se como uma ação universalista de rápida inserção no vasto território do Império Romano, tendo, como principal difusor, o apóstolo Paulo.

Nosso propósito perpassa a descrição e análise do caráter histórico, político e cultural das origens do Cristianismo, com sua basilar importância na história social da civilização ocidental. Buscamos destacar a originalidade deste movimento em sua gênese na sociedade judaica daquele tempo, e a primeira síntese de seu desempenho, no que diz respeito a sua ressignificação identitária nas escrituras iniciais do Novo Testamento, tal como se aclara na literatura cristã emergente.

Para falar da Paideia Grega e da Paideia proveniente da prática social do Cristianismo, precisamos lançar mão de uma rigorosa e coerente incursão histórico-filosófica, previamente considerada, que possibilite descortinar, tanto as fundamentações epistemológicas e ideológicas de ambos modelos educacionais, quanto os processos jurídico-institucionais que decorreram desta constituição como perspectiva de mundo e formação cultural hegemônica.

¹⁸ Serão convidados a constar no exercício de interpretação disciplinas consideradas incontornáveis como “é a ciência especializada no conhecimento do passado que é a história. Na verdade, não se trata de uma ciência “dura” (como pode ser, por exemplo, a física), cujos resultados poderiam ser assegurados de maneira totalmente “objetiva” por pesquisadores totalmente neutros. Com efeito, hoje é vedado imaginar que os historiadores possam saber sem interpretar. Ora, é evidentemente fora de propósito pretender que os historiadores estariam, como tais, em condição de serem fiadores do anúncio de um acontecimento – a ressurreição – que, se pôde concernir àquele que “morreu sob Pôncio Pilatos”, ter-lhe-ia dado acesso à condição de um para-além da história. Acontece que, para chegar a um justo conhecimento da fé, os cristãos de hoje não podem negligenciar as contribuições desta disciplina rigorosa que é a história com os procedimentos, também rigorosos, que a caracterizam. Pois, de qualquer maneira, é com um dado histórico que eles reconhecem estar se ocupando quando se trata de Jesus!” (DORÉ, 2017, p. 25)

¹⁹ Movimento de Jesus é uma expressão teológica, histórica e sociológica que busca configurar a atuação de Jesus de Nazaré em sua vida e morte, na Palestina, bem como refere-se aos primeiros acontecimentos de enfrentamentos da nova conduta religiosa com as tradições judaicas, com as concepções romanas e propriamente as influências gregas de seu tempo.

Identificadas as características marcantes desse movimento, reconhecemos também os significativos traços da sua práxis pedagógica. Os evangelhos canônicos²⁰ apresentam Jesus ensinando constantemente, ora ao “seleto” grupo de apóstolos, ora para auditórios mais amplos, sejam estes as multidões que o acompanhavam ou se reuniam à espera de sua passagem, como também interlocutores individuais que o procuravam com certa frequência. Deste feito, podemos identificar claramente uma pedagogia no movimento de Jesus, bem como delinear seus traços de mestre e apontar suas principais perspectivas pedagógicas, marcadas, principalmente, pela lógica do amor, da inclusão e da universalidade. Para consecução deste estudo, utilizamos como fontes primárias os textos canônicos do Novo Testamento, sobretudo os Evangelhos²¹.

Observamos que a compreensão da Paideia Cristã tem seu ponto fulcral na pessoa de Jesus Cristo, não somente enquanto figura central fundadora de um movimento, o Cristianismo, mas, principalmente, como uma personagem que reúne elementos educacionais de cunho históricos, culturais e temporais, os quais tornam sua mensagem singular. Nosso escopo consiste na tentativa de apontar esses elementos em seus contextos e os aspectos que o tornam tão específico quanto ao delineamento de uma práxis que se constituiu o fundamento para uma civilização.

²⁰ Os Evangelistas e suas narrativas não são propriamente fontes históricas, no sentido rigoroso do termo, dado que suas produções são teológicas, isto é, voltadas para uma leitura gnosiológica-espiritual da vida de Jesus. São excertos históricos no sentido de terem sido elaborados por autores reais, em tempos e lugares hoje conhecidos e comprovados. Manejaremos os textos bíblicos e, em especial, os quatro evangelhos com essas considerações de fundo.

²¹ “Quem são os “evangelistas”? Os evangelhos não trazem assinaturas e seus autores quase não se apresentam. A partir do século III, os manuscritos mais antigos os designam fazendo aparecer no fim do texto (e às vezes no início, na margem) as indicações “Evangelho segundo Mateus”, “Evangelho segundo Marcos” etc. A preposição grega kata, “segundo”, acentua firmemente a distância e remete a uma autoridade de tipo apostólico: os textos são apresentados como “autorizados” pela tradição das testemunhas de Jesus. Ou seja, nunca se trata de atribuí-los imediatamente a este ou aquele autor, como fazemos espontaneamente e por abuso de linguagem ao falar de evangelho “de Mateus” e “de Marcos”. Para identificar mais precisamente os evangelistas, porém, podemos apoiar-nos nos testemunhos de diversos responsáveis da Igreja do século II, Pápias em Hierápolis (por volta de 140), Irineu em Lyon (por volta de 180). Na opinião de Eusébio de Cesareia³⁴, Pápias afirma que Mateus primeiramente recolheu “elementos em aramaico, que cada um pôde em seguida interpretar”; que Marcos foi o discípulo e “o intérprete” de Pedro, cujos ensinamentos recolheu “sem ordem” em Roma. Ele menciona também “João o Presbítero”, que ele distingue do apóstolo João filho de Zebedeu. No final do século, Irineu³⁵ vê em Lucas o médico discípulo de Paulo, citado no final da carta aos Colossenses³⁶, e identifica o evangelista João como filho de Zebedeu e o discípulo bem-amado. Assim aparece claramente que a preocupação dos “bispos” foi bem cedo a de situar estes textos sob a autoridade de uma tradição apostólica, a respeito da qual podemos ponderar que se apoia nos primeiros grupos de testemunhas de Jesus ressuscitado.” (QUESNEL, 2017, p. 89)

2.1 AS RAÍZES CULTURAIS DO MOVIMENTO DE JESUS

Quando refletimos sobre o Cristianismo, no que diz respeito ao seu impacto na constituição dos valores e princípios da cultura ocidental, não podemos esquecer que toda mensagem religiosa é gestada em um contexto histórico no qual os homens, aqueles aos quais todo e qualquer discurso se dirige, vivem, existem e coexistem. Compreender, portanto, as sincronias de formação histórica do movimento cristão e os processos a ele associados consiste num desafio que, no âmbito da nossa pesquisa, mostra-se importante para lançar luzes às influências recebidas em suas origens.

Buscamos, nesta parte da exposição, gerar elementos contextuais e categorias filosóficas interpretativas para caracterizar as expressões fundantes da Pedagogia Cristã, o tempo, a estruturação do ideário de Jesus de Nazaré e de suas intervenções locais e regionais primordiais. Procuramos compreender os exórdios do movimento de Jesus a partir de suas raízes culturais, uma vez que, tratar o Cristianismo como Paideia, exige levar em consideração a plenitude das singularidades contidas neste conceito. Temos, pois, que entender, de modo geral, aspectos da cultura precedente e também sobre aquela em que este movimento estava inserido, o que conduz, indiscutivelmente, as perspectivas basilares do pensamento judaico, romano e helenístico.

2.1.1 As origens judaicas do movimento de Jesus

Para pensar os sujeitos históricos é preciso fazer atenção especial às relações deste com o ambiente e indivíduos que o cercam, somente assim o cenário será dotado de sentido e significado. Com base neste princípio, Theissen e Merz (2002) nos lembram que toda figura histórica deve ser assimilada em seu contexto e este preceito se faz extremamente importante na pesquisa sobre Jesus. É preciso estudá-lo, portanto, inserido na realidade judaica, pois, fora dela, poderíamos correr o risco de colocá-lo em um “fenômeno marginal” escamoteado. Em sua obra intitulada “O Movimento de Jesus”, afirma-nos ainda Theissen (2008) que a sociedade judaica é a matriz referencial do Cristianismo, uma vez que foi ali que o Cristo “nasceu de uma mulher judia, foi circuncidado oito dias após nascer (Lc 2,21) e cresceu em Nazaré da Galileia, em meio a uma população com tradições essencialmente judaicas” (SCHLOSSER, 2005, p. 149, tradução nossa).

Ao tratarmos das raízes históricas do movimento de Jesus é imprescindível começarmos por suas origens judaicas, uma vez que foi em meio a este povo e em seu território

que o Cristianismo floresceu. Os hebreus, também conhecidos por judeus ou semitas, prepararam o berço da cristandade, visto que não apenas Cristo, como também os primeiros cristãos, tais como os evangelistas e o grande apóstolo Paulo, eram todos de origem judaica.

Israel, que vivia sob o jugo do poderio político do Império Romano, alimentava expectativas messiânicas claras. A esperança em um ungido de Deus que viesse libertar o seu povo da opressão encontra no *Messiah*, encarnado na pessoa de Jesus de Nazaré, um rico sentido. Ele encarna, na compreensão de uma parte dos judeus, a promessa contida nas profecias veterotestamentária, na qual um enviado de Deus salvaria os seus. Sobre isto nos reforça Schlesinger (1971, p. 11):

O Cristianismo coloca os fundamentos da verdade religiosa na crença de que Jesus de Nazaré era o Messias esperado, ou o Cristo, e que nele se cumpriam as esperanças e profecias de Israel, relacionadas com o futuro. Embora contendo credos que diferem dos credos judaicos, tanto na doutrina como na prática, o Cristianismo, de modo geral, repousa na crença de um Deus de Israel e nas Escrituras Hebraicas como palavra de Deus, ou seja, o Antigo Testamento, recebem seu mais completo sentido através do Novo Testamento, que encerra os testemunhos escritos dos Apóstolos.

Por isto, em seu início, a religião cristã foi considerada uma seita do judaísmo, uma dissidência quanto ao seu conteúdo e forma. O movimento instituído por um judeu dentro de uma Judéia ocupada e explorada compreendia não o afastamento da religião hebraica como nós percebemos hoje, mas a plena realização das profecias almeçadas por Israel.

Para Schlesinger (1971), o Cristianismo se torna religião independente e tem seu verdadeiro estabelecimento, quando Jesus é reconhecido de fato por seus partidários como o Messias, assumindo características um pouco diversas daquelas esperadas por Israel, dado o fato que o Cristo, alvitra a abnegação e o exercício da caridade, acompanha-se dos mais humildes, acolhendo também os marginalizados da sociedade. O Nazareno é tido como um profeta além do seu tempo, pois fez a opção de vivenciar os conflitos e perseguições inerentes à vida do seu povo, sofrendo as suas dores, fatores que o distingue dos pregadores da época.

É mister destacar ainda dois aspectos do judaísmo presentes no movimento de Jesus: a dimensão educacional e a política. Nesse sentido, começando por esta última, devemos lembrar que a vocação inicial de Israel é para a universalidade, prova disto está no chamado de Abrão, pois compreendia um aspecto universal, uma vez que Deus muda o nome dele para *Abraam*, ou seja, pai das nações. A respeito disso, podemos dizer que o povo hebreu exercia não somente uma função sacerdotal, mas também de atalaia e de vir a ser benção para todos os povos, algo que veio a fracassar retumbantemente, conforme mostra a história hebraica. O

judaísmo deu provas de que não era capaz de construir uma religião universalizante, assim coube ao Cristianismo cumprir esta missão.

A dimensão educacional no hebraísmo é outro aspecto de grande importância. Com um método pedagógico baseado em narrativas, ela garante a transmissão dos elementos culturais e religiosos específicos dos judeus, algo que não será encontrado facilmente em outras religiões. Nesta direção, define Carvalho (2019, p. 41):

[...] Deus é a fonte da educação no Antigo Testamento. O primeiro aspecto da educação na Bíblia Hebraica é: ela é teocêntrica, em sua origem e método. Deus é o professor, o pedagogo e o tema do ensino. Sua didática é fundamentalmente relacional. Ele se relaciona com Israel da forma que um pai se relaciona com seu filho. É por meio dessa relação que ele se revela e ensina o seu povo a ser dependente dele. Embora o próprio Deus seja a fonte de educação, ele se vale de instituições que tornam concretos os seus ensinamentos. A principal instituição, incumbida por Deus da responsabilidade do ensino, é a família. Na casa, o pai e a mãe eram os responsáveis pela educação. Não se tratava de uma educação formal, mas de uma educação que surgia no contexto da vida. O propósito dessa educação era também educar para a vida. O instrumento pedagógico mais utilizado no lar eram as narrativas. Elas eram poderosas ferramentas responsáveis por unir as gerações, as histórias e os mundos [...] O templo tinha sua função na sociedade de Israel. Mas não podemos supervalorizar essa instituição em detrimento da família. O templo era para fechar as brechas daquela educação recebida em casa [...] outra instituição responsável pela educação em Israel eram os profetas. Destacou-se o aspecto popular do ensino protagonizado por eles. Eles eram contextuais, profundos e relevantes. O ensino dos profetas era sempre voltado para a realidade presente, com a finalidade de alterar o futuro, diminuindo as injustiças. Eles extraíam da realidade o tema de seus oráculos e os apregoavam nas ruas, integrando a mensagem de Deus com a realidade e a totalidade da vida. Ou seja, não viam a realidade de forma fragmentada. A aliança com *Iahweh* precisava perpassar todas as dimensões da realidade da vida: social, econômica, política e espiritual.

Concebida como nação sacerdotal conduzida por Deus e por seus enviados, o judaísmo assume a religião, fazendo-a elemento fundante de sua existência. Preservar, repassar e promover esses ensinamentos compreende o aspecto fundamental dessa vivência, a educação dos filhos e netos será imprescindível para a transmissão dos seus costumes.

O movimento de Jesus é a expressão máxima dessa realização. Cristo frequenta o templo, faz a leitura da Torá na juventude, conversa com os sábios e é reconhecido entre os seus, em um primeiro momento, como aquele que vem realizar uma profecia. Este referendo é dado por uma população sem educação escolar, mas detentora de conhecimentos suficientes e necessários para "ler os acontecimentos", conforme indicavam as tradições.

Nesse sentido, o movimento de Jesus é, em si mesmo, um componente vivo da memória com perspectiva e expectativa histórica, a do messias libertador das cadeias impostas pelos estrangeiros (egípcios, babilônicos, romanos), situação semelhante a outros movimentos

apocalípticos outrora vivenciados pelos judeus, a exemplo dos macabeus, os quais demonstram essa interação entre história, cultura e religião no Cristianismo.

Em Jesus, vemos salvaguardada a experiência una ao Deus histórico de Israel, sem topografia, diferente dos deuses gregos e romanos necessitados de expressões geográficas e temporais. Ele mostra uma sociologia da representação de divina que indica ao seu povo um modo claro de ser e viver neste mundo. Utiliza categorias semitas, tais como a imagem do pastor, para revelar sua bondade e beleza em concepções éticas e estéticas claras. Por fim, valoriza profundamente o *Dabar* divino, no qual o falar é o agir de Deus, apresentando o próprio Cristo através da expressão grega *Logos*, como o verbo encarnado de Deus.

A Paideia Cristã tem em si o reflexo da história hebraica, o ser e o fazer remontam ao judaísmo. O movimento de Jesus é herdeiro desse processo. Mas, é claro que há também ações de outras influências, em função do seu contexto histórico e social, fazendo-se necessário adaptações *sui generis* quanto aos fins, motivos e aspectos, o que se consubstanciará numa perspectiva universal no tempo e no espaço, tornando-o pilar da sociedade ocidental e das demais por ela influenciadas, a saber, o mundo, algo que será tratado a partir da influência romana e helenística.

2.1.2 O influxo romano no movimento de Jesus

À época do nascimento de Jesus e fundação do seu movimento, a Palestina vivia sob a dominação romana, força política que os destacavam como senhores do mundo. Este fato apresenta-se como um verdadeiro paradoxo, pois entendemos a relação do Cristianismo nascente com o Império Romano ora como influxo e, em outros momentos, contrafluxo. Se por um lado as forças imperiais inconscientemente proporcionaram o ambiente politicamente favorável para expansão da cristandade, por outro, são eles que na gênese aceitam a crucificação de Cristo e, na segunda metade do primeiro século, começam o acossamento dos cristãos, em uma atuação longa.

Por influxo, entendemos como o estímulo ou impulso dado involuntariamente pelos romanos na preparação do terreno fértil para o germinar da nova religião. Conforme apontado na introdução deste capítulo, acerca do surgimento do movimento de Jesus, alguns estudiosos compreenderam que ele ocorreu em um "momento oportuno", *kairós*, complemento a uma concepção cronológica, *chronos*, no tempo linear. Desta forma, o *kairós* proporciona as condições necessárias para que algo aconteça em sua plenitude, viabilizando a sua realização efetiva, no tocante à organização espaço-temporal de elementos que lhe são propícios.

Um dos aspectos mais relevantes para o Cristianismo diz respeito às condições criadas pelo poderio romano na Judéia e outras regiões dominadas. Com a campanha intitulada *Pax Romana*, as estradas e pontes que não foram destruídas duram até hoje, entre outras situações, dão-nos o testemunho deste contexto, que possibilitou a origem, desenvolvimento e continuidade do movimento de Jesus.

[...] Deve-se destacar que o contexto da Pax Romana favoreceu o alargamento das fronteiras das religiões estrangeiras de um modo geral. É fato que o cristianismo foi favorecido pela facilidade de contato entre as províncias romanas e difundiu-se em meio ao livre trânsito de pessoas pelo Império. Assim, as constantes e profícuas relações entre as comunidades foram fator determinante, tanto para o estabelecimento de redes de comunicação e inter-relação quanto para a perpetuação do próprio cristianismo. Além disso, apesar da clara heterogeneidade do Império, houve algumas tentativas de uniformização política e cultural, sendo que o cristianismo desempenhou, posteriormente, sua função político-social na integração das massas (GUARINELLO, 2006). A princípio, o Império Romano não se mostrou interessado nos cristãos, até porque, politicamente, além da baixa capacidade de resistência dessa religião ao poder de Roma, não se tem notícia de qualquer “ideologia” de inspiração cristã que tenha estimulado algum tipo de ação subversiva contra o governo imperial (SILVA, 2016). [...] O governo de Roma considerava os seguidores de Cristo pertencentes a uma das muitas correntes religiosas judaicas palestinas (CHEVITARESE, 2006). Aliás, Roma via o cristianismo sem muita expressão política. Entretanto, essa “despreocupação” não garantiu a aceitação do movimento. Ao longo do século II, o poder eclesiástico foi grandemente perseguido e muitos mártires foram feitos. (CAMPOS, 2014, p. 15)

Retomando conceitos anteriormente apresentados, renovamos a percepção de que o fechamento identitário de Israel constituiu um severo entrave à plena realização do projeto sacerdotal da nação judaica. A exclusividade do povo escolhido para um identarismo sectário, isto é, com pouca abertura do mundo judaico ao processo de transculturação, produziu um receptor ideal da mensagem libertadora de *Iahweh*, um fator limitador do alcance do *logos* divino, Jesus Cristo. Não consistem, as nossas palavras, em negar as várias influências do próprio helenismo nos valores culturais de Israel, que será abordado no tópico posterior, e sim percebemos um desejo de conservação que se coaduna com a própria doutrina alardeada pela ortodoxia judaica presente na Torá.

A problemática da identidade, enquanto construção cultural, surgirá como nó górdio da análise sobre o universalismo da tradição romana e seu influxo no movimento de Jesus. Para Guarinello (2010), a questão identitária, em Roma, nasce como uma elaboração tecida socialmente por meio de forças coesivas (processos de inclusão) e repulsoras (mecanismo de exclusão), que encerram forças essenciais na compreensão das estruturas funcionais das sociedades antigas, elemento diferenciador da nova realidade na qual se inseriu o grupo de Jesus e seu *mitier* pedagógico.

Corroborando a visão de uma Roma universalizante, Políbio (203 - 120 a.C.), como espectador privilegiado do início da expansão territorial romana, escreve em seus ensaios historiográficos sobre as Guerras Púnicas:

[...] A partir de então, porém, a História se tornou como que um corpo único: os fatos da Itália e da África se coligaram aos da Ásia e da Grécia, e todos convergiram para um único fim. Por isso iniciamos nossa obra por esses tempos. Na guerra mencionada, os romanos, tendo vencido os cartagineses e considerado que cumpriram o mais difícil e importante rumo ao domínio universal, então pela primeira vez se sentiram confiantes para lançar mão ao resto do mundo e cruzar com exércitos para Grécia e territórios da Ásia. Se nos fossem habituais e conhecidos os Estados que disputaram o império universal, talvez não precisássemos escrever sobre o período anterior, ou seja, com que intenção ou forças empreenderam tais e quantas façanhas. Mas como nem a potência pretérita dos romanos nem dos cartagineses é conhecida pela maioria dos gregos, nem seus feitos, supusemos necessário redigir este livro e o seguinte. [...] deve ficar claro aos leitores que, assentados em pretextos muito razoáveis, os romanos lançaram-se ao plano e à realização do império e do domínio universais. (POLÍBIO, LIVRO I, p. 49)

Evidente que a percepção do narrador, Políbio, diferencia-se do conceito de universalização definido no presente estudo, em razão do distanciamento espaço-temporal entre as análises, todavia é incontestável e nítido o fato que um povo germinado no pequeno recanto pantanoso da Península Itálica, assenhorou-se do mundo antigo e se viu herdeiro de uma multiplicidade de novos desafios e valores, em diálogo, resistências e negociações que marcaram a construção de uma identidade fluida e complexa.

Em Revell (2009), o romanismo é expresso por um tipo sociológico definido: do sexo masculino, rico, adulto e nascido livre, como similarmente acontecia no mundo grego. Contudo a identificação ganhava fluidez em razão das expressões sociais em constante movimentação e da convivência entre os *civitas* e os vários grupos de novos súditos inseridos no seio sócio-político de Roma, vínculos gestados nos espaços de publicidade e nas zonas de articulação das relações de poder receberam novas levas de tensionamentos e exigiram o desenvolvimento de caminhos inéditos de negociações sociais.

Neste interim, Revell (2009) problematiza a construção da identidade romana e a existência dos espaços de negociação entre os variados complexos culturais presentes no território imperial, seja nas relações cotidianas, no interior do tecido social estruturado, no exercício das práticas políticas e, por fim, a partir de transações realizadas pelos administradores que gerenciavam os interesses do Império. Outrossim, a romanidade não estava expressa em valores constantes, as reproduções fragmentárias de uma identificação social permitiam benefícios de múltiplos costumes tanto dos constituintes do Império quanto de outros povos, o que ajudou a fortalecer a missão universalizante desta cultura.

Podemos destacar, ainda, que a construção desta identidade para o império tinha um *animus domini* sobre o espaço governado por Roma, aquilo que a geografia define, em sua conceituação fundamental, como territorialidade. Logo, o jogo de várias culturas, com a presença de uma mais ampla que preponderava sobre as identidades locais, promovia uma lógica de controle social, estabelecendo uma hierarquia de modelos, condutas aceitas e adequadas, além da participação política. Uma bússola que permitia a navegação nos espaços de sociabilidade em processo de universalização.

A relação cristã com o Império não se dá em dinâmica de conformação, ao contrário, houve movimento de resistência. Todavia, a força do poder dominante o influenciou, inclusive na metodologia, na linguagem simbólica utilizada nas narrativas bíblicas, empregadas para disfarçar as críticas ao sistema, bem como na composição interna do grupo dos discípulos. Não podemos esquecer que a injusta condenação de Jesus à morte foi sob julgo romano, somos côncios de toda interferência religiosa por parte das autoridades judaicas, mas a determinação política e jurídica era prerrogativa de Roma.

A crucificação era e permaneceu uma punição política e militar do Império Romano. De acordo com Crossan (2008, p. 138-139), a crucificação romana era terrorismo de Estado e sua função era impedir a resistência ou a revolta, especialmente entre as classes inferiores. Relacionado a Jesus, é possível dizer que o Império Romano raramente exercia seu poder sem necessidade. Nesse sentido, “ele não crucificava professores ou filósofos [...] se Jesus tivesse sido apenas uma questão de palavras ou ideias, os romanos provavelmente o teriam ignorado” (CROSSAN, 2008, p. 15). Muito mais do que as palavras, eram as ações de Jesus que incomodavam o projeto da disseminação da Pax Romana [...] Necessariamente, a cruz evocava – não podemos pensá-la de forma neutra – o terror de tortura e a punição para escravos e povos resistentes ao domínio romano. Percebe-se, portanto, que a cruz possui um horizonte social bastante característico, isto é, nela e para ela estão destinados os agitadores. (ROSSI, 2011, p. 72)

As palavras e atitudes de Jesus, mediante as injustiças sistêmicas e situações cruelmente estruturadas, fazem com que sua morte assuma intensa conotação política, Ele insurge contra as forças dominantes e age publicamente confrontando as estruturas de poder. É praticamente categórico pensar que o Cristianismo começou como um movimento antidominação romana “e, conseqüentemente, a violência militar foi uma das responsáveis por estabelecer as condições materiais, políticas e culturais em que se originou o movimento cristão” (ROSSI, 2011, p.73).

Por outro prisma, o Império Romano, enquanto conquistador e herdeiro das tradições helenísticas, agiu como catalisador e fomentador dos aspectos religiosos do Cristianismo que, em certo sentido, se coadunavam com a ética estoica. Tal fato fora

caracterizado pela compreensão de um plano espiritual que envolve todas as coisas, a vida singular de todos, universalmente, realizando uma vocação espiritual comum para homens, mulheres, humildes, ricos, escravos, senhores e estrangeiros e a prática de exercícios, *aiskésis*, como forma de melhoria individual, na busca pelo aprimoramento e pela vida virtuosa e feliz.

Nesse sentido, o movimento de Jesus em sua fase de consolidação, após a ascensão de Jesus Cristo e o começo do período apostólico, nutre-se dessas características, assumindo-as em uma perspectiva religiosa, posto que o Cristianismo também é um catalisador de todos esses elementos, inserindo-os na fé cristã como continuidade do judaísmo.

2.1.3 A influência helenista no movimento de Jesus

Nos primórdios do movimento cristão, Israel e quase todas as regiões do Mar Mediterrâneo eram fortemente influenciadas pelo espírito helênico. Eles eram detentores das atividades intelectuais mais notáveis e, apesar dos romanos exercerem o domínio político, a mentalidade dos povos era modelada pelos gregos. Esta junção foi tão expressiva que ficou conhecida como civilização greco-romana, em referência direta aos territórios comandados no âmbito político, econômico e cultural.

Perfilhar a influência do pensamento grego sobre o movimento de Jesus consiste, num primeiro momento, em uma afirmação quase desnecessária, dado que é impossível ignorar o impacto dessa tradição nas mais diversas sociedades e civilizações. Entretanto, é tão importante que não poderíamos deixar de reafirmar este adágio. Nesta circunstância, temos que considerar uma relação simbiótica, uma vez que o Cristianismo, influenciado pelos helênicos, conservou suas propriedades intelectuais em meio à Antiguidade Tardia e Idade Média, sendo o maior tributário dessa matriz cultural. A cristandade possibilitou que a cultura helenística alcançasse uma universalidade jamais notada, vide todo o espaço geográfico que o Império Romano dominava e, após a sua associação com a Igreja, permitiu, mesmo depois de sua queda, a permanência dessa produção intelectual por meio dos cristãos.

A civilização grega exerceu uma profunda influência sobre a mentalidade cristã. Originalmente, o cristianismo foi um resultado da vida religiosa do judaísmo posterior [...] Existem aparentemente algumas similaridades que chamam a atenção. Mas uma grande diferença se destaca, a saber, o fato de que o *Kerygma* cristão não parou no Mar Morto ou nos limites da Judeia, mas ultrapassou sua exclusividade e isolamento local e adentrou o mundo circunvizinho, que era um mundo unificado e dominado pela civilização e pela língua grega. Este foi o fato decisivo no desenvolvimento da missão cristã e sua expansão tanto na Palestina quanto além de suas fronteiras. Tendo sido precedido por três séculos de ampla expansão mundial da civilização grega durante o período helenístico que, foi negligenciado pelos estudiosos clássicos que se

recusaram a olhar além da época clássica da Grécia. O grande historiador, que se tornou o descobridor do período de expansão grega mundial, JOHANN GUSTAV DROYSEN, o primeiro a escrever sua história, foi motivado, como nós agora podemos ler em sua correspondência publicada, por sua fé e dogma cristãos, pois ele havia percebido que sem essa evolução pós-clássica da cultura grega o surgimento de uma religião cristã mundial teria sido impossível. É claro que esse processo de cristianização do mundo de fala grega dentro do Império Romano não foi de maneira alguma unilateral, pois ao mesmo tempo significou a helenização do cristianismo. (JAEGER, 2014, p.10)

Urge, mais uma vez, retomar a análise sobre a questão identitária do Cristianismo originário em sua relação com a cultura greco-romana, inserindo-o em um contexto limítrofe. Importa destacar que os dois pontos, ora em baila, são profundamente conexos e retroalimentados. Devemos iniciar esta investigação localizando a ideia de fronteira não como elemento estanque, divisor de soberanias ou competências, mas, sim, como algo em profunda transmutação no negociar das relações sociais e dos constantes influxos dos povos em desenvolvimento no mundo mediterrâneo.

Por conseguinte, como definido em Guarinello (2014), formou-se, no processo de expansão da Civilização Romana, uma estrutura interna com suas dinâmicas próprias e conjuntos de articulações definidoras de uma navegabilidade social *sui generis* para cada região do grande território gerido pela estrutura burocrática de Roma. Partimos, pois, para a problematização da influência helênica na multiplicidade e fluidez da identidade construída após as conquistas militares.

Nas epístolas de Horácio (65-8 a.C.), vemos o norte que guiará a bússola social de Roma. A civilização que conquistou a Hélade se viu dominada pelo conjunto grandioso de suas obras intelectuais. A situação de encantamento também gera o medo assim nos legou as falas passionais de Catão (234-149 a.C.), o velho, contra a retórica grega, que resultaram na expulsão dos embaixadores gregos como meio eficaz de proteger o pragmatismo produtivo da sociedade romana (BASSELAR, 1965).

No mesmo diapasão, percebemos que as elites gregas passam a perceber, no crescimento do principado romano, o centralismo político que faltou à Grécia na sua longa história civilizacional marcadamente fragmentária. Vemos igual percepção na leitura dos discursos de Dion Crisóstomo (40-120 d.C.) “a elite grega considerava a cidadania romana um tipo de identidade pan-helênica” (ROSSI, 2009, p. 198).

Percebendo a dinamicidade que compõe os limites geográficos da estrutura administrativa imperial, não podemos utilizar chaves de compreensão pautadas nos padrões de domínio, territorialidade e soberania. O contato latino e helênico gerou ambiguidades e trocas de valores que produziram negociações diferenciadas da totalidade do universo romano. A

comunicação com a metafísica dos discursos, a filosofia e as concepções políticas dos gregos constituiu uma civilização com força necessária à universalização dos complexos culturais gestados.

Neste caminho, deveríamos fazer uma leitura sinótica da tríade helenístico-romana-cristã responsável pelas bases do pensamento ocidental, pois se direcionarmos um olhar investigativo sobre estas tradições, encontraremos uma verdadeira circularidade hermenêutica entre elas. Com atenção especial à herança helenística, temos questões antropológicas sobre a ideia do homem portador de uma essência a ser efetivada e o seu papel cosmológico; perquirições educacionais, a exemplo da formação humana; conteúdos psicológicos, a respeito da existência e imortalidade da alma, conduzindo a demandas epistêmico-metafísicas que tratam da existência-essência, do sumo bem, da geração e conservação do cosmos, entre muitas outras.

No período apostólico, nós observamos o primeiro estágio do helenismo cristão no uso da linguagem grega que encontramos nos escritos do Novo Testamento, e que continua em períodos pós-apostólicos até o tempo dos assim chamados Pais Apostólicos [...] A questão da linguagem, de maneira alguma significou uma matéria irrelevante. Com a linguagem grega todo um mundo de conceitos, categorias de pensamentos, metáforas herdadas, e conotações sutis entram no pensamento cristão [...] O grego era falado nas sinagogas e em torno do Mediterrâneo, como é evidente a partir do exemplo de Filo de Alexandria, que não escreveu sua literatura grega para uma audiência de gentios, mas para seus contemporâneos judeus cultos. Um amplo seguimento de prosélitos gentios não teria se desenvolvido, caso eles não tivessem sido capazes de entender a linguagem falada no culto judaico nas sinagogas da dispersão. Toda atividade missionária de Paulo era baseada sobre esse fato. Suas discussões com os judeus, aos quais ele se dirigia em suas viagens e aos quais ele tentava levar o Evangelho de Cristo, eram mantidas em Grego e com todas as sutilezas da argumentação lógica grega. (JAEGER, 2014, p. 12)

Como podemos observar, o uso da língua grega tem grande valia e impacto para o Cristianismo, uma vez que esta é permeada de conceitos, prova disso está na utilização dos termos categóricos, tais como: *logos*, *arché*, *odós*, *alethéia*, entre outros. O dialeto helênico, conhecido por *Koiné*, era o idioma utilizado para intercâmbio popular, uma expressão estendida em toda arte, principalmente nos grandes centros onde a religião cristã foi implantada. Neste vernáculo os Evangelhos foram escritos e Paulo fez suas pregações.

As propriedades gregas inseridas na vida e fé cristã fundamentaram a produção dos textos bíblicos neotestamentários, dirigidos à comunidade helênica e que chegaram até nós, associados a figuras como a do apóstolo João, profundamente helenista. Imersos em uma forte tradição filosófica, esses textos são uma ponte entre a tradição judaica e, subsequentemente, a cristã, com princípios que, calhados às escolas antigas, assumem um novo significado em meio

aos conteúdos tradicionais do Cristianismo, tornando-se fundamentais para o seu projeto de formação catequética (BRÉHIER, 1931).

O movimento de Jesus é devedor dessa tradição filosófica e, ao mesmo tempo, seu disseminador. Deste modo, vemos um projeto regional, composto de homens eminentemente sem cultura formal, escondidos em catacumbas e tratados como párias, converter-se em um movimento intelectual a partir do ingresso de eruditos em suas fileiras, a exemplo dos primeiros apologistas e de pessoas de classe abastada, como é o caso do Apóstolo Paulo. Destarte, essa influência será uma das mais determinantes para a universalização da mensagem cristã na sua formatação filosófica e estabelecimento como fundamento da cultura Ocidental.

2.2 AS CARACTERÍSTICAS DO MOVIMENTO DE JESUS

Como resultado das influências judaicas, gregas e romanas, temos no movimento de Jesus uma amálgama muito específica que assume características próprias em meio a considerada “Boa-Nova”, o *Euangélion*. Antes de tudo, devemos recordar que no início o Cristianismo se tratava de uma mobilização dentre tantas que havia no judaísmo da época. A religião hebraica encontrava-se bastante pluralizada, apesar da centralidade do culto em Jerusalém. Nas regiões mais periféricas, como a Galileia, berço de toda ação didática de Jesus, vivia-se uma religiosidade mais livre, menos amarrada aos cânones da Lei judaica. A partir dessa realidade, conseguimos identificar alguns elementos próprios desse movimento, que o diferenciava dos outros da época, como os zelotes, os batistas, os essênios, os fariseus e saduceus. Nesta perspectiva, é sobre estes aspectos peculiares que dissertamos as próximas páginas.

2.2.1 Um movimento profético

Por ser o Cristianismo um movimento profundamente enraizado nas tradições judaicas, um dos eixos centrais que o caracteriza é o seu aspecto profético. Para entender melhor essa realidade idiossincrática, precisamos começar esta reflexão pela importância do profetismo para Israel e a função religiosa, política, didática e pedagógica assumida pelos profetas que, de acordo com Herzog II (2008), foram figuras singulares na cultura veterotestamentária.

Os profetas no mundo judaico assumiram, ao longo da história, perspectivas diferentes, que partem desde as antigas relações entre adivinhação e profecia, até se tornarem autênticos mediadores entre Deus e o povo. Eles possuíam, segundo a tradição bíblica, o

conhecimento e eleição divina para transmitir a palavra do Senhor por meio da oralidade, ações simbólicas e escritos, que culminaram nos livros sagrados. Eram estes que muitas vezes animavam, sustentavam e defendiam o povo.

O profeta é um dos intermediários escolhidos por Deus para transmitir aos homens um conhecimento especial sobre o que se deve fazer no momento presente ou as incertezas do futuro [...] Isto nos leva a falar de vocação [...] Mas convém insistir que a vocação é uma experiência que põe o profeta em contato direto com o povo. Ele não é chamado para “desfrutar de Deus”, mas para realizar uma missão diante de seus contemporâneos. Por outro lado, esta vocação dá lugar a toda uma existência a serviço da Palavra, existência às vezes tremendamente dura e exigente, que pode provocar grandes crises. (DÍAZ, 2016, p. 61)

Sobre o múnus profético, assevera-nos Herzog II (2008) que, qualquer ensaio elaborado com o objetivo de dissertar sobre o papel da tradição profética em Israel precisa levar em conta as perspectivas da história deuteronômista ao apresentar Moisés como protótipo dos mediadores sapienciais que, em sua função principal, prega a observância da Lei e a transmite para posteridade. Entre as atribuições primordiais do profeta estava a salvaguardar os costumes religiosos, sobretudo o amor e fidelidade à Aliança que Deus fez com os homens. No centro da mensagem profética estava a Torá, expressão do pacto de *Iahweh* com os hebreus, estes eram egrégios conhecedores dos ensinamentos e os interpretavam de modo inovador, tendo em chave hermenêutica a libertação do êxodo.

Portanto, quando o profeta via, em seu tempo, algo que estivesse diferente do conteúdo da Bíblia de seu tempo (a Torá), ele usava o conteúdo da aliança – as bênçãos ou as maldições – para aplicar à realidade da nação. Então, se a realidade observada era a desobediência, a opressão do órfão ou da viúva, ele aplicava as sanções da lei, que se classificam nos seguintes tipos: morte, doença, seca, escassez, perigo, destruição, derrota, deportação. Destituição e desgraça (Levítico 26. 14-39; Deuteronômio 4.15-28; 28.15 – 32.42). Porém, não fora para isso que Deus havia libertado o povo da escravidão. Ele queria obediência. Então, se a realidade observada fosse de obediência, a promessa era de vida, saúde, prosperidade, fartura agrícola, respeito e segurança. (CARVALHO, 2019, p. 37)

Ainda segundo Herzog II (2008), o profeta também era visivelmente um sujeito político, pois ele assumia a função de mediador junto às autoridades públicas, colocando-se muitas vezes na posição de questionador das injustiças cometidas pelos soberanos em desfavor dos mais pobres. O Estado, em muitas circunstâncias, usurpava os direitos, os recursos, além de explorar os camponeses. Neste contexto, existiam os profetas da corte que obedeciam às normas da realeza, e os enviados de Deus, que contestavam os danos colaterais causados pelo sistema estatal, com denúncias sobre as arbitrariedades dos governantes. Falavam e escreviam em defesa dos menos favorecidos e excluídos, é o caso de Amós, Oseias, Isaías e Miquéias, que

fizeram de suas vidas um ministério a serviço dos mais humildes, como profetas da justiça social.

Eles se interessam por uma sociedade justa, em que os reis cumpram suas responsabilidades e os sacerdotes cumpram seus deveres. Nesse ponto, os profetas – como porta-vozes de Deus – estavam sempre do lado dos menores, dos que eram injustiçados e oprimidos. Eles também denunciavam não apenas as ações injustas, mas também as estruturas de injustiça. E em sua denúncia adotavam uma linguagem concisa e objetiva, indo à raiz dos problemas. (CARVALHO, 2019, p. 37)

Entre as atribuições proféticas, não podemos esquecer da missão educativa realizada a partir da sua pedagogia popular. Ao pensar a educação na Antiga Aliança, os profetas se destacaram por influenciar profundamente a sociedade em que viviam. Naquela época, não existiam escolas formais, eles ensinavam nas ruas, cidades ou campo, até mesmo porque suas mensagens vinham desses contextos de vida e das necessidades humanas. Destarte, a didática e metodologia de ensino consistiam em combinar o gesto com a palavra, transformando o ensinamento de *Iahweh* em ação. Observa-se, portanto, uma prática educacional essencialmente contextualizada, narrativa e popular (CARVALHO, 2019).

Dentre as fortes significações do profetismo hebraico está a questão messiânica. Como visto anteriormente, a porção do povo de Deus que habitava na Palestina durante o advento do “evento Cristo” vivia historicamente uma realidade de muito sofrimento e alimentava em suas dimensões de fé a expectativa na vinda de um ungido do Senhor, que libertaria Israel de toda opressão. Esta esperança encontrou a sua plena realização na pessoa de Jesus, o *Messiah*, aquele que veio instaurar o Reino de Deus e efetivar o projeto salvífico de justiça e paz.

A narrativa bíblica do Evangelho de Mateus 21,11 diz que as multidões exclamavam ao verem as ações de Jesus: “Esse é o profeta Jesus, de Nazaré da Galileia”. Conforme Schlosser (2005), Cristo é o herdeiro teológico e cultural de Israel e o profetismo é uma das características mais notáveis em seu movimento. Consoante a história, Jesus inicia sua vida pública após ser batizado por João Batista nas águas do Rio Jordão, momento no qual se estabelece claramente a assimilação da sua pessoa às propriedades proféticas que o precede. Para alguns estudiosos como Vidal (2009), entre Ele e João existe um vínculo bem mais amplo que o evento batismal, riquíssimo teologicamente em toda sua análise, mas com dados históricos que remetem a uma participação precedente Dele no “movimento do Batista”.

Nesse contexto, é preciso localizar a origem da *consciência messiânica* de Jesus, que coincidiu com o começo de sua missão autônoma e de seu projeto sobre o Reino de

Deus que aquela incluía. Não é necessário supor uma revelação especial diferente daquela nova compreensão de Jesus sobre a situação histórica na raiz da prisão de João, que foi precisamente a que deu origem à sua missão autônoma e ao seu novo projeto, porque sua função como agente messiânico estava incluída no próprio acontecimento do Reino de Deus, que requeria a mediação de uma figura messiânica. Isto quer dizer que o determinante era esse acontecimento libertador do Reino de Deus, enquanto o agente messiânico estava em função e em total dependência daquele. Essa é a razão da grande reserva de Jesus com relação à sua função e à sua pessoa na tradição dos evangelhos sinóticos. Porque o importante não era a sua pessoa, mas sim o acontecimento salvador de Deus ao qual servia. Desse modo, o “segredo messiânico” de Jesus, que tanto realça o mais antigo dos evangelhos, o de Marcos, estava em função do grande mistério do Reino de Deus. (VIDAL, 2009, p. 89)

Como podemos observar, a consciência messiânica de Jesus está associada, de forma veemente, à compreensão do serviço para instauração do Reino de Deus, símbolo central de sua missão, presença e atividade. A ação ministerial do Cristo significa a intervenção categórica do Senhor no mundo. “Por ela, Deus assume a causa dos homens. Fica ultrapassado o tempo da preparação, pois agora o Reino de Deus fez-se presente no mundo, pela e na vida de Jesus, cujos milagres constituem parte integrante desse Reino na terra” (DUPUIS, 2004, p. 69).

Uma outra questão importante neste debate é a autoconsciência de Jesus como líder do seu movimento e possuidor de um carisma especial. Isto fica muito claro no evento inaugural na sinagoga em Nazaré, ao ler em dia de sábado a passagem do profeta Isaías que diz: “O Espírito do Senhor está sobre mim, porque me consagrou com a unção para evangelizar os pobres, enviou-me para proclamar a libertação aos presos e aos cegos a recuperação da vista, para restituir a liberdade aos oprimidos e proclamar o ano da graça do Senhor” (Lc 4,14-30). O próprio Cristo declara que naquele instante se cumpre esta profecia e ao mesmo tempo estabelece os destinatários principais da sua missão, sujeitos desfavorecidos da sociedade.

O movimento de Jesus foi desencadeado por Jesus de Nazaré. Sob o aspecto sociológico ele foi um carismático. Carisma é o dom de exercer autoridade sem se apoiar em instituições e papéis preestabelecidos. Com frequência, os carismáticos rompem com as expectativas de papéis que lhes são propostos e entram em conflito com as instituições, em cujo âmbito se regulam comportamentos e se distribuem posições. Seu carisma se revela justamente em sua capacidade de transformar rejeição e hostilidade em aumento de sua influência: contrapondo inabaláveis suas convicções aos valores vigentes, abalam a legitimidade destes pela autoestigmatização, isto é, assumem demonstrativamente um papel em que não têm chance de ser aceitos socialmente e, pelo contrário, uma chance muito maior de adquirir autoridade entre seus adeptos [...] Carisma e autoestigmatização constituem forças impulsoras da mudança de valores. Em termos de valores histórico-sociais o movimento de Jesus representa um modelo paradigmático de um movimento de revolução de valores. (THEISSEN, 2008, p. 45)

A atitude carismática e profética de Cristo torna seu movimento algo dissonante das expressões religiosas da época. Como já acenamos, o caráter transformador do indivíduo, a centralidade do Reino de Deus em contraposto ao reino dos homens, a vida em comunidade, o chamado ao apostolado, o ser enviado para anunciar a Palavra, a perspectiva do discipulado, os padrões éticos exigidos aos discípulos, entre outras novidades, fazem desses aspectos a concretização para além das perspectivas correntes do povo judeu enquanto pátria, bem como das demais religiões no que diz respeito as práticas espirituais.

Por muitas vezes Jesus é chamado ou confundido com os profetas, situação que pode ser verificada no marcante episódio ocorrido em Cesaréia de Felipe, quando Ele pergunta aos discípulos: “Quem dizem os homens ser o Filho do Homem?” e seus seguidores respondem: “uns afirmam que é João Batista, outro que é Elias, outros ainda, que é Jeremias ou um dos profetas” (Cf. Mt 16,13-15). Interessante que este acontecimento é narrado igualmente pelos outros dois evangelistas sinóticos, Lc 9,18-21 e Mc 8,27-30, múltiplas formas de testemunho que contribuem bastante para o critério de historicidade.

No excerto de Lucas 24,19, Jesus é apresentado como “um profeta potente em obras e palavras”, talvez este seja o critério principal que o diferencia dos mediadores da Antiga Aliança. Ele se mostra deveras independente em relação às instituições políticas e culturais, assumindo uma posição marcada pelo espírito crítico e autônomo. O Nazareno é livre inclusive na interpretação da Torá e tem uma capacidade de originalidade única. A pregação é a expressão do seu ministério que mais evidencia a influência e a centralidade profética na sua atividade, fato revelado sobretudo no estilo de pregar fazendo uso “da autoridade profética, combinação de proclamação e predição, uso de parábolas, emprego de ações simbólicas e, no conteúdo, chamado ao arrependimento, anúncio do reino de Deus [...] crítica à religião nacional e as lideranças oficiais” (REIMER; COSTA, 2014, p. 100).

A ação do profetismo foi determinante para a pedagogia do Cristo, pois enquanto realiza a profecia, Ele se reúne com os homens, ensina por parábolas, exemplos, milagres, admoestações e põe no horizonte um novo paradigma que visa mostrar o Deus próximo de todos que não o veem e nem o escutam. Neste caminho, primeiro Jesus chama para perto “vinde a mim todos vós que estais cansados” (Cf. Mt 11,28) e depois de formá-los os envia, “Ide por todo o mundo” (Cf. Mc 16,15), um mandato que marca a itinerância do seu movimento com uma práxis assaz periférica e emancipatória.

2.2.2 Um movimento periférico

Identificamos o movimento de Jesus também como periférico e, ao mesmo tempo, itinerante. Esta característica considera tanto o espaço territorial de sua atuação, quanto a opção preferencial pelos pobres, excluídos da religião, política e sociedade. Uma identificação que por si só já é suficiente para classificar a ontologia da sua ação didática nas periferias geográficas, culturais e existenciais, contempladas com primazia em sua missão. Atuar precipuamente junto aos marginalizados em regiões perimétricas é viver a periferia da periferia.

O próprio Cristianismo origina-se histórica e geograficamente na zona limítrofe de Israel, distante do grande centro do mundo judaico que era Jerusalém e, de acordo com Stark (2006), é assinalado como um movimento messiânico minúsculo, hermético e periférico. O Cristo é natural de um lugar do qual se questionava o quê de bom poderia sair dali indagação que encontramos no início do Evangelho de João, no diálogo entre Felipe e Natanael. O primeiro, ao afirmar que Jesus era de Nazaré, escuta do segundo “de Nazaré pode sair algo bom?” (Cf. Jo 1,45-46). Encontramos aqui uma definição sobre o papel das cidades produtoras de grandes personalidades e eventos, em contraposição ao espaço periférico, ausente de novidades e, portanto, descaracterizado. Essa perspectiva não era exclusivamente judaica, esperava-se que homens ilustres viessem de grandes urbes, com educação rebuscada, provenientes de prestigiosas e honradas famílias.

Uma vez que o Messias não vem de nenhuma escola ou família de rabinos, a comunidade estabelecida não o reconhece, refuta-o e o persegue. Esse homem vindo da “periferia do conhecimento” representaria para esses sábios um perigo à manutenção do *status quo* sacerdotal. Se a ciência de Deus poderia ser explicada por um qualquer, isso significava que a todo homem seria dado o direito de interpretar a Torá. Assim, Jesus é um relegado que deve ser excluído, posto na periferia não somente do mundo, mas da palavra. No entanto, paradoxalmente, sua mensagem alcança os desprezados que, ao ouvirem a Boa Nova sobre o do Reino de Deus, vivem uma nova experiência com o sagrado e, ao segui-lo, imprimem outra estatura ao seu movimento.

A irrupção de seu reino é uma boa notícia diretamente para os pobres: a notícia de que sua situação vai mudar pela raiz, não para torná-los ricos, mas para inaugurar uma nova forma de sociedade em que seja possível a autêntica felicidade almejada pelo homem, a felicidade compartilhada, a felicidade na mesa comum dos irmãos. Jesus percebe, pela sua singular experiência de Deus, que Deus está em outro lugar bem diferente daquele em que nós, os homens, espontaneamente tendemos a colocá-lo. Inclusive no lugar menos esperado: entre os excluídos do sistema, tanto religioso como social, de seu povo; entre os que, aos olhos dos dirigentes e poderosos do povo,

parecem abandonados por Deus e pelos homens. Algo, portanto, que sacudia os alicerces não somente religiosos, como também sociais, políticos e culturais da ordem estabelecida. Já pela singularidade desta experiência de Deus, o movimento de Jesus é, no sentido mais radical da palavra, um movimento revolucionário: é uma revolução de Deus, que revoluciona primeiro as imagens que dele nós, os homens, forjamos, em nome dos quais se cometeram os maiores atropelos e opressões da história humana. (VELASCO, 1996, p. 28)

A prática histórica de Jesus é marcada por uma forte dimensão política, expressa, sobretudo, no engajamento de um plano revolucionário social, subversivo às estruturas do seu tempo. De acordo com Ferraro (2004), a proclamação do Reino de Deus feita por Ele e seus seguidores necessita ser bem compreendida e deve ser vista a partir dos anseios de liberdade do povo. A situação de arbitrariedade política, exclusão sociorreligiosa e controle econômico, faz com que o advento do Reino representasse uma grande reviravolta. O grupo do Nazareno mostrou um olhar atento aos que viviam nas periferias, apresentando-se como um movimento resistente, com clara preocupação em eliminar as injustiças. Pelo anúncio do Reino, o Cristo entra na história e, ao apresentar-se como portador dele, é perseguido e condenado à morte.

Jesus proclama uma reviravolta na compreensão da salvação na Palestina do I Século. Os pobres e marginalizados, devido ao sistema de pureza, já estavam condenados por antecipação. Ele se contrapõe ao sistema e anuncia a salvação aos pobres e mulheres marginalizadas, que vão entrar no Reino, no lugar das “autoridades”, que se julgam como os puros e dignos (cf. Mt 21,28-32). Nesse sentido, o anúncio da chegada do Reino significa uma mudança real na vida dos pobres e excluídos, pois começam a ter acesso à salvação e não são mais responsabilizados como pecadores por sua situação de vida. Jesus não culpa as vítimas e, por isso mesmo, desnuda o preconceito contra os pobres presentes no sistema de pureza — que acabava sendo o grande legitimador do *status quo*. Não há dúvida alguma de que esse confronto de Cristo com a estrutura da sociedade da época o leva à morte. Como líder popular, retomando as raízes do direito à terra, se confrontava com a estrutura latifundiária dominada pelos romanos, que se arvoravam em donos da terra; como profeta esperado pelo povo sedento de libertação, acabou confrontando-se com a interpretação da Lei feita pelos doutores e escribas (cf. Mc 2,1-3,6); chocou-se com a compreensão das tradições (cf. Mc 7,1-23) e criticou o Templo, que terminou sendo o legitimador da apropriação do excedente produzido pelo povo através da cobrança de impostos. (FERRARO, 2022, p. 1)

A clareza dos receptores da missão de Jesus é tão importante que nos ajuda a compreender melhor os percursos geográficos por Ele cumpridos. Como veremos mais adiante e de modo aprofundado, o Cristo vive uma verdadeira prática educativa ao longo do caminho e no desempenho do seu ministério, em uma ação itinerante que o faz percorrer diversas estradas e realizar obras e sinais inusitados em lugares que antes não tinham nenhuma expressão. Segundo Vidal (2009), logo após o batismo no Rio Jordão, o Messias dá início a uma missão autônoma no que diz respeito àquela de João e marcha por novos cenários topográficos, iniciada

na sinagoga em Nazaré, seguindo a densa e importante passagem por Cafarnaum, até seu destino final em Jerusalém.

Neste itinerário, Jesus inaugura um núpero estilo missionário, alicerçado na pedagogia do encontro. Ele caminha e dialoga com as pessoas, compartilha a vida, faz refeição com elas e estabelece outra relação antropológica que rende ao ser humano um novo sentido na sua conexão com o sagrado, em uma perspectiva emancipatória que o envolve, deslocando-o das margens para o centro da ação divina.

2.2.3 Um movimento emancipatório

Diante de tudo que foi exposto, observamos propriedades suficientes para classificar o movimento de Jesus também como essencialmente emancipatório. Talvez esta seja a característica que mais oferece subsídios para um verdadeiro entendimento da missão messiânica e revela a colossal estatura da sua práxis pedagógica. Conforme visto, tanto no predicado profético quanto no periférico, em suas atitudes e alocações axiais, o Cristo deixa muito claro quem são os escolhidos como protagonistas do seu projeto, os pequenos.

A compreensão sobre o Reino de Deus proclamada por Jesus ultrapassa a esfera religiosa e abarca todas as dimensões do ser humano, atuando diretamente no contexto das injustiças, não é à toa que as parábolas traziam expressões típicas da vida cotidiana. Em sua ação pedagógica, o Nazareno, a exemplo dos profetas da Antiga Aliança, traz nos seus profícuos ensinamentos leituras do ambiente histórico no qual vivia, a partir de uma proposta educacional contextualizada e implicada diretamente para um viés popular. Como um bom mestre, não dá respostas prontas, mas estimula seus interlocutores a pensarem com base em questionamentos, sejam sobre a identidade pessoal ou situações existenciais. Este ato educativo é deveras importante, pois assinala um ensino cuja formação instiga o pensamento autônomo na tomada de decisões (PAGOLA, 2010).

Ele forma seus seguidores para manumissão dos padrões estabelecidos e chega a expressar diretamente no Evangelho de João “conhecereis a verdade, e a verdade vos libertará” (Jó 8,38). Nesta trilha, mais tarde, dirá o grande apóstolo Paulo “foi para liberdade que Cristo nos libertou” (Gl 5,1). O princípio ontológico da liberdade é nímio na Boa Nova, imprimindo uma fonte autêntica de independência das dominações religiosas, políticas e culturais. Na essência, sua mensagem busca empreender a libertação ao determinar uma nova ordem no que diz respeito à dignidade humana.

Ainda sobre este pensamento, o filósofo e biblista Rodrigues (2021), faz-nos recordar outra atuação do Messias no sagrado dia de sábado, desta vez na cidade de Cafarnaum²². Lembra-nos o Evangelista Marcos que “Jesus entrou na sinagoga e começou a ensinar. Todos estavam admirados com o seu ensinamento, pois ele ensinava como quem tem autoridade e não como os escribas” (Mc. 1,21). A narrativa não traz qualquer referência ao conteúdo do ensinamento, mas à definição do comportamento do auditório, faz-nos pensar em algo ousado e identificado com a pedagogia da existência, na qual o sábado não é a regra, mas sim ser humano, destino primaz da mensagem libertadora.

A diferença entre a pregação inovadora de Jesus e a tradicional dos mestres da Lei e rabinos da época logo foi percebida pelo povo [...] A afirmação é forte e impactante porque os mestres da Lei ou escribas eram os que ensinavam com mais qualidade e autoridade na época. Eram os pregadores e mestres oficiais da religião judaica, autorizados pelos sacerdotes do templo. De repente, percebe-se que o ensinamento de um nazareno é superior. Na verdade, essa afirmação declara o ensinamento dos mestres da Lei como ilegítimo. A contraposição dos ensinamentos mostra que era falsa a autoridade dos mestres da Lei, eles eram impostores. A autoridade com a qual Jesus ensinava consistia na sua coerência de vida. As pessoas, habituadas a ouvir repetições de fórmulas, sermões repressivos e moralistas, logo se admiram com a novidade apresentada por Jesus. Ora, o Reino de Deus, objeto da pregação de Jesus, tinha sido bloqueado pela religião. Os mestres da Lei eram funcionários do sagrado; praticavam autoritarismos, ao invés de autoridade; ensinavam para dominar. Jesus, ao contrário, ensina para libertar. (RODRIGUES, 2021, documento não paginado)

O Mestre, na defesa dos oprimidos, fez-se tão questionador de toda realidade conjuntural da época que Paulo Leminski (1984), poeta e crítico literário, na obra intitulada “Jesus”, apresenta-o como um subversor da ordem vigente e proponente de uma utopia. Para o supracitado autor, se pensássemos em categorias modernas, Ele poderia ser considerado um reformador ou revolucionário, apesar de salientar o curioso fato das frondosas biografias sobre o socialismo não exporem sua doutrina, mesmo esta destacando-se entre as mais inspiradoras. O escritor busca mostrá-lo com maior semelhança humana possível, afirmando:

Jesus vive fazendo milagres, signa, prodígios, que demonstram sua força sobrenatural. São na maior parte, milagres médicos ou econômicos: cura de doenças (cegueira, surdez, paralisia) ou multiplicação de alimentos (pão, peixe, vinho), o que bem situa Jesus no universo de gente miúda, sempre às voltas com penúria [...] A multiplicação dos peixes [por exemplo], um dos milagres mais celebres de Jesus, é no fundo, a

²² “Nome que significa “aldeia da consolação”, lugar estratégico geograficamente e de grande importância na atividade inicial de Cristo. Mesmo seu movimento sendo itinerante, encontra nesta urbe, situada às margens do mar da Galiléia, infinitas possibilidades. “Era a cidade ideal para a pesca de homens, como Jesus definiu simbolicamente a missão dos seus discípulos. A designação possui um significado muito forte: longe de um convite ao proselitismo, é um chamado a promoção do ser humano em sua dignidade plena. Significa a missão do discípulo de promover a libertação do ser humano de toda e qualquer situação de injustiça e morte.” (RODRIGUES, 2021, documento não paginado)

multiplicação infinita de significados [...] Jesus é um momento de significação ininterrupta: um signo de leitura infinita. (LEMISKI, 1984, p. 62)

Por meio dos milagres, Cristo tornava pessoas antes excluídas aptas ao convívio social, restituindo-lhes a dignidade e o sentido da vida. Ele inclui no grupo dos discípulos e discípulas indivíduos estereotipados, antes inimagináveis, vetados pela religião judaica, como é o caso das mulheres, crianças, “pecadores” públicos, sujeitos com deficiência e doentes, uma demonstração clara do caráter emancipatório do seu movimento.

O olhar especial de Jesus sobre a posição das mulheres em sua época merece particular destaque. Estas, inseridas em uma sociedade exacerbadamente patriarcal, viviam subjugadas ao poderio dos homens na condição de objetos que pouco valiam. Conforme Morin (1981), elas não podiam participar da vida pública e na cidade só poderiam aparecer cobertas com o véu. Não deveriam ser saudadas pelos homens nas ruas, sobretudo quando casadas. No apanágio religioso, também eram inferiores aos homens, determinados mestres da lei ainda ajuizavam que era melhor queimar a Torá do que ensiná-las.

Flávio Josefo escreveu, em seu livro *Contra Apião*; “A mulher, diz a Lei, é inferior ao homem em todas as coisas. Ela deve obedecer não para se humilhar, mas para ser dirigida, pois foi ao homem que Deus deu o poder” (2,24). “Mulheres, escravos, (pagãos), crianças” são quase sempre associadas nas citações. Recomendava-se aos homens a seguinte prece: “Louvado seja Deus que não me criou mulher” [...] Na sinagoga, na parte reservada ao serviço litúrgico, as mulheres ocupavam um espaço separado, por uma barreira, do lugar dos homens. Em nenhum caso, uma mulher tinha acesso à parte da sinagoga reservada para os escribas. Nos atos litúrgicos do templo, não impunham as mãos sobre as vítimas. À mesa, não pronunciavam a bênção. Seu testemunho não era válido (Gn. 18,15), salvo em pequenos casos em que se levava em conta até o testemunho do escravo pagão. Aliás, mulheres e escravos pagãos são comparáveis no seguinte: eles e elas eram dispensados do cumprimento de mandamentos ligados a um momento determinado. (MORIN, 1981, p. 56)

Considerando as narrativas dos Evangelhos, percebemos claramente que o Messias rompe paradigmas ao fazer-se amigo das mulheres, inclusive das últimas da sociedade, pois suas seguidoras correspondiam, de modo geral, a grande parcela dos pobres que lhe rodeavam. Muitos relatos neotestamentários demonstram esta relação amigável do Nazareno, como a conversa com a Samaritana no poço de Jacó, mesmo sabendo que os judeus não consideravam o seu povo como legítimos perante a religião hebraica; a fala com a mulher adúltera que está condenada a pena de morte por apedrejamento; o olhar para as enfermas e desprezadas e o cultivo da amizade pessoal com Maria de Mágdala e com as Irmãs Marta e Maria na comunidade de Betânia (PAGOLA, 2010).

As relações que Jesus mantém com as mulheres ao longo de seu itinerário não constituem um dossiê de historietas de sua missão; também não remetem a um aspecto que seria simpático, pelo contrário, estas relações são essenciais, ocupam um lugar central. Não há Messias sem mulheres; a presença delas, suas palavras, seus atos participam da realidade messiânica. Não se pode elaborar uma cristologia – uma teologia do Messias – sem envolver as mulheres. É impossível compreender Jesus realmente sem elas. (LEFEBVRE, 2017, p. 261)

Convidando-as a fazer parte dos seus seguidores, dialogava publicamente e fazia suas refeições com elas, conferindo-lhes tratamento distinto, para além do que normalmente era visto na época, dado que as mulheres eram tidas como objeto e submissas aos varões, a quem deviam verdadeira devoção. Cristo, com sua postura emancipatória e pensamentos a frente do seu tempo, manifestava empatia, promovia equidade de valores e responsabilidades dentro do plano amoroso de Deus.

O que encontravam estas mulheres em Jesus? O que as atraía tanto? Como se atreveram a aproximar-se para ouvir sua mensagem? [...] Sem dúvidas as mulheres veem em Jesus uma atitude diferente. Nunca ouvem de seus lábios expressões depreciativas, tão frequentes mais tarde nos rabinos. Nunca ouvem dele nenhuma exortação a viver submissas a seus esposos nem ao sistema patriarcal. Não há em Jesus animosidade nem precaução alguma diante delas. Somente respeito, compaixão e uma simpatia desconhecida. (PAGOLA, 2010, p. 255)

Ainda tratando dos menos favorecidos, as crianças também foram incluídas no projeto salvífico de Jesus. Segundo Emile Morin (1981, p. 73), Jesus tinha um zelo diferenciado com estes pequeninos por dois motivos, “porque as ama e por que elas fazem parte dos mal situados, marginalizados, em Israel”. Tanto na mentalidade semita quanto na grega, a infância era vista como uma fase de passagem susceptível a doenças, marcada por incertezas e, deste modo, não possuíam significativo valor. Cristo muda igualmente esta ideia dando-lhes verdadeira importância, o que podemos observar nos textos do evangelista Marcos.

E chegaram a Cafarnaum. Em casa, ele [Jesus] lhes perguntou: “Sobre o que discutíeis no caminho?” Ficaram em silêncio, porque pelo caminho vinham discutindo sobre qual era o maior. Então ele sentou, chamou os doze e disse: “Se alguém quiser ser o primeiro, seja o último de todos e o servo de todos”. Depois tomou uma criança, colocou-a no meio deles e pegando-a nos braços, disse-lhes: “Aquele que recebe uma destas crianças por causa do meu nome, a mim recebe”. (Mc 9,33-37)

Traziam-lhe crianças para que as tocasse, mas os discípulos as repreendiam. Vendo isso, Jesus ficou indignado e disse: “Deixai as crianças virem a mim. Não as impeçais, pois delas é o Reino de Deus. Em verdade vos digo: aquele que não receber o Reino de Deus como uma criança não entrará nele”. Então, abraçando-as, abençoou-as, impondo as mãos sobre elas”. (Mc 10,13-16)

As atitudes do Nazareno em relação às crianças são bastante significativas²³, entendemos aqui não somente a predileção afetivo-sentimental por elas, mas encontramos espaço de um olhar terno para uma pedagogia da infância. Em meio à discussão reportada pelos discípulos, sobre relações de poder e ordem de importância, Cristo, ao colocar um *infantus* no centro, faz com que todos os olhares se dirijam a este, rompendo a histórica e equivocada lógica adultocêntrica. Seguir o Mestre com um coração infantil é estar aberto à alfabetização dos sentidos, na construção de um mundo mais justo e fraterno. “O *sentido* da palavra de Jesus se compreende, em função do lugar devolvido à criança, na sociedade. Afirma que o Reino pertence, inicialmente, àqueles que ocupam uma posição social desfavorável” (MORIN, 1981, p. 73).

Um outro fato histórico de grande notoriedade, sobretudo pelo testemunho das quatro tradições evangélicas em suas formas literárias, é que Jesus conviveu muito próximo aos pecadores públicos, dentre os quais se destacavam os adúlteros, mentirosos, enfermos penitentes, aqueles que exerciam profissões desonestas, como era o caso dos coletores de impostos conhecidos por publicanos, entre outros. A relação direta com estes sujeitos era severamente proibida pelos rigoristas da época, uma vez que na visão dos mesmos dividir a vida significaria assumir igual condição. Por esta atitude o Messias era muitas vezes duramente criticado, ao ponto de ser chamado de “amigo dos publicanos e pecadores” (Mt 11,19), em uma acentuação preconceituosa e depreciativa.

Dentre os hábitos praticados pelo Filho de Deus, um dos mais escandalosos era o de sentar-se à mesa com pessoas de má reputação. Dividir as refeições, na compreensão hebraica, era o mesmo que partilhar a intimidade da vida em todos os seus âmbitos. Corroborando com este pensamento, Nolan (1988) nos diz que Jesus comeu também com mendigos e vagabundos, rescindindo o modo de pensar repleto de hipocrisia e a nefasta ideia sobre os pecadores serem contaminados, o que fazia com que muitos mantivessem a devida distância, por se tratar de pessoas enfermas necessitadas de cura e compaixão.

Seria impossível superestimar o impacto que essas refeições devem ter tido entre os pobres e os pecadores. Aceitando-os como amigos e como iguais, Jesus afastara deles a vergonha, a humilhação e a culpa. Mostrando-lhes a importância que tinham para ele como pessoas, deu-lhes um senso de dignidade e libertou-os de seu cativo. O

²³ “Logo que evocamos os encontros de Jesus com as crianças, vêm à mente imagens piegas, ou então as de uma simpática balbúrdia de garotos desocupados! Mas o evangelho de Mateus está longe deste folclore. Ele explicita logo no início que “as crianças são trazidas a Jesus”. No mundo judaico, como em muitas culturas, apresentar as crianças a um visitante é um sinal de respeito. Aqui pede-se que Jesus as abençoe impondo-lhes as mãos e pronunciando uma oração sobre elas. Uma cena simples e digna. Os discípulos que cercam Jesus não entendem as coisas assim e “tratam mal” o grupo. Talvez essas crianças os atrasam? “Deixai as crianças, não as impeçais de virem a mim”. As crianças se tornam atores, imagens dos que vem a Jesus.” (BOLOTTE, 2017, p. 273)

contato físico que deve ter tido com eles, quando se reclinava a mesa, e que obviamente nunca sonhou em coibir, deve ter feito com que se sentissem limpos e aceitáveis. (NOLAN, 1988, p.63)

Neste sentido, o próprio Cristo declara: “Não são os que têm saúde que precisam de médico, mas doentes. Eu não vim chamar os justos, mas os pecadores” (Mc 2,17). Existia uma relação muito próxima entre doença e pecado, a enfermidade era compreendida como castigo pelos erros cometidos, o custo que se deveria pagar diante de Deus. No rol das patologias estavam pessoas com deficiência, as quais sofriam muito diante deste contexto, pois além de trazerem na vida a dificuldade da respectiva comorbidade, ainda sofriam o julgo perverso da religião e da sociedade, por vincularem sua situação à justiça redistributiva divina.

Os enfermos dos quais Jesus se aproxima padecem de doenças próprias de um país pobre e subdesenvolvido: entre eles há cegos, paralíticos, surdos-mudos, gente com doenças de pele, transtornados. Muitos são enfermos incuráveis, abandonados à própria sorte e incapacitados para ganhar o sustento; vivem arrastando sua vida numa situação de mendicância que beira a miséria e a fome. Jesus encontra-os jogados pelos caminhos, na entrada dos povoados ou nas sinagogas, procurando comover o coração das pessoas. (PAGOLA, 2010, p. 192)

Um dos sinais marcantes de Jesus é seu jeito de promover a cura dos enfermos. Uma das suas principais preocupações era aliviar o sofrimento dos indivíduos, não é à toa que Pagola (2010) o intitula poeta da misericórdia, curador da vida que, pelo poder das suas palavras e ações, restitui a dignidade plena das pessoas. Consoante as narrativas evangélicas, por diversas vezes o Cristo é tomado de compaixão²⁴, por exemplo, quando

“Viu uma grande multidão e, tomado de compaixão, curou os seus doentes” (Mt 14,14). “Ao ver a multidão, teve compaixão dela, porque estava cansada e abatida como ovelhas sem pastor” (Mt 9,36, comparar com Mc 6,34). Ele foi tomado de compaixão pela situação e pelas lágrimas da viúva de Naim. “Não chores”, disse-lhe (Lc 7,13). Dizem-nos explicitamente que ele teve compaixão de um leproso (Mc 1,41), de dois homens cegos (Mt 20,34) e daqueles que não tinham o que comer (Mc 8,2 par). Em toda parte, nos evangelhos, mesmo quando a palavra não é empregada, podemos sentir o movimento de compaixão. Muitas e muitas vezes Jesus diz às pessoas: “Não chore”, “Não se preocupe”, “Não tenha medo” (por ex. Mc 5,36; 6,50; Mt 6,25-34; vide também Mc4, 40; Lc 10,41). Ele não se comovia com a grandeza das vastas construções do Templo (Mc 13,1-2), mas sim com a pobre viúva que dava seu último centavo para o tesouro do Templo (Mc 12, 41-44). Enquanto todos se

²⁴ “A palavra “compaixão” é fraca demais para exprimir a emoção que movia Jesus. O verbo grego *splagchnizomai*, usado em todos esses textos, é derivado do substantivo *splagchnon*, que significa intestinos, vísceras, entranhas, ou coração, ou seja, as partes internas das quais parecem surgir as emoções fortes. O verbo grego, portanto, significa movimento ou impulso que brota das próprias entranhas da pessoa, uma reação das tripas. É por isso que os tradutores precisam lançar mão de expressões como “ele foi tomado de compaixão e piedade”, ou “ele sentiu piedade”, ou “seu coração se comoveu com eles”. Mas nem mesmo essas expressões conseguem captar o profundo sabor físico e emocional da palavra grega para compaixão.” (NOLAN, 1988, p. 49)

agitavam com o “milagre” da filha de Jairo, ele se preocupava em pedir que dessem de comer à menina. (Mc 5,42-43) (NOLAN, 1988, p. 48)

A profunda compaixão que move as emoções de Jesus, principalmente na sua relação com os pobres, doentes, pecadores e oprimidos, gera no seu anúncio da cura e perdão dos pecados²⁵ a apresentação para uma nova possibilidade de vida aos sujeitos alcançados. Em muitos momentos, quando realiza seus prodígios e sinais, Ele diz: “vai, a tu fé te curou”, prova preponderante de sua maestria, atestada sempre mais ao colocar a participação das pessoas envolvidas na ação, demonstrando outra marca indelével do seu movimento extremamente emancipatório.

2.3 A PEDAGOGIA DE JESUS E SEUS ASPECTOS FUNDAMENTAIS

Ao longo deste estudo, evidenciamos que, em muitas obras, encontramos a identidade de Jesus relacionada à figura de um Mestre. Atentos a este fato, buscamos, a partir de categorias históricas, analisar profundamente o delineamento da pedagogia do Cristo em seus aspectos primordiais, os quais evidenciamos: o caráter itinerante de sua ação educacional realizada no caminho, a centralidade do amor no seu agir pedagógico e a universalidade do seu projeto educativo. É importante salientar que estas propriedades estão intrinsecamente relacionadas ao que vimos anteriormente no estudo sobre a gênese do seguimento a Jesus, uma vez que os elementos essenciais da pedagogia refletem as características do seu movimento e vice-versa.

2.3.1 Jesus e a Pedagogia do Caminho: o paradigma de um movimento itinerante

Dentre os predicados fundamentais da práxis educativa de Jesus, o primeiro que destacamos é a itinerância. O fato de não estar vinculado a um único lugar e muito menos a nenhuma estrutura estática de relação e poder, ajuda-nos a identificar na sua atividade missionária sinais claros de uma Pedagogia do Caminho. As narrativas evangélicas e os Atos

²⁵ A opção de Jesus pelos indesejados do seu tempo é fascinante e nos parece interessante o fato Dele não se ocupar dos erros cometidos pelos que lhe buscam, mas abre-se a perspectiva de um amor cheio de futuro. Uma prova disto é a narrativa do Evangelho de João 8,1-11: “o perdão da mulher adúltera é tanto mais importante, porque transgride a lei que pune a mulher da maneira mais cruel e mortal, pelo apedrejamento. “Aquele que nunca pecou atire-lhe a primeira pedra”, diz Jesus aos acusadores. Para ele, o sentido do perdão exige praticar a auto-observação ou mesmo a autocrítica antes de desencadear qualquer punição. O perdão traz em si potencialmente o respeito dos humilhados e ofendidos e, com isso, a recusa a ofender e humilhar. Enfim, o mais importante é o perdão dado por Jesus na cruz e seus carrascos: “Pai perdoa-lhes, porque não sabem o que fazem.” (MORIN, 2017, p. 397)

dos Apóstolos atestam com veemência esta sentença, é no movimento de caminhar que o Nazareno mais exerce a sua função de Mestre. Isto faz do percurso o espaço privilegiado para o exercício do ensino em ampla perspectiva.

Jesus sempre estava indo com seus aprendizes de um lugar para o outro e no caminho habitualmente interagia com alguma pessoa. Nessa interação, ele empregava uma espécie de práxis educacional (universal, inclusiva, dialógica, cuidadora, afetiva, amorosa, libertadora, emancipatória, às vezes irada, ética e não moral) na qual a aprendizagem dos seus seguidores acontecia à medida em que caminhavam com ele através das cidades. (CENATI, 2019, p. 3)

Na Bíblia, de modo geral, o caminho é uma expressão muito presente e forte, chegando a ser por vezes metáfora da vida. Nesta direção, Marcos Cenati e Cenati (2019), ao traduzir e estudar linguisticamente o Evangelho de Marcos, enfatiza em suas ricas notas que a palavra caminho (*rodós*), em todo o Novo Testamento, vai aparecer 51 vezes, o que ajuda a justificar o fato de, nos primórdios do Cristianismo, os seguidores de Cristo serem chamados “os do caminho”, uma expressão arquetípica dos primeiros séculos da era cristã.

De acordo com Barbaglio (2011), a designação é deveras coerente com o Cristo, uma vez que sua existência foi assinalada pela disposição geográfica muito diversificada, a infância em Nazaré, o centro da atividade em Cafarnaum, as viagens pela Galiléia e seus arredores até chegar em Jerusalém, lugar onde vive sua paixão e morte. O autor, considerando os acontecimentos enraizados sobretudo nos estudos recentes da perspectiva histórica, afirma que, literalmente, o Messias não tinha morada fixa, praticava o *ethos* apátrida e era socialmente desenraizado.

Ainda conforme o supracitado escritor, Jesus e seus discípulos formam uma única corporatura sociológica, princípio importante do ponto de vista hermenêutico que nos ajuda a compreender melhor a dinâmica da historicidade missionária daqueles enviados a propagar a libertadora Boa Notícia. No entorno do Mestre estavam simpatizantes do seu anúncio, seguidores por um determinado período, mas também grupo de adeptos permanentes, carismáticos itinerantes consoante a linguagem de Theissen (2008), homens e mulheres que deixaram casa, trabalho e família para abraçarem o seu chamado. Com base nisto, poderíamos dizer que Jesus era um apátrida acompanhado de apátridas.

Devemos, porém, precisar: Jesus era um itinerante rural, não urbano, como era a figura clássica do filósofo cínico [...] As anotações topográficas dos evangelhos são aqui numerosas e conformes: Mc 1,38 atesta que na Galileia ele não tinha a intenção de permanecer em um lugar, mas andar nas aldeias da região [...] Retira-se com seus discípulos em lugar desabitado (Mc 6,32). O cego de Betsaida é curado fora da aldeia (Mc 8,23). (BARBAGLIO, 2011, p. 398)

O peregrinar do Nazareno pelas aldeias revela novamente sua opção preferencial pelas pessoas mais pobres e deserdadas. O campo se torna ponto de partida para começar sua renovação, a itinerância no meio deles é sinal claro da liberdade que chega com o advento do Reino de Deus. Ao passar no meio do povo, não encontramos em Jesus um mestre dedicado a explicar tradições religiosas judaicas, mas “um profeta apaixonado por uma vida mais digna para todos, que procura com todas as suas forças fazer com que [...] o reino de justiça e misericórdia vá se ampliando” (PAGOLA, 2010, p. 114).

Conforme havíamos mencionado, é interessante perceber que os textos evangélicos evidenciam a figura de Jesus e seus seguidores como autênticos andarilhos. Em particular, Lucas é quem declaradamente melhor os apresenta em movimento. No Evangelho, isso é visível desde os relatos da infância, logo no início, quando ele afirma que Jesus, ainda no ventre de Maria, já se põe na estrada para visitar sua parenta Isabel (Cf. Lc 1,39-45). Durante a vida pública do Messias, o autor sacro dedica praticamente metade da obra ao percurso que Cristo cumpre desde a Galileia até Jerusalém (Cf. Lc 9–19), onde é morto pelas autoridades políticas e religiosas. De um total de 24 capítulos, o evangelista dedica 10 exclusivamente a esse caminho, sendo esta a seção narrativa mais longa de toda a obra, compreendendo seus profícuos ensinamentos basais. Ao término de sua produção, a principal aparição de Jesus ressuscitado acontece na estrada de Emaús, onde o Messias ainda em trajeto conversa e ensina ao finalizar sua caminhada.

A narrativa de Marcos também se faz especial na pauta sobre o caminho. O biblista Fernando Armellini (2012) defende que neste Evangelho Jesus vive uma itinerância não explícita. Como seus escritos são muito sintéticos, a mudança de lugar é bastante discreta, porém, se observarmos a sequência das ações, perceberemos que de fato Ele nunca para. Cenati e Cenati (2019) ressalta ainda sobre a importância do texto ter sido o primeiro escrito entre os sinóticos e, conforme os exegetas histórico-críticos, ele foi uma das fontes para a composição dos livros Lucas e Mateus.

No Evangelho de João, Jesus se auto define como o caminho (Cf. Jo 14,6), afirmação categórica que em uma hermenêutica profunda nos faz pensar para além da exegese e do discurso autobiográfico. Tê-lo como itinerário a ser seguido é assumir na vida a dinâmica dos seus passos rumo a uma construção na qual sua pedagogia do caminho possa proporcionar reflexões acerca do itinerário do fazer pedagógico na contemporaneidade. Se a atividade educativa de Cristo era desafiadora ao seu tempo, ainda é atualmente quando erigida ante as tradicionalistas práticas meritocráticas, repressoras e vigilantes no mundo da Educação.

“Pedagogia do Caminho” se alinha às pedagogias que compreendem a educação como um direito, um processo libertador, humanizador e histórico, construído coletivamente, cuja aprendizagem, por ser emancipatória, prepara o aprendente para a vida e não somente para a técnica e o mercado de trabalho. Assim, entendemos a “Pedagogia do Caminho” como a práxis pedagógica emancipatória de Jesus e seu movimento – síntese da primeira Paideia Cristã – aplicada a uma vivência ética de Educação comunitária, histórica e humanizadora. (CENATI, 2019, p. 14)

Na análise do discurso religioso cristão, é muito forte o entendimento do mais improvável caminho que Jesus poderia fazer, o sair da eternidade e assumir a condição humana, ação que cabe uma análise densa, especialmente no que diz respeito à implicação de Deus para com a humanidade. Tal atitude foi causa de questionamentos profundos na antiguidade cristã e faz surgir a pergunta: *cur Deus homo?* (Porque Deus se faz homem?). Na perspectiva soteriológica, a resposta imediata é garantir nossa salvação, fato teológico primordial do evento Cristo. Para nós, sob a ótica pedagógica, abre-se uma chave de leitura basilar para o que julgamos ser a mais bela e forte característica da ação pedagógica de Jesus – Ele se faz homem porque nos ama e este amor não é somente a sua identidade absoluta, mas também causa fundante da sua pedagogia.

2.3.2 A centralidade do amor no agir pedagógico de Jesus

Outro aspecto primordial da pedagogia de Jesus, como enfatizamos acima, é a centralidade do amor na sua práxis. Para assimilar e desenvolver melhor essa característica, aproximamo-nos especialmente do evangelista João, detentor de grande riqueza e beleza poética em seus escritos. Na linguagem do autor bíblico, observamos Jesus profundamente humanizado, acolhedor das pessoas estigmatizadas pela sociedade e religião, incluindo-as no seu grupo de discípulos, movido sempre pelo amor, o que lhe rende, segundo Pagola (2010), o título de poeta da compaixão. Todos os processos de transformação realizados por Ele na vida das pessoas são marcados pelo *Ágape*. Na verdade, Cristo transformou o amor no seu maior atributo, ao ponto de João, em sua primeira epístola, afirmar: *Deus caritas est* (Deus é amor) (Cf. 1 Jo 4,8). Sobre isto, testifica-nos Nunes (2018a, p. 56):

O Amor é a maior dimensão de Deus! É sua substância, sua ontologia, sua natureza e sua identidade absoluta! Deus é Amor – temos plena Fé nessa profissão! Essa nos parece ser a mensagem inteira, plena, da revelação cristã, quando acionamos a perspectiva de nossa Fé. E essa tem sido a palavra que nos inspira na labuta da Educação: manifestar a todos que Deus é Amor!

O Ágape é exigência fundamental para aqueles que com Ele se põe em caminho, e o próprio Messias pede: *manete in dilectione mea* (permanecei no meu amor) (Cf. Jo 13,9). Como sabemos, o Novo Testamento foi escrito originalmente em grego, de modo mais específico, no dialeto *Koiné*, sendo as línguas antigas bastante reduzidas em vocábulos quando comparadas às modernas, onde as palavras assumem uma significação bem mais ampla. Permanecer no texto bíblico original seria a expressão *méno*, que poderia ser traduzido no sentido literal por “ficar dentro”, “morar um no outro”, estar tão unido ao ponto de se tornar uma única realidade praticamente.

É nesta perspectiva que Theissen e Merz (2004), ao analisar historicamente a figura de Jesus como mestre, destacam que o mandamento do amor está no centro da sua atividade ética, ele se faz a marca distintiva do Cristianismo. Quando o Nazareno declara em João 13, 34: “Dou-vos um mandamento novo. Que ameis uns aos outros, como eu vos amei”, deixa este ensinamento aos seus discípulos como legado basilar, “fundamento discursivo, vivencial e prático-social da atividade cristã” (NUNES, 2018a, p. 60).

Na fórmula, “amai-vos *como* eu vos amei”, a palavra “como” não introduz uma simples comparação: o texto não diz apenas que os discípulos devem imitar o comportamento de seu mestre, mas significa de preferência que seu amor mútuo tem sua origem no próprio amor de Jesus para com eles; e, portanto, poderíamos (na esteira de Xavier Léon-Dufour) traduzir a expressão da maneira seguinte: “Com o amor que eu vos amei, amai-vos uns aos outros”. Trata-se de uma geração: é o amor de Jesus pelos seus que impregna doravante seus discípulos, permitindo assim que se amem uns aos outros. (FÉDOU, 2017, p. 737)

Interessante destacar que o mandamento do amor é dado no contexto da última ceia de Jesus, expressando de forma testamental aquilo que há de mais essencial no seu seguimento. A refeição na antiguidade clássica era lugar privilegiado para exercer a *didaskalia*, ambiente favorável às instruções e condizância da existência. Portanto, o banquete apresentado no quarto evangelho não busca evidenciar uma simples partilha dos alimentos ou vivência ritualística, mas um denso discurso sobre a autorrevelação de Jesus em uma das mais importantes catequeses de sua ação pedagógica. Este evento se faz fundamental na literatura joanina ao ponto de ocupar um largo espaço narrativo, a ele são dedicados cinco capítulos (Jo 13 – 17), totalizando 155 versículos, equivalente a um quarto de todo o Evangelho (RODRIGUES, 2022).

O Nazareno apresenta neste cenário de despedida contundentemente o seu “testamento” e deixa muito claro a centralidade do amor como valor primordial do *ethos* cristão. Para Theissen (2009), sob a perspectiva histórica, o ordenamento da ação caridosa para com os outros já estava presente no Antigo Testamento e no judaísmo, porém, como os hebreus eram

profundamente etnocêntricos, consideravam como próximo somente aqueles que tinham uma correlação étnica, sanguínea e correspondência social direta. Assim, a efetividade radical desta lógica amorosa se realiza apenas de modo absoluto no Cristianismo²⁶.

O contexto do mandamento do amor ao próximo mostra, ademais, que ele é inculcado precisamente no relacionamento com o inimigo e com o adversário (no processo), e que também os socialmente fracos estão incluídos. Quando me é dado saber, o mandamento do amor ao próximo já se encontra, em sua primeira formulação, com amor ao inimigo, ao estrangeiro e aos fracos. Em princípio, ele é válido para o próximo que tem os mesmos direitos, mas se torna premente exatamente onde essa igualdade de direitos e essa equivalência não são mais evidentes ou não mais aceitas como indiscutíveis. Amor que supera barreiras, que inclui os excluídos e marginalizados, mostra-se aqui precisamente nisso que os excluídos são reconhecidos como sujeitos do amor. (THEISSEN, 2009, p. 100)

Esta é uma das grandes novidades do Cristianismo, manter-se estável na reciprocidade basilar contida no amor ao próximo diante as diferenças concretas. A dinâmica da atividade caritativa que envolve o anúncio de Jesus expande-se e transforma-se em gestos claros de misericórdia para com os mais fragilizados, tal como Ele nos ensina na parábola do “bom samaritano²⁷” (Cf. Lc 10,25-37), lição na qual o “amor ao próximo” e a “compaixão” se fundem em uma práxis, ação imperativa e não apenas como sentimento.

A ideia de Deus não pode ser dissociada da ideia do amor; e vice-versa! Paul Valéry destaca que, no cerne do devir de todas as civilizações que nós aprendemos a “reconhecer mortais”, é com Cristo que pela primeira vez a palavra “amor” se viu tão intimamente associada à palavra de “Deus”. Poderíamos chegar a considerar que a identificação entre um e o outro forneceria a chave deste “mistério” que a palavra “Deus” de nossas línguas humanas se esforça por designar? [...] Segundo Dietrich Bonhoeffer, Jesus seria aquele que nos revelou até que ponto não existe nada mais importante na existência do que pôr em primeiro lugar o amor, devendo este amor ser inscrito em todas as dimensões da existência humana – desde a atitude em relação a todo ser humano seja ele quem for, a começar pelo mais desfavorecido, até os engajamentos mais exigentes e mais realistas na ordem sociopolítica, incluída a dimensão planetária. (DORÉ, 2017, p. 751)

²⁶ “Para Jesus, o amor a Deus não pode ser separado do amor às pessoas; aqui está a singularidade e novidade do seu ensinamento. É evidente que ele não inventa esse segundo mandamento, pois já estava na Lei. Mas ninguém antes dele tinha ousado considerar o amor ao próximo no mesmo nível do amor a Deus. Inclusive, o conceito de próximo na Lei era restrito ao compatriota, o membro do mesmo povo, embora as leis de Israel protegessem o estrangeiro melhor do que as leis de qualquer outra nação antiga. E Jesus já tinha ensinado que até aos inimigos deve-se amar (Mt 5,44). Portanto, é inegável a novidade do seu ensinamento.” (RODRIGUES, 2020, p. 1)

²⁷ “Um dos textos mais belos e conhecidos de todo o Novo Testamento [...] trata-se de um texto próprio de Lucas, inserido na dinâmica do longo caminho empreendido por Jesus rumo a Jerusalém. É um daqueles episódios em que Jesus esbanja misericórdia, o que é muito comum no Evangelho segundo Lucas. A parábola é usada como uma das respostas de Jesus em um interessante diálogo com um mestre da lei, assumindo a centralidade de todo o colóquio e constituindo-se como uma das principais páginas do terceiro Evangelho. É importante considerar isso: as parábolas de Jesus, sobretudo em Lucas, não surgem do nada, mas das situações concretas, a partir das interpelações dos seus interlocutores. Nesse caso específico, a parábola ilustra a resposta de Jesus a um mestre da lei que, embora fosse um grande conhecedor das Escrituras, lhe faltava a vivência do essencial, ou seja, a prática do amor ao próximo.” (RODRIGUES, 2019, p. 1)

É incontestável que o amor é a base da ação educativa de Jesus, critério decisivo da sua Pedagogia, marcada pela acolhida, compreensão e afeto, sendo esta talvez a característica que mais o diferenciava dos outros mestres no seu tempo. Ele não visava transmitir uma doutrina aos seus discípulos e discipulas, mas imprimir um jeito de viver centrado no amor a Deus, a si e ao próximo. Neste caminho, a prática educativa amorosa de Jesus se apresenta, ao nosso ver, como protoplasma para uma educação humanizada e humanizadora, comprometida deveras com o ser humano e sua condição.

2.3.3 A universalidade do projeto educativo de Jesus

Um último atributo de grande relevância evidenciado na pedagogia de Jesus é a universalidade, cuja expressão maior está no mandato missionário que conclui o Evangelho de Mateus: *Ite, eunte omnes docente* (Ide, ensinais a todos os povos) (Mt 28,19-20). Essa citação conclusiva, presente com outras palavras também em Marcos 16, 14-18 e Lucas 24, 36-49, foi preparada em todo o seu itinerário. Poderíamos dizer que este encargo foi “ensaiado” diversas vezes ao longo da vivência dos apóstolos com o Mestre. Em muitas passagens do Evangelho, podemos encontrá-Lo enviando seus propagadores a lugares e pessoas diversas, foi assim quando Ele mandou os 72 discípulos (Cf. Lc 10, 1-24) e também os 12 em missão. “As ovelhas perdidas da casa de Israel” (Cf. Mt 10, 1-7) já prenunciava a itinerância e o universalismo do seu movimento.

A “pedagogia do caminho” mostra-se universal, pois os ensinamentos de Jesus são levados a todos aqueles que desejarem ouvir, sem distinções de nenhuma natureza. Há dois mil anos, ela já se apresentava inclusiva, uma vez que Jesus expressava uma preferência em cuidar e ensinar os excluídos de sua sociedade e de seu tempo: pobres, mulheres, crianças, enfermos, pessoas com deficiência, estrangeiros. A proposta pedagógica de Jesus parece indicar a educação como um processo de humanização. (CENATI, 2019, p. 215)

Em toda sua trajetória, Jesus nos dá uma nova ideia de Deus, que se apresenta como Pai não somente de Israel, mas de toda humanidade. É encantadora a sua capacidade de fazer milagres, curar pessoas, mais surpreendente ainda é a coragem de amar homens e mulheres marginalizados no seu mundo. Ele ama os que não são amados e escolhe os que não merecem ser escolhidos aos olhos da sociedade, quebra as regras e nos desconcerta com seu amor extraordinário. No mandato de Jesus ao final do Evangelho de Mateus, está presente a dimensão inclusiva de Sua pedagogia, fazendo-nos entender que, em todo tempo e lugar, as pessoas, em

geral, podem e devem ter acesso à educação. O Messias sempre rompeu as barreiras impostas pela religião e a cultura da época, incluindo todos para além do permitido.

A Pedagogia de Cristo é a primeira expressão de um projeto universalista, o qual afirma que todas as pessoas podem ser educadas. Partindo desse pressuposto, a religião cristã propõe como fundamento educacional a ideia de que todos que quisessem crer seriam salvos e, por esta lógica, todos que quiserem aprender, aprenderão. Para consolidação deste princípio educativo, houve uma configuração dentro de um processo histórico, recebendo contribuições de matrizes conceituais diversas, mas especialmente da compreensão clássica advinda do antigo mundo grego.

No entanto, ainda que tenha inaugurado uma nova concepção do que seja a formação para a vida inteira ou para uma PAIDEIA, os gregos fundamentavam sua concepção de Educação e de mundo sobre bases igualmente originais, a concepção *inatista e idealista* de que a Educação era a *realização*, isto é, a transformação em realidade das potencialidades inatas pré-existentes na alma de cada ser ou pessoa humana, em suas diferentes caracterizações ontológicas e políticas. A ideologia de que “somente alguns poderiam aprender” prevalecia como tese central da Teoria da Educação Grega, constituindo o embrião de uma ideologia determinista da suposição do dom, como posse inata de alguma condição ou de algum dado preexistente, bem como sua vinculação com as potencialidades restritas aos estamentos antigos dominantes na sociedade aristocrática e escravocrata ateniense. (NUNES, 2018a, p.59)

A pedagogia grega tem a visão de homem, em sua primeira categoria, a partir do dualismo platônico. O ser humano é essência, dividido por uma tipologia de almas. Platão define o conceito de homem em uma lógica “determinista”, já a Pedagogia Cristã não faz isso, o próprio Nazareno diz: “todo mundo que quiser crer, pode ser salvo” (Mc 16,16). O Cristianismo é muito mais exigente, pois imaginar um Deus que se revela na história, caminha contigo, é Pai e te acompanha, é muito mais incontestável que ter um templo, uma disposição de corpo e alma, tudo organizado como no sistema grego. Jesus é uma pergunta difícil, é uma contradição.

Nesta direção, percebemos em nosso estudo a constante presença pedagógica de Deus na vida do seu povo e o quanto o ato de educar parece ser sua maior dimensão. Jesus desenvolve o processo educacional na relação direta com as demais características anteriormente apresentadas em seu agir educativo. No princípio de tudo está o amor, a causa fundante de todos os atos. É por amor que ele vai ao encontro das pessoas, esta busca gera um constante movimentar-se dentro de uma ação itinerante e se faz abertura a todos.

Não podemos deixar de afirmar que o projeto pedagógico da expansão cristã partia de uma filosofia humanista e igualitária, sustentando, pela primeira vez na história da cultura e da civilização humana, que *todos* poderiam ter acesso ao saber, conquanto

todos poderiam aprender e, conseqüentemente, almejar a "salvação". Esse é o ponto de originalidade, revolucionária, da Pedagogia Cristã. Afirmar que todos poderão aprender a Fé. E, se a própria Fé pode ser aprendida, por conseguinte, todas as demais dimensões da vida humana assim poderão ser alinhadas. (NUNES, 2018a, p.59)

Diante do exposto, entendemos que o Cristianismo é a primeira experiência moral, filosófica e religiosa universalista, um ideal místico defensor da salvação para todos enquanto categoria social e política. É importante ratificar que a maioria das religiões existentes naquela época eram endógenas, voltadas especificamente para um povo, como era o caso dos judeus. O Nazareno, expressão da humanização de Deus, conforme nos diz Castillo (2015), rompe, portanto, com a topografia do divino e estabelece uma relação estreita entre o caminho, a universalidade e o amor. Um exemplo claro disto encontramos no seu diálogo com a Samaritana em João 4,5-42²⁸, manifestação explícita da sua universalidade original.

2.4 PAULO, INTÉRPRETE E CONTINUADOR DA *DIDASKALIA* DE JESUS

Até aqui buscamos expor um itinerário sobre a pedagogia de Jesus, as origens do seu movimento e os aspectos fundamentais da sua prática educativa, cujo ápice fora o mandato missionário universalista (Cf. Mt 28,19), procuramos também apresentar a continuidade e a concretização da mesma pelos seus discípulos. Esse tópico é importante pois atesta a viabilidade dessa pedagogia. Não se trata apenas de uma mera abstração, mas de um projeto viável, apto a ser posto em prática, como tem sido ao longo dos séculos. O principal entusiasta desse plano, após a morte de Jesus, foi Paulo de Tarso (5/10 d.C-67), realizador do projeto de Cristo, incluindo a Educação. É a respeito dele que discutiremos a seguir, considerando-o como o primeiro e mais notório continuador da *didaskalia* de Jesus.

O apóstolo que fora escolhido pelo próprio Messias, mas não pertencente ao grupo dos doze, aparecendo como um abortivo (Cf. 1Cor 15,8), é tocado por uma experiência

²⁸ “Esse texto é considerado uma verdadeira obra prima de João; certamente, é um dos mais conhecidos do seu evangelho, e possuidor de uma riqueza ímpar, tanto do ponto de vista literário quanto catequético [...] À medida em que o diálogo se estende [...] Jesus se interessa cada vez mais pela causa da mulher samaritana, como se interessa pela causa de toda pessoa marginalizada; declara que não importa o lugar do culto, mas a qualidade. Independentemente do lugar de culto que frequentasse, aquela mulher seria vítima de preconceitos e discriminações. Consciente disso, Jesus lhe indica o culto verdadeiro: a “**adoração em espírito e verdade**” (v. 24). Ao contrário do que muitas interpretações afirmam, essa adoração não significa um culto intimista, pessoal e sincero, mas sim um culto ao Pai, que passe pelo Espírito Santo e pelo próprio Jesus. O Espírito, aqui, é o dom de Deus, a água viva que Jesus possui e a destina a toda a humanidade; a verdade é a sua própria pessoa enquanto plenitude da revelação, ou seja, de tudo o que o Pai tem a dizer à humanidade inteira. A adoração em Espírito e em verdade, portanto, é a relação nova que se inaugura entre Deus e a humanidade: não mais intermediada pela Lei e nem pelos sacerdotes dos templos, mas pelo Espírito Santo e Jesus. Esse culto é acessível a todas as pessoas, de todos os tempos e lugares.” (RODRIGUES, 2020, p.1)

transformadora (Cf. At 9,1-18) com Cristo. Deste encontro pessoal, Paulo deixa de ser àquele que persegue e converte-se em anunciador do Evangelho, principal educador na Ásia e na Europa nos primeiros séculos, por permitir que a mensagem cristã transpusesse os limites de Jerusalém. Sobre esse momento que se torna divisor de águas na vida de Paulo e na história do Cristianismo primitivo, o Papa Francisco considera, na sua exortação apostólica *Evangelii Gaudium*:

Somente graças a este encontro – ou reencontro – com o amor de Deus, que se converte em amizade feliz, é que somos resgatados da nossa consciência isolada e da auto-referencialidade. Chegamos a ser plenamente humanos, quando somos mais do que humanos, quando permitimos a Deus que nos conduza para além de nós mesmos a fim de alcançarmos o nosso ser mais verdadeiro. Aqui está a fonte da ação evangelizadora. Porque, se alguém acolheu este amor que lhe devolve o sentido da vida, como é que pode conter o desejo de o comunicar aos outros?. (FRANCISCO, 2013, p. 8)

Além do desejo e ímpeto de comunicar, Paulo dispõe de uma boa bagagem intelecto-cultural, pois transitava com facilidade entre as tradições gregas e judaicas, além de uma relação profícua com o helenismo expandido pelo Império Romano. Jaeger (2014) faz menção a um importante dado circunstancial: o grego era a língua falada nas sinagogas judaicas e na região do Mar Mediterrâneo. O fato de Paulo dominar bem esta língua favoreceu o desenvolvimento de sua atividade pedagógica, o que o oportunizou circular em vários lugares, fazendo com que a mensagem de Cristo se tornasse audível em muitas comunidades.

Deste modo, também conforme Melo e Silva (2014), os gentios oriundos de uma cultura helênica não teriam aderido ao Cristianismo caso não conseguissem compreender a linguagem proferida no percurso das viagens missionárias e nas sinagogas durante o período expansionista da mensagem cristã. E, em virtude disto, as discussões realizadas por Paulo sobre “o Evangelho de Cristo eram mantidas em Grego e com todas as sutilezas da argumentação lógica grega” (JAEGER, 2014, p. 15). A comunicação frutuosa favorecida por Paulo conduz não apenas a um diálogo com as comunidades e o desenvolvimento de sua atividade pedagógica na formação de novos discípulos, conforme iam ouvindo a mensagem e aderindo a ela, mas também subsidia a sistematização da teologia cristã primitiva.

O contato direto com as comunidades e a dialética de ensinamentos provenientes do influxo missionário Paulino gera um processo de comunicação não apenas oral, mas também escritos. Ao deparar-se com as dúvidas, ideias equivocadas disseminadas no meio do povo, ou até problemas de cunho moral, o apóstolo encontrava a mola propulsora para o desenvolvimento de sua teologia. Surgiram, assim, as cartas que, conforme Nunes (2018a), tornam-se basilares

no Cristianismo, como mediações humanas para subsidiar o relacionamento fecundo e fiel dos cristãos com Deus.

Carta, na visão de Oliveira (2006), é um gênero literário de foro mais íntimo, enquanto as epístolas seriam genéricas. Contudo, as cartas de Paulo assumem uma condição diferente de apenas um bilhete a um amigo, são, antes de tudo, a preocupação de um verdadeiro educador que se implica no processo formativo dos cristãos, dando atenção às suas necessidades e propondo reflexões sensatas que aspiram uma autêntica vivência da fé. Estes textos eram lidos em voz alta nas reuniões das comunidades e valorizavam a contínua propagação da mensagem de Jesus, os quais posteriormente serão objetos de reflexão profícua por parte dos padres da Igreja.

2.4.1 Os dois mundos de Paulo: o judaísmo e a cultura greco-romana

Iniciamos nossa abordagem sobre Paulo destacando sua origem e formação, partindo das evidências bíblicas – Atos dos Apóstolos e Cartas Paulinas – e da literatura especializada, bastante ampla por sinal. Podemos dizer que ele pertencia a dois mundos: ao mundo judeu e ao greco-romano, sendo bem formado na filosofia grega e nas tradições judaicas. De fariseu fanático a missionário zeloso (Cf. At 9), tornou-se o principal propagador do projeto de Jesus no vasto território do Império Romano. Suas três grandes viagens missionárias narradas em Atos dos Apóstolos constituem uma verdadeira demonstração de como ele cumpriu o mandato de Jesus, o de ir a todas as nações da Terra (Cf. At 13–14; 15,36–18,22; 18,24 – 21,16). Não temos dúvida de que ele foi um dos principais responsáveis pela expansão do Cristianismo, fazendo com que este não se limitasse a ser mais uma seita judaica.

Podemos acompanhar pelas Cartas a dinâmica do movimento emergente do cristianismo que, com Paulo de Tarso, expande-se para além das fronteiras judaicas. Nesse sentido, também é fundamental destacar a força persuasiva das metáforas que Paulo efetivamente usaria em seus textos. Com a atuação de Paulo de Tarso, o cristianismo emergente assumiria novas coordenadas antropológicas e sociológicas. São dimensões essenciais para entender a ressignificação da teologia e da Pedagogia Cristã. A mensagem de Jesus, de certo modo, “perde”, em parte, o sentido direto, a cotação endógena para os limites e as contradições da sociedade hebraica dominada pelo Império Romano e passa a ganhar força expressiva e significado de amplitude universalista, isto é, *Katoliké*, voltadas para todos, para todas as pessoas, para todo mundo. (NUNES, 2018a, p. 76)

A Paideia Cristã encontra em Paulo distintas fundamentações ontológicas e novas mediações didático-pedagógicas como consequência da sua cosmovisão. A influência do antigo mundo grego sobre o pensamento paulino é muito forte e o teólogo não tarda em dispor nos

seus ensinamentos as categorias filosóficas e linguísticas helênicas na prática pedagógica do Cristianismo nascente. O Apóstolo introduz uma nova concepção educativa ao tornar a virtude grega da *Areté* em uma expressão de excelência virtuosa e moral, agora representada pela metáfora do “soldado de Cristo”, o atleta da fé que “combate o bom combate”, em uma pedagogia militar, hierarquizada, moralista, voltada muito mais ao paradigma grego do que efetivamente ampliando a pedagogia de Jesus de Nazaré (ACODINE, 2021).

Os gregos, no contexto da literatura homérica, costumavam pautar a educação na imitação dos heróis mitológicos, na tentativa de superar as limitações humanas e adquirir destreza capaz de conduzir à honra e glória nas batalhas. Paulo também se apropria desta metodologia e apresenta Cristo como modelo também a ser imitado, sendo ele o homem perfeito, pois é o próprio Deus encarnado na humanidade. O herói cristão deve almejar à perfeição de vida, negando tudo aquilo que na natureza humana faz pecar, propiciando uma transformação, conforme Silva e Melo (2008), na realidade corrompida.

Esta antropologia proposta por Paulo está interligada com a cosmovisão cristã, de modo que sua teologia enriqueceu a vida das comunidades. A realidade de organização social injusta e opressora em que viviam não era a última e definitiva, fazendo necessário aos cristãos permitirem-se ir além do corpo e dos prazeres egoísta, para a busca de relações pautadas no espírito, sem com isso desmerecer a matéria, mas dignificando a pessoa. Por meio da dualidade corpo e alma, mundano e divino, o apóstolo estabelece uma “luta interna entre a velha natureza (os prazeres que corrompem) e a nova natureza (o espírito que conduz a uma nova vida)” (SILVA; MELO, 2008, p. 5).

Paulo tinha uma grande responsabilidade: auxiliar as comunidades cristãs, os indivíduos e toda a sua congregação a serem sinal concreto do agir de Deus no mundo e expressão de verdadeiros seguidores de Jesus. Estes não poderiam continuar seguindo a lógica e os valores do mundo, mas precisam inaugurar uma forma diferente de viver, pois eram eles o corpo que tinha Cristo por cabeça (Cf. Ef 1,22-23). Não se trata apenas de uma simbologia, mais do que isso, a Pedagogia Cristã na teologia paulina deve conduzir homens e mulheres a uma imitação de Cristo, que conduz a um testemunho de vida. Paulo, conforme Sampley (2008,.), apresenta-se seis vezes em suas cartas como exemplo de discípulo do Mestre a ser seguido.

Sendo uma espécie de “outro Cristo” no mundo, as pessoas contribuiriam na transformação da realidade local. Neste sentido, a missão de fazer o Messias conhecido e presente na vida do povo é de todos, permitindo a eles assumirem um novo paradigma para sua existência, pois a Carta aos Romanos é dogmática ao dizer que “Deus não faz acepção de

peessoas” (Rm 2,11). E se não é próprio Dele segregar a fim de selecionar os melhores, também não deveria ser o Cristianismo a fazê-lo; ao contrário, Paulo torna-se expressão clara da universalidade do Dom de Deus, sua mensagem transpõe limitações territoriais e culturais para testificar, mais uma vez, a possibilidade de assumir a mensagem de Jesus quem a ela quisesse ouvir e se colocar gratuitamente a seguir.

A pedagogia cristã, na releitura de Paulo, altera de maneira substancial as duas tradições pedagógicas hegemônicas até então; de um lado supera os ideais imediatos de virtudes guerreiras e aristocráticas, próprias da tradição grega, e de outro, aponta para a universalidade de novas lutas, de uma nova virtude, de uma nova atitude ou conduta do cristão diante do mundo, agora a virtude é a prática da Fé, a cultura do Amor e o testemunho da vida em comunidade, ideais e horizontes bem distantes da concepção grega de vida ou como expressões de admiração comportamental. (NUNES, 2018a, p. 79)

A pedagogia do amor (Cf. 1Cor 13) é aquela feita segundo a liberdade humana (Cf. Gl 5,1), são princípios fundamentais dos escritos paulinos. Neste ponto, segundo Murphy-O’conner (2017), Paulo distancia-se da maneira judaica de educar, aos moldes do tempo de Jesus, em que a pureza ritual e o seguimento estéril da Lei seriam suficientes para a salvação do homem. A lei autêntica, a partir de Cristo, deve ser antes orientada pelo amor e, por meio deste, a pessoa deve assumir uma nova condição ética. Em sua teologia, ele “faz uso da proximidade de Deus novamente como o lugar próprio para conversar sobre a transformação em um novo ser” (SEGAL, 2010, p. 276).

Para continuar o mandato de Jesus, a missão paulina era vasta e de grande responsabilidade. Não poderia acomodar-se ao universo dos judeus, todavia, deveria fazer a mensagem de Jesus chegar aos locais mais longínquos possíveis, como detalha Fabris (2010), por isto também a sua pedagogia era itinerante e desde modo favorecia não apenas aos discípulos, mas o alcance da universalidade tão querida pelo Messias. Sua teologia moral, pautada na imitação dos valores de Cristo, não obstante os mandamentos a serem seguidos, valorizava mais a vontade e liberdade subjetiva da pessoa que a racionalidade para os gregos ou a submissão às leis para os judeus (VASCONCELOS, 2019).

2.4.2 O compromisso com o mandato de Jesus: “Ide e Ensinai”

Enquanto propagava a Boa Nova por diversas cidades do Império Romano, Paulo formava comunidades e multiplicava o discipulado de Jesus. Ele desenvolvia literalmente uma pedagogia do caminho, exercendo a atividade itinerante à maneira do Cristo, porém, com um

alcance bem maior, dado que a vida pública do Nazareno ficou reduzida à Palestina, precisamente no percurso da Galileia à Jerusalém. Além da itinerância, evidenciada pelas longas viagens missionárias, Paulo tornava eficaz a implementação do projeto pedagógico de Jesus também por meio da escrita, com o uso abundante da comunicação epistolar. Suas cartas constituem quase metade do Novo Testamento. Sobre isto, escreve-nos Nunes (2018a, p. 75):

Tais *cartas paulinas*, documentos que compõem a maioria das obras do Novo Testamento, são documentos teológicos inquestionáveis. Mas, também, são produções didáticas de fundamentos culturais e literários brilhantes, que mostram uma rica metodologia de educação a distância, produzida pelo grande missionário e teólogo Paulo de Tarso [...] Tenho repetido em diferentes espaços de formação que as cartas de Paulo são as mais expressivas e vitoriosas de educação a distância do mundo antigo.

O desafio de expandir a mensagem de Jesus envolvia vários riscos: além da perseguição vigente até o século III, Paulo também teria de lidar com a possível rejeição sentida nas igrejas onde sua evangelização ocorreria. As cartas exprimiam um sentido de cuidado e acompanhamento, mais do que apenas exortações. Tal atitude de Paulo encontra no próprio Jesus uma inspiração, pois a Pedagogia Cristã não deveria ser meramente por correspondências, mas como fruto de uma escuta sincera, responsável e implicada na vida das comunidades.

O compromisso de educar para a vida comunitária era sempre um desafio. O *ethos* grego formava homens para uma democracia aristocrata, enquanto os judeus educavam pessoas submissas à lei que, na grande maioria das vezes, privilegiava uma casta sacerdotal como mediadora divina. Quando Jesus exorta ao “ide e ensinai” (Cf. Mt 28,19), não se tratava de qualquer preceito a ser educado, mas na constituição de uma nova ontologia quanto ao funcionamento e estrutura da comunidade cristã.

Apenas se o povo pudesse ser espelho do mandato de Cristo é que Paulo, na condição de educador na fé, estaria cumprindo sua responsabilidade como apóstolo e arauto de Cristo. Um dos temas recorrentes em seus ensinamentos é a unidade em meio a diversidades de dons (Cf. 1Cor 12,4-7;12-13), ministérios e pensamentos que eram suscitados entre batizados. Um povo unido seria a expressão concreta do mandamento do amor deixado por Cristo, pois na visão de Heyer (2008, p.118), “Paulo não era contrário às diferenças, contanto que elas não constituíssem uma ameaça à unidade da comunidade. A unidade precede a diferença, não o contrário”. De modo correlato, expõe Segal (2010, p.239):

Embora Paulo reconheça que os judeus continuam a existir e que ele está consciente dos judeo-cristãos ligados à Torá, ele advoga uma nova comunidade, onde todas as divisões internas e externas são secundárias à fé. Em Cristo, não deveria haver

distinção entre escravo e livre, homem e mulher, e especialmente entre judeu e grego (Cf. Gl 3,28). Ele está tentando forjar uma nova unidade, baseada na fé nas promessas de Deus e não nas distinções entre judeu e gentio.

Quando os desafios surgiam, sejam por tensões internas ou intervenções externas, conflitos, heresias ou perseguições, a comunidade deveria resplandecer como sinal ético e político da presença de Deus. Não seria um superior a determinar a solução dos problemas, mas todos aqueles que abraçaram a fé em Cristo e teriam, na comunidade, participação igual. Neste sentido, a diversidade que Jesus atraiu para si não poderia ser dispersa, mas precisaria estar reunida, com uma fé estruturada e formas de celebrar que expressassem aquilo que acreditavam, antes pelos apóstolos, interpretada por Paulo e perpetuada na vida das comunidades.

2.4.3 A construção dos conceitos basilares do Cristianismo

Convém ressaltar que a carta é um instrumento muito significativo para uma pedagogia centrada no amor, como a de Jesus. Ela é um meio de comunicação que preza pelo afeto e valoriza a relação interpessoal (OLIVEIRA, 2006), uma maneira do remetente estar presente entre os destinatários. Além disso, a mesma não apresenta apenas conteúdo formal ou doutrina, todavia, permite um intercâmbio de sentimentos. Nas Cartas de Paulo, encontramos os conceitos basilares do Cristianismo, como *justificação, graça, Igreja, eucaristia e salvação*. Contudo, o que buscaremos discorrer adiante são considerados como primordiais à comunidade cristã: a fé, a esperança e a caridade.

Conhecidos posteriormente como as virtudes teológicas, as três matrizes que estão a conduzir o povo de Deus são de uma profundidade singular, revestidas de caráter ético, estético e político, orientaram também os gregos em seu percurso educacional. Em seu processo de sistematização, muitas foram as heresias combatidas, pensamentos formados, problemas e tensões resolvidas, mas sempre resplandeceu nesses três pilares o vislumbre do cumprimento de uma fé consciente e radicada na prática do evangelho. O lugar em que elas aparecem mais exortativas se dá na comunidade de Corinto, na primeira carta paulina a ela endereçada.

“Agora, portanto, permanecem fé, esperança, caridade, essas três coisas. A maior delas, porém, é a caridade” (1 Cor 13,13). Se resgatarmos uma categoria grega de essência do ser, perceberemos que tanto para Platão como para Aristóteles aquilo que tem constância não poderia se tratar de algo corruptível ou acidental, mas pertence de maneira sumária à ontologia de algo. E se pensarmos também a comunidade cristã como realidade dotada de uma essência, seria esta aquilo que nela permanece e não é passageiro.

Por analogia, a fé é para os cristãos o que fora para os gregos a dimensão estética. Contemplar o Belo implicava perceber ordem, simetria das coisas, harmonia da existência como modo de atribuir constância aos valores e virtudes do coração. Professar a fé Cristã parte antes de tudo de uma experiência estética. Tanto os discípulos quanto Paulo viveram um encontro recheado de beleza, pois nele estava Cristo, o pastor belo. Tal experiência contemplada foi transformadora, e ainda é, na vida de homens e mulheres que se permitem contemplar e serem contemplados por Ele, como diz Agostinho, a beleza eterna.

A esperança exerce no Cristianismo o que na cultura helênica fomentou o horizonte ético. A moral da comunidade cristã, daqueles originalmente conhecidos como “os do Caminho”, não poderia ser algo estático, mas uma esperança constante e a certeza de que a vida é um abraço, ainda não completo, com a eternidade. Os cristãos aguardavam o retorno prometido do Messias, orientavam suas práticas e ações sempre no horizonte de valores eternos. Neste sentido, não valeria aos cristãos abraçarem princípios terrenos, riquezas mundanas, sentimentos passageiros, mas todos aqueles que elevassem a pessoa aos desígnios de amor de Deus. Por isto, tanto os Atos dos Apóstolos como o próprio Paulo enfatizam algumas situações em que a fraternidade cristã era vivida com radicalidade.

Por fim, a caridade. Ou, em algumas traduções, o amor. Queremos também por analogia compreender que o amor cristão não é apenas um sentimento, mas como Aquele que, dentre todas as virtudes, tem também uma dimensão política, assim era o bem comum para os gregos. Amar é um compromisso de vida daqueles cuja experiência estética abraçou e a esperança ética ensinou a viver, assumindo a responsabilidade com os outros, ainda que inimigos, para que a vida na comunidade pudesse favorecer um enfrentamento conjunto das dificuldades e uma vivência consciente dos ensinamentos deixados por Jesus.

2.5 A ORIGINALIDADE DA PEDAGOGIA DE JESUS E DOS SEUS DISCÍPULOS

A Paideia Cristã nascida na periferia do mundo romano constitui uma narrativa próxima à questão antropológica grega. O movimento de Jesus produz uma agenda ontológica e ética que, como um rasilho de pólvora, convence e congrega os gentios, as populações pobres, os excluídos e todas as disposições da sociedade antiga fragmentada. O Cristianismo opera uma resposta axiológica à questão da Paideia Grega, agora direcionando-a para as camadas populares, as mulheres, os escravos e os excluídos.

No projeto educativo cristão, encontramos a primeira expressão de uma valoração prática do processo educacional. Todos poderão crer, pois até a fé é ensinável. Já não há mais

distinção de origem como a sociedade estamental grega estabelecia pela tipologia das almas. O Cristianismo tem um percurso histórico complexo, contraditório e ainda aberto a interpretações. O movimento de Jesus, ressignificado pelo universalismo de Paulo, apresenta uma resposta fundamental para o fim do período antigo. Os cristãos, em todas as partes do mundo, começam uma nova Paideia, uma nova forma de viver (NUNES, 2018a).

Podemos perceber que quase em todas as suas pregações há uma miríade de metáforas, todas ou quase todas se referem a situações da vida cotidiana das pessoas e, nesse sentido, ainda que reconheçamos em Jesus um magistério teológico, podemos igualmente destacar a ampla, plena e rica qualidade *didática* de suas intervenções. A pedagogia cristã nascente integra, na pessoa de Jesus, a riqueza e profundidade da mensagem com a leveza e clareza da expressão didática. Essa é uma orgânica dimensão dialética da prática cristã, bem diferente dos moldes atenienses, Jesus caminha entre as pessoas, ele anda pelos espaços públicos e pelas estradas de seu tempo; prega e educa a todos nos diferentes espaços de sua esfera de vida e de convivência, o caminho, a sinagoga, a festa de bodas, a montanha, a sala de visitas, a praia do lago, as festas, etc. Sobressai sempre a tese de que Jesus usa a palavra. Ele destaca algumas de suas principais ideias, Jesus sintetiza suas ideias, Jesus conclui, Jesus marca as principais teses, Jesus constrói didaticamente seus argumentos e ordena as premissas de seu discurso. Em toda a obra de Jesus, podemos reconhecer plenamente a dimensão do Magistério. Embora partamos dessa premissa, essa tarefa é mais apropriada para os teólogos. Debater a missão e a revelação da ação de Jesus é obra e ofício de teólogos. Aqui somente queremos destacar que a figura de Jesus é a figura de um Mestre, de um Educador. Essa é a inspiração original e arquetípica da Paideia ou da Pedagogia Cristã. (NUNES, 2018a, p. 72)

Jesus de Nazaré torna-se o epicentro de uma nova civilização e inovadora narrativa. O movimento do Messias era prático, pastoral, didático, capaz de sensibilizar na vida cotidiana as pessoas que com ele tomassem contato. No longo período do século II ao século V, a Paideia Cristã aproxima-se da original tipologia descritiva e reflexiva da Paideia Grega. Os termos sistêmicos, as características argumentativas e a configuração conceitual e categórica da educação helênica passam nestes séculos a organizar a compreensão do Cristo. De pastor, jardineiro ou carpinteiro, o Nazareno passa a ser representado pelas categorias epistêmicas gregas como fundamento da estrutura política e expressão redentora do amor de Deus Pai.

No momento em que o filósofo pregava em Roma o racionalismo, Jesus ensinava, na Galiléia, as pessoas sem instrução, que ignoravam completamente as ciências gregas e sua concepção do mundo, mais aptas a compreender as parábolas e as imagens do que os raciocínios de uma dialética fechada. Nesse ensino, o mundo, a natureza e a sociedade não intervêm como realidades penetradas de razão e docilmente sujeitas à compreensão do filósofo, mas como inesgotáveis reservatórios de imagens plenas de significação espiritual: o lírio dos campos, o filho pródigo, a mulher que procura a dracma perdida, e tantas outras, cujo frescor e caráter popular contrastam com as fiorituras rebuscadas e os elegantes preciosismos das diatribes. Ele também ensina como alcançar a felicidade, mas não por uma espécie de heroísmo da vontade, que leva a considerar todos os acontecimentos exteriores como indiferentes. A pobreza, as tristezas, as injúrias; as injustiças e as perseguições são males verdadeiros, mas que, graças à predileção de Deus pelos humildes e os deserdados, abrem-nos o reino dos

céus. O sofrimento e a espera, uma espécie de gozo no sofrimento que vem da espera da felicidade, é o estado do discípulo de Cristo, muito diferente da serenidade do sábio que, a cada momento, vê realizado todo seu destino! (BRÉHIER, 1931, p. 202)

A Paideia Cristã incorpora todas as grandes questões da Paideia Grega, de modo que o projeto grego sobrevive ontologicamente nas categorias cristológicas e eclesiológicas subsumido no modelo cristão. Não há entre elas confronto, mas sim uma sincrética e dialética relação. Por fim, a mensagem nuclear do ideário grego envolve a questão: o que constitui a dignidade humana? Protagonizada pela resposta, a visão sinótica e em conjunto com a Pedagogia do Cristianismo responde: a dignidade humana consiste em uma nova atitude diante da existência, o reconhecimento da igualdade de todas as pessoas, a predileção pelos desfavorecidos e empobrecidos, a prática do perdão, que é a ontologia de todo recomeço, pois quem perdoa recomeça sempre a vida, e a propositura do amor como ética universal do ser humano.

O CRISTIANISMO não se opõe à filosofia grega como uma doutrina a outra doutrina. A forma natural e espontânea do cristianismo não é o ensino didático e por escrito. Nas comunidades cristãs da idade apostólica, compostas de artesãos e de gente simples, dominam as preocupações de fraternidade e de assistência mútua, à espera de um próximo fim das coisas. Existem apenas escritos de circunstância, epístolas, narrações da história de Jesus e dos atos dos apóstolos, destinados a afirmar e a propagar a fé no reino dos céus. (BRÉHIER, 1931, p. 202)

Em caráter conclusivo deste capítulo, procuramos identificar a originalidade da pedagogia de Jesus e dos seus discípulos, sendo Paulo o principal expoente, sobretudo, na dimensão da universalidade. De fato, em suas andanças pelo mundo mediterrâneo, anunciando o Evangelho a todos os povos onde era possível chegar, o Apóstolo foi o primeiro a pôr em prática o mandato do Mestre. Neste sentido, considerando todo o assunto abordado até este ponto da pesquisa, temos subsídios suficientes para finalmente delinear os aspectos mais originais do projeto pedagógico proposto por Jesus e continuado pelos seus seguidores ao longo dos séculos. Diante disso, concluímos, até aqui, que se pode falar verdadeiramente de uma Paideia Cristã.

CAPÍTULO III – O CRISTIANISMO EMERGENTE E A RELEITURA PEDAGÓGICA DA LITERATURA PATRÍSTICA: dos padres apostólicos a Santo Agostinho

“Gosto muito mais de aprender do que de ensinar”.

Santo Agostinho

Em uma expressão de natureza identitária, como pesquisador definido por uma opção religiosa, costuma-se reconhecer que a Igreja²⁹, desde as origens, teve sempre a preocupação de proclamar a Boa Nova de Jesus com fidelidade ao seu mandato “Ide, ensinai a todos os povos” (Cf. Mt 28,19). Nesse mister, o seu projeto de edificação do que se define como o seu propósito de sociedade, expressa na metáfora teológica do Reino, transforma-se de uma orientação aos seguidores do Cristo para uma prática de vida que mais se aproximasse da dinâmica do amor e que se orientasse na busca de um mundo pleno de justiça e paz. A doutrina cristã é cunhada em consequência do comprometimento de levar adiante este processo, que exige uma criteriosa catequese, expressão clara de uma autêntica pedagogia.

A tradição pedagógica do Cristianismo, vista no capítulo anterior, nasce da ação educativa de Jesus em suas palavras e atitudes, é também projetada na missão dos apóstolos, os primeiros seguidores. Seus ensinamentos possuem um caráter fortemente pedagógico, dado que estes visam à constituição de seres humanos renovados na busca pela absoluta, sincera e comprometida união com o Divino, revelado em Jesus Cristo, segundo a teologia que nos congrega nesse particular espaço de atuação e de reflexão. Ainda, em se tratando da ação educativa/formadora de Jesus, esta é consagrada pelos trabalhos profícuos de muitos autores cristãos que, desde a Antiguidade, dedicaram-se a ensinar, difundir a essência da Boa Nova, defender e consolidar as matérias de fé e tradição apostólica.

Dentre estes autores do pensamento cristão, damos merecido destaque aos chamados Padres da Igreja, que viveram da segunda metade do século I até o fim do século VIII. No entanto, buscaremos concentrar nossas análises e pesquisas no transcorrer dos séculos I a V d.C. Os registros destes Padres ficaram conhecidos como *literatura patrística* e assinalaram fortemente a tradição teológica cristã pelo valor das suas obras e original qualidade de suas doutrinas, gerando uma influência fecunda no seio do Cristianismo primitivo,

²⁹ Tomaremos sempre a expressão Igreja como referência à Igreja Cristã oriunda do Cristianismo nascente, que se constitui no enfrentamento e posterior adesão ao Império Romano, seguindo até o fim da Idade Média. O termo Igreja é meramente identitário, não constituindo aqui numa absolutização categórica.

estabelecendo uma estreita união entre escritura bíblica e a tradição eclesial, consignando as profissões de fé e forjando as estruturas fundamentais da organização da Paideia Cristã.

Estes literatos antigos tiveram um papel essencial na sistematização do ideário pedagógico cristão, vindo a estabelecer um autêntico e criativo modelo de formação humana. Deve ser, pois, objetivo deste capítulo colocar em relevo as concepções pedagógicas dos Santos Padres a partir de uma releitura dos seus fundamentos teológicos e filosóficos. Entretanto, dada a magnitude temporal e riqueza literária da Patrística, somos cômnicos de não poder analisá-la em toda sua completude. Fizemos, portanto, um recorte, considerando critérios que julgamos importantes ao ensino do presente *elaboratum*.

Deste modo, o estudo parte da Patrística pedagógica dos Padres Apostólicos, imprescindíveis a este trabalho pela vivência direta com os apóstolos de Cristo e por terem composto os primeiros ensinamentos cristãos pós-literatura bíblica. Em seguida, discorreremos sobre os Apologistas, autores de língua grega que, no século II, endereçaram (seguindo as regras da retórica) discursos, diálogos e tratados às autoridades políticas e culturais para defender o Cristianismo emergente, valorosos por representarem a prima visibilidade do encontro da filosofia grega com a teologia cristã. Esse ponto é de fundamental importância para nosso estudo e linha de investigação histórico-filosófica.

Destacamos igualmente a Escola de Alexandria, um dos maiores centros teológicos da Antiguidade, com forte influência da filosofia helênica e considerada na época romana uma das sete maravilhas do mundo. Seus principais representantes patrísticos foram Clemente (150-251 d.C.), uma das peças fundamentais da cultura cristã, na sua grandiosa concepção educacional e cultural, e Orígenes (253-185 d.C.), homem bastante famoso pela intelectualidade.

Por fim, direcionamos o olhar para a pedagogia teológico-filosófica dos Padres Africanos, os quais configuram uma das mais belas e monumentais contribuições da Patrologia Latina. Os ilustres nomes que marcam este *locus* eclesial é o de Tertuliano (160-220 d.C.), considerado o progenitor da Teologia Ocidental, imprimindo-lhe um caráter sistemático; Cipriano (Século III-258), bispo de Cartago, conceituado como o alto mestre da Eclesiologia³⁰ e, por fim, Agostinho de Hipona (354-430 d. C.), o grande gênio teológico do mundo latino, expressivo em todas as épocas e talvez um dos autores patrísticos mais estudados nas academias. A este último devotaremos especial atenção no intuito de compreender sua atuação

³⁰ Define-se por Eclesiologia o estudo sistemático, teológico, bíblico e político, da defesa, do reconhecimento e da significação do que seria a Igreja de Cristo, ou seja, a continuidade de seus ensinamentos e projetos.

excepcional para a constituição da tradição cristã, sem perder de vista os seus limites no campo educacional³¹.

3.1 OS PADRES APOSTÓLICOS E APOLOGISTAS: expressão da Pedagogia Cristã na Igreja Primitiva

Buscamos apresentar na primeira parte deste tópico a singular integração temática entre a Filosofia Grega já universalizada nos princípios do primeiro milênio e a distinta Teologia Cristã emergente, efetivando sincretismos e proposições de natureza histórica e conceitual, nos modos de viver, pensar e significar as práticas sócio-pedagógicas daquele momento histórico. Os padres do período apostólico e apologético foram importantes educadores. Subsidiados pela antropologia cristã, desenvolveram uma eficaz atividade pedagógica por meio de cartas, livros e anotações pessoais, buscando favorecer os seguidores de Jesus, orientando-os sobre os caminhos a serem percorridos, os quais deveriam ser pautados em uma vivência comunitária como reflexo do amor, mandamento deixado por Cristo.

Os Padres da Igreja, os primeiros teólogos no início do cristianismo, tiveram uma atuação social muito forte, capaz de questionar a estrutura imperial que mantinha os pobres, os escravos na exclusão social dos primeiros séculos, mas também eles tiveram uma palavra profética, denunciando as coisas inconvenientes ao evangelho e à dignidade da pessoa humana. (CORBELLINI, 2007, p. 140)

O modelo educativo cristão dos primeiros séculos não poderia ser diferente, mas intimamente ligado à experiência com o Ressuscitado, repercutida na vida dos apóstolos, de Paulo e das comunidades que seguiam a fé no Cristo frente às realidades de morte, injustiça e opressão. Viver o encontro com Jesus significava assumir uma nova forma de vida, pensar e compreender o mundo. Para que esta revolução vivencial, cognitiva, epistemológica e eclesial fosse possível, os responsáveis pela formação dos futuros cristãos não podiam medir esforços em propiciar uma consciência ética, política e religiosa na continuidade do projeto ora iniciado.

³¹ Nesta etapa, estudamos os Padres da Igreja sob a direção de um olhar pedagógico, seja em uma visão de conjunto ou particular, indicamos acenos de ordem biográfica e relevância histórica, temos a clareza de que nosso objetivo principal é identificar o estilo educacional a que chamamos de patrística pedagógica.

3.1.1 A pedagogia dos Padres Apostólicos

Os Padres Apostólicos³² destacaram-se pelas importantes contribuições literárias para o universo cristão. Seus escritos, os primeiros pós-literatura bíblica, apresentam um estilo ainda predominantemente arraigados ao gênero epistolar. Alguns destes autores inclusive conviveram com os discípulos diretos de Jesus e foram influenciados de forma significativa por estes. Dentre os textos e autores deste período, destacamos a *Didaqué*, caracterizada como um dos mais antigos do Cristianismo e a qual dedicamos o subtópico seguinte, tanto pelo seu valor de primazia quanto pelo estilo *didascálico*³³ que lhe é próprio.

Entre os autores, aparece Clemente Romano, o terceiro Papa, nomeado oficialmente pela Patrologia, como o primeiro “Padre da Igreja”³⁴. Teremos ainda Inácio de Antioquia (c. 68-c. 107), discípulo direto do evangelista João, inspirado por ele ao ponto de desenvolver sua doutrina eclesiológica destacando a Igreja como “comunidade de amor”. Igualmente, sublinhamos o bispo Policarpo de Esmirna (c.69-155) e a obra “O pastor de Hermas”. Trataremos, posteriormente e de forma singular, de cada um desses referenciais teológico-filosóficos cristãos emergentes.

A Carta aos Coríntios, mesmo não tendo o nome de Clemente Romano, conforme Moreschini e Norelli (2005), apresenta nas características homiléticas e litúrgicos fortes indícios daquele que é considerado pela tradição como sendo o autor, segundo outros escritos encontrados de sua autoria. A comunidade de Corinto parece ter merecido as advertências feitas por Paulo, uma vez que apresentava fortes divisões internas em virtude de diferenças que lhes era própria, urgindo a necessidade de propagar o amor entre eles. Contudo, mesmo que os membros fossem distintos entre si, nada justificava a vivência de uma ética dessemelhante daquela proposta por Jesus. Sobre as exortações de Clemente, Jaeger (2014, p. 28) afirma:

As longas e poderosas declarações sobre concórdia e unidade que nós encontramos na carta da igreja romana revelam a convicção fundamental de que a religião cristã – se quiser formar uma verdadeira comunidade – requer uma disciplina interna similar àquela dos cidadãos de um Estado bem organizado, permeado por um espírito comum a todos. Há ainda espaço para o pluralismo das igrejas locais cristãs primitivas, mas elas não podem simplesmente agir como lhes apraz.

³² Um dos atributos tradicionais para se designar um Padre da Igreja é a antiguidade histórica. Para a teologia e, conseqüentemente para o mundo eclesial, quanto mais próximo de Jesus estiver o *locus* de uma doutrina, mais ressonância e significado ela terá para a tradição de fé dos cristãos. Estes recebem este nome justamente pela proximidade histórica.

³³ Esse termo refere-se à dimensão de “ensinar”, uma espécie de “recurso de ensino” ou mesmo uma “didática”, no sentido de instruir os pregadores a como orientar e formar os novos cristãos.

³⁴ Esta expressão “Padre da Igreja” foi sendo revestida de um caráter teológico e doutrinário notável, como se fossem os “patriarcas”, uma espécie de fundadores da doutrina cristã emergente.

As recomendações não têm apenas cunho teológico ou eclesial, mas são traços de uma preocupação nitidamente pedagógica, dado que as divisões prejudicavam tanto a dinâmica de vida em comunidade, como a relação entre os cristãos e seus respectivos líderes, principais responsáveis pelo ensino e orientação da igreja local para fidelidade a fé originária (MORESCHINI; NORELLI, 2005). O apelo à ordem do cosmos como paradigma da harmonia total se concretiza também no respeito às diretrizes já estabelecidas na comunidade, por isto a importância do respeito às legítimas autoridades e à humildade de coração em aceitar os ensinamentos, buscando uma vida virtuosa e o estabelecimento da paz e da verdadeira concórdia.

Participantes, portanto, de muitas ações grandes e gloriosas, corremos para a meta de paz, que nos foi dada desde o princípio, e contemplamos o Pai e o Criador de todo o universo. Apeguemo-nos a seus dons de paz e a seus benefícios magníficos e sublimes. Contemplemo-lo com o pensamento e fixemos com os olhos da alma a paciência da sua vontade; consideremos como ele age sem ira em toda a sua criação. (CLEMENTE..., 1995, p. 38)

A tentativa de reordenar a dinâmica humana na comunidade oferece, segundo Jaeger (2014), a impressão de ser todo o escrito de cunho educativo. A concepção grega sobre a Paideia se faz presente na conclusão da carta destinada à comunidade de Corinto, quando afirma “desistamos da vã revolta, para alcançarmos irrepreensivelmente o escopo que nos é proposto na verdade” (CLEMENTE..., 1995, p. 69). A proposição desse escopo, apresentado ao longo de toda a carta em contraposição ao comportamento adverso da comunidade, manifesta um ideal humano e cristão a ser perseguido, a partir da catequese e para o bem de toda a comunidade.

Inácio de Antioquia teria sido o segundo sucessor de Pedro no comando da Igreja antioquena. Suas instruções pedagógicas são baseadas na busca incessante pela manutenção da unidade cristã em torno da figura do bispo, além do combate a correntes heréticas como o docetismo, que negava a realidade humana e corpórea de Jesus (MORESCHINI; NORELLI, 2005). Em sua Carta aos Efésios, Inácio exorta: “convém caminhar de acordo com o pensamento do vosso bispo, como já o fazeis” e a tal relação com o episcopado local faz alusão à comunhão com o divino, pois “é proveitoso, portanto, que estejais em uma unidade inseparável, a fim de sempre participar de Deus” (INÁCIO..., 1995, p. 83).

A humildade, o respeito à autoridade e uma predisposição ao relacionamento comunitário de fraternidade são, ao que temos dito, dimensões elementares da vida cristã nos primeiros séculos. Não diferente faz o bispo Policarpo quando se dirige à Igreja de Filipo,

exortando a comunidade contra as heresias, exigindo uma fidelidade a Cristo, uma vivência entre irmãos embasada no perdão e amor, atenção ao fim dos tempos e, sobretudo, temor a Deus, como forma de conduzi-los a um testemunho contrastivo com os pagãos. “Permaneçei, portanto, firmes nessas coisas e segui o exemplo do Senhor, firmes e imutáveis na fé, amantes da fraternidade, amando-vos mutuamente, unidos na verdade, competindo na mansidão do Senhor, não desprezando ninguém” (POLICARPO..., 1995, p. 144).

O escrito intitulado *O pastor de Hermas* é o mais recente do período apostólico, datado provavelmente de 150 d.C. A obra é constituída por cinco visões, 12 mandamentos e 10 parábolas, todas de cunho moral, buscando exortar os novos convertidos para a importância de assumir a fé em suas vidas, pois somente desta forma irão experimentar uma transformação real. Diante da visão iminente da segunda vinda de Cristo, a mentalidade de não existir mais remissão dos pecados depois do batismo assombrava os cristãos e até desencorajava uma mudança ética. Quanto a isto, “Herma deseja uma comunidade em que permaneça o rigor moral, mas sem rigorismo, e busca a solução na possibilidade de uma, e uma só, nova penitência para abolir os pecados” (MORESCHINI; NORELLI, 2005, p. 236).

Tendo perpassado rapidamente todos estes escritos, Ruy Costa Nunes (2018, p.39) infere que o caráter pedagógico deles está, de maneira essencial, em “educar os filhos no temor do Senhor, no temor de Deus”, sendo assim, havia uma preocupação em comum, uma vez que os adultos se convertiam e eram batizados depois do catecumenato. Diante desta nova condição, de neófitos, precisavam dar continuidade à educação cristã dos seus filhos, ensinando-os o caminho do Senhor. Neste processo, temê-Lo, mais que medo, é assumir uma condição de prudência e sabedoria na maneira de discernir e conduzir a vida, fugindo das forças malignas e abraçando sempre todo preceito que concorde com os mandamentos divinos.

3.1.2 A *Didaqué*: o ensinamento dos Apóstolos

Descoberto em 1873 na biblioteca do Santo Sepulcro, em Constantinopla, pelo metropolitano de Nicomédia, Filoteo Bryennios, um rolo de manuscritos redigido em grego e datado de 1056 foi considerado um dos documentos mais importantes do período pós-apostólico: a *Didaqué* ou *Ensino dos Doze Apóstolos*. Desde a publicação desta obra, dez anos após ser encontrada, ela não deixou de ser estudada e pesquisada por especialistas de áreas diversas, é considerada até hoje como o primeiro modelo de *catecismo cristão* que se tem notícia. Seu conteúdo e sua abordagem de fé nos fazem reconhecê-la como importante instrumento de ensinamento para as primeiras comunidades cristãs.

Tendo em vista essa condição histórica e catequética da obra, no quadro maior do que foi produzido no período apostólico da Igreja daqueles tempos, faz-se necessário que a conheçamos, haja vista a contribuição que a mesma trouxe para o Cristianismo em geral, oferecendo a ele certos elementos da prática católica que hoje compõem a nossa tradição. Estudamos o escrito levando em conta o contexto de sua produção, seu conteúdo, doutrina, objetivos imediatos, destinatários e contribuição teológica, de modo que nos seja possível identificar hoje o seu modo de ensino, o que configura nosso principal interesse de estudo nessa caracterização histórico-filosófica.

De caráter sumariamente instrutivo à comunidade cristã, a *Didaqué* é dividida em nove partes, a saber: capítulos I a VI, os dois caminhos; capítulo VII, instruções sobre o Batismo; capítulo VIII, instruções sobre o Jejum e a Oração; capítulo IX, instruções sobre a Ceia do Senhor; capítulo X, instruções sobre a oração de agradecimento a Deus após a Eucaristia; capítulos XI a XIII, instrução sobre a recepção de líderes cristãos provenientes de outras localidades; capítulo XIV, instrução sobre a Assembleia; capítulo XV, constituição da liderança da igreja local e, capítulo XVI, exortação à vigilância no aguardo da volta do Senhor.

A primeira parte (I-VI) apresenta um claro dualismo ético existente na caminhada cristã do século I, exemplificado na figura de dois caminhos, um como meio de orientação para conduzir o indivíduo à vida e outro à morte. A existência de um dúbio trajeto pressupõe o antagonismo ontológico entre o bem e o mal, mas configura ainda um propósito libertador e responsabilidade em cada cristão que, ao assumir a fé, não deveria estar aquém da escolha do caminho, ou querer trilhar os dois. A opção por Cristo e seus preceitos é exigência não apenas de uma fé meramente intelectual, mas que desabrocha na práxis humana, orientada através do amor em três instâncias: a Deus, a si e ao próximo.

Meu filho, lembre-se dia e noite daquele que anuncia a palavra de Deus para você e honre-o como se fosse o próprio Senhor, pois o Senhor está presente onde é anunciada a soberania do Senhor. Procure estar todos os dias na companhia dos fiéis, para encontrar apoio nas palavras deles. Não provoque divisão. Pelo contrário, reconcilie aqueles que brigam entre si. Julgue de modo justo, corrigindo as culpas sem fazer a diferença entre as pessoas. [...] Deteste toda hipocrisia e tudo o que não seja agradável ao Senhor. Não viole os mandamentos do Senhor. Guarde o que você recebeu, sem nada acrescentar ou tirar. [...] Este é o caminho da vida. O caminho da morte é este: esse primeiro lugar, é mau e cheio de maldições: homicídios, adultérios, paixões, fornicções, roubas, idolatrias, práticas mágicas, feitiçarias, rapinas, falsos testemunhos, hipocrisias, duplicidade de coração, fraude, orgulho, maldar, arrogância, avareza, conversa obscena, ciúme, insolência, altivez, ostentação e ausência de temor de Deus. (DIDAQUÉ, 1995, p. 348)

Os capítulos VII, VIII, IX e X possuem características pedagógicas e litúrgicas, iniciando nas orientações acerca do Batismo e concluindo com a ação litúrgica da ceia. A universalidade do ensino e do acesso à fé é evidenciada na fórmula trinitária com a qual a pessoa deveria ser batizada, terminado o período de iniciação à vida cristã e inserção na comunidade, sendo fiéis ao mandato de Jesus (Cf. Mt 28,19). Todos os que desejassem, poderiam fazer este caminho de ingresso, mas cientes das exigências espirituais e de oração, configuradas na prática do jejum e na participação assídua das celebrações comunitárias. Pode-se inferir, a partir disto, uma fé eminentemente coletiva, pois todo o percurso de introdução desemboca na vivência comum com aqueles que professam o mesmo credo (Capítulos XI a XV).

O sacramento do batismo e a liturgia eram, portanto, a porta de entrada e o sangue que pulsava nas veias da comunidade. A oração era o exercício constante da dimensão espiritual que, contudo, não estava desvinculada da vida ética. Era necessário viver aquilo que se rezava e rezar o que era vivido, buscando formar os cristãos à vontade e desígnio de Cristo. A *didacé* apresenta indícios de uma possível hierarquia na dinâmica eclesial, precisamente *episcopoi* e os *diáconoi*, além dos profetas, responsáveis pelo ensino, sustentados pelo dízimo da comunidade e com a missão de manter os batizados na fidelidade à tradição dos apóstolos, vínculo de unidade ao amor fraterno e compromisso.

Por fim, o capítulo XVI se debruça sobre uma visão escatológica. Segundo Moreschini e Norelli (2005), a plenitude dos tempos seria alcançada com a segunda vinda de Cristo, prometida por Ele ao enviar os apóstolos em missão para formar novos discípulos, conduzindo todos os povos a Deus. Era frequente nas primeiras comunidades cristãs um olhar imediato diante da Parúsia de Jesus, por isto eram dadas as orientações morais e a observância dos preceitos deixados por Cristo e os seus 12 missionários, na tentativa de santificar a vida daqueles que acolheram a fé e se tornariam os santos levados por Jesus à comunhão na eternidade. Esta visão escatológica possui em si também um cunho pedagógico na perspectiva cristã, pois o olhar para o futuro, o receio da condenação e a busca por serem salvos, não apenas era conteúdo de ensino, mas tornava-se o consciente ético de cada cristão na condução cotidiana de suas vidas, seja em âmbito individual ou comunitário.

3.1.3 Os Padres Apologistas e o encontro com a Filosofia Grega

Os Padres da Igreja que viveram durante o século II ficaram conhecidos como Apologistas em função de terem promovido, como objetivo principal de suas vidas, a defesa da fé cristã. O próprio título que recebem faz referência ao termo “apologia”, que deriva do

vocabulário retórico helênico e indica a prática de realizar um *discurso de defesa*, que no tribunal vinha após (*apó*) o discurso da acusação. Estes viveram em uma época de acentuada perseguição aos cristãos, sobretudo por parte do Estado. Os escritos se davam em forma de discursos, diálogos e tratados e respondiam questões relacionadas à própria identidade cristã (quem somos?) e ao conteúdo da fé (em quem cremos?).

Foram estes autores que deram início à discussão sobre o *Logos* no campo teológico, identificando-se com a pessoa de Jesus Cristo, do qual derivam múltiplas interpretações. Analisaremos as biografias, as obras e o pensamento de Justino de Roma (100-165), Taciano, o Sírio (c.120-172), Atenágoras de Atenas (133-190), Teófilo de Antioquia (Século II-186) e a excepcional “Carta a Diogneto”. Um ponto essencial a ser considerado é o reconhecimento do encontro destes teólogos com a filosofia grega numa visão de enfrentamento ou combate, e tal fato se faz importante pois ocorre como experiência prima na história do Cristianismo. Embora mantenhamos a expressão próxima à semiologia bélica, sabemos hoje que esse processo histórico e político foi, efetivamente, o seio caudal de um sincretismo moral, ético e político. Segundo Jaeger (2014, p.38):

Esses novos defensores de sua religião tinham de encontrar alguma base comum com o povo a que eles se endereçavam se quisessem chegar a uma compreensão. Isso os compeliu a fazer uma aproximação mais racional em relação a sua própria causa, a fim de tornar possível para outros o ingresso em uma discussão real. [...] Essa tentativa poderia ser feita somente no ambiente da cultura intelectual grega. A linguagem é, no entanto, diferente no tom da mais antiga e apaixonada eloquência cristã.

Os pagãos, aos quais eram destinados os escritos apologéticos, não constituíam uma massa simples e iletrada como no período apostólico. Ao contrário, resumiam-se a um grupo mais seleto de pessoas cultas, com racionalidade elevada e um profundo conhecimento filosófico. Deste modo, era preciso uma linguagem à altura e dentro dos paradigmas conceituais que pudessem, com clareza e profundidade, enfrentar as acusações atribuídas aos cristãos, como canibais ou até mesmo ateus, considerados subversivos pelo poder vigente. Mas isto não faz desta literatura uma mera resposta aos críticos, torna-se também o arcabouço filosófico e o amadurecimento teológico da fé originária.

A maneira como os paradigmas epistemológicos clássicos são adicionados à teologia demonstra uma preocupação pedagógica por motivos históricos e sociais. Da mesma forma que Jesus, um homem de base cultural mais simples, buscou tornar sua mensagem acessível à realidade a qual pregava, dando concretude ao seu projeto de semear o Reino e chegar a mais pessoas; também os apologistas assumem esta tática, porém em um contexto

diferente. O território de expansão para o Cristianismo é outro, a cultura e a linguagem grega estão disseminadas, não poderia a pedagogia passar ilesa destas circunstâncias, mas precisava adaptar-se, num processo de encontro e inculturação, para cumprir seu propósito de fazer novos discípulos.

O *Logos* defendido pelos estoicos e por análise de Fílon de Alexandria (20-50 a.C.) como a causa originária de todas as coisas é reinterpretado à luz do Cristianismo. A filosofia perfeita é, segundo Justino de Roma, o Cristo (BRÉHIER, 1931), já anunciado no Evangelho de João como Aquele por meio do qual tudo foi feito e que perpassa toda a escrita de Deus na criação. O influxo da filosofia grega e sua expansão no Oriente e Ocidente, através do poder político de Alexandre, o Grande, fez com que a cultura helênica se tornasse mais evidente entre os homens e mulheres, exigindo dos judeus e cristãos não só uma busca de aproximação, mas também o uso das refinadas categorias dos filósofos clássicos, no intuito de enriquecer a teologia cristã (JAEGER, 2014), até então vista por Tácito (c.56-c.117) e Marco Aurélio (121-180) como uma corrente de pensamento propagada por uma seita de lunáticos subversivos. Justino, em seu *Diálogo a Trifão*, deixa claro o uso das categorias gregas:

Apenas Deus é incriado e incorruptível e, por isso, ele é Deus; mas, além dele, todo o resto é criado e corruptível. Por esse motivo, as almas morrem e são castigadas. De fato, se fossem incriadas, elas não pecariam, nem estariam cheias de insensatez, nem seriam covardes ou temerárias, nem passariam voluntariamente para os corpos de porcos, serpentes ou cães, nem seria lícito obriga-las a isso, caso fossem incriadas. (JUSTINO..., 1995, p. 120)

Em seus escritos, Justino consegue convergir uma teologia antes arcaica e muito ligada à sua origem apostólica em um pensamento mais sistematizado, que idealiza Deus em uma dinâmica metafísica e cosmológica, ligado diretamente a uma antropologia cuja natureza corruptível tem ligação direta com a vida ética (SPINELLI, 2015). Taciano, de origem e produção literária grega, tinha uma postura diferente de Justino e, não acreditando na cultura helênica, pregava uma religião na qual o indivíduo deveria se manter fiel à sua condição pagã e não em diálogo com a filosofia clássica.

Em sua obra “Discurso contra os Gregos”, Taciano redige profundas acusações ao dizer “a retórica que compusestes para a injustiça e a calúnia, vendendo a peso de outro a liberdade de vossos discursos, e muitas vezes o que de imediato vos parece justo, logo o apresentais como coisa não boa” (TACIANO..., 2010, p. 66). Quanto à literatura, também como crítica, afirma que “a poesia, porém, vos serve para cantar as lutas, os amores dos deuses e a corrupção da alma” (TACIANO..., 2010, p. 66) e, ainda que toda a investida seja feita contra

os gregos, o autor não deixa de usar em sua produção a categoria *Logos* para designar Cristo como parte da criação e presciência do futuro.

Neste mesmo contexto de produção teológica e postura pedagógica diante da formação de novos convertidos está Atenágoras de Atenas. Em sua obra, o literato defende os cristãos de serem acusados como ateus e canibais. A isto, e num combate sério de argumentos, o autor questiona “também nós reclamamos o direito comum, isto é, que não sejamos odiados e castigados por termos o nome de cristãos. Definitivamente, o que o nome tem a ver com a maldade?” (ATENÁGORAS..., 2010, p. 123). Em um propósito de justiça e paz, segundo Moreschini e Norelli (2005), Atenágoras ainda prossegue: “reclamamos que cada um seja julgado por aquilo de que foi acusado, e nos absolvam, se desfizemos as acusações, ou nos castiguem se somos réus de maldade” (ATENÁGORAS..., 2010, p. 123). Contrapondo tais infâmias, ele assume a condição de mestre em defender e ensinar as verdades sobre a fé cristã.

Teófilo de Antioquia, também importante douto dos primeiros séculos, empreendeu uma forte apologia às Sagradas Escrituras, por meio das quais toda pessoa poderia ter acesso ao conhecimento sobre “Deus, sobre o homem, sobre a salvação incomparavelmente mais sólidas que as dos gregos” (MORESCHINI; NORELLI, 2005, p. 289). À filosofia grega, ele rende uma provocativa inferência em dizer: “boa eloquente e dicção agradável fornecem prazer e glória fútil de louvor para os pobres homens que tem o entendimento corrompido”; enquanto isso, “o amante da verdade, porém, não se prende a palavras afetadas, mas examina a eficácia da palavra, o que ela é e de que tipo é” (TEÓFILO..., 2010, p.215).

Um último documento de singular relevância na Pedagogia Cristã dos primeiros séculos é a “Carta a Diogneto”. Sob a penumbra dos verdadeiros autor e destinatário, bem como a natureza real do escrito, a Carta, endereçada a um pagão, parece apresentar uma leitura acerca do Cristianismo e a maneira como se dava a vida comunitária cristã. Ela é dividida em quatro partes, sendo a primeira, após a introdução, uma crítica do autor à idolatria e prática ritual judaica; na segunda, fala-se sobre o testemunho cristão; na terceira, sobre a realidade transcendente das verdades de fé e, por fim, um discurso sobre o verbo, resultante da observação dos paradigmas gregos. No entanto, o trecho mais notável desta carta apresenta-se no parágrafo cinco, trazendo profundo tom apologético e forte intuição ética para conduzir novos discípulos ao caminho correto da vivência da fé. Tal passagem afirma que:

Os cristãos, de fato, não se distinguem dos outros homens, nem por sua terra, nem por língua ou costumes. Com efeito, não moram em cidades próprias, nem falam língua estranha, nem têm algum modo especial de viver. Sua doutrina não foi inventada por eles, graças ao talento e especulação de homens curiosos, nem professam, como outros, algum ensinamento humano. Pelo contrário, vivendo em cidades gregas e

bárbaras, conforme a sorte de cada um, e adaptando-se aos costumes do lugar quanto à roupa, ao alimento e ao resto, testemunham um modo de vida social admirável e, sem dúvida, paradoxal. Vivem na sua pátria, mas como forasteiros; participam de tudo como cristãos e suportam tudo como estrangeiros. Toda pátria estrangeira é pátria deles, e cada pátria é estrangeira. Casam-se como todos e geram filhos, mas não abandonam os recém-nascidos. Põem a mesa em comum, mas não o leito; oito estão na carne, mas não vivem segundo a carne; moram na terra, mas têm sua cidadania no céu; obedecem às leis estabelecidas, mas com sua vida ultrapassam as leis; amam a todos e são perseguidos por todos; são desconhecidos e, apesar disso, condenados; são mortos e, desse modo, lhes é dada a vida; são pobres, e enriquecem a muitos; carecem de tudo, e têm abundância de tudo; são desprezados e, no desprezo, tornam-se glorificados; são amaldiçoados e, depois, proclamados justos; são injuriados, e bendizem; são maltratados, e honram; fazem o bem, e são punidos como malfeitores; são condenados, e se alegram como se recebessem a vida. Pelos judeus são combatidos como estrangeiros, pelos gregos são perseguidos, e aqueles que os odeiam não saberiam dizer o motivo do ódio. (CARTA..., 2010, p. 22)

Esse texto, de uma profunda riqueza antropológica e social, apresenta o *ethos* cristão a ser observado e que servirá de exemplo para que as gerações futuras se mantenham fiéis e atentas. Segundo Moreschini e Norelli (2005), mais que uma apologia, a carta seria um convite à fé cristã, insistindo na novidade que ela realiza com a encarnação do verbo e com o projeto de mudança individual, mas também ético-social. Logo, olhar para o exemplo das comunidades primitivas, anunciar os valores propostos por Jesus e incentivar a vivência fecunda, além do testemunho, faziam parte da pedagogia dos padres apologistas, que rendem à contemporaneidade um profundo esforço em fazer com que a mensagem cristã se fizesse cerne na prática e na vivência de novos e muitos discípulos.

3.2 A ESCOLA DE ALEXANDRIA: Clemente e Orígenes

A Escola de Alexandria foi uma das mais importantes e destacadas instituições culturais do Mundo Antigo. Sua importância se reafirma no campo filosófico, político e cultural. Depois dessa projeção, reconhece-se igualmente sua importância logística e teológica para o Cristianismo emergente, em intenso processo de fusão, sincretismo criativo e diacronia.

3.2.1 A Escola Alexandrina: centro da cultura cristã antiga

Fundada por Alexandre, o Grande, no ano de 331 a.C., a cidade egípcia se tornou uma das mais importantes do mundo antigo. Sua grandeza se dava por motivos diversos, mas, ao nosso estudo, merece destaque o fato de estar lá a maior biblioteca da Antiguidade, o que demonstra sua propriedade como um dos maiores centros culturais da época. Recordamos também que foi em Alexandria que se deu a primeira tradução grega da Bíblia hebraica, em

uma versão conhecida como a *Bíblia dos LXX* ou *Septuaginta*. Para o Cristianismo, esta cidade foi de grande importância, visto que representou o lugar de formação de muitos teólogos. No século II, por volta de 180, encontramos no mestre Panteno a figura daquele que seria o fundador da Escola Catequética de Alexandria.

Este centro formou notáveis teólogos, como Clemente, Orígenes, Gregório Taumaturgo, Dionísio, Dídimo (o cego), entre outros. Pretendemos, neste estudo contextual, aprofundar a magnitude deste liceu e frisar as suas principais características, dentre as quais destacamos, *a priori*, uma profunda ligação com a filosofia grega, especialmente com Platão e os neoplatônicos, o que influenciaria diretamente no método teológico e exegético, assinalado diretamente pela alegoria, inteligência espiritual e pelo valor simbólico dos números, animais e plantas. São adições que vão sendo constituídas na Paideia Cristã emergente. É válido destacar que, segundo Jaeger (2014, p. 61):

[...] a teologia como tal não era novidade no pensamento filosófico dos alexandrinos. Novo era o fato de que a especulação filosófica era usada por eles como suporte de uma religião positiva que não era, em si mesma, o resultado da independente busca humana da verdade, como as filosofias gregas anteriores, mas que tomava como seu ponto de partida uma revelação divina contida em um livro sagrado, a Bíblia.

Não se tratava apenas de adicionar as categorias gregas como maneira de interpretar e sistematizar o pensamento cristão. Desta vez, todo o método especulativo, próprio da filosofia clássica, também serviria à compreensão e na maneira de interpretar da revelação, usando também os paradigmas universais e racionais em um sério processo de apropriação cultural, colocando também o ser humano na busca por entender a verdade que lhe fora apresentada pelo próprio Deus, seja através da Sagrada Escritura, seja do próprio Jesus.

3.2.2 Clemente e a Educação

Discípulo de Panteno e seu sucessor na direção da escola alexandrina, Clemente destacou-se por sua profundidade intelectual e inquietações na busca pela verdade. Tornou-se referência, sendo considerado um dos grandes mestres do pensamento cristão. As implicações filosófico-teológicas do alexandrino baseiam-se na harmonização da Paideia Grega com a Paideia Cristã. Uma vez que se entendia a Paideia como ideal de educação grega, esse pensador ameniza o choque que existia entre a Paideia Clássica e o pensamento cristão. Segundo Nunes (2018, p.87):

Ora, foi exatamente o alto feito educacional de Clemente de Alexandria, nas pegadas do mártir São Justino, ter concorrido para harmonizar a paidéia grega com o espírito cristão, a filosofia pagã com o Evangelho, procurando demonstrar que a filosofia não é “pagã” por natureza, mas uma decorrência da natureza intelectual do ser humano e, por conseguinte, uma dádiva de Deus ao homem, como as artes e as ciências, dons subjetivos, mas dons como os bens externos representados pela variedade e pela beleza das criaturas, como o mar, as montanhas, as flores e as estrelas.

Clemente mostra que o conhecimento filosófico é próprio da natureza intelectual do homem. Sendo esta uma criação divina, suas características também seriam uma dádiva de Deus. Partindo dessa perspectiva, encontra-se na obra “O Pedagogo”, de sua autoria, uma grande contribuição no aspecto pedagógico, revelando o caráter educacional presente na religião cristã. Para ele, o pedagogo é o *Logos*, o Filho de Deus, que apresenta um programa de educação voltado para as verdades sobre a fé, assinalando o pleno cumprimento da sua missão pedagógica.

Para superar as visões deturpadas existentes, até então, acerca do Cristo, o escritor expressa que “nosso pedagogo é Deus feito homem, mas, acima de tudo, um homem sem fraquezas. Ele é totalmente submetido à vontade do Pai; é o verbo feito carne, o Deus que está sentado à direita de Deus Pai e com ele é um só Deus” (CLEMENTE, 2013, p.23). Com isto, Clemente posiciona Jesus como submisso à vontade divina, paradigma no qual todo ser humano deve orientar-se para sua salvação, pois, segundo Spinelli (2015), sendo nós limitados, encontramos Nele o haurir de uma perfeição a ser alcançada em nossa conduta ética.

Observemos como é justo conformar nossa vida aos seus mandamentos, não apenas cumprindo fielmente aquilo que Ele nos ordena – ou evitando fazer aquilo que Ele nos proíbe -, mas procurando sempre assemelhar-se a Ele da maneira mais perfeita que nos seja possível, com a ajuda dos exemplos que nos aparecem diante dos olhos – seja para imitá-los, seja para deles fugir. [...] E este guia é por excelência o Bom Pedagogo, que não é, como nos diz a Escritura, um cego conduzindo cegos ao precipício. [...] O verbo se fez carne para melhor nos ensinar a prática e teoria da virtude. Que esta seja a nossa única lei: encaremos os seus preceitos e seus avisos como a via mais curta e mais direta para nos conduzir à eternidade. (CLEMENTE, 2013, p.28)

Assim como fomos, por meio do *Logos*, criados e tornados homens, é também nesta perspectiva que devemos encontrar a maneira correta de ser e viver nossa humanidade. É Cristo o verdadeiro educador, Aquele que vem ensinar a todos, para que as pessoas possam ser humanizadas de acordo com os preceitos de Deus. Ele torna-se homem para, através do seu exemplo, conduzir a humanidade ao divino. Clemente expõe sua clara antropologia da visão de Deus sobre a criação do ser humano quando afirma: “como é a mais bela e a mais nobre criatura,

embelezou sua alma infundindo toda sorte de virtudes, prudência, sabedoria e temperança” (CLEMENTE, 2013, p.26).

Por isto, ao plasmar as pessoas, Deus as teria nutrido de toda a estética do belo, a ética do bom e a política do bem, para que pudesse conduzir seus passos de maneira verdadeira e, desta forma, “estendeu os traços de beleza sobre o seu corpo, dando justa proporção a todos os seus membros, e para aperfeiçoar sua obra, deu ao homem a inclinação para o bem, pois tudo o que se observa de bom e virtuoso nas ações humanas é tão somente o efeito da graça de Deus” (CLEMENTE, 2013, p.26). Não é apenas a racionalidade que conduz a uma vida virtuosa, como fora no período helênico, mas, antes de tudo, a revelação divina aos homens. E esta ação, de revelar-se e chegar até nós, dá-se por um vínculo de amor.

Clemente contribuiu em sua ação pedagógica, e isto pode ser inferido de duas formas: primeiro, ao apontar o verdadeiro guia e horizonte para o qual o ser humano, em seu processo de humanização, deve caminhar, ou seja, para o *Logos*, que é Cristo. Depois, quando aponta a ação divina em criar o homem como um ato de amor e dotá-lo com todas as condições necessárias para que pudesse seguir a voz e luz do seu Filho e, assim, conseguisse trilhar um caminho de salvação. Nunes (2018) evidencia que na graça divina que salva também não há distinção entre homens e mulheres, pois todos são filhos de Deus, dignos de seu amor e chamados a viverem eticamente para corresponderem a este amor.

3.2.3 Orígenes: o mestre do ensino

Considerado o maior expoente da teologia grega no Mundo Antigo, Orígenes é chamado por um dos excelsos patrólogos do mundo, Johannes Quasten (2004), como o homem mais erudito da Igreja Antiga. Nascido em território alexandrino, toda a sua formação foi embebida de muita cultura, com apropriação das categorias filosóficas gregas e da tradição teológica a ela igualmente arraigada. Escreveu inúmeras obras, com comentários bíblicos e estudos comparativos, dentre as quais destacamos o livro “*De Principis*”, uma produção inserida em um gênero literário filosófico que especula sobre os princípios do cosmos, das criaturas racionais e da Trindade.

Diferente da maioria dos autores cristãos, o teólogo nasce no seio de uma família cristã. A morte do seu pai, em 202, vítima da perseguição do Imperador Severo, fez com que o jovem, com formação bastante avançada, dedicasse-se essencialmente à vida acadêmica e religiosa, sendo responsável inclusive pela escola catequética em Alexandria. Tornou-se um excelente professor de matérias múltiplas e era tão respeitado que chegou a ensinar até mesmo

a filhos de “pagãos”. É valoroso para o ensejo deste trabalho perceber a vitalidade pedagógica na teologia e na filosofia deste mestre do ensino. Assim afirmou Bento XVI (2012, p. 37):

Orígenes de Alexandria, com efeito, é uma das personalidades determinantes para todo desenvolvimento do pensamento Cristão. Ele recebe a herança de Clemente de Alexandria, (...) e a lança para o futuro de forma totalmente inovadora, imprimindo uma mudança irreversível no desenvolvimento do pensamento cristão. Foi um verdadeiro “mestre”, assim era lembrado com saudade e emoção por seus alunos: não sou um brilhante teólogo, mas uma testemunha exemplar da doutrina que transmitia.

Eusébio de Cesaréia (265-339 d.C.), historiador do século IV, segundo Nunes (2018), é aquele que mais apresenta a vida e missão pedagógica de Orígenes. Em suas obras, afirma que a Sagrada Escritura, por influência de seu pai, sempre fez parte de sua educação, além dos conhecimentos referentes à cultura helênica, fundamental para a sociedade da época. Com o martírio de seu progenitor, continuou a guardar a ortodoxia da fé e rejeitar as heresias daquele tempo. Tornou-se, com os estudos bíblicos, um adepto e defensor da hermenêutica bíblica, utilizando-se de alegorias. Ademais, desenvolveu, segundo Spinelli (2015), princípios para a exegese dos textos.

Em seu embate contra Celso, na produção homônima da qual dispomos na atualidade, ele retoma as bases da mitologia grega, da poesia e dos contos, como margem para a defesa de sua interpretação alegórica quanto aos textos sagrados, haja vista que os gregos, conduzidos pela racionalidade platônica, gradativamente baniram os mitos e poemas de seus ambientes de ensino. Como educador, entende que a hermenêutica utilizada, antes de tudo, era um recurso pedagógico para que a verdade da revelação pudesse chegar a todos (JAEGGER, 2014) e assim afirma que “mesmo os fatos históricos foram relatados em vista de uma interpretação alegórica, e muito sabiamente adaptados às necessidades do povo de fé simples e da elite que quer e pode examinar as questões com inteligência” (ORÍGENES, 2004, p. 329).

Sua atividade educativa pressupunha certa itinerância, semelhante à de Jesus. Seu conhecimento e propriedade sobre as verdades da fé, bem como seu testemunho e conduta coerentes com aquilo que ensinava, atraíram multidões que inquietavam as autoridades locais e facilitava o surgimento de provas que legitimassem as perseguições. Nunes (2018) retrata que, em virtude de tanta visibilidade dada a Orígenes, constantemente ele mudava de residência. Sua vida era austera, sem muito luxo, andava sempre descalço e sua alimentação era restrita, evitava vinhos ou alimentos que não fossem necessários ao corpo, perseverava nas práticas do jejum, das vigílias e da pobreza, buscando a fidelidade a Cristo Jesus.

Além disto, em virtude das suas responsabilidades como mestre oficial da escola catequética, abandonou o ensino das letras, por ele considerada inútil, para dedicar-se ao ensino das disciplinas sagradas, ainda que continuasse a usar as categorias helênicas em sua maneira de conduzir as reflexões teológicas. O método da leitura alegórica era um claro exemplo disto. Ensinava também em horários que fossem mais favoráveis aos catecúmenos, à noite, quando necessário, para aqueles que tinham árduas jornadas de trabalho. Com o tempo, além da procura pelo catecumenato, os filósofos o consultavam para compreender suas formas de interpretação e, no intuito de atendê-los, passou também a ensinar disciplinas recorrentes na filosofia. O objetivo era abrir para estes também as portas para a Revelação.

Que passagem tão eloquente! Vimos que anteriormente Orígenes renunciara aos estudos da gramática por julgá-los inconciliáveis com o seu magistério catequético. Agora, ele reconhece que precisa aprofundar-se no conhecimento das disciplinas profanas e da filosofia, porque tais conhecimentos não só adestravam a mente para o estudo da Sagrada Escritura, como possuíam valor apologético e serviam de pedagogos para Cristo – como o pensara Clemente de Alexandria – aos filósofos gentios e a qualquer pessoa que se beneficiasse com as luzes da instrução. (NUNES, 2018, p.157)

Segundo Jaeger (2014), foram influenciados pela pedagogia de Orígenes os capadócius Gregório Taumaturgo, Basílio de Cesareia, Gregório Naziano e Gregório de Nissa. Esse último concordava com o seu mestre ao afirmar que não apenas os livros de cunho poético, mas também os históricos do Antigo Testamento poderiam ser lidos de maneira alegórica. E nisto consistia, ao que compreendiam, a pedagogia do Espírito Santo. Em sua obra “Os Princípios”, pois era próprio da educação cristã versar sobre os fundamentos da fé, Orígenes ocupou-se de questões importantes à vida e ao conhecimento das pessoas como, segundo Moreschini e Norelli (2014, p. 383), “a matéria, o mundo, o homem, os seres incorpóreos, a liberdade”, bem como e de cunho relevante, uma reflexão profícua sobre a Trindade.

3.3 A PEDAGOGIA TEOLÓGICA DA IGREJA AFRICANA: Tertuliano, Cipriano e Agostinho³⁵

O terceiro nicho histórico e filosófico de nosso estudo de contexto indica a originalidade da Pedagogia Teológica da chamada “Igreja Africana”, que marcou indelevelmente a emergência da Paideia Cristã. Os literatos Tertuliano, Cipriano e Agostinho

³⁵ Na redação desta parte do texto, apontaremos o que seria esta Igreja africana, para que o leitor não cometa o equívoco de compreendê-la a partir de geografia de hoje.

apontam para o amadurecimento da Teologia e de sua apropriação pelas novas formas de pensar e reconhecer a identidade da mensagem cristã.

3.3.1 Tertuliano de Cartago: o sistematizador da teologia latina

Considerado o pai, ou ao menos, o sistematizador originário da teologia ocidental, Tertuliano desempenha um papel importante como produtor do *corpus* de obras literárias sobre as questões fundamentais no mundo latino. Destacado como notável apologista da fé cristã e como um singular guerreiro no enfrentamento contra as heresias³⁶ que assolavam a Igreja na sua época, foi ele quem primeiro utilizou o termo *Trinitas* para designar a Trindade. É atribuída ao africano a frase “*credo quia absurdum*”, creio porque é absurdo, a verdadeira fé precisa se opor à razão.

Tertuliano de Cartago busca desenvolver uma teologia contrária à filosofia, chegando a criar, em relação a ela, uma verdadeira intolerância por acreditar que é dela que surge todo esse sentimento. Este ponto para nós será interessante, pois ao mesmo tempo em que ele busca distanciar-se dos filósofos, a sua formação o denuncia e indiretamente os utiliza. Outra contribuição do autor ao mundo cristão, dada sua formação como jurista, refere-se ao seu costumeiro recurso do método argumentativo e a clareza da linguagem, inserindo diversos termos jurídicos no universo teológico.

O norte da África, geograficamente em contato com o mediterrâneo e próximo à Europa, representou um dos centros mais vivos do ocidente durante o primeiro século, ao que tange o avanço e solidificação do cristianismo. Também por isto, o crescimento do Império Romano dificultara o controle das fronteiras e de toda a região conforme a proporção que ia tomando, além, evidentemente, da subversão ao poder e a facilidade de expansão do Cristianismo. Moreschini e Norelli (2014) apontam que Cartago, centro de importância também religioso na região, possuía uma singular ligação com Roma, mediante a tradição religiosa e o próprio processo de colonização na época republicana.

É ainda no século II, período de fortes perseguições e helenização do império, que Tertuliano desenvolve sua missão como filósofo de formação e jurista de profissão, com grandes produções na língua latina. Seu tratado sobre “O Batismo”, o primeiro na vasta

³⁶ O conceito político-teológico de Heresia precisa ser criteriosamente compreendido. A lenta produção da ortodoxia cristã-católica, sempre colada às dinâmicas do poder, define o que seja o “verdadeiro”, sempre representado como a Teologia Revelada ou a Dogmática. Todas as proposições que não se alinhavam a esta representação poderiam ser combatidas, e até mesmo rechaçadas, como heresias, ou como posições heréticas, isto é, não-oficiais ou não-verdadeiras.

produção cristã, marca um momento de organização dos sacramentos e da precisão doutrinária, imprescindível ao marco inicial do ingresso na comunidade cristã. O catecumenato, prática elementar do cristianismo, era responsável pela preparação das pessoas que desejavam inserir-se na família dos seguidores de Jesus, período que culminava no batizado durante a noite pascal. No entanto, neste tempo, mais que apenas orientações, urgia a necessidade da clareza acerca do sacramento e a própria natureza daquele que o recebia. Assim escreve:

Vamos tratar de nosso sacramento da água, que lava os delitos contraídos ao tempo da cegueira original e liberta para a vida eterna. Isto não será inútil para a instrução dos que ainda estão sendo formados, e até mesmo dos que já creem, mas ainda não puderam aprofundar as raízes dos bens recebidos, estando, pela ignorância, sujeitos às tentações da fé. (GOMES, 1973, p. 169)

Se teologicamente o batismo versa sobre a natureza do homem cristão, sua antropologia e finalidade última, sendo a remissão dos pecados e a salvação, a eclesiologia de Tertuliano determinava a realidade ontológica da comunidade cristã na qual os batizados passavam a integrar. Lamartine (2021) infere que são duas as visões eclesiológicas do pensador de Cartago, configuradas segundo os momentos de vida e experiência de fé vividos por ele. Em um primeiro momento, Tertuliano, fiel à tradição apostólica, entendia a Igreja como corpo de Cristo, reconhecendo o poder da hierarquia na constituição deste corpo e o sacramento da penitência, também com sua dimensão ética e celebrado publicamente por intermédio do clero.

Em uma segunda fase, o africano teria sofrido o influxo do Montanismo, heresia da época, a partir da qual a Igreja seria reconhecida em sua natureza espiritual, desconsiderando a sua corporeidade, relativizando o poder da hierarquia eclesial e também a mediação no sacramento da penitência. Uma outra frente de pensamento era a própria filosofia sobre a qual Tertuliano contesta, posto que a mesma desejava chegar a verdade sem considerar o papel e ação divina, diferente de Clemente de Alexandria que a via como uma preparação para o conhecimento da revelação. Neste sentido, “é melhor, segundo ele, ignorar porque Deus não revelou, do que saber por meio das forças humanas, com base nas próprias conjecturas” (MORESCHINI, 2013, p.193).

Para contrapor o poder da filosofia em chegar ao conhecimento da verdade, são muitos os seus escritos com o objetivo de sistematizar a fé cristã. Dentre estas obras, podemos destacar “O Apologético”, respondendo as perseguições dos gentios e colocando o paradigma da educação como maneira eficaz para superação dos preconceitos e as formas de intolerância contra os cristãos, ao afirmar “Daí nós concluímos: que não nos conheceis enquanto nos odiais, e que nos odiais injustamente enquanto não nos conheceis. Vossa ignorância é testemunha que

vos condena, depondo contra vós” (GOMES, 1973, p. 161). Também são obras: “Da prescrição dos hereges”, “Contra Praxéias”, “A Alma e a Ressurreição da Carne”, sobre essa última:

[...] Tertuliano sustenta que o homem, feito à imagem da imagem de Deus, isto é, de Cristo, teve de Deus não só a alma, mas também a carne; ora, também Cristo, como o homem, vindo à terra, se revestiu de carne; esta não é somente obra de Deus, mas, pode-se dizer, uma garantia da salvação a nós destinada. [...] com essa doutrina da “imagem” Tertuliano consegue dar uma justificação mais profunda da dignidade da carne humana, não se limitando à simples afirmação do fato de que ela é obra de Deus. (MORESCHINI; NORELLI, 2014, p.455, grifo do autor)

Tertuliano tem um papel de fundamental importância para pensar não apenas a corporeidade da alma, ainda que esta não deixe de ser imortal, mas também a dignidade da pessoa, bem como o respeito ao que nós somos, enquanto imagem de Deus e a partir da imagem Dele, que é Cristo. Há uma visão integral segundo a qual o corpo e a alma estão unidos entre si, não separados, nem antagônicos. A encarnação do Filho de Deus é testemunho claro na visão do escritor africano, segundo Moreschini (2013), da valorização e do respeito que devem ser oferecidos ao corpo do ser humano.

3.3.2 Cipriano de Cartago: o grande mestre da Ecclesiologia

Mestre da Ecclesiologia é o título dado a Cipriano, antigo bispo de Cartago que, vivendo no contexto de uma Igreja perseguida, sobretudo pelo acossamento do Imperador Décio, defendeu contundentemente a unidade da comunidade eclesial, expressa de modo claro na sua obra “*De Unitate Ecclesiae*” (CIPRIANO, 2016). O escritor evidencia a estrutura organizacional da Igreja, cuja funcionalidade não está resumida às disposições hierárquicas, mas vai além e expressa o que ela é: “povo reunido da unidade do Pai, do Filho e do Espírito Santo”. Analisaremos, portanto, como o cartaginense desenvolve sua pedagogia catequética em vista da unicidade da Igreja, definida como *mãe e mestra*.

Trata-se de importante disposição o reconhecimento de que as articulações de natureza filosófica, tal qual se identifica no caráter sistêmico das produções helenistas, acaba por internamente integrar as produções teológicas e doutrinárias da cosmovisão cristã emergente. A própria formação de Cipriano é expressão disto, pois obtém uma educação própria de pessoas cultas quanto à retórica e, segundo Moreschini (2013, p. 231), “também conhecimentos de caráter filosófico, habitualmente buscados na escola mais difundida no período imperial, ou seja, o estoicismo, ou uma genérica *koiné* literário-filosófica [...]”.

O conceito de unidade, tão caro à filosofia grega desde os pré-socráticos até as presunções universalistas, é também presente na eclesiologia de Cipriano. Um Cristianismo emergente não pode ser pensado de forma dividida ou esfacelada, mas segundo a unidade como expressão do próprio Deus. Ao buscar o uno na comunidade cristã, o bispo de Cartago favorece uma gravitação do povo em torno do episcopado, lugar de ensino e pastoreio. O problema enfrentado por ele na comunidade estava intrinsecamente ligado ao contexto de perseguição (LAMARTINE, 2021). Enquanto muitos cristãos cediam aos desejos do império para livrarem-se da perseguição, Cipriano convocava o povo a permanecer unidos na tradição que abraçaram pelo batismo.

O Senhor edifica sua Igreja sobre um só, e embora conceba igual poder a todos os apóstolos depois da ressurreição, dizendo: “Assim como o Pai me enviou eu vos envio; recebi o Espírito Santo: se perdoardes os pecados de alguém, ser-lhe-ão perdoados; se os retiverdes, reter-se-lhe-ão”³⁷; no entanto, para manifestar a unidade, dispôs, por sua autoridade, a origem desta mesma unidade partindo de um só. Sem dúvida os demais apóstolos eram como Pedro, dotados de igual participação na honra e no poder; mas o princípio parte da unidade, para que se demonstre ser a única Igreja de Cristo. (CIPRIANO, 2016, p.133)

A compreensão de uma Igreja une intimamente o cristão a uma conduta ética de coletividade e compromisso, exigindo uma postura íntegra em relação a fé professada, assumindo-a com prontidão e perseverança, mesmo diante das perseguições. Quando o cristão se deixa corromper pelas ofertas do Estado, por meio de subornos e cultos pagãos, ele não apenas se desvincula da comunidade, mas também do propósito de fidelidade. No entanto, se isto acontecer, a penitência é o caminho correto a ser trilhado, a fim de restabelecer a aproximação com a comunidade.

Em sua “Carta sobre o Martírio”, Cipriano exclama “como vos louvarei, irmãos fortíssimos? Como hei de proclamar a valentia de vosso coração e a constância de vossa fé? Suportastes a dura luta até o fim, sem ceder; antes, foram os suplícios que cederam diante de vós” (GOMES, 1973, p. 195). Ao elogiar o testemunho daqueles que morreram pela fé, o bispo de Cartago eleva a dimensão dos valores da vida cristã, advertindo que não é suficiente apenas acreditar em Deus, mas, tal crença deva ser também testada na maneira de viver, de ser fiel aos propósitos e mandamentos de Cristo, mesmo que para isso seja preciso sacrificar a própria existência terrena.

³⁷ Jo 20,21-23

3.3.3 A pedagogia teológico-filosófica de Santo Agostinho

Neste largo estudo sobre a Paideia Cristã, tivemos a oportunidade de adentrar no universo literário de variados autores que se dedicaram a pesquisar as concepções históricas e filosóficas do Cristianismo em sua vasta tradição. Neste interstício, chama-nos atenção o fato da unanimidade, tanto entre escritores clássicos como os contemporâneos, a exemplo de César Nunes (2018a), Cláudio Moreschini (2013), Émile Bréhier (1931), Etienne Gilson (1995), Franco Cambi (1999), Lorenzo Luzuriaga (1989), Mario Manacorda (2010), Ruy Costa Nunes (2018), entre outros igualmente respeitáveis, em apontar *Aurelius Augustinus Hipponensis* (354-430) como o mais proeminente filósofo do período patrístico e um dos mais importantes de todos os tempos³⁸. Sua magnitude biográfica e bibliográfica complexifica, inclusive, uma síntese completa do seu pensamento, conforme nos assevera Moreschini (2013, p. 440):

Num escritor como Agostinho, a reconstrução de uma filosofia choca-se com um limite de que temos de ter consciência. A biografia agostiniana é infundável e se calcula recentemente que sobre o bispo de Hipona se publica um livro por semana. Como traçar uma síntese do seu pensamento? Agostinho conseguiu ser um grande pensador justamente ao recorrer a filosofia pagã, que conheceu como poucos, e foi também grande erudito. Conheceu a filosofia como poucos; somente os alexandrinos como Clemente e Orígenes, e os capadócijs, como Gregório de Nissa, podem a ele se equiparar. Todavia, observa Du Roy, de qualquer modo, jamais são as “fontes” que explicam a evolução do pensamento de Agostinho; explica-o, antes, “a evolução de um sistema complexo de noções à procura de seu equilíbrio num sistema profundamente estruturado e estreitamente unificado”. Segundo Flasch, Agostinho jamais foi um teórico puro: ele tinha consciência das próprias mudanças. As mesmas *Retratações* dão conta da sua evolução.

Como podemos ver, suas origens e primeira formação remetem ao então denominado *mundo pagão*, para distinguir do que se considerava como *mundo cristão* durante o pleno processo de paulatina conquista hegemônica. Agostinho, com um exímio preparo humanístico que lhe permitiu exercer a docência na qualidade de professor de retórica, atuando inclusive na alta cúpula do Império, marcou orgânica e estruturalmente a Paideia Cristã. Após a conversão, colocou a serviço da Igreja toda a sua profundidade, incluindo na pauta da sua atividade pastoral a centralidade de questões educacionais entre os cristãos.

³⁸ “Na pessoa de Agostinho, a filosofia patrística e, quiçá, a filosofia cristã como tal, atinge o seu apogeu. É certo que Agostinho não pode ser contado entre os mestres da síntese. Dir-se-ia que o seu espírito, sempre vivo e pujante, empenhado em concitar o homem a decisões éticas e teóricas sempre novas, não comporta sequer a ideia de um sistema. Seja como for, a história não o apresenta como a figura que – conjugando, da maneira mais feliz, o ardor púnico ao espírito helênico e à vontade romana – iria ser o pioneiro do pensamento cristão, o preceptor dos povos e orientador dos séculos. De sua plenitude irão haurir as gerações de todo um milênio, sem jamais conseguir esgotá-la.” (BOEHHNER; GILSON, 2012, p. 139)

Aos 33 anos de idade, no momento de mutação de seu mundo interior e após uma carreira de reconhecido sucesso como professor, Agostinho, que ocupava então a primeira cátedra oficial de retórica do Império Romano, decide renunciar ao magistério. Ele se afasta da instituição escolar não para continuar trilhando o *cursus honorum* (“carreira pública”) de seu tempo, mas para livremente interrogar-se sobre questões que lhe eram vitais, e que tinham a ver com a realidade e a verdade das coisas e dos seres, sobretudo em sua dimensão transcendente. Já se disse que se essa ruptura não tivesse ocorrido, o nome de Agostinho, se chegasse até nós, seria apenas mais um na longa lista de docentes da Antiguidade. Ele trocou a sala de aula por outro espaço de conhecimento, para melhor questionar, pesquisar e comunicar o saber adquirido. Queria (re)aprender para ensinar, pela palavra e pela escrita, o que fará pela vida afora, conjugando todos os verbos latinos de apego e amor ao *intelectus* e à *ratio*, dirigindo-se a doutos e iniciantes, como também a pessoas de pouca instrução. Tudo, em sua imensa obra, inscreve-se – como exige a boa pedagogia – no espírito e na forma de diálogo com o Outro, e com os outros. Em tudo e a todos procurou demonstrar, na sensualidade de sua linguagem, que “nós queremos que esta vida seja feliz, e a felicidade nada mais é que o gozo da verdade” (Conf. X,23), e a verdade o fim de todo saber, umbral da Sabedoria. Por isso se diz dele que foi e é “mestre do Ocidente” e “pedagogo de Deus”. Nas páginas que seguem, procuramos apresentar os aspectos de maior saliência de sua concepção pedagógica. (FIGUEIRA; JUNQUEIRA, 2012, p. 66)

Não podemos esquecer que para discutir a teoria pedagógica de Santo Agostinho é preciso um retorno aos fundamentos filosóficos e teológicos que alicerçam o seu pensamento. O enraizamento na filosofia platônica e neoplatônica é uma marca do autor, não faltando à sua teoria do conhecimento o inatismo da verdade, o dualismo corpo/alma, a ascese mística e ética. Segundo Nunes (2018a, p. 80), “A alusão, quase passional, às obras de Platão e Plotino, feitas por Agostinho” faz como ele recorra ao ideário grego de formação educacional, rompendo em parte com a disposição universalista anunciada pela proposição da Paideia Cristã desde Jesus.

Santo Agostinho é um dos que mais contribuíram para expandir a estima do nome de Platão entre os cristãos. A leitura das obras de Plotino, na tradução latina de Mário Vítor, tem coincidido de perto com sua conversão definitiva ao cristianismo (387), e o parentesco da espiritualidade cristã com a dos platônicos sempre impressionou. Só estes são teólogos, pensa ele. Enquanto os outros filósofos usaram a inteligência para pesquisar as causas das coisas, os platônicos conheceram Deus e nele encontraram a causa do universo, a luz da verdade, a fonte da felicidade. O que lhes falta não é, portanto, a ideia do fim que se tem de alcançar, mas o caminho pelo qual se chega a ele, o Cristo. Conhecem-se as palavras das *Confissões*, a propósito da leitura dos livros neoplatônicos: “Li neles, embora não nesses termos, em verdade, que no princípio era o Verbo, que o Verbo estava junto de Deus e que o Verbo era Deus, que o Verbo não saiu da carne, nem do sangue, nem da vontade de um homem, nem da vontade da carne, mas de Deus. Mas não li que o Verbo se fez carne e habitou entre nós, que ele mesmo se rebaixou, tomando forma de um escravo, e que se humilhou, permanecendo obediente até à morte na cruz.” (BRÉHIER, 1931, p. 222)

O Doutor de Hipona realiza, nesta direção, uma nova síntese da atuação pedagógica do Cristianismo. Sua influência e autoridade no seio da Igreja acaba imprimindo caráter em toda a trajetória do desenvolvimento teológico e pedagógico medieval que ele praticamente inaugura, sustentando-se, depois, como o mais destacado, criativo e relevante autor. Após toda

atuação deste fecundo teólogo, teremos, obviamente, muitos outros nomes na tradição epistemológica cristã, mas será somente na Idade Moderna que veremos erigir-se uma nova proposta reflexiva de cunho pedagógico e inovador para o mundo cristão. Por isto, a nossa releitura pedagógica da Patrística se encerra em Agostinho.

Neste estudo de contexto, ao apresentar de que modo o hiponense pensa a perspectiva da formação educacional do homem cristão, seguimos em parte o itinerário de algumas das suas obras³⁹ principais, tais como: “As Confissões”, “A Doutrina Cristã”, “A Cidade de Deus” e “*De Magistro*” ou “Sobre a Educação”. Segundo Souza e Melo (2011), através dos escritos, Agostinho traduz a sistematização do pensamento patrístico e colabora valorosamente na fundamentação filosófico-teológica da constituição do ideário educativo do Cristianismo.

Dentre as composições acima apresentadas, “*De Magistro*” é talvez uma das que melhor expõe sua filosofia de ensino, uma vez que, de acordo com Nunes (2018a, p. 79), “Agostinho dedica esse último livro à Educação, no qual afirma que a Fé é o apanágio do homem e que a Igreja é a grande educadora das almas”. Na obra, o autor expõe uma distinta leitura ou até mesmo novas percepções pedagógicas junto à Paideia Cristã. O processo educacional se dá, segundo ele, por meio dos sentidos, da linguagem, da importância simbólica das palavras, porém, nada seria possível se não houvesse Jesus, o Grande Mestre, o primeiro entre todos os educadores. Cristo é o verdadeiro mediador e a aprendizagem interior só acontece quando Deus a inspira diretamente na alma. Sobre isto, vejamos o que diz o próprio hiponense:

Por ora, adverti a ti que não atribuíssemos às palavras importância maior do que a necessária, para que não somente creiamos, mas também comecemos a compreender quão verdadeiramente está escrito sob a autoridade divina, que a ninguém chamemos de mestre na terra, porque o único mestre de todos está nos céus. Mas o que haja nos céus no-lo ensinará aquele que interiormente nos admoesta com sinais por intermédio dos homens para que, voltando para ele no interior, sejamos instruídos. Amá-lo e

³⁹ “**Da paideia à humanitas** – Como tal, a palavra pedagogia e seus derivados pouco aparecem nos escritos de Agostinho. Mas o seu sentido está em todas as partes de sua imensa obra, pois ela situa-se na globalidade da tradição clássica da *paideia*, no caso, sob a forma latina da *humanitas*, entendida inseparavelmente como educação, cultura e civilização em grau elevado [...] Pedagogia não é, pois, apenas doutrina ou técnica sobre modos de transmissão de conhecimentos em instituições a tal fim dedicadas, mas o estabelecimento de uma relação vital entre trajetórias e influências que se passam pela formação escolar (não sem sofrimentos, segundo Agostinho), sobretudo, têm e devem ter sempre em vista a *trans*-formação (ou conversão) da personalidade pelo conhecimento da verdade. Platão, na *República*, insiste repetidamente sobre essa exigência básica de toda *paideia*, cujo propósito é o de “favorecer a ascensão da alma (*psyché*) rumo ao lugar inteligível (*noeton topon*: Rep. VII, 517b). Segundo ele, o sistema educativo (*epaideuonto*: VII, 521d) deve formar homens com o caráter que os torna capazes “de passar das trevas à luz, dos infernos à morada dos deuses” [...] Esse mesmo ideal seria, séculos depois, transformado por Agostinho em programa de vida. Melhor dizendo: a vida e a obra de Agostinho, particularmente em se ondulado elevo pedagógico, seriam incompreensíveis sem a retomada, em toda sua grandeza, desse ideal socrático: “De minha boca ouvireis a verdade inteira” (*Apol.* 17b).” (FIGUEIRA; JUNQUEIRA, 2012, p. 67, grifo do autor)

conhecê-lo é a vida feliz, que todos dizem que a procuram, mas poucos são os que se alegram de havê-la realmente encontrado. (AGOSTINHO, 2008, p. 414)

É visível que, nesta produção, o Doutor de Hipona realiza uma clara síntese entre a filosofia platônica e o Cristianismo. Ele retoma os pressupostos que predominaram na Paideia Clássica ateniense e se espalharam na antiguidade até o advento da pedagogia de Jesus. O novo itinerário hermenêutico de Agostinho, fortemente influenciado pelo idealismo pedagógico inatista de Platão, define categoricamente que o conhecimento somente se dá pela iluminação interior especial operada por Jesus, que ensina interiormente. Ao regressar ao dualismo helênico e a ideia de tipologia da alma, ele rescinde com o mandato deixado pelo Nazareno em Mateus 28,19: “Ide, pois, e ensinai a todas as nações” e gera uma apofonia histórica da prática pedagógica cristã, com imediatos efeitos político-educacionais, sobretudo, por abandonar o aspecto democrático de ensino e aprendizagem aberto a todos (NUNES, 2018a).

3.4 A LITERATURA PATRÍSTICA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A CONSOLIDAÇÃO DA PAIDEIA CRISTÃ

O período Patrístico constitui-se como uma das mais importantes páginas da Cristandade. Os Padres da Igreja, com os seus métodos teológicos e filosóficos, fizeram-se vozes autênticas da tradição epistemológica cristã. Estes escritores contribuíram seguramente dentro das condições históricas, objetivas e materiais de cada período, para formar o patrimônio da concepção de fé dos cristãos e alicerçar a experiência catequética como forma de ensinamento. Considerá-los neste estudo é deveras importante, assim como reconhecer a vinculação do aspecto religioso do Cristianismo e sua original perspectiva pedagógica, perceber-nos e admitir a fé como matéria educacional: a *Didaqué*.

Conforme ressaltamos desde a introdução deste capítulo, um dos principais objetivos em sua composição foi examinar os princípios pedagógicas dos Padres da Igreja. Ao adentrarmos nos momentos conclusivos, enaltecemos a consciência do quanto tais escritores inseriram elementos novos aos designios educacionais do homem na era cristã por um período aproximado de oito séculos. Estes autores, importantes na compreensão da forma *mentis* do Ocidente, estabeleceram de diferentes modos a ponte entre a antiguidade clássica e a cultura medieval, permeando um jeito original e criativo. Consoante Moreschini (2013), sabemos que o primeiro encontro entre a filosofia grega e o Cristianismo se dá com Paulo de Tarso, mas a efetividade dessa relação começa a ser plenificada somente a partir do segundo século, em uma ação que diversos autores intitulam helenização da cristandade.

A relação entre cristianismo e filosofia (obviamente, grega) foi vista há muito como um aspecto da interação mais ampla entre cristianismo e cultura greco-romana. A formação de uma “filosofia cristã” foi explicada no passado – precisamente na época em que vigorava o paradigma interpretativo instaurado pela ciência filológica ou, de qualquer modo, liberal e positivista – como uma helenização, mais ou menos forte, da nova religião, por obra da cultura com a qual estava entrando em contato. Com a progressiva evangelização da sociedade greco-romana, verifica-se, em paralelo, uma acentuada helenização da religião cristã; e, conseqüentemente, deu-se a apropriação por parte do cristianismo não só das formas literárias pagãs, mas também dos instrumentos culturais próprios da filosofia grega, em todos os seus níveis. Bem cedo, precisamente logo a seguir aos primeiros contatos mais profundos entre as duas formas de cultura e civilização, a judaica e cristã, de uma parte, e a greco-romana, de outra, observamos o surgimento da filosofia cristã, primeiro em formas mais superficiais, depois cada vez mais elaborada. Esse é, em poucas palavras, o critério de interpretação dado pela ciência filológica do século XIX, com seus extraordinários méritos. (MORESCHINI, 2013, p. 11)

Na análise deste encontro do helenismo com o Cristianismo, é válido enfatizar, *a priori*, que não seria justo estabelecer entre a Paideia Grega e a Cristã uma disposição assintótica ou contraditória, como se pudessem ser contrapostas. Ambas são construções culturais hegemônicas que se estabeleceram em diferentes períodos e nas diversas etapas da história ocidental. O modelo educativo grego pode ser definido como o conjunto de dispositivos teóricos e práticos que se circunscrevem ao redor da prática social, da educação e formação cultural dominante helênica, nos marcantes períodos de vicejamento da cultura grega. O princípio educativo cristão vai sendo constituído a partir do sincretismo entre a marcha dos acontecimentos históricos e políticos e os conjuntos de interesses e disposições político-culturais que decorrem de tais movimentos.

A Paideia Cristã assume maior expressão por compreender este aspecto sintético, que congrega artigos singulares da educação grega em uma perspectiva mais ampla e estruturada, assim como mais abrangente e universal. Os autores patrísticos, no intuito de adoperar um caráter sistemático à mensagem cristã, fizeram leituras profundas e aderiram em parte a alguns aspectos relacionados à visão grega, todavia, suas filosofias-teológicas deram seguimento às potencialidades abertas pela historicidade, imprimindo novas noções ao Cristianismo:

É comum a afirmação de que o Cristianismo primitivo sofreu influências de vários setores da Filosofia Grega – de Platão, Aristóteles, os epicuristas, dos estoicos – sem que se determine claramente a amplitude e os limites de tais influências. Também é comum dizer-se que os filósofos convertidos ao Cristianismo buscaram dar à doutrina cristã um status filosófico, mas, sem alguns cuidados, por exemplo, de salientar as fontes das quais se serviram ou sem analisar os conceitos dos quais se apropriaram, ou, ainda, sem pôr em questão o fato de que esses filósofos, a bem da verdade, eram mesmo professores de retórica, cultores da sofística e da dialética, métodos dos quais

se valerem e favor da expansão e do suposto arranjo filosófico da doutrinação cristã.
(SPINELLI, 2015, p. 9)

Nas sendas conclusivas, somos cômicos de que escutar a Patrologia neste estudo sobre a constituição historiográfica da Paideia Cristã é restabelecer, com devido cuidado, parte da edificação social e ordenamento político dos fundamentos filosóficos que engendraram o modelo educacional cristão. O reconhecimento da vitalidade do período patrístico nos ajuda no fechamento analítico e produção da síntese do Cristianismo histórico, possibilitando uma séria e exigente reflexão acerca do valor imperativo da História e Filosofia da Educação Medieval, oportunizando a superação das visões reducionistas que a permeiam. Esta assertiva ajuda garantir seu lugar no estatuto epistemológico e contexto histórico-político do fenômeno educacional no mundo ocidental.

CAPÍTULO IV – A PAIDEIA GREGA E A PAIDEIA CRISTÃ: aproximações e contradições

“Primeiro que tudo; a educação não é uma propriedade individual, mas pertence por essência à comunidade. O caráter da comunidade imprime-se em cada um dos seus membros e é no homem... muito mais que nos animais, fonte de toda a ação e de todo o comportamento. Em nenhuma parte, o influxo da comunidade nos seus membros tem maior força que no esforço constante de educar, em conformidade com o seu próprio sentir, cada nova geração”.

Werner Jaeger

Neste capítulo, temos a intenção de circunscrever as silhuetas históricas e conceituais dos dois grandes projetos educacionais do mundo ocidental, o ideário Grego e a cosmovisão Cristã, baseando-nos na compreensão dessas práticas sociais com a assertiva de buscar integrar ambas mundividências, na direção de considerar que aquilo que une é sempre mais forte do que aquilo que divide. O nosso intuito, no transcorrer de todo esse caminho investigativo, nunca foi no sentido de gerar uma visão assinótica dos modelos ou uma oposição entre eles. Partiremos de uma ordem apodíctica como categoria gnosiológica, buscando demonstrar as aproximações e contradições existentes. Esse estudo histórico visa encontrar inspirações categóricas humanistas para, ao final, apresentar possibilidades de revitalização de tais processos em nosso tempo e sociedade.

A Filosofia investiga o conjunto de inspirações epistemológicas, políticas e éticas, as quais embasam uma determinada prática social. Desse modo, conhecer as articulações da Paideia Cristã, com suas integrações ou dissonâncias e diante das filosofias universalistas emergentes da crise do mundo grego, é o nosso terreno histórico e configura a base desta investigação cronológica. Por isto, ainda tentaremos caracterizá-las singularmente, ressaltando a fundamentação judaico-cristã presente na idiosincrasia de emergentes costumes morais, sociais e culturais em formação.

Os comparativos a serem estabelecidos têm por base a ideia de que a proposta pedagógica dos gregos não visava inicialmente formar os cidadãos para a *Pólis*, mas sim guerreiros em campos de batalhas, aptos a protegerem os seus e a garantirem um legado de honra e coragem que, posteriormente, no período helenístico, serviu de base para a formação de homens numa perspectiva existencial e individualista. Na experiência da *Pólis*, Atenas haveria de firmar uma atmosfera cultural que superasse o ideário bélico por uma compreensão de pertencimento à cidade e a seus fins. De mesmo modo, o Cristianismo adotaria uma proposta

de vida comunitária, no entanto, sem estruturas hierárquicas de divisão, mas que, em virtude de condicionamentos históricos, institucionalizaria a identidade reconhecida como base conceitual da Igreja e fomentaria maneiras próprias de viver os ideais cristãos. Tanto uma quanto outra configuram duas grandes sínteses teórico-práticas, dois universos axiológicos e duas mundividências integradas entre si, ainda que com distinções e singularidades, como atmosfera cultural comum e representação social hegemônica.

4.1 MATRIZES CONCEITUAIS COMUNS

Desde o começo da exposição desse itinerário investigativo, buscamos sustentar que as duas grandes Paideias ocidentais guardam entre si matrizes conceituais comuns e aproximações basilares semelhantes. O estudo de cada um dos clássicos modelos pedagógicos permite reconstituir seus contextos e respostas às questões de seu tempo. Esse é o tema do presente item de exposição.

4.1.1 A capacidade educativa do homem no mundo grego e no mundo cristão

Para as duas propostas pedagógicas, o homem é sempre sujeito ativo da aprendizagem, detentor de uma potencialidade unívoca no que diz respeito à sua capacidade educativa. Neste tópico, procuramos apresentar os fundamentos históricos e pedagógicos das visões educacionais relacionadas ao valor do ensino e à concepção do indivíduo que pretendiam formar, considerando, obviamente, as particularidades de cada proposta. Não podemos deixar também de explorar nesta alínea o significado da educação como experiência individual, tendo em vista que a dimensão coletiva será tratada muitas vezes, em outros distintos pressupostos culturais.

Séculos depois, sem pretensão alguma, o filósofo alemão Immanuel Kant (1724-1824) expressou, na sua tese principal acerca da formação humana, a síntese do que as Paideias Grega e Cristã quiseram definir ao pressupor o valor da pedagogia em seus respectivos projetos: o ser humano só é aquilo que a educação dele faz. É cômico em ambas as estruturas formativas que todo e qualquer ser humano precisa ser ensinado para compor o destino histórico e valorativo no qual está inserido, comprometendo-se na perpetuação de sua sociedade.

O homem, enquanto ser da natureza e, ao mesmo tempo, afastado dela em relação ao seu aparato instintivo menos predominante do que o dos demais seres animais, precisa se constituir para além de suas carências. Neste interstício, assoma o papel da

educação, que o constitui enquanto *sapiens*, hominizando-o, por assim dizer, e preparando-o para a sobrevivência em meio às vicissitudes e possibilidades do seu entorno. (FREITAS, 2018, p. 288)

Além disto, mais que uma necessidade, há em todo ser humano uma predisposição ontológica na direção de ser educado. O próprio conhecimento de si é constatação que sua natureza humana não se reduz a processos fisiológicos e meramente moleculares, mas constitui-se um ser reflexivo, capaz de pensar e transformar também o contexto ao seu redor. Sócrates, segundo Monroe (1985, p. 58), teria concordado com a doutrina sofista na qual o homem é a medida de tudo e considera que “se o homem é a medida de todas as coisas, a primeira obrigação que o homem deve assumir é a de conhecer-se a si mesmo”.

Os indivíduos não nascem perfeitos, mas são o resultado de inúmeras trilhas formativas em várias etapas da vida, fazendo-se artífices de um processo genuinamente humano: a conservação de seus princípios e o progresso da espécie. Para que isto seja possível, cada pessoa necessita de um apoio instrutivo que o permita aperfeiçoar-se. Deste modo, “os gregos perceberam que o homem é educável porque é modificável. E entenderam essa modificabilidade como um projeto rumo à perfeição”. (BARROS, [2002], documento não paginado)

A história considerada, não como algo cíclico, mas sim um conjunto de processos contínuos e descontínuos, dotados de estruturas conservadoras e práticas de transformação, faz-nos pensar que tanto os gregos quanto os cristãos apostaram na educação como meio de levar adiante seus propósitos voltados para o desenvolvimento social. E, em função deste objetivo, sem desconsiderar suas particularidades⁴⁰, a formação humana não poderia ser apenas uma transmissão de conteúdos, seja referente à Filosofia Antiga ou à fé religiosa, mas com o propósito de formar pessoas dispostas a viverem segundo o horizonte oferecido, incorporando em suas vidas as matrizes ideológicas que apreenderam.

Toda a educação humana, tanto na Paideia Grega quanto na cristã, tinha em vista um ideal de homem a ser perseguido. Na pedagogia clássica, conforme Marrou (2017, p. 367), não se almejava apenas “formar um letrado, um artista, um sábio; ele tem em vista o homem, ou seja, antes de tudo, um estilo de vida conforme uma norma ideal”. O próprio Sócrates compreendia a necessidade do indivíduo fugir da dependência dos dogmas religiosos, bem

⁴⁰ “[...] os gregos tinham uma concepção do homem que pretendiam formar. Essa visão, normalmente chamada de *essencialista*, comporta uma visão idealizada do homem fundada no desenvolvimento de suas virtualidades, por meio de determinadas virtudes. O cristianismo não se furta ao mesmo propósito ao ter uma concepção de homem e de contemplar a formação adequada desse “cidadão”. Entretanto, os desafios do cristianismo enquanto projeto pedagógico são infinitamente maiores, em função do seu caráter universalista.” (FREITAS, 2018, p. 303)

como evitar estruturas sociais cujos cidadãos fossem apenas convenientes usuários da retórica, visando o desenvolvimento de uma personalidade moral e a integralidade do ser⁴¹.

O fim da educação, então, não era dar a informação sem base que, aliada a um verbalismo superficial e brilhante, constituía o ideal dos sofistas. Era ministrar saber ao indivíduo, pelo desenvolvimento do seu poder de pensamento. Todo indivíduo tem em si mesmo a capacidade de conhecer e apreciar tais verdades com as de fidelidade, honestidade, verdade, honra, amizade, sabedoria, virtude, ou pode adquirir essa capacidade. (MONROE, 1985, p. 59)

Capaz e ativo no seu processo, o homem necessita constituir socialmente os recursos pedagógicos que o auxiliem no intercurso de sua formação, tendo ciência da sua incompletude e, uma vez inserido na sociedade, precisa desenvolver-se. Monroe (1985) insiste nisso, referindo-se a Sócrates quando apresenta a importância do caminho dialético e a necessidade da instrução ao contribuir na constituição do sujeito que conhece a realidade, portanto, cognoscitivo, mas também vive nela, sendo advinda dessa conjuntura a disposição ética. Cabe a ele conduzir sua vida a partir de princípios universais tomados como paradigmas na sociedade e, paralelamente, por cada indivíduo que a compõe.

Se existe na sociedade a demanda de educar as pessoas, esta deve comprometer-se com tal finalidade e prover maneiras de supri-la. Humanizar o indivíduo é o objetivo da pedagogia, e é nele que o corpo social deve investir todos os meios para constituí-lo ativo, isto é, participe na construção da comunidade na qual vive. Este seria um ponto de encontro fundamental entre as duas Paideias que nos propomos a discutir ao longo desta pesquisa, pois:

[...] a verdadeira forma de educação do homem, aqui, reside no substrato mais significativo do ponto de vista humano. Ao mesmo tempo em que modela apropriadamente o formato do ser humano, dinamiza e orienta a riqueza e a complexidade da existência do homem. É exatamente na *Paideia* que essa força formativa atinge seu ápice de intensidade: pelo empenho consciente do conhecimento e da vontade. (OLIVEIRA, 2015, p. 25)

Cabe considerar que a perspectiva antropológica pode ainda ser traçada como uma complementariedade em busca da formação de um novo humanismo. Para os gregos, a racionalidade possui um lugar privilegiado na definição do ser humano, seja no seu caráter epistemológico, no tocante ao conhecimento da realidade e à busca das verdades necessárias,

⁴¹ “Para Platão, a formação deveria levar em consideração a totalidade do homem, que, desde Sócrates, vai estar associada à alma. Mas não há uma dissociação, quando se considera que a alma é a totalidade do homem. Essa educação vai considerar o desenvolvimento da racionalidade e da corporeidade, presentes na música, na matemática, na astronomia e na ginástica. Em certo sentido, essas “disciplinas” se correlacionam. Em cada uma e entre elas existe uma harmonia, uma totalidade que vai configurar a estrutura do cosmos, enquanto universalidade, da cidade, enquanto particularidade, e do homem, enquanto singularidade.” (FREITAS, 2018, p. 296)

seja na condução dos valores éticos, as virtudes, para um agir coerente com a natureza da espécie.

Foram os gregos os primeiros a cumprirem a missão de aplicar a inteligência a todas as fases da vida; foram eles os que primeiro lutaram por viver de acordo com a razão. Eles, antes que outros, formularam o conceito de homem como sendo, primariamente, um ser racional. Como ensinou Sócrates, o dever de cada indivíduo era o de conhecer a si próprio. Consequentemente, os gregos chegaram também ao conceito moral de personalidade. Cada indivíduo encontrava na sua natureza racional o direito de determinar os seus próprios fins na vida; e, em sua natureza moral, o conceito desses fins achava-se traçado por seu próprio ser. (MONROE, 1985, p. 28)

O ideal tripartido do homem, como citado no primeiro capítulo, implica também no reconhecimento dessa tipologia proveniente da estrutura condicionante da segregação social. É perceptível o determinismo das pessoas que eram ou não propensas a serem educadas, considerada a circunstância social originária ou o próprio gênero. Seria o caso de considerar os escravos, as mulheres e até mesmo os guerreiros, aos quais correspondiam às partes irascível e concupiscível, equivalente a um tipo de essência sobre a qual, pouco provável, poderiam mudar ou transformar. A Paideia Grega, formalizada por Platão, define uma teoria da educação de natureza inatista e determinista, que consagra o processo educativo aristocrático e justifica a dominação dessa classe nas novas estruturas de poder da cidade.

Marrou (2017) considera que, com o avanço do pensamento grego e o desenvolvimento do período helenístico como auge da cultura clássica, o ser humano passaria a ser pensado mais em sua completude e individualidade. Corpo e alma plenamente desenvolvidos foram as pretensões das escolas filosóficas como epicurismo e o estoicismo⁴². Desta forma, a educação tentava desenvolver no homem virtudes necessárias para que pudesse efetuar seu papel frente às exigências de cunho social ou decorrentes de suas escolhas pessoais. A crise do projeto da *Pólis* ateniense, consumida por inúmeras guerras fratricidas e consolidada pela dominação macedônica, produz as condições objetivas para um novo tipo de pensamento, uma nova construção axiológica, agora voltada para a universalidade e reconhecimento da subjetividade.

⁴² “No campo filosófico, depois dos grandes sistemas metafísicos, científicos e políticos de Platão e Aristóteles, delineia-se um novo período que elabora um pensamento de fundamento antropológico dividido em lógica, física e ética, mas, ligado mais aos problemas da ética e da busca da “vida boa” que é indicada na figura do “sábio”: aquele que limita suas próprias necessidades, pratica uma meditação constante, procura a felicidade individual pela ascese. Entre Epícuro de Samos (342-270 a.C.) e Zenão de Cítio (335-264 a.C.), com o epicurismo e o estoicismo se fixa como primária e central esta tarefa ético-antropológica da filosofia e se indica na *ataraxia* (indiferença) ou na *apatia* (imperturbabilidade) a virtude mais própria do homem como sábio.” (CAMBI, 1999, p. 95)

No Cristianismo, este mesmo prisma sobre a divisão tríplice é concebido, na compreensão de Paulo de Tarso, não como a divisão de pessoas em estamentos resultantes de uma predeterminação, mas como dimensões de um único ser. Este pensamento atesta um caráter integral do sujeito, no qual o corpo não seria apenas *cárcere da alma*, como pensavam os gregos em detrimento da racionalidade, mas parte correspondente da natureza humana em sua totalidade. Deste modo:

[...] o homem é “carne” (*basar*) na medida em que se revela a fragilidade e transitoriedade de sua existência; é “alma” (*nefesh*) na medida em que a fragilidade é compensada, nele, pelo vigor de sua vitalidade; é “espírito” (*ruah*), ou seja, manifestação superior da vida e do conhecimento, é “coração” (*leb*), ou seja, o interior profundo do homem, onde tem sua sede de afetos e paixões, onde se enraízam inteligência e vontade e onde têm lugar o pecado e conversão a Deus. (VAZ, 1991, p. 61)

A pessoa, na visão grega e cristã, tem em si um ponto de referencialidade ligado à sua antropologia, que configura o lugar de partida da educação, sobre a qual deve incidir os métodos pedagógicos. Se para uma é a *racionalidade* a principal dentre as três partes do homem; para outra, é a *vontade* que converge para si tanto o que corresponde a carne, a alma, ao espírito e aos afetos do coração. “A vontade como faculdade independente do entendimento é o princípio que instaura a metafísica da pessoa no Cristianismo. Não mais submetida ao intelecto (como na ética grega), a vontade é livre, pois o homem é liberdade” (VASCONCELOS, 2019, p. 13).

Na mentalidade dos antigos, sob a influência platônica e também aristotélica, a educação deve corroborar para o controle das pulsões corporais e a condução do agir humano conforme os parâmetros da razão e o exercício das virtudes. Tais pontos de vista acenam para a concepção moral do homem, a qual precisa ser desenvolvida para que este sujeito possa ser reconhecido como um ser dotado de *dignidade humana* ou propriamente *humanidade*. Na visão do Cristianismo, a educação deve ajudar o indivíduo no exercício de sua liberdade, apresentando valores e significados como divinos, considerando-os necessários para uma vida diferente, não simplesmente no desempenho da reflexão racional, mas do amor e da fraternidade.

Não foi no ideal de imediata felicidade nem no ideal de vida da razão que o cristianismo foi descobrir a solução do problema universal, mas sua ideia de caridade cristã ou amor, expressão mais individual da personalidade e ao mesmo tempo a mais completa, aquela que encontra na sua própria essência a razão de ser em relação aos objetos ou personalidades que lhe são externas. (MONROE, 1985, p. 95)

E, dado ao fato da personalidade individual estar intimamente ligada ao que lhe é externo, mesmo a educação, atividade realizada também por terceiros, contribui na formação do sujeito. Neste sentido, há também uma semelhança importante entre as Paideias Grega e Cristã, há sempre um herói ou referencial como expressão do ideal humano, conforme já dito anteriormente, que é almejado através da atividade pedagógica. Na cultura clássica do período homérico, eram os heróis mitológicos que inspiravam as pessoas a buscarem melhoria ou transformação de suas vidas. O papel social dos mitos e heróis consistia em projetar um ideário de vida comum e inspirar atitudes e condutas esperadas para todos.

Sob o pressuposto da glória e da honra, os homens deveriam arriscar tudo o que tinham vislumbrando e construir uma trajetória de guerreiros, cheia de virtudes que pudessem inspirar também a outros. O valor da pessoa dependia da opinião dos outros e até que ponto eram favorecidos pelos mais velhos. Dentro do olhar heroico, a educação tem muito mais um sentido individual que coletivo, centrado no aluno, favorecendo o seu aperfeiçoamento e, como consequência, humanizando-o. Assim se dava a educação homérica.

Este amor à glória, que o leva a empenhar a honra, levava-os com firmeza e decisão ao sacrifício da própria vida em favor de algo mais elevado que a vida: a honra. [...] O Herói homérico, assim como o homem grego, não é verdadeiramente feliz senão quando se sente distinto e superior. [...] Como representante da base fundamental da tradição pedagógica clássica, Homero lança bases do ideal moral da consciência helênica. E seu segredo pedagógico residia na instituição do exemplo, modelos de conduta a serem seguidos. (SILVA; MELO, 2008, p. 3)

Consiste em um recurso pedagógico inspirar-se em alguém⁴³, almejando, por efeito, um patamar superior, sem recusar os possíveis obstáculos inerentes a um homem que busca o heroísmo, ciente de que deve fazê-lo com destreza. No caso do Cristianismo, encontra-se também uma *pedagogia* pautada no exemplo, desta vez, do próprio Cristo, exaltado por Paulo e pela literatura patrística, conforme visto nos capítulos anteriores. Ele imprimia um modelo de mestre⁴⁴ e ser humano, imagem de Deus por excelência (*Imago Dei*), do qual tudo foi criado, segundo a doutrina cristã, e para o qual tudo e todos devem estar voltados.

⁴³ “Há um ponto em que é preciso insistir, porque é da maior importância para a compreensão da estrutura espiritual do ideal pedagógico da nobreza. Trata-se do significado pedagógico do exemplo. Nos tempos primitivos, quando ainda não existia uma compilação de leis, nem um pensamento ético sistematizado exceto alguns preceitos religiosos e a sabedoria dos provérbios transmitia por via oral de geração em geração, nada tinha, como guia de ação, eficácia igual à do exemplo.” (JAGER, 1989, p. 40 apud SILVA; MELO, 2008 p. 4)

⁴⁴ “A palavra Mestre, seja na tradição hebraica, seja na tradição grega, seja ainda na própria tradição romana, guarda a significação moral e sentidos éticos e educacionais. São admiráveis conceitos e nomes que expressam a notável identidade de reconhecida dignidade e de respeito. O que faz com que Jesus, de certa maneira, incorpore toda a legitimidade que se reconhecia nesse título ou nessa denominação. Jesus se define como Mestre, Jesus “ensinava a todos”, testemunhada por inúmeras passagens evangélicas (Mateus, 4:23; Lucas 19:47; Lucas 21,34-38). A relação entre a missão de Jesus e a prática de ensinar parece sempre muito próxima.” (NUNES, 2018a, p. 71)

A Pedagogia Cristã se inspira na Paideia Grega quando retoma uma dualidade entre carne e espírito, contrastando natureza corpórea e espiritual, sem desconsiderar a visão antropológica unitária e integral. Tal recurso faz com que as pessoas compreendam a realidade vivida como passageira e que deve ser transição para uma outra futura e verdadeira. Na busca por esta nova existência, mediante a condição divina, o homem deve também agir de maneira heroica, vivendo no mundo como um guerreiro que luta pela honra e contra as estruturas de pecado até a salvação.

[...] a pedagogia cristã imprime o mesmo sentimento de sacrifício e domínio da vontade, a fim de não ser reprovado, ou seja, fazer-se semelhante a Cristo que se sacrificou por todos. Fala de moderação e ao mesmo tempo de um sentimento moral que é a mola fundamental que leva o herói a lutar pela glória com o mesmo entusiasmo que o cristão pela sua santificação. (SILVA; MELO, 2008, p. 6)

O ideal de *Areté*, abordado desde o primeiro momento nesta pesquisa, retorna aqui como basilar na compreensão do ideal de homem que tanto a Paideia Grega como a Paideia Cristã objetivavam formar, embora tenham pontos de partida e chegada divergentes. Fazendo um salto histórico da educação homérica para a Grécia dos filósofos clássicos, perceberemos o anseio de pessoas com sua potencialidade racional desenvolvida, capazes de agir em harmonia com as verdades e virtudes. Já no Cristianismo, conforme o paradigma da vontade, buscava-se a formação de sujeitos pelo exemplo de Cristo, livres das paixões terrenas e abertos ao serviço de Deus.

4.1.2 A formação do homem para a vida em sociedade: a *Pólis* e a *Civitas Dei*

Se no primeiro item deste subcapítulo trabalhamos o homem como motivo e sujeito do conhecimento em ambos os modelos educacionais, neste, dedicar-nos-emos ao debater da práxis educativa, considerando sua finalidade primordial, formar cidadãos para a vida em sociedade. O pensamento da educação grega, fundado no desenvolvimento das virtudes, é subsidiado por uma visão ideal do homem, razão pela qual pode ser considerado essencialista. O Cristianismo, que também adere ao propósito da formação humana, visando constituir o cidadão segundo as virtualidades evangélicas, tem, contudo, por razão da sua natureza universalista, maiores desafios ao seu projeto educativo.

Apesar de manter o foco na permanência das estruturas sociais a partir dos princípios de cada uma das Paideias, que sempre visavam reconhecer o indivíduo, a coletividade tornava-se recurso indispensável para fomentar o comprometimento com o meio

no qual vivia. As cosmovisões cristã e grega serviram de fundamento direto às pedagogias que foram desenvolvidas, pois delas se extraía o tipo de ser humano almejado e, desta forma, promoviam práticas pedagógicas necessárias a tais objetivos.

Este ideal de vida e de educação não era concebido como uma atitude estática, mas sim como um ideal que se apresentava como se estivesse em mudança e adaptação, dependendo sempre da forma com que a sociedade encaminhasse igualmente seus processos materiais, econômicos ou políticos. (NUNES, 2018a, p. 67)

O ser humano é capaz de ser educado porque a este interesse persegue também a sociedade na busca pela progressividade de seus ideais, há sempre um objetivo, conforme dito, que é, ao mesmo tempo, a finalidade e o princípio do agir pedagógico. Ainda que também os animais, tidos irracionais, vivam em bando e obedeçam às ordens já pré-estabelecidas pela natureza, o ser humano vive em sociedade por livre disposição de poder evoluir-se em conjunto, buscando recursos avançados em vista da sobrevivência e melhor qualidade de vida.

Neste sentido, a educação grega e cristã tem o indivíduo como centro de seus processos, não em uma dimensão reducionista que beirasse o individualismo. A prova disto é que estas aspiram um projeto de vida social subsidiados em valores a serem trabalhados desde a pedagogia familiar até aquela mais adequada à maturidade. Os gregos são instruídos de acordo com as necessidades da *Pólis*, por isto o ensino da retórica e das demais disciplinas já discutidas anteriormente, também graças ao sistema de liberdade política e individual existente no período democrático e assegurado por lei.

Todavia, a cidade grega não pode ser considerada apenas o lugar do exercício utilitário do ser humano ou a razão para o qual foi educado, ela é em si a expressão da vida humana. Sua existência implica diretamente à necessidade de *condividir* a vida, mesmo que por uma racionalização política administrada sob normas, isto é, ainda que a disposição em viver e como viver socialmente nem sempre seja algo intrínseco à pessoa. Por isto também decorre o valor sumário do ensino e a visão essencialista de Aristóteles em conceber o homem como animal político.

O Cristianismo, não diferente dos gregos, também intenta educar o ser humano para relações sociais geradoras de vida, tornando possível a expansão dos valores propostos por Jesus. Ainda que não tenha sido dele a pretensão de construir uma igreja-instituição, seus princípios de uma vida comunitária aberta às necessidades dos outros, de caridade e amor, deveriam ser observados pelos seus seguidores, abrindo a expectativa de abraçar tal projeto e ofertando essa condição a todas as pessoas.

A *paideia* cristã parte da ideia de que pela educação nós formamos o homem, pela educação nós constituímos em plenitude a condição humana. A educação na *paideia* cristã é, então, uma prática social de hominização, de formação do homem para viver na sociedade terrena e celestial. Essa nova *paideia* consiste, pois, em ampliar a dignidade do homem para o que é atemporal e não espacial, daí a ideia de uma cidade terrena e outra divina, na qual o cristão, esse novo homem, participa em coparticipação. (FREITAS, 2018, p. 304)

Jesus foi o educador para o Reino de Deus. Suas parábolas, ensinamentos, sinais e milagres, buscavam preconizar o advento deste Reino, para o qual o coração das pessoas, sob um pressuposto particular, sem dispensar o olhar coletivo, constituía-se terreno fértil para germinar esta nova estrutura social segundo os parâmetros significados como divinos. Agostinho, já no século IV, apresenta na sua obra Cidade de Deus, *Civitas Dei*⁴⁵, uma realidade possível de execução política cujo valor principal fosse o amor a Deus, ainda que essa assertiva acarretasse uma contrapartida, culminando no pouco considerado desprezo de si.

Convém que “[...] o cristão deve tomar consciência da sua viagem neste mundo, que é encaminhar-se para a *civitas Dei*, por entre quedas, retrocessos e interrupções, e combater o mal através do incremento da esperança e a expectativa da justiça ultraterrena de Deus” (CAMBI, 1999, p. 137). Deste modo, os valores eternos e divinos teriam preferência em relação aos tidos como humanos e passageiros. Toda a ética e estrutura social precisariam ser ordenadas para que a vontade divina se expressasse diretamente no modo como os homens viviam em sociedade.

Em consequência, também os cristãos, enquanto cidadãos terrenos, deveriam ser educados para viver não apenas mediante seus princípios de contingência e interesses pessoais, mas conforme a vontade divina. Pois, “sendo o homem a obra magna de Deus, a antropologia cristã não estaria condicionada à dimensão política ou cosmopolita como criam os helenos, mas posta na direção de uma escatologia salvífica; ou seja, o homem vive neste mundo, mas não para este mundo” (VASCONCELOS, 2019, p. 14).

A queda do poder autônomo da Grécia Antiga e sua submissão ao Império Romano faz com que, no período helênico ou helenista, vislumbre-se um evidente individualismo do sujeito que busca sua felicidade de maneira mais existencial que no convívio social. Diante deste contexto, o Cristianismo reacende a proposta de pensar seres humanos capazes de se

⁴⁵ “No *Cidade de Deus*, Santo Agostinho condenava a política e o Estado, imersos no mal e no pecado do mundo, e solicitava a salvação pessoal por meio da fé e da ascese, sob a orientação da Igreja, que era, na terra, a forma da Jerusalém celeste, quase o seu incunábulo.” (CAMBI, 1999, p. 137)

implicarem na vida comunitária, estarem dispostos a um compromisso exigente com suas sociedades e educarem as gerações futuras em prol de uma postura mais fraterna.

4.2 TEORIAS PEDAGÓGICAS DISTINTAS

Buscaremos apresentar no tópico em questão as teorias pedagógicas que se circunscrevem nas duas grandes Paideias estudadas e sistematizadas. Nossa intenção reside em estruturar as originalidades de cada uma dessas construções de significados e valores educativos.

4.2.1 A predestinação da Educação Grega aristocrata e a destinação universal da Educação Cristã

Pautada na teoria tripartite da alma, elaborada sobretudo no pensamento de Platão, que servia como mecanismo determinista das classes sociais na cidade grega, os helênicos acreditavam que somente os eupátridas, também designados de *eugenioi* ou, ainda, os “bem-nascidos”, poderiam aprender. A educação era direcionada somente a eles, os demais grupos deveriam viver em consonância com o que lhes fora predestinado pela inata qualidade de suas almas. A Pedagogia Cristã, sedimentada na invocação de Jesus e narrada ao final do Evangelho de Mateus 28,19-20: “todos os que quiserem crer serão salvos; ide, ensinais a todos”, traduziu como eixo teológico e epistemológico a sua proposta educativa muito mais abrangente, agora voltada para todos. O ser humano é, sem sombra de dúvidas, o objetivo principal da educação grega e cristã, tendo sempre o foco não apenas no desenvolvimento do indivíduo perante a humanidade que lhe é própria, como também do progresso da sociedade em que vive. Tendo visto estes pontos de convergência, admite-se naturalmente que o ideal de homem foi distinto em ambas estruturas pedagógicas e que desta forma também existiriam pontos de divergências no que concerne à própria teoria educacional.

A Grécia, precisamente no período dos filósofos clássicos, conforme abordado no primeiro capítulo, viveu uma estrutura democrática cuja política era amparada por lei e exercida na *Ágora*. Contudo, a cidadania, que aparentemente tinha em si um pressuposto de igualdade, só assim o era entre aqueles de origem aristocrata e do gênero masculino. Ainda que algumas cidades-estados tenham se empenhado na educação de mulheres, a estas não era outorgada a condição de cidadã e o direito de participação política.

A população das cidades-estados gregas não era totalmente constituída por cidadãos que, de fato, nunca atingiam um quarto do número dos residentes. Os cidadãos de pleno direito eram todos os homens adultos livres (nos casos em que vigorava um regime democrático) ou só alguns deles (escolhidos entre os membros de certas famílias, de acordo com o censo ou tendo em conta esses dois requisitos), que era o que acontecia nos regimes oligárquicos. Em todo o caso, as mulheres, as crianças e os escravos não eram considerados cidadãos. O seu lugar era em casa, no seu interior – a não ser que o trabalho os obrigasse a sair. Eram membros da família, mas só indiretamente é que eram membros da cidade; é certo que a cidade era a sua pátria, mas não faziam parte do domínio público. (VERNANT, 1994, p. 155)

Quanto as crianças, segundo Marrou (2017), restava-lhes uma educação com o objetivo de adultizá-las, negando e superando a infância, fazendo com que todo o processo pedagógico provocasse um amadurecimento rápido e utilitário em função do papel que o homem deveria exercer na sociedade. Cabe considerar um dado já apresentado: os gregos, como qualquer outra sociedade, têm na educação a esperança de perpetuar sua estrutura e valores. Por causa disso, a formação de pessoas acabava por ser um arcabouço de conservação social⁴⁶, isto é, capacitava cada indivíduo para cumprir o seu desígnio na comunidade, próprio de um determinismo natural.

A condição humana de cada um, portanto, implicaria diretamente o lugar a ser ocupado na dinâmica da cidade, os direitos e leis que lhe seriam assegurados e, por consequência, o processo pedagógico seria também condicionado, versando os conhecimentos necessários ao lugar aristocrata que os educandos pertenciam. Os sofistas, como claro exemplo, foram exímios educadores responsáveis por prepararem os cidadãos ao exercício de sua atividade política. Não diferente, Sócrates, Platão e Aristóteles, segundo Vernant (1994), criticaram arduamente a demagogia da retórica sofista, ainda assim não se desvincularam de uma educação seleta e excludente.

Para a formação do homem, participante da democracia grega, a tradição herdou inúmeros exemplos de como instruir, permitindo o protagonismo de ser sujeito ativo no conhecimento de si mesmo e na busca das verdades universais para o bom funcionamento das relações humanas. Esta circunstância acontece dentro das condições históricas oferecidas, gerando um ideal de homem a ser “perseguido pela educação”, que deve cumprir o seu papel de formar, permitindo a ordem social já previamente estabelecida e que deveria ser mantida.

⁴⁶ “A escola nunca foi uma instituição inclusiva em sua totalidade, a escola, tal como o entendemos, desde suas primeiras versões históricas e institucionais, sempre foi espaço de reprodução das mesmas desigualdades presentes nas sociedades que as inventaram e que definiram sua identidade. Os conhecimentos socialmente valorizados, sejam aqueles empiricamente descobertos ou aqueles culturalmente mantidos; tais bens simbólicos sempre foram feitos ou distribuídos de maneira diversa e politicamente desigual nas esferas sociais das sociedades antigas.” (NUNES, 2018a, p. 68)

Segundo Nunes (2018a, p. 13), tal proposta educativa dar-se ao governo de Clístenes (565-492 a.C.).

Com esse eminente líder político, a história política ateniense constituiria o projeto da *polis* ateniense, a cultura original de um agir político derivado da representação direta dos interesses dos membros daquela coletividade numa praça, numa ágora, de modo a ali defender seus interesses, ali debater os rumos da cidade, dando nascimento a uma rica e diversa tradição chamada de democracia ateniense, que tinha no manejo da Retórica, no registro das decisões, ou seja, nas letras, nas palavras, nos editos, nas leis, o seu substrato positivo e a sua maior expressão histórica ou mesmo o seu notável registro material. A Escola do Alfabeto é filha da democracia ateniense.

Com a queda do poderio grego e sua submissão ao Império Romano, a pedagogia que formava para a *Pólis* precisa agora instruir seus cidadãos para além deste objetivo, pois revelavam-se novos desafios referente à sua existência individual e coletiva. Esta virada histórica instiga no homem a consciência sobre a necessidade de ser um cidadão mais expansivo. Pois a nova educação de caráter existencialista, não mais determinista e essencialista, versa agora um antropocentrismo sadio e com os valores do sujeito e não sua utilidade social.

Longe do espaço público em meio ao qual o homem grego encontrava o sentido de sua formação e a expressão prática de sua existência – uma vez que sua voz era ouvida e as decisões que afetavam sua vida eram expressas e decididas no espaço público -, o homem do período helenístico não tem a cidade como referência. Sua voz está posta em meio a tantas outras em um império de dimensões geográficas que fazem com que a expressão pública de sua vontade e de sua voz se dilua até o aniquilamento. Desse modo, é forçado a buscar uma forma de exercer a vida resguardando o espaço do significado da existência. Assim, surge, num período considerado decadente, filosofias que vão dar novos tons à existência humana, agora num sentido mais individual, única instância em que o pode o homem desenvolver-se e buscar a felicidade. (FREITAS, 2018, p. 298)

É neste contexto de helenismo que o Cristianismo nasce às margens do Império Romano. Dito isto, é importante ressaltar que a fé cristã não formava seguidores para uma cidade específica, pois esta não existia. A cidade do cristão, inicialmente, é o próprio mundo, sua família é a humanidade, seus princípios são os valores significados como divinos, válidos acima de qualquer estrutura política terrena. O pressuposto missionário do grupo de Jesus deu-se pelo fato de que não existia uma sociedade cristianizada, o que exigia peregrinar caminhos diversos formando discípulos. Enquanto a Grécia historicamente viveu um processo de evolução política e estrutural, comandada por uma aristocracia, o Cristianismo começa nas bases sociais sem a perspectiva de se ter uma estrutura política que o amparasse em seu desenvolvimento. Prova disto é que durante três séculos, até a liberdade de culto em 313 d. C.,

os cristãos foram vítimas de inúmeras perseguições por parte do Império Romano. Educar para a fé cristã era um ato de subversão, significava nadar em um mar revolto e assumir os riscos de professar uma fé sob o perigo iminente de morte.

Este comportamento contrastante, e por isso mesmo, precursor de uma sociedade diferente, não se reduz à resistência dos cristãos a se prostrarem diante de deuses ou a renderem culto ao imperador. Manifesta-se também, por exemplo, na renúncia radical à violência numa sociedade profundamente agressiva e, em certas ocasiões, perseguidora dos cristãos [...]. Era muito difícil nestas circunstâncias não ser cristão de convicções profundas, ou entrar na Igreja sem reconhecer que isto significava envolver-se com algo pelo que valia a pena viver e até mesmo morrer. (VELASCO, 1996, p. 102)

Tais condições jamais permitiriam uma religião de seletos, embora fossem poucas e pequenas comunidades. Jesus não queria edificar uma nova Jerusalém para os judeus, instrumentalizando a presença divina aos moldes de um santuário e mantendo o culto dependente de uma casta sacerdotal. Ele queria uma mensagem de salvação oferecida a todos, sem distinção, e que cada um fosse o sujeito livre para aderir àquele novo jeito de viver. O conceito de Reino de Deus que começava a partir de Jesus e seria germinado no coração das pessoas não poderia permitir a predestinação grega.

Uma premissa básica, subsidio à concepção cristã, é que todos são iguais diante de Deus, legislador supremo. Para Ele, não existe desigualdades sociais, de gênero ou cultura, todos podem ser reunidos em um único povo. Esta união, contudo, não alcança uma perspectiva de homogeneidade como se queria, por razões sociais e políticas na Grécia, mas sim uma unidade na diversidade. O que unia as culturas seria a fé e as lições deixadas por Cristo, mesmo os povos vivendo-a de maneira adequada às realidades locais. Chamar Deus de Pai é a prova disto: todos formam uma única família humana de solidariedade.

Daí as recomendações, mais ainda, as exigências que o Evangelho impõe aos seguidores de Jesus. Não deve admitir títulos de distinção ou singularidade, isto é, não devem admitir ser chamados “mestres”, nem “pais”, nem “senhores”, porque todos são “irmãos”, quer dizer, iguais, nem mais nem menos. Mais ainda, se em alguma coisa devem distinguir-se, há de ser no fato de cada um ser um “servidor”, como aquele que serve à mesa, o “garçom”, ou servente (*diáconos*) (Mt 23,8-11) de todos, segundo a linguagem que hoje se utiliza para aqueles que exercem ofícios, não precisamente de mando ou poder, mas de servidão em trabalhos de pouca estima social. (CASTILLO, 2015, p. 358)

No Cristianismo, todos são predestinados ao amor de Deus. O primeiro compromisso da Paideia Cristã era anunciar este amor que acolhe, une e agrega. Paulo, neste processo, exerce um papel fundamental junto aos discípulos de Jesus e àqueles que iam

abraçando a fé: propagar uma esperança em meio aos desafios daquela época, como a exploração do povo e a famigerada perseguição. Os cristãos e as cristãs não precisariam ser formados para uma participação política, sua missão era resistirem à ordem vigente e conservarem-se fiéis aos pedidos de Jesus.

O catecumenato, experiência a ser retomada no próximo tópico, foi fundamental neste processo de educação dos primeiros séculos. Não era prioridade a educação das crianças e seu amadurecimento precoce, o que se buscava era levar a fé aos homens e mulheres, fazendo-os tomarem consciência do caminho que estavam abraçando e da responsabilidade na educação dos seus. O próprio batismo, neste contexto, era sinal de maturidade. A prática cristã de batizar na infância é mais medieval do que aquela das comunidades cristãs primitivas, pois aderir a fé era uma condição de autonomia moral daquele que já seria capaz de responder sobre si e assumir seus atos.

A adoção do catecumenato na Igreja, em finais do século II e inícios do III, para formar profundamente, antes do batismo, os gentios adultos convertidos, era expressão máxima desta vontade de não admitir na comunidade senão membros plenamente conscientes da verdade e das exigências radicais da fé. Isto explica por que uma Igreja, que não tinha nenhum prestígio social, tivesse tanto poder de persuasão e que, apesar das dificuldades, ou precisamente por elas, passasse por esse período de grande expansão do cristianismo. (VELASCO, 1996, p. 104)

Quando o Cristianismo se torna a religião oficial, urge uma mudança na maneira de educar, não há mais o perigo de perseguição ou necessidade de evangelizar às margens. O propósito de uma sociedade cristã, como será hegemonicamente até o século XV e ainda depois com a Reforma Protestante, é manter todos os cidadãos sob a égide da fé. Neste sentido, a Paideia Cristã passa a ser institucionalizada, compete a ela educar também as crianças e todos aqueles que se encontram sob a proteção do Estado. Essa é uma importante mudança que demandaria uma contextualização política e histórica mais ampla, mas que foge ao escopo do presente trabalho investigativo.

Existe, ao que podemos considerar, uma transferência da missão de educar, que antes seria de todos para todos, agora da hierarquia para todos. São os clérigos responsáveis por evangelizar, ainda que permaneça a destinação universal e seja operada segundo um mecanismo institucional. Restam também os valores a serem ensinados, como fidelidade ao propósito inicial de Jesus: o amor de Deus por todos e o amor profícuo entre os irmãos, que permanece como mensagem central e fundamento da educação cristã. O objetivo continuava a ser formar homens e mulheres para uma civilização de amor.

Análises históricas e sociológicas poderiam explicar as transformações estruturais do Cristianismo no seio do Império Romano. De uma ideologia periférica, com um acento prático e em uma proposição de valores simples e palpáveis, a ideologia cristã penetra profundamente no tecido social, sobretudo entre os mais pobres, até constituir-se como representação política-cultural dominante.

4.2.2 A Educação Cristã itinerante e a formação humana nas academias gregas

É a partir da ação educativa e ontologia social projetada sobre Cristo que se estabelece um modelo de escola itinerante não limitada a um lugar geográfico e epistêmico, o Cristianismo traz consigo, desde suas origens, estas características. Por isso podemos afirmar que a educação cristã tem raízes sedimentares, mas não um endereço estabelecido, sendo a cidade dos homens o mundo com destino ao céu. No mandato de Jesus, “Ide, ensinais a todos” (Mt 28,19), está preciso o destino universal da religião cristã, difuso em todo o orbe.

A proposta do Cristianismo de adentrar em cada *locus* deve considerar o aparato cultural dos diversos povos, sem perder nunca aquilo que lhe é fundamental, a tradição apostólica. Já a concepção grega, que aspirava formar primordialmente o homem tanto para a *cidade* quanto para a *academia*, tem lugar determinado em uma geografia que está associada ao ensino e ao destino da aplicabilidade naquilo que foi aprendido. O lugar histórico onde a educação exerce seu papel depende, claramente, das circunstâncias políticas e sociais em que os cidadãos estão envolvidos. A clareza para esta afirmação encontra-se na própria evolução da Paideia Grega para a Cristã.

Na Grécia clássica, a necessidade de preparar o homem para a vida política da *Pólis* faz pensar uma escola ou academia como lugar de ensino formal, distante, em partes, da realidade social em que estavam inseridos os aprendizes e seus mestres. Assim, “[...] os gregos significaram a ação de educar e de ensinar numa determinada relação e espaço, chamado por eles de *Schollé*, isto é, num sentido muito próximo ao conceito aristocrático de desenvolvimento ou como o ‘lugar do ócio criativo’” (NUNES, 2018a, p. 68). A escola é originalmente uma invenção social ateniense, os demais povos e civilizações não conceberam uma instituição dessa feição e natureza.

Há que se fazer uma menção justa à figura de Sócrates pois, tanto nos diálogos de Platão como de outros autores antigos, encontramos o legado desta personalidade histórica e emblemática, cuja proposta de conduzir os jovens ao conhecimento da verdade se dava nos locais públicos. A *Ágora* eram as praças, cenários nos quais a atividade socrática de acompanhar

o surgimento de novos pensadores acontecia. A ação educativa era o próprio diálogo, e este não dependia de espaços, mas de pessoas dispostas a adentrar no caminho da dialética.

No diálogo socrático trata-se, é claro, de uma espécie de ficção ou convenção, pela qual o interrogado acredita descobrir a verdade que o interrogador lhe sugere. Tem o diálogo grande importância pedagógica, porque o aluno é estimulado a pensar, a descobrir as coisas por si, por forma ativa, não receptiva. Tem também aspecto indutivo, já que se parte de fatos ou ideias concretas, particulares, para chegar a uma conclusão geral, expressa numa definição. Finalmente, tem a vantagem da vivacidade: ao contrário do aprender frio da palavra escrita, que Sócrates nunca usou, a palavra viva se adapta à peculiaridade individual; o método é, de certo modo, psicológico, embora de caráter individual. (LUZURIAGA, 1984, p. 49)

Ao contrário dele, e embora também tivessem empenhados em uma atividade filosófica distinta da vigente ou daquela dos sofistas, Platão e Aristóteles⁴⁷ foram homens da academia. Eram nos espaços fechados que eles recebiam seus aprendizes e seguiam a estrutura de uma educação sistematizada nos moldes daqueles já existentes na época da Grécia, não fugindo também ao caráter seletivo. E por fatores sociais, apenas os aristocratas tinham tempo para o exercício do ócio filosófico⁴⁸ requerido pelos grandes mestres.

As academias eram, pois, espaços dedicados a uma elite intelectual, existia para formar uma classe à parte da sociedade e, de maneira rara, aparecia uma mulher, como é o caso de Aspásia de Mileto⁴⁹. Tal constatação faz pensar como a educação se dava de modo formal e de cunho privado, exercendo sobre os jovens um mecanismo de ensino verticalizado, pautado na transmissão de conteúdos, mesmo que o educando conduzisse sua vida segundo a razão, tanto no aspecto epistemológico como moral.

Com efeito, os jovens devem aprender a ser senhores de si, ter autocontrole não só no que diz respeito à bebida e à comida, uma vez que estas levam à destruição do corpo e ao abatimento moral, mas também ante aos perigos mortais, quer estejam diante de um combate ou de uma situação catastrófica gerada pela natureza. Além disso, devem ser comedidos nas questões amorosas, já que estas, como vários casos podem ilustrar, afastam o homem do caminho da razão e o tornam um simples boneco nas mãos de

⁴⁷ “[...] vão sendo criadas também novas instituições educativo-culturais, como as escolas de alta cultura filosófica, que são centros de cultura superior, como a Academia de Platão e o Liceu de Aristóteles.” (CAMBI, 1999, p. 99)

⁴⁸ “Eles (os jovens) devem ser educados “a viverem no ócio” para atingirem a virtude da *sophia*, que nasce do controle do corpo e dos apetites, para passar depois à instrução, sete anos nas escolas estatais seguindo quatro disciplinas (gramática, ginástica, música, desenho), que servem como “propedêutica” para a filosofia. No conjunto, o modelo aristotélico não é muito distante do platônico, embora mais realista e pragmático: liga-se a uma sociedade regularmente dividida em classes e exalta a virtude do ócio.” (CAMBI, 1999, p. 92)

⁴⁹ “Plutarco conta que Aspásia de Mileto “tinha a reputação de se associar com muitos atenienses como uma professora de retórica” e que “era muito admirada por Péricles por causa de sua rara sabedoria política” (Vida de Péricles, XXIV). No diálogo intitulado Menêxeno, Platão afirma que Aspásia ensinou retórica a Sócrates. Esse tópico gerou muita controvérsia, porque, devido à ideologia ateniense de rígida separação entre masculino/público e feminino/doméstico, os estudiosos tendiam a considerar impossível que uma mulher pudesse ensinar homens na arte de falar bem em público.” (CAMBI, 1999, p. 99)

seus amores, levando-o a esquecer seus afazeres e, por conseguinte, minando os alicerces da cidade. (SOARES, 2002, p. 1999)

Semelhante experiência será percebida também em Israel, nos séculos que antecedem o evento Cristo e até o século III d.C., quando as escolas rabínicas⁵⁰ eram de fundamental importância na formação do povo judeu. Não sendo o objetivo desta pesquisa, mas como característica histórica, as leis eram o substrato basilar da pedagogia hebraica, na qual principalmente os homens, por consistir numa sociedade patriarcal, deveriam aprender as leis e preceitos correspondentes à Aliança feita com Deus, herdada na Torá e mantida pelo poder institucional da religião.

Por isto, o movimento de Jesus inicia também na sinagoga (Cf. Lc 4,16-22a). Lá é o espaço no qual Ele foi educado, seguindo os rituais e preceitos da época, mas também onde exerce tarefas correspondentes ao seu lugar de judeu quando, por exemplo, empresta sua voz para a leitura do profeta Isaías, em um dia de sábado, em sua corriqueira rotina litúrgica. E é neste mesmo ambiente que Jesus passa a ser hostilizado. Para manifestar a proposta de um Reino destinado a todos e não apenas a uma classe, cidade ou nação específica, Cristo precisava romper também com as estruturas que institucionalizavam a religião de seu tempo, a hebraica, (Cf. Jo 4,23-24) e a própria maneira de educar as pessoas.

Sua ação, muito semelhante à do velho Sócrates, desenvolve-se no lugar em que as pessoas simples estavam. Jesus vai ao encontro das realidades mais difíceis, mesmo quando estas não vinham ao seu encontro, e ali realizava sinais e milagres, proferia palavras de conforto e de esperança ativa que, aos poucos, agregava novos seguidores no caminho de sabedoria e libertação. Gradativamente, sua ação pedagógica de instruir pessoas para serem também elas semeadoras do Reino adquire uma dinâmica itinerante, tanto no aspecto territorial quanto no existencial: o caminho que Ele percorre, também o coração das muitas pessoas por onde transitava, tornava-se terreno fértil para receber valores de vida e coragem.

Neste ensino, o mundo, a natureza e a sociedade não intervêm como realidades penetradas de razão e docilmente sujeitas à compreensão do filósofo, mas como inesgotáveis reservatórios de imagens plenas de significação espiritual: o lírio dos campos, o filho pródigo, a mulher que procura a dracma perdida, e tantas outras, cujo frescor e caráter popular contrastam com as florituras rebuscadas e os elegantes preciosismos das diatribes. [...] A pobreza, as tristezas, as injúrias, as perseguições são

⁵⁰ “No judaísmo da dispersão e, após a destruição do templo, no judaísmo simplesmente, a vida religiosa de Israel encarna-se na prática e supõe, por conseguinte, o conhecimento exato da Lei revelada, da Torá. Como a Lei é uma lei escrita (até a tradição, originalmente oral, que a completa ou interpreta, vai ser, a partir do século II, redigida por escrito e codificada), a educação religiosa judia está baseada no estudo dos textos sagrados. E antes de tudo, no da língua sagrada: desde os primeiros séculos de nossa era, o uso da Bíblia grega vê-se abandonado e o hebreu é a única língua na qual se pode fazer o estudo da Lei.” (MARROU, 2017, p. 508)

males verdadeiros, mas que, graças à predileção de Deus pelos humildes e os deserdados, nos abrem o reino dos céus. O sofrimento e a espera, uma espécie de gozo no sofrimento, que vem da espera da felicidade, é o estado do discípulo de Cristo, muito diferente da serenidade do sábio que, a cada momento, vê realizado todo seu destino! (BRÉHIER, 1931, p. 202)

É a *pedagogia do caminho*, como assim eram reconhecidos os cristãos do primeiro século. O sopro de esperança que invadia o coração das pessoas enrijecidas por uma lógica da lei e da punição movimentava vidas e inspirava novas ações. No caminhar, não apenas as palavras eram instrumentos educativos, mas o exemplo contava como algo essencial. As atitudes de amor de Jesus e seus seguidores eram sinais de contraste quando burlavam as leis da época com posturas inquietantes, provocativas e apaixonantes.

Sua ação inspira aqueles que o seguem na continuidade da missão como semeadores do Reino. Ao subir aos céus (Cf. Lc 24,50-53), conforme a tradição bíblica, Jesus transmite aos seus discípulos um mandato de itinerância, pois a missão não poderia se fechar a um grupo seletivo de pessoas ou com Ele ficar estático: “Ide e fazei discípulos todos os povos, batizando-os em nome do Pai e do Filho e do Espírito Santo” (Mt 28,19). O imperativo “ide” é próprio de quem sai e não se reduz às paredes de uma academia, sendo o melhor campo para ensinar as periferias sociais, territoriais e existenciais.

A exortação “fazei” significa, de maneira sumária, responsabilizar todos aqueles que com Ele viveram e experimentaram seu agir pedagógico renovador a também contribuir na expansão deste. Jesus não apenas democratiza o acesso à educação quando diz todos os povos, mas também o papel de educar. Todos os que foram ensinados e aderiram ao seu propósito tornam-se também educadores da sua mensagem, sem que, para isto, precisem de uma estrutura hierárquica de poder intelectual, como aos gregos.

Ao convocar a todos seus discípulos a pregar a Boa Nova a todos os homens, afirmando que estaria presente com eles todos os dias, até o fim dos tempos, Jesus inaugura uma nova atitude pedagógica. [...] Essa é, em nossa compreensão, a mais original e a mais democrática determinação sobre a Fé e sobre a Educação. Nenhuma outra premissa, na história da civilização humana, supera essa determinação. Trata-se de ensinar a todos, ensinar a própria Fé, todos os que quiserem crer serão salvos, a fé deriva da catequese, da pregação, do testemunho, da prédica, da palavra, do convencimento, pelas palavras e pelas obras. Jesus cria e solidifica, com sua pessoa e com sua atuação, uma nova Paideia, um novo ideal de Vida e de Educação. (NUNES, 2018a, p. 73)

Paulo, homem de uma profunda intelectualidade, graças a sua rica formação na escola de Gamaliel, assim como Pedro e os demais discípulos, é importante na continuidade de uma Pedagogia Cristã itinerante. A Ásia Menor e todo o entorno de Israel, passando por várias

regiões do grande Império Romano, torna-se um campo primordial de evangelização. A vida destes missionários era sempre carregada de imprevistos e desprendimento, não poderiam estar presos a uma casa específica, gozando de comodidade ou reportando-se ao conforto de uma estrutura familiar, estavam dispostos a enfrentar os desafios que lhes fossem apresentados.

O primeiro contato com as comunidades era sempre de experiência frutuosa e tornava-se um momento único a ser recordado como fundante na vida do povo. Uma vez criada, os missionários cristãos confiavam à própria assembleia de fieis a responsabilidade em educar mais pessoas na fé, tanto no âmbito familiar, como fora dele, favorecendo a expansão da mensagem de Jesus e a manutenção da estrutura comunitária. Segundo Cambi (1999, p. 125), nos Atos dos apóstolos:

[...] o que se encontra no centro é a ação educativa das primeiras, até mesmo primeiríssimas, comunidades cristãs. A regeneração interior, o ágape, a caridade/solidariedade, a radical igualdade são valores-chave dessas comunidades e que alimentam também suas funções educativas e seus ritos de iniciação (o batismo, a missa, a oração). Mas a Igreja primitiva luta contra as perseguições e contra as heresias, revela-se como uma comunidade em autodefesa que se fortalece pelo testemunho dos próprios valores (com os Mártires), e como uma comunidade de magistério, que ensina e difunde a mensagem cristã, pondo-a em contato com os vários povos e as diversas culturas, sem dispersar a mensagem originária.

Também neste sentido a Paideia Cristã torna-se itinerante. Ela não depende sempre de um mestre local que verticalize para si toda a proposta formativa, visto que o próprio Jesus já deixou um legado permanente eternizado na vida das comunidades, transpondo todos os obstáculos que possam existir. A Paideia Cristã, gradativamente, vai abraçando todas as culturas e inebriando os locais mais diversos com a novidade transformadora da Boa Nova, o Evangelho de Cristo, carregando esperança e libertação aos necessitados, mas, sobretudo, fomentando uma civilização de partilha, amor e fraternidade.

4.3 AS CONTRADIÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E POLÍTICAS

A categoria reconhecida como *contradição* configura um desafio constante, derivada de nosso método histórico-filosófico e político-pedagógico de interpretar as duas grandes Paideias. Por contradição, tomamos as diferenças conceituais, as proposições de sentido, as distinções e singularidades. Não se trata aqui de contrapor uma a outra, mas sim de reconhecer em ambas a sua historicidade e originalidade.

4.3.1 A autossuficiência da razão humana *versus* a primazia do agir divino como fundamento epistemológico

O advento da Paideia Clássica ao mundo grego, representado sobretudo nos pensamentos elevados de Sócrates, Platão e Aristóteles, imperou o regime da racionalidade humana como princípio explicativo da causalidade do mundo. A Filosofia esclarecerá até mesmo as diferenças ontológicas e cosmológicas, dará sustentação inclusive à primeira grande teoria da educação, determinando o modo de ensinar e aprender. Nesta direção, o conceito de sentido ou de representação do que seja o divino para os gregos da Era clássica consistia na consciência racional operante no homem. Entretanto, a Paideia Cristã, em suas bases gnosiológicas, propôs o agir de Deus como arquetípico eixo de referimento.

A Grécia, em seu período áureo, gozou de uma estrutura democrática que não apenas favoreceu a participação política e, portanto, o exercício da cidadania, como também propiciou uma evolução do conhecimento científico pautado na reflexão filosófica. Se antes os mitos tinham poder de convencimento e serviam como princípios de explicação da realidade, o advento dos pensadores pré-socráticos, Sócrates e os que sucederam, inaugurou não apenas uma revolução antropológica, mas também a centralidade da razão na maneira de compreender do que é essencial ao ser humano.

Eis a função que Sócrates agregou ao mestre e à educação filosófica: promover no sujeito (na alma racional) familiarização com o soberano interno, ou seja, com a própria razão humana, a fim de facultar para si mesmo por meio dela tudo o que é devido em termos de conhecimento de si, de qualificações e de cuidados humanos. E foi nisto, para o humano, que ele visualizou a melhor saída: de um lado, a necessidade de se empenhar, mediante a reflexão e meditação (não, todavia, de modo solitário, mas em confabulação cívica e coletiva), na tarefa racional, para com ela promover aportes teóricos dotados de tal veracidade e validade que fossem prontamente aceitos e acolhidos universalmente, não pelos membros de uma, mas de toda a pólis. (SPINELLI, 2017, p. 250)

As alegorias mitológicas tornam-se inúteis aos filósofos, estes buscavam explicações mais ligadas ao transcurso da natureza, que fossem palpáveis e suscetíveis a um processo de observação. Gradativamente, a educação moral e física, que tinha como precípua referencial os deuses e heróis propagados nos escritos de Homero e Hesíodo, é substituída por observações de caráter mais racional e constatações de fenômenos da natureza sem a intervenção da religiosidade mitológica.

O processo de conhecimento na busca pela verdade consiste em um dos principais objetivos dos filósofos clássicos da Grécia Antiga, mais do que isso, a tentativa é de encontrar

a essência humana e de entender o modo como todo o cosmos é operado. Neste sentido, percebemos, desde o próprio Sócrates, uma recusa a todo tipo de conhecimento fruto da estreita experiência sensível ou mera opinião, *doxa*, ambas passíveis de erro por supervalorizar a subjetividade e desconsiderar a objetividade, atitude esta própria de uma estrutura universalizada e categórica.

A filosofia grega chegara, nos começos de nossa era, à imagem de um universo totalmente penetrado de razão, desprovido de mistério, cujo esquema é incessantemente repetido tanto nos escritos filosóficos como nas formas mais populares. [...] Toda atitude prática do filósofo está orientada por esse racionalismo; em suas palavras de consolo, em seus conselhos, em sua direção da consciência. (BRÉHIER, 1931, p. 201)

Com a *doxa*, também se esvaem as crenças e superstições, herdadas pela oralidade e experiência dos antecessores. As academias ocupam um papel fundamental neste processo, pois reúnem todos os que colocam a razão acima da crença aos deuses e idolatram a capacidade racional e autônoma do homem em resolver os problemas inerentes à sua condição. É oportuno retomar que este mesmo exercício racional é também configurativo e de poder social projetando um determinismo natural, posto que somente aos homens aristocratas eram atribuídos a racionalidade.

A figura divina aparece muito mais como ordenador do cosmos e, por causa disto, também um ser racional, propriamente alguém atuante na realidade humana. A exemplo, temos o Demiurgo de Platão como aquele que plasma as ideias e o mundo sensível, mas em nada interfere. Do mesmo modo, Aristóteles concebe deus em sua fatualidade, na relação de causa e efeito, determinando-o como *motor imóvel*, causa primeira ou ato puro. Até mesmo a teologia dos pensadores clássicos é arraigada de racionalidade.

A demiurgia do deus platônico assumida, em parte, pelo panteísmo estoico é combatida veementemente pela concepção judeu-cristã do mundo criatura. O deus de Platão subordina a matéria dando-lhe ordem e beleza. Essa matéria eterna é, portanto, configurada e planificada segundo o modelo das Ideias; enquanto Iahweh, do nada tudo faz, matéria e forma, princípio e fim. Em outros termos, a divindade ordenadora e demiúrgica platônica reafirma sua contingência com o mundo contrário do Deus judeu-cristão que sem necessidade ou qualquer dependência, pela palavra cria todas as coisas. (VASCONCELOS, 2019, p. 10)

O mito da caverna de Platão é exemplo claro de que o ser humano só pode ascender ao mundo onde estão as coisas eternas através da razão, libertando-se das sombras da opinião e das sensações, permitindo-se iluminar pela luz da verdade. Este mesmo paradigma serve a Aristóteles, que cunha o conceito de *episteme* como sendo esta ciência fruto da reflexão

racional, pautado na observação científica e na análise da natureza, não reduzindo o pensamento humano a *doxa*, dado de contingência e diverso, recurso tão válido aos sofistas que afirmavam ser o homem a medida de todas as coisas.

[...] entre os filósofos de tendência a buscar na história uma dialética interna, faz-se notar que a filosofia grega dá, essencialmente, uma representação objetiva das coisas, uma imagem do universo, que é um objeto para o espírito que a contempla. Nesse objeto, encontra-se, de algum modo, absorvido o sujeito, quando, ciência perfeita, se toma, no dizer de Aristóteles, idêntico ao objeto que conhece. [...] O cristianismo, ao contrário, conhece sujeitos verdadeiramente autônomos, independentes do universo dos objetos, cuja atividade não se esgota em pensar o universo, mas que têm vida própria, vida de sentimento e de amor, intraduzível em termos de representação objetiva. (BRÉHIER, 1931, p. 203)

Séculos depois, a religiosidade cristã manifesta não apenas uma teologia diferente, como também uma antropologia e epistemologia distinta da tradição grega. O Deus revelado por Jesus e já manifestado na história dos judeus se configurava um Deus próximo, que caminha e interfere na humanidade, não apenas um criador indiferente. Esta mesma figura divina expressa sentimentos para com os seres humanos em sua forma de agir, desde a ira, com os pecados e estruturas injustas, até o amor, que guia o perdão e o resgate de uma aliança sempre renovada com o povo, a princípio de Israel.

O ser humano é criado por Deus, a primazia da criação, e traz consigo a responsabilidade de cuidar de tudo quanto existe, colocado sob sua responsabilidade. Sendo *Imago Dei*, como visto nos capítulos anteriores, o homem e a mulher são as mais sublimes expressões da presença divina entre as coisas que foram criadas. Eles trazem consigo todo o potencial divino de “dar nome a todas as coisas” e relacionarem-se com elas, cumprindo o seu papel. Trata-se, segundo Bréhier (1931, p. 204) de:

[...] um mundo criado do nada, um destino que o homem não pode aceitar de fora, mas que o faz ele mesmo por sua obediência ou desobediência à lei divina, uma nova e imprevisível iniciativa divina para salvar os homens do pecado, e o resgate obtido pelo sofrimento do Homem-Deus, tal é a imagem do universo dramático, onde tudo é crise e mudança, onde é em vão buscar um destino, essa razão que contém todas as causas, onde a natureza se apaga e tudo depende da história íntima do homem e de suas relações com Deus.

Disto podemos considerar que, na leitura operada pela mundividência cristã, o próprio conhecimento da realidade protagonizado pelo homem tem uma participação substancial de Deus. Ele não apenas se revela ao homem, mas é o meio pelo qual este vive, existe e conhece, relacionando-se consigo, os outros e o mundo. Não é o caso de um exercício meramente racional, ou reduzido a ele, mas trata-se de uma experiência divina-humana a qual

íntegra razão e sentimento, permitindo tocar dimensões da vida que a racionalidade, ao assumir o papel maioritário, pode acabar sucumbindo.

O cristianismo, “vendo” Deus muito mais na alma humana que no mundo, põe por um giro antropológico, uma Religião de Liberdade no lugar de uma Filosofia da Necessidade. A dimensão pessoal do Deus trinitário é, portanto, a marca de originalidade dessa “Filosofia Bárbara” que veio escandalizar os gentios submetendo a razão à loucura da fé. (VASCONCELOS, 2019, p. 13)

Um conceito fundamental na teologia cristã é a do encontro. Este é o modo como Deus se manifestou a Abraão, Moisés e através deles, a toda a humanidade, revelando sua aliança de amor e projeto salvífico. É encontrando-se com as pessoas que Jesus revela o Reino de Deus e pedagogicamente as instrui para assumirem uma vida diferente, propagando sua Boa Nova; é da mesma forma que Paulo, o antigo Saulo, sente o agir divino configurar nele uma nova existência e o início de um outro caminho.

O encontro é uma experiência que envolve cognição, mas também pressupõe sentimentos. É o entrelaçamento de vidas que sentem e se implicam naquilo que é sentido, se permitem ser tocados e tocar. No encontro de vidas a pedagogia começa, pois não se pode pensar uma educação humana eficaz, desenvolvida apenas através de correspondências, sem nenhum meio de intermédio que favoreça a relação entre indivíduos. Assim os cristãos cresceram e multiplicaram-se, formando novos discípulos e germinando o reino, encontrando pessoas e transformando vidas.

Agostinho nos presenteia em suas *confissões* com uma chave de leitura para pensar este encontro. Como outrora a Paulo, é no encontro consigo que se encontra Deus, assim, sua vida assume uma nova condição, não apenas na questão moral, mas também epistemológica. A partir daquele momento, toda a realidade passou a ser vista e compreendida a partir de Deus e como criação Dele. Por isto, também Agostinho desenvolve a teoria da iluminação, fazendo uma releitura da reminiscência platônica.

[...] Agostinho opera a síntese entre o platonismo e o cristianismo. Para ele, a razão é uma ferramenta, um instrumento ou uma mediação, o conhecimento se dá por uma especial iluminação interior, de natureza divina, Cristo é a Verdade que se ensina interiormente. Agostinho, influenciado pelas teses e pelos argumentos da filosofia de Platão [...], com a qual entrara em contato através de Plotino (204-270), faz um novo percurso hermenêutico. (NUNES, 2018a, p. 81)

Para este autor é a ação de Deus que ilumina o homem e ocupa o lugar da luz existente na caverna, a razão dos gregos, permitindo que o sujeito acesse as verdades do mundo, conhecendo seu interior e também exterior. Esta experiência suscita também a compreensão de

que o ser humano terá da *Civitas Dei*, configurando o mundo segundo os valores divinos, entendendo a realidade terrena como passageira, onde a igreja peregrina e caminha para a eternidade.

4.3.2 A filosofia política da cidade grega versus a *Ekklesia*, modelo cristão de comunidade humana

Conforme pudemos observar em diversos pontos deste trabalho, toda a teoria da educação grega, em sua tradição clássica, estava fundamentada na filosofia política, visando essencialmente a formação do homem para a *Pólis* a partir de virtudes e habilidades cívicas. O exercício da *politiká* pelo *polités* era o que garantia a constante edificação da cidadania, *politeia*, em grego. Os helênicos instauram o paradigma da democracia como experiência de vida social, porém, as condições objetivas apontadas na materialidade histórica da visão política grega determinam que somente os aristocratas podem e devem participar do debate na *Ágora*.

A estruturação da sociedade democrática na Grécia custa às demais classes sociais uma importante condição: o determinismo e a impossibilidade de uma mobilidade social. Para que a aristocracia masculina cumprisse seu papel no exercício da cidadania e nas decisões correspondentes a *Pólis*, fazia-se necessário que os escravos e artesãos continuassem responsáveis pela produção material de alimentos e demais objetos necessários ao cotidiano.

Também as mulheres precisavam permanecer no ambiente domiciliar, acompanhando as crianças e nos afazeres domésticos, os soldados deveriam, com braveza, defender as cidades. A desigualdade social é, portanto, condição essencial ao exercício de uma democracia nos moldes gregos. Para que seja permitido todo o *ethos* de participação cidadã, acabava-se restringindo a categoria *povo* e dificultando a inserção de outras pessoas, cuja natureza imprimia desde o nascimento uma incapacidade de ser educada e viver em sociedade.

A antropologia exclusivista dos gregos subsidia uma hierarquia de representação da condição humana, separando o povo entre quem decide, na prerrogativa da democracia, e os que vivem segundo as decisões da assembleia aristocrata. Por isso, as escolas serviam à elite ateniense, que tinha “efetuado a invenção dessas instituições de natureza privada, para a educação de seus filhos e para a reprodução das condições de trabalho na sociedade escravocrata ateniense, de forma própria a garantir os interesses das camadas sociais dominantes”. (NUNES, 2018a, p. 69)

O Cristianismo, por sua vez, vai além dessa perspectiva, a referência da educação para todos, alicerçada na narrativa de Jesus em Mateus 28,19, mostra a atitude democrática que

diferencia a Paideia Cristã da Paideia Grega. A dimensão da mensagem universalista do Cristianismo expressa a superação das características do mundo antigo, notadamente local, pela emergência do poderio cultural e bélico. A religião cristã subverte a dimensão política mostrando-se aberta à participação do povo em uma perspectiva ampla. E, neste desenvolvimento, há uma dupla base filosófica: a experiência política e a ética social de uma filosofia cosmológica⁵¹.

Quando entendemos essa dimensão universalista e democratizante da mensagem de Jesus, compreendemos que todas as demais proposições pedagógicas, organizacionais, institucionais e didáticas, nascidas da singular prática cristã, pressupõem a ideia de que todos podem aprender todas as coisas. E que todos deverão receber com cuidado o testemunho daqueles que acreditam na missão de Jesus e de seu Pai. O cristianismo nasce de uma missão produzida sacramentalmente no batismo, que Jesus universaliza. Nossa interpretação é na direção de reconhecer que Jesus tanto dimensiona amorosamente a responsabilidade de batismo a todos os que quiserem crer, como também nos coloca como lição basilar de nossa fé, a tarefa de ensinar a todos e a todas, a mensagem que seu Pai confiou e pela qual deu sua vida, como um testemunho de Amor e de generosa doação a todas as criaturas. (ACODINE, 2021, p. 36)

O Concílio de Jerusalém (Cf. At, 15), primeira importante reunião dos apóstolos após a ascensão de Jesus, expressa ainda uma decisão tomada por um grupo de pessoas seletas, quase segundo os moldes gregos, e, apesar da experiência decorrente deste encontro, a postura assumida é totalmente distinta. Em harmonia com a tradição apostólica, as comunidades deveriam construir sua árdua caminhada de maneira independente e autônoma. Todos aqueles que eram batizados tinham o dever e a corresponsabilidade de tomar parte nas decisões de grupo.

Embora cada pessoa exercesse função e ministério distintos na igreja local, todos eram iguados na dignidade do batismo, sendo filhos de Deus e, portanto, uma família única, sem hierarquias, cujo Pai era também um só. A eclesiologia da Carta aos Efésios transmite isto quando compara a Igreja a um corpo orgânico, nela, todos desempenham ações diversas, nenhuma mais importante que a outra, mas todas necessárias. E a cabeça deste corpo é Cristo, exemplo e mestre de toda a cultura cristã, cujo objetivo é impedir que o novo movimento iniciado por Ele funcionasse segundo hierarquias rígidas e encorajasse estruturas desiguais.

Deste modo, não chamar a ninguém de “pai” sobre a terra significa não só descartá-lo como título honorífico, mas também como aquele que na família exerce o poder e

⁵¹ “É significativo que neste momento crítico os ideais da filosofia política da antiga cidade estado-grega tenham entrado na discussão do novo tipo cristão de comunidade humana, agora chama igreja, mas em grego ekklesia, que originalmente significa a assembleia dos cidadãos da polis grega.” (JAEGGER, 2013, p. 27)

o domínio. Isto vale sobretudo para os dirigentes da comunidade. Contra aquilo que era corrente inclusive entre os rabinos, a quem os discípulos deviam servir, no grupo de Jesus se introduz a dinâmica contrária: “o maior dentre vós será aquele que vos serve!” Dividir o grupo de Jesus vai significar o contrário de exercer o poder e o domínio: vai ser uma *diakonia*, um serviço. Não o serviço de grandes senhores que servem, mas de quem se reduz à condição de servo e assume o último lugar. (VELASCO, 1996, p. 39).

Frequentemente aconteciam os sínodos, reuniões da comunidade para que, entre diálogos e orações, pudessem discernir os passos a serem trilhados. Tal experiência tem sido tema de debate na Igreja no século XXI, incitado pelo Papa Francisco, o qual desafia a Igreja da atualidade a buscar no passado experiências que a façam viver uma condição de *ekklesia*, assembleia de cristãos, como ela se propôs a ser em sua gênese.

A institucionalização do Cristianismo como religião oficial modificou sua dinâmica. Segundo Velasco (1996), a cabeça do corpo torna-se a hierarquia, o intermédio entre o Divino e o humano, a detentora da verdade e responsável por todas as decisões. Neste momento da história, o ideal de assembleia permanece, mas pouco considerada em detrimento daqueles que possuíam o poder sobre a instituição e a vida dos fiéis.

4.4 A COSMOVISÃO GREGA E CRISTÃ: pilares da civilização ocidental

A ideia de que todos os atos existenciais pressupõem alicerces nos faz pensar nossa relação com a história e olhar para o epílogo do trabalho expositivo que realizamos, com o dever de consciência, além de reafirmar contundentemente que a Paideia Grega e a Paideia Cristã representam precisamente o protótipo daquilo que conhecemos como sociedade ocidental. É necessário retornar às fontes para redescobrir, nos passos trilhados, a expressão da vitalidade destes dois modelos, dos quais somos devedores.

Herdamos dos gregos a gestação da cultura, escola e ciência. Foram eles que inventaram o ideal educativo para a vida em um sistema de totalidade, conjunto e radicalidade. Vemos suas marcas e feitos em todos os lugares, estudá-los é, portanto, um dever de ofício para quem tem consciência histórica e antropológica. Por outro lado, não podemos olvidar a marca profunda deixada pelo Cristianismo na história, por isto, buscaremos neste espaço, após retomar os arcanos da fé cristã, com um olhar especial para a pessoa de Jesus e suas obras, observar a tradição cristã que marcou, no decorrer dos séculos, a nossa humanidade.

A crise da democracia grega poderia ter posto fim a todo o conjunto de bens culturais, filosóficos, políticos e existenciais produzidos nela ao longo dos séculos. Contudo, o Império Romano serviu de maneira contextual como mecanismo social que impulsionou a

conservação da cultura helênica, ainda tendo esta adquirido uma outra característica: da formação de sujeitos para *Pólis* até a constituição de cidadãos do mundo, em uma cosmovisão universalista e individualista. As escolas helênicas representam estes princípios, pois é o homem e seus valores a centralidade da educação.

O fato político e econômico que decreta, em parte, ou acelera ainda mais este processo, o fim das fronteiras regionais do mundo antigo é o Helenismo, a expansão do ‘modus vivendi’ grego imposto ao resto do mundo conhecido, através das conquistas de Alexandre Magno (séculos III e II a.C.). [...] O grego desde período quer tornar-se autossuficiente, realizar em si o ideal de ‘autarkêia’, a completa autonomia e despojamento individual. Já não se sente como um cidadão de uma determinada ‘pólis’, da qual antes tanto se orgulhava; ao contrário, quer desprender-se de todos os laços familiares religiosos ou de pertença a uma determinada ‘pólis’ (cidadania). Estas filosofias têm em comum um retorno ao ideal sábio, como homem universal, cidadão do mundo (Kosmópolis) sem qualquer característica particularizante ou ‘nacional’. (NUNES, 1987, p. 38 apud FREITAS, 2018, p. 298)

Tanto as reflexões da cultura grega helenista, que integrou o cotidiano do Império Romano, como também toda a filosofia dos pensadores clássicos, influenciaram o desenvolvimento da Paidéia Cristã e tantas outras correntes de pensamento que tivessem um caráter antropocêntrico. Prova disto é a produção filosófica dos importantes Agostinho e Tomás de Aquino, ambos medievais, embora de tempos distintos, conforme Boehner e Gilson (2012), que dialogaram com a filosofia e teologia, imprimindo em seus pensamentos uma influência clara de Platão e Aristóteles, à luz da consideração do que se tem por revelação divina e teologia cristã.

Durante o período medieval, muitas foram as universidades que surgiram e assumiram um papel de relevância na vida da sociedade europeia. A filosofia estava a serviço da teologia, principal ciência deste período e que versava sobre toda a realidade segundo os moldes da religião cristã. Também por isto, filósofos e professores universitários eram conduzidos, pela sua posição de magistério e de responsabilidade na formação de pessoas, em um regime de cristandade, professando os votos de castidade e assumindo a disciplina do celibato. Exemplo disto, segundo Gilson (1995), é o Pedro Abelardo.

Os próprios mosteiros e seminários, conforme nos apresenta Marrou (2017), constituíam exímios lugares da pesquisa e de construção do conhecimento, pois neles estavam guardadas as grandes obras antigas, conservadas e traduzidas sempre na língua latina, vigente na época como canônica e fundamental à vida da Igreja. Mulheres como Hildegarda de Bigen⁵²

⁵² “Suas visões referem-se tanto às questões que envolviam teologia, fenômenos naturais e climáticos, quanto às que envolvem os seres humanos. Nelas, Hildegarda tratava de problemas fisiológicos que envolviam homens e mulheres, tais como desejo sexual, relações sexuais, menstruação, poluções noturnas, educação de filhos, dentre

se destacam por seus estudos, pesquisas científicas, escritos e conhecimentos desenvolvidos dentro de conventos. Além disto, a presença religiosa sempre foi significativa nos mais variados reinos.

Michele Perrot (2007) afirma que, em se tratando da Idade Média, os dois lugares mais propícios para a escrita das mulheres foram os conventos e os salões, o claustro e a conversação. Os conventos possibilitaram de tal forma a leitura e mesmo a escrita “(...) que, ao final do século XIII, as mulheres da nobreza pareciam culturalmente superiores aos homens que se dedicavam a guerrear nas cruzadas ou em outras circunstâncias de conflitos. As religiosas copiavam os manuscritos e se apropriavam do latim proibido.” (p.32). É plausível imaginarmos que este conhecimento adquirido tenha possibilitado o engendramento de mudanças no seio da sociedade medieval, dentre elas a instauração do amor cortês. (PINHEIRO; EGGERT, 2016, p. 86)

As mais simples comunidades rurais tinham a garantia de uma presença clerical, pois era fundamental ao Cristianismo que a fé estivesse difundida e assegurada até nos lugares mais longínquos, garantindo o poder de influência da Igreja no presente e a perpetuação das crenças nas gerações futuras. O processo de iniciação à vida comunitária cristã, antes assumida pelo método catecumenal, dá lugar a uma catequese doutrinária, conforme Velasco (1996) e Manacorda (2010), que incentiva a formação de católicos conscientes da fé e ensinamentos repassados pelo clero, quer seja sobre a realidade divina, quer seja sobre a terrena.

Tempos depois, precisamente no Renascimento e no Humanismo iniciados ao transcorrer do século XIV, encontramos o retorno às fontes gregas. Pensadores e artistas importantes da época, como Leonardo da Vinci e Thomas More, foram fundamentais não para romper com a religião, mas permitir outro olhar sobre os escritos clássicos, retomando uma visão estética e poética sobre a condição humana. Deste modo, “nenhuma virtualidade humana pode permanecer na sombra, mas todas devem encontrar um harmônico e equilibrado desenvolvimento”. (CAMBI, 1999, p.225)

Para tais movimentos, a Igreja busca diálogo e incentiva os trabalhos, também por sentir-se contemplada na produção de uma arte sacra nos moldes do pensamento e categorias estéticas gregas. Segundo Cambi (1999, p. 225), “O estudo direto dos clássicos permite não só superar a utilização puramente gramatical e estilística que deles fez a cultura medieval, mas sobretudo descobrir uma humanidade feita de valores universais elaborados e produzidos pela Antiguidade”.

outros. Assim, suas visões não tratavam apenas de um mundo concebido no Além, ou que utilizavam tão somente metáforas com jardins paradisíacos, ou algo idealizado, mas também se pautava no cotidiano que ela vivenciava.” (PINHEIRO; EGGERT, 2016, p. 94)

“A Utopia”, obra de Thomas More, é espetacular ao propor uma visão de sociedade perfeita como tentativa de provocar mudanças na realidade vivida à época na Europa. Uma sociedade de iguais, que reserva momentos para o estudo, trabalho, descanso e convívio familiar, expressaria tudo quanto Agostinho pensou da *Civitas Dei* e que Jesus teria previsto ao falar do Reino de Deus, séculos antes. Esta literatura impulsionava também os valores a serem cultivados pelos jovens em seu ensino, para edificar uma cultura diferente daquele “mundana”, pautada no egoísmo e na indiferença. Neste sentido:

A Utopia é um anúncio de um processo de humanização que só tem sentido na perspectiva da compreensão da coletividade como uma comunidade educativa, cidade educadora. O anúncio do reino das possibilidades humanas afloradas por uma educação moral e virtuosa, a serviço da justiça e da solidariedade universal. Com o intuito de superar o idealismo platônico, Morus não concebe a educação apenas como forma de desenvolver em cada indivíduo as características que o adaptaria, naturalmente, às obrigações de sua condição de classe. Pelo contrário, sua concepção de educação pressupõe um contínuo exercício de liberdade e responsabilidade, para além de toda e qualquer forma de condicionamento ou determinismo. (PEROZA; MESQUIDA; HORVATH, 2020, p. 10)

O alvorecer de um novo século traz consigo também ideais de revolução. Os anos 1500 são palco do desenvolvimento científico, com vistas a um estudo empírico e de cunho racional sobre a realidade sensível e cognoscível. Mais do que isso, muitos dogmas defendidos pela Igreja passam a ser colocados em xeque e dificultam o seu poder de influência na sociedade. Deste momento em diante, são sucessivas as correntes desenvolvidas na história que supervalorizam os potenciais humanos em contraponto com a hegemonia religiosa de aproximadamente um milênio.

Na constituição da Modernidade, vimos erigir um conjunto de movimentos e ideias. O racionalismo e o empirismo, a própria Revolução Francesa, o romantismo, o humanismo do século XIX, o existencialismo, a Industrialização e tantos outros fatores foram responsáveis por abrir um leque diverso de possibilidades sobre o ser humano, para que estes pudessem não somente pensar em si, como também em seu lugar na sociedade em relação ao mundo material. Tais correntes, de um modo ou outro, gravitaram em processos de aproximação ou afastamento da religião cristã, já diversa em si graças à reforma protestante.

A modernidade liberta o indivíduo de suas bases civilizatórias estáveis nas tradições divinamente estabelecidas. O nascimento do indivíduo já estava submetido a um conceito soberano de seu papel social, entre o Humanismo Renascentista do século XVI e o Iluminismo do século XVIII. Há, portanto, uma libertação da consciência individual das instituições religiosas. A partir deste momento, as revoluções científicas conferem ao homem a faculdade investigativa, a permissão para desbravar o universo da natureza, para pensar e fazer ciência. O indivíduo está, assim, mais

localizado dentro das estruturas sustentadoras da sociedade moderna. Entende-se, assim, a identidade como algo formado, ao longo do tempo, através de processos diversos inconscientes, distanciando-se da visão anterior de identidade inata, existente na consciência desde o nascimento. A identidade está sempre em processos de mutação contraditórios, inacabados e fragmentados. (SILVA, 2011, p.210)

Hoje reconhecemos que a tecnologia não para de se “desenvolver” e com ela uma economia predatória que instrumentaliza o ser humano e o faz existir apenas para produzir ou sustentar uma política de aparências. A educação torna-se predominantemente tecnicista, tendo dificuldades de propor a tarefa de humanizar, perante pessoas já fragmentadas desde seu nascimento pelo próprio contexto cultural e social em que vivem. Neste sentido, estudar a cosmovisão grega e cristã no que diz respeito à educação e sociedade é buscar luzes para os desafios das nossas práticas educacionais atualmente, desafiadas pelo monopólio de um sistema reducionista e a serviço dos grupos econômicos.

O resgate de valores destes modelos de Paideia representa um arquétipo para uma sociedade moderna, contemporânea e que se guia por valores desumanizados. É necessário salientar a importância da valorização do ser humano em uma sociedade caracterizada pela posse e não pela pessoa, pelo ter em oposição ao ser, ao passo que, na Antiguidade cristã, a pessoa, em face de si, da comunidade e de Deus, era reconhecida como possuidora de profundo valor e importância.

A perspectiva de uma educação como dever do Estado, elencada na política Aristotélica e que se faz direito de todos nas nossas modernas constituições, permite-nos repensar a perspectiva universalista da ótica cristã, fator importante para uma sociedade de tantas contradições, que se divide cada vez mais em preconceitos étnicos e intolerâncias religiosas, encaminhando-se para extremismos de limitação política, permitindo a agudização das divisões sociais. A necessidade de resgatar os princípios de uma formação *omnilateral* e humanista nunca foi tão premente e imperativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na aproximação das tessituras finais deste trabalho, a “travessia produz no corpo as ansiedades e vibrações, como o caminhar em uma corda” (SERRES, 1993, p. 39). Os fios e as linhas simbolizam transformações. Neste itinerário, buscamos o arremate da tese sem a pretensão arrogante do término cabal de dar conta desse instigante tema ao apresentar uma conclusão necessária ao percurso investigativo realizado. Seguindo este raciocínio, faz-se indispensável, mesmo com reservas em relação ao termo “produto final”, um breve excerto de Minayo (1996, p.237), que diz “[...] o produto final de uma pesquisa é sempre provisório, é sempre um ponto de vista a respeito do objeto”.

A sinuosa via de análise histórica culminou nesta produção acadêmica, fruto de um estudo minucioso e detalhado das categorias filosóficas e pedagógicas relativas aos modelos educativos basilares para a civilização ocidental: a Paideia Grega e a Paideia Cristã. Distante da presunção de supostamente esgotar o conhecimento de tais sistemas, buscou-se destacar as respectivas cosmovisões, sistematizar seus ideais de ser humano, reconhecer os lugares e diretrizes claras do ensino, interpretar a destinação social da educação e elucidar as estruturas políticas que subsidiavam cada uma dessas propostas educativas.

Tomamos o conceito de Paideia como o ideal educativo de uma sociedade ou época. Foi essa a categoria central de nossa investigação. Pesquisamos as construções de sentido – filosóficas e pedagógicas – da visão educativa Grega. Igualmente averiguamos as constituições de significado – teológicas e pedagógicas – da Paideia Cristã. Observamos aproximações, similaridades, contrapontos, sincretismos e singularidades. Vimos o edifício conceitual, ético e político de suas amplas sustentações e sentimos que a preocupação estrutural dessas duas grandes edificações sistêmicas sempre gravitou ao redor da questão: quem é o homem para que dele nos ocupemos a educar e formar?

A pesquisa em seu resultado tem o acréscimo do nosso olhar, indicador de efervescente possibilidade para aberturas e proposituras de novos inícios. No solo fértil sobre o qual possamos cultivar a nossa própria humanidade, ainda há muito a trilhar. Ao reunir autores que vêm desde a Antiguidade Grega, perscrutar e transcorrer a Filosofia Cristã, adentrar a Modernidade e alcançar estudiosos Contemporâneos, propusemos cursar sendas históricas tendo como questionamento fulcral: *quais relações de diálogo e de recíprocas influências podem ser percebidas e regatadas a partir dos clássicos modelos pedagógicos, que já somam quase quatro mil anos, para trazer luzes no intuito de estruturar um novo humanismo, ético e pedagógico, frente às realidades trágicas encontradas no mundo de hoje?*

Nossa geração apresenta demandas das mais variadas e implexas possíveis. Vivemos tempos de fortes individualismos, radicalizações, segregacionismos, tensões sociais, estruturas políticas de morte e de opressão que encontram raízes na penumbra existencial que o ser humano vive. Em pávido isolamento, a humanidade parece ter uma espécie de buraco caliginoso para suplantar a si própria. Uma leitura conjuntural difícil de se fazer, pois “nunca o nosso mundo teve ao seu dispor tanta comunicação. E nunca foi tão dramática a nossa solidão. Nunca houve tanta estrada. E nunca nos visitamos tão pouco” (COUTO, 2012, p. 14).

Estamos submergidos nas consequências da modernidade dominada pela razão tecnicista, associada à rapidez de metamorfoses dos processos materiais e subjetivos, que gesta, na linguagem do sociólogo Zygmunt Bauman (2000), a sociedade líquida, marcada pela aguda ausência de relações sólidas. Na zona fronteira da literatura com a história e a filosofia, Carlos Drummond de Andrade, um dos mais representativos escritores modernistas do século XX, em seu poema “Os homens; as viagens”, reporta-nos aos contrastes e a perversa dialética dos tempos atuais.

O homem, bicho da Terra tão pequeno
 chateia-se na Terra
 lugar de muita miséria e pouca diversão,
 faz um foguete, uma cápsula, um módulo
 toca para a Lua
 pisa na Lua
 planta bandeirola na Lua
 experimenta a Lua
 coloniza a Lua
 civiliza a Lua. (ANDRADE, 1992, p. 382)

A inquietação lúcida do poeta ecoa em nosso cotidiano como uma paisagem na qual todos se enxergam. Enquanto os maiores magnatas do planeta pagam fortunas por um passeio de dez minutos no espaço sideral, a fome atinge milhões de pessoas no mundo. No atual cenário, marcado por concorrências, desigualdades sociais alarmantes, guerras, inseguranças e a lógica do lucro predatório que sombreia a produção de vida, o convite do pesquisador Bernard Charlot ressoa como um exercício de esperança ao invocar a respeito da necessidade de se acreditar na capacidade do homem e, assim, “pensar outras formas humanas de habitar o mundo” (CHARLOT, 2020, p. 285).

Neste criterioso percurso especulativo, ousamos afirmar que nunca pareceu tão necessário repensar o valor da Educação nas suas condições reais, desenhadas em especificidades de cada momento histórico, como instrumento precípuo para erigir uma nova fase da história humana. A Educação, no sentido legítimo e antropológico, sustenta a ideia de

que o humano precisa ser aprendido, fazer-se ser em um processo dialético é “inerente à sociedade, originando-se do mesmo processo que deu origem a humanidade. Desde que o homem é homem ele vive em sociedade e se desenvolve pela mediação da educação” (SAVIANI, 2008, p. 2).

É importante salientar que o processo educativo não ocorre em um vácuo político, é parte estruturante da prática social e grande instrumento de edificação para o presente e o futuro. Infelizmente, a complexidade cultural e econômica do mundo contemporâneo marca as bases estruturais da Educação em nossos dias, conferindo-lhe discursos pedagógicos pautados na lógica do desempenho, eficácia e da competência. Etimologicamente, este último vocábulo significa “competição” (*cum petere* – em latim), a prática educativa segue, portanto, comprometida pelo viés mercadológico em sua ampliação e domínio.

Tal modelo de formação de homens e mulheres produtivos para o mundo do trabalho descaracteriza o múnus essencial do labor educativo: a humanização do homem, a condição humana historicamente e socialmente aprendida. “Na profícua relação oportunizada pela educação, a humanização se processa. [...] Educar é projetar as características humanas no mundo, na realidade natural e na civilização constituída pela marcha histórica de toda a comunidade humana” (NUNES, 2019, p. 39). Que homem então, queremos formar para a sociedade contemporânea?

Semelhante pergunta se colocou a refletir a judia Hannah Arendt (2004) no seu estudo sobre a condição humana. Em um mundo pós-guerras, a filósofa quando aborda a questão dos Direitos Humanos e a garantia nas relações de poder dos líderes mundiais se põe a indagar: que tipo de ser humano estamos falando para garantir-lhe direitos? Mais ainda, qual modelo de humanidade nos ajudará pensar a educação no futuro como caminho para que estes direitos possam ser assegurados e vividos?

Diante da configuração histórica que temos hoje, como afirmado desde o exórdio deste trabalho, a agnição de Charlot (2020) acerca da necessidade de um debate sério sobre a constituição de uma proposta educacional que aborde com profundidade a questão do ser humano em um soslaio antropológico, na significação filosófica do termo, é essencial. Na visão do autor, precisamos voltar a trabalhar os fundamentos antropológicos da educação, uma vez que, historicamente, nas grandes correntes clássicas, sejam elas “tradicionais” ou “novas”, sempre estudaram a condição humana na forma de relacionar-se com o mundo que essas representações expressam. Na ideia de estabelecimento de um *novo humanismo*, carecemos de uma releitura daquilo que a humanidade cultural e educacionalmente acumulou.

Nossa tese sustenta a pesquisa analítica acerca das Paideias Grega e Cristã, modelos representantes dos projetos educacionais que levaram à produção da cultura no mundo ocidental. Ambas anunciam caminhos potencialmente fecundos em direção ao feitiço de uma prática educativa *humanizante* para um novo humanismo, uma nova Paideia, coligada ao momento histórico e social preciso do nosso tempo, ancorada na educação enquanto um direito antropológico fundamental, urdida em princípios éticos, estéticos, humanitários, sob à luz da lógica da solidariedade e que, por sua vez, reivindica um projeto no qual o homem desvele e resgate sua identidade humana e relação com o mundo, cuja concretização nos alerta Freire (2001, p. 99), “[...] é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização”.

Em defesa da revitalização de um *novo humanismo*, algumas vozes importantes se levantam. Dentre elas destacamos a do teólogo argentino e religioso jesuíta Jorge Mário Bergoglio, hoje Papa Francisco, um dos maiores líderes mundiais na luta por uma constante cultura de paz. Respeitado não só no universo religioso, mas por homens e mulheres que veem em suas falas e atitudes o prélio por um mundo menos injusto. Em um colóquio com Zygmunt Bauman, o Pontífice escuta do sociólogo: “eu trabalhei toda a vida para tornar a humanidade um lugar mais hospitaleiro. Cheguei aos 91 anos e vi tantos falsos começos, até me tornar pessimista. Obrigado porque você é para mim a luz no fim do túnel”. (INSTITUTO HUMANITAS UNISINOS, 2018, p. 3)

O Papa, que tem seu magistério inspirado no pobre Francisco de Assis (1181-1226) e de quem assumiu o nome, retoma a inspiração do histórico Concílio Vaticano II (1962-1965) e das teologias latino-americanas, assumindo a proeminência pastoral e ética de uma preocupação responsável com o ser humano na atualidade. A busca por uma antropologia integral quer reconciliar o ser humano consigo mesmo, entre razão e sentimento, propondo uma educação para dignidade humana que vise chegar “a todo homem e o homem todo”. Além disso, resgata a visão holística segundo a qual precisamos também reconciliar-nos com a criação e agir na superação das consequências danosas do mundo moderno, buscar a fraternidade universal para que todos sejam, em sua existência e ação, um cântico uníssono de louvor.

Atento às demandas do mundo atual, em 2019, o Papa convoca o Pacto Global pela Educação entre as nações, enfatizando a urgência de se estabelecer uma aliança educativa, unindo esforços pela educação como via transformadora capaz de provocar um sentido novo à história e à humanidade. Diante dessa nova percepção, lança luzes, difunde e conduz o processo de implementação de um novo projeto de humanidade: o Humanismo Solidário. Segundo o

Pontífice, uma “nova perspectiva ética universal, atenta aos temas da criação e da vida humana [...] uma nova visão para um humanismo fraterno e solidário dos indivíduos e dos povos”. (FRANCISCO, 2019, documento não paginado)

Na ótica de Francisco, “Tudo está interligado”. As questões do meio ambiente, econômicas, socioculturais e humanas estão sempre entrelaçadas. O drama climático do planeta, maltratado pelo uso abusivo, irracional e insustentável dos recursos naturais, põe em risco toda e qualquer forma de vida. O apelo recorrente é para que aprendamos então a cuidar e proteger a nossa “casa comum”, que teológica e sociologicamente é chamada de “Aldeia Global”. Assim, conclama uma urgente e necessária educação ecológica, instrumento transformador. O novo princípio educativo anunciador da ética do cuidado com a dignidade humana e com o mundo exige um ser humano novo, capaz “de passar do consumo ao sacrifício, da avidez à generosidade, do desperdício à capacidade de partilha” (FRANCISCO, 2015, p. 13).

O Pacto Educativo Global aparece como caminho de transformação e está em consonância com os pressupostos apresentados sobre a questão educacional desde o início desta pesquisa. Suas diretrizes nos fazem pensar em proposições que se identificam com o pensamento de autores primordiais para o estudo e defesa de uma educação humanizadora hoje, a exemplo de Bernard Charlot, César Nunes, Demerval Saviani, Miguel Arroyo, Paulo Freire e outros. Suas inspirações corroboram com o resgate de um humanismo profundo, fazendo-nos encontrar diretrizes sonhadas em uma nova Paideia, propositura deste trabalho.

Os caminhos para a revitalização do papel educacional bebem na fonte inspiradora, instigante e profunda do clássico humanismo cristão, modelo condizente com a pedagogia amorosa, inclusiva, libertadora e universal de Jesus, cerne de uma educação humanizada e humanizadora, compreensiva e comprometida com a nossa condição humana. Na mesma direção, lembrando a Paideia Grega, atestamos que a vida pulsa para além da transmissão dos conhecimentos instituídos. Quando Sócrates, no oráculo de Delfos, põe a máxima: “Conhece-te a te mesmo”, vemos sinais claros de uma antropologia filosófica que coloca o homem diante da necessidade pedagógica do autoconhecimento e de integração consigo mesmo. Para além disto, os helênicos nos ensinaram que as artes, a cultura e as diferentes linguagens devem ancorar o processo de emancipação do ser humano e da sociedade.

O trajeto investigativo realizado até aqui se materializa neste documento, gerado por meio de um processo inigualável para nossa formação acadêmica e pessoal. Impulsionados pelo sentimento de missão cumprida, inferimos, a partir dos achados e encontros efetuados, que os princípios da racionalidade devem caminhar *pari passu* com o olhar, o ver, o tocar, os

significados e percepções do outro, sentir com o nosso semelhante as subjetividades e emoções: alegria, tristeza, angústia, sofrimento e desejos. Como propõe Santin (1997, p. 4), é preciso “demonstrar ao homem contemporâneo que a sensibilidade deve ocupar um lugar mais significativo na vida individual e em toda ordem cultural, já que dela está propositalmente afastado em nome das normas da racionalidade”. Neste interstício, continuamos a tarefa sempre exigente de estudar e seguir construindo renques para um novo projeto antropológico, mediante paradigmas educacionais capazes de promover plenamente a pessoa humana, na consciência de que sem este horizonte, o humanismo, resta-nos a barbárie.

REFERÊNCIAS

A EDUCAÇÃO segundo a Filosofia Perene: síntese sobre a educação humana. São Paulo: [S.n.], 1992.

ABBAGNANO, Nicola. Felicidade. *In*: ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução de Alfredo Bosi e Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 434-436.

ACODINE. **Ide, Ensina a Todos!**: diretrizes curriculares da educação básica católica e projeto político-pedagógico comum da ACODINE (2021-2031). Campinas: Brasília, 2021.

AGOSTINHO, Santo. **A Doutrina Cristã**. 3. ed. São Paulo: Paulus, 2011. (Patrística; 17).

AGOSTINHO, Santo. **Confissões**. Tradução de Maria Luiza Jardim Amarante. São Paulo: Paulus, 2013. (Coleção Patrística; 10).

AGOSTINHO, Santo. **De Magistro**. Tradução de Antonio A. Minghetti. Porto Alegre: Editora Fi, 2015. (Série Filosofia & Interdisciplinaridade; v. 25).

AGOSTINHO, Santo. O mestre. Tradução de Agostinho Belmonte. São Paulo: Paulus, 2008.

AGUIRRE, Rafael (ed.). **Así vivían los primeros cristianos**: evolución de las prácticas y de las creencias en el cristianismo de los orígenes. Estella, Espanha: Verbo Divino, 2017.

ALTANER, Berthold; STUILBER, Alfred. **Patrologia**: vida, obra e doutrina dos padres da igreja. São Paulo: Paulinas, 1972.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Carlos Drummond de Andrade**: Poesia e Prosa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1992.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 3. ed. rev. ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**: geral e Brasil. 3. ed. rev. ampl. São Paulo: Moderna, 2015.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10. ed. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Forense Universitária, 2007.

ARISTÓTELES. **Arte retórica e arte poética**. Tradução de Antônio Pinto de Carvalho. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, [197?].

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco; Poética**. Tradução de Leonel Vallandro, Gerd Bornheim e Eudoro de Souza. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Os pensadores; 2).

ARISTÓTELES. **Política**. Tradução de Mário da Gama Kury. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1985. (Biblioteca Clássica UnB).

ARMELLINI, Fernando. **Celebrando a Palavra: “Ano B”**. 7. ed. São Paulo: Ave-Maria, 2012.

ATENÁGORAS de Atenas. *In*: PADRES Apologistas. Tradução de Ivo Storniolo e Euclides M. Balancin. 4. ed. São Paulo: Paulus, 2010. (Patrística; 2). p. 113-204.

AUBENQUE, Pierre; BERNHARDT, Jean; CHATÉLET, François. **A filosofia pagã: do século VI a.C ao século III d.C**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

BARBAGLIO, Giuseppe. **Jesus, hebreu da Galileia**: pesquisa histórica. Tradução de Walter Eduardo Lisboa. São Paulo: Paulinas, 2011.

BARNES, Jonathan (Org.). **Aristóteles**. Tradutor Ricardo Hermann Ploch Machado. São Paulo: Idéias & Letras, 2009. (Coleção Companions & Companions).

BARROS II, João Roberto. Técnicas de si nos textos de Michel Foucault: a influência do poder pastoral. **Cadernos IHU ideias**, São Leopoldo, Ano 10, n. 173, 2012. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/images/stories/cadernos/ideias/173cadernosihuideias.pdf>. Acesso em 13 maio 2021.

BARROS, Gilda Naécia Maciel de. **Areté e Cultura Grega Antiga**: pontos e contrapontos. pontos e contrapontos. [2002]. Disponível em: <http://www.hottopos.com/videtur16/gilda.htm>. Acesso em: 20 maio 2022.

BARTOLOMÉ, Juan José. **Gesù di Nazaret formatore di discepoli**: la pedagogia di Gesù secondo il racconto di Marco. Roma: LAS, 2013. (Nuova Biblioteca Di Scienze Religiose; 38).

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução Plínio Dentsien. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

BENTO XVI. **Os padres da Igreja**: de Clemente Romano a Santo Agostinho. São Paulo: Paulus, 2012.

BESSELAAR, J. V. D. Humanitas Romana. **Revista de História**, v. 31, n. 64, p. 265-286, 1965.

BÍBLIA. Italiana. **Nuovo Testamento**: Greco, Latino, Italiano. 6. ed. Torino: San Paolo, 2010.

BÍBLIA. Português. **A Bíblia de Jerusalém**. São Paulo: Paulus, 2004.

BÍBLIA. Português. **Bíblia de Estudo da Reforma**. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil, 2017.

BITTAR, Eduardo C. B. **Curso de Filosofia Aristotélica**: leitura e interpretação do pensamento aristotélico. Barueri: Manole, 2003.

BOEHNER, Philotheus; GILSON, Etienne. **História da Filosofia Cristã**: desde as origens até Nicolau de Cusa. Tradução de Raimundo Vier. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

- BOLOTTE, Anne-Claire. Qual a atitude de Jesus para com as crianças ? *In*: DORÉ, Joseph (Org.). **Jesus**: a enciclopédia. Tradução de Gentil Avelino Titton. São Paulo: Vozes, 2017. p. 273 – 274.
- BORTOLINI, Rosane Wandscheer; NUNES, César. A paideia grega: aproximações teóricas sobre o ideal de formação do homem grego. **Filosofia e Educação**, Campinas, v.10, n.1, p.21-36, jan./abr. 2018.
- BRÉHIER, Émile. **História da Filosofia**: período helenístico e romano. Tradução de Eduardo Sucupira Filho. São Paulo: Mestre Jou, 1931. TOMO II.
- BRUN, Jean. **Platão**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1985. (Coleção Mestres do Passado; 10).
- BURNET, John. **A Aurora da Filosofia**. Tradução Vera Ribeiro. Rio Janeiro: Contraponto: PUC-Rio, 2006.
- CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.
- CAMPOS, Ludimila Caliman. O cristianismo e o Império Romano: tópicos sobre mobilidade espacial, identidade étnica e hibridismo cultural. **Estudos de Religião**, São Bernardo do Campo, Sp, v. 28, n. 2, p. 11-30, jul. 2014. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/ER/article/view/4822/4481>. Acesso em: 20 maio 2022.
- CARTA a Diogneto. *In*: PADRES Apologistas. Tradução de Ivo Storniolo e Euclides M. Balancin. 4. ed. São Paulo: Paulus, 2010. (Patrística; 2). p. 19-32.
- CARVALHO, Tiago Samuel de. **O poder da pedagogia de Jesus**: aprendendo a arte de educar através da Bíblia: de Moisés a Jesus. São Paulo: Sinodal, 2019.
- CASTILLO, José M. **Jesus**: a humanização de Deus: ensaio de cristologia. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: 2015.
- CENATI, Marcio José. **O evangelho de Marcos segundo o códice do Sinai**: introdução, tradução e notas. 2019. 296 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.
- CENATI, Márcio José; CENATI, Silvia Helena Rodrigues. Educação: universalidade e resistência. *In*: BAGGIO, Vilmar (org.). **Rumos da Educação**: reflexões críticas de profissionais da educação que têm compromisso com as direções do ensino na atualidade. 2. ed. Veranópolis, Rs: Diálogos Freirianos, 2019. p. 124-136.
- CHARLOT, Bernard. **Educação ou Barbárie?** Uma escolha para a sociedade contemporânea. Tradução de Sandra Pina. São Paulo: Cortez, 2020.
- CIPRIANO, Bispo de Cartago. **Obras Completas I**. São Paulo: Paulus, 2016. (Patrística; 35 /1).

CLEMENTE Romano. *In: PADRES Apostólicos*. Tradução de Ivo Storniolo e Euclides M. Balancin. São Paulo: Paulus, 1995. (Patrística; 1). p. 11-72.

CLEMENTE, Bispo de Alexandria. **O Pedagogo**. Tradução de Iara Faria e José Eduardo Câmara de Barros Carneiro. Campinas, SP: Ecclesiae, 2013.

CORBELLINI, Vital. Referências patrísticas quanto aos princípios da Doutrina Social da Igreja. **Teocomunicação**. Porto Alegre, v. 37, n. 155, p. 139-152, mar. 2007.

COSTA, Juliana Cristina. A Paideia: a arte de educar para a Vida toda diante dos desafios de uma pedagogia da infância. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 121-135, jan./abr. 2018a.

COSTA, Juliana Cristina. **Direito à Educação, Educação Infantil, Infância e Criança**: pressupostos filosóficos, movimentos, ideias e lutas políticas de integração da educação infantil ao sistema nacional de educação. 2018. 100 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018b.

COSTA, Valdirene Pereira. “Ite, eunte omnes docete”, ou seja, “Ide, ensinai a todos os povos”: paradigma da concepção de educação para todos - atitude democrática que diferencia a Paidéia Grega da Paidéia Cristã. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 37-57, jan./abr. 2018c.

COULANGES, Fustel de. **A cidade antiga**: texto integral. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martin Claret, 2009. (Coleção a obra-prima de cada autor).

COUTO, Mia. **E se Obama fosse africano?: e outras intervenções**: ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

CURY, Carlos Alberto Jamil. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 1995.

DANIÉLOU, Jean. **Mensaje evangélico y cultura helenística**: siglos II y III. Madri: Cristiandad, 2002.

DANIÉLOU, Jean. **Teología del judeoCristianismo**. Madri: Cristiandad, 2004.

DAWSON, Christopher. **A Formação da Cristandade**: das origens na tradição judaico-cristã à ascensão e queda da unidade medieval. Tradução de Marcia Xavier de Brito. São Paulo: É Realizações, 2014. (Coleção Abertura Cultural).

DÍAZ, José Luis Sicre. **Introdução ao Profetismo Bíblico**. Tradução de Gentil Avelino Tilton. Petropolis, RJ: Vozes, 2016.

DIDAQUÉ. *In: PADRES Apostólicos*. Tradução de Ivo Storniolo e Euclides M. Balancin. São Paulo: Paulus, 1995. (Patrística; 1). p. 335-359.

DOGLIO, Claudio. **Literatura Joanina**: introdução aos estudos bíblicos. Tradução de Leonardo A. R. T. dos Santos. Petrópolis: Vozes, 2020.

DORÉ, Joseph (Org.). **Jesus: a enciclopédia**. Tradução de Gentil Avelino Tilton. São Paulo: Vozes, 2017.

DROBNER, Hubertus R. **Manual de Patrologia**. Tradução de Orlando dos Reis e Carlos Almeida Pereira. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

DUNN, James D. G. **A nova perspectiva sobre Paulo**. Tradução de Monika Ottermann. Santo André: Academia Cristã; São Paulo: Paulus, 2011.

DUNN, James D. G. **A teologia do apóstolo Paulo**. Tradução de Edwino Royer. São Paulo: Paulus, 2003. (Biblioteca de estudos bíblicos).

DUPUIS, Jacques. **Introdução à Cristologia**. 2. ed. Tradução de Aldo Vannucchi. São Paulo: Loyola, 2004.

EUSÉBIO, Cesaréia de. **História Eclesiástica**. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2008. (Patrística; 15).

FABRIS, Rinaldo. **Paulo: apóstolo dos gentios**. Tradução de Euclides Martins Balancin. 6. ed. São Paulo: Paulinas, 2010. (Coleção Luz do Mundo).

FABRY, Heinz-Josef; SCHOLTISSEK, Klaus. **O Messias**. Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2008. (Coleção bíblica Loyola).

FÉDOU, Michel. Um novo mandamento: “Amai-vos uns aos outros”. In: DORÉ, Joseph (Org.). **Jesus: a enciclopédia**. Tradução de Gentil Avelino Tilton. São Paulo: Vozes, 2017. p. 736-738.

FERRARO, Benedito. **Iniciação à Teologia: Cristologia**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.

FERRARO, Benedito. **Significado político-teológico da morte de Jesus**. 2022. Disponível em: <https://www.vidapastoral.com.br/autor/b/benedito-ferraro/significado-politico-teologico-da-morte-de-jesus/>. Acesso em: 18 maio 2022.

FIGUEIRA, Eulálio; JUNQUEIRA, Sérgio. **Teologia e educação: educar para a caridade e a solidariedade**. São Paulo: Paulinas, 2012.

FIGUEIREDO, Antônio Macena. Ética: origens e distinção da moral. **Saúde, Ética & Justiça**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 1-9, jun. 2008. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/sej/article/view/44359/47980>. Acesso em: 10 maio 2021.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: o cuidado de si**. 8. ed. Tradução de Maria Thereza Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 2005. 3 v.

FRANCISCO, Papa. **Exortação apostólica *Evangelii Gaudium* do Santo Padre Francisco ao episcopado, ao clero às pessoas consagradas e aos fiéis leigos sobre o anúncio do evangelho no mundo actual**. Roma, IT: Tipografia Vaticana, 2013.

FRANCISCO, Papa. **Laudato Si'**: louvado seja: sobre o cuidado da casa comum. São Paulo: Paulus, 2015. (Documentos do Magistério). Carta Encíclica do Sumo Pontífice Francisco.

FRANCISCO, Papa. **Carta do Papa Francisco ao presidente da Pontifícia Academia Para a Vida por ocasião do XXV aniversário da Fundação: Humana Communitas**. A Santa Sé, Vaticano, 2019. Disponível em: https://www.vatican.va/content/francesco/pt/letters/2019/documents/papa-francesco_20190106_lettera-accademia-vita.html. Acesso em: 02 jun. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2001.

FREITAS, Charles Lamartine de Sousa. **A Igreja Corpo de Cristo no antiodotismo agostiniano**. 2012. 96p. Dissertação (Mestrado em Teologia) - Facoltà di Teologia. Pontificia Università Gregoriana, Roma, 2012.

FREITAS, Charles Lamartine de Sousa. O conceito de exegese bíblica na teologia dos padres da igreja. **Revista Acadêmica Logos**, Mossoró, RN, v.1, n.1, p. 74-90, jan./jun. 2016.

FREITAS, Charles Lamartine de Sousa. A influência da concepção de educação grega na constituição histórica da paideia cristã. **Filosofia e Educação**, Campinas, v.10, n.2, p. 287-309, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8653602/18694/0>. Acesso em: 9 maio 2022.

GILSON, Etienne. **A filosofia na Idade Média**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GIRAUDO, Cesare. **Num só corpo**: tratado mistagógico sobre a eucaristia. Tradução de Francisco Taborda. São Paulo: Loyola, 2003.

GLOTZ, Gustave. **A cidade grega**. Tradução de Henrique de Araújo Mesquita e Roberto Cortes de Lacerda. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

GOMES, C. Folch. **Antologia dos Santos Padres**: páginas seletas dos antigos escritores eclesiásticos. 4. ed. São Paulo: Paulinas, 1973.

GUARINELLO, Norberto Luiz. Ordem, Integração e Fronteiras no Império Romano: um ensaio. **Mare Nostrum**: estudos sobre o Mediterrâneo Antigo, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 113-127, 2010. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/marenostrum/article/view/105764/104473>. Acesso em: 18 maio 2022.

GUARINELLO, Norberto Luiz. **História Antiga**. São Paulo:Contexto, 2014.

GUTHRIE, W. K. C. **Os Sofistas**. Tradução de João Rezende Costa. São Paulo: Paulus, 1995. (Coleção Filosofia).

HAIGHT, Roger. **A comunidade cristã na história**: eclesiologia comparada. Tradução de Jonas Pereira dos Santos. São Paulo: Paulinas, 2012. 2 v. (Coleção Ecclesia; 21).

HAVELOCK, Eric. **Prefácio a Platão**. Campinas: Papyrus, 1996.

HERZOG II, William R. **Gesù profeta e maestro**: introduzione al Gesù storico. Torino, IT: Claudiana, 2008. (Piccola Biblioteca Teologica; 89).

HESÍODO. **Os trabalhos e os dias**. Tradução de Mary de Camargo Neves Lafer. 4. ed. São Paulo: Iluminuras, 2002. (Biblioteca Pólen).

HESÍODO. **Teogonia**: a origem dos deuses. Tradução de Jaa Torrano. São Paulo: Iluminuras, 2017. (Biblioteca Pólen).

HEYER, C. J. den. **Paulo**: um homem de dois mundos. Tradução de Luiz Alexandre Solano Rossi. São Paulo: Paulus, 2008. (Coleção Bíblia e sociologia).

HIRSCHBERGER, Johanes. **História da filosofia na antiguidade**. Tradução de Alexandre Correia. 2. ed. revista e ampliada. São Paulo: Herder, 1969.

HOMERO. **Íliada**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. 25. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

HOMERO. **Odisseia**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. 25. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

HORSLEY, Richard A. **Jesus e o império**: o reino de deus e a nova desordem mundial. Tradução de Euclides Luiz Calloni. São Paulo: Paulus, 2004.

INÁCIO de Antioquia. *In*: PADRES Apostólicos. Tradução de Ivo Storniolo e Euclides M. Balancin. São Paulo: Paulus, 1995. (Patrística; 1). p. 73-128.

INSTITUTO HUMANITAS UNISINOS (São Leopoldo). **Bauman**: Papa Francisco é a minha esperança. 2018. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/publicacoes/78-noticias/575979-bauman-o-papa-francisco-e-a-minha-esperanca>. Acesso em: 10 maio 2022.

JAEGER, Werner Wilhelm. **Paidéia**: a formação do homem grego. Tradução de Artur M. Parreira. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

JAEGER, Werner Wilhelm. **Cristianismo primitivo e Paideia grega**. Tradução de Daniel da Costa. Santo André, SP: Academia Cristã, 2014.

JEREMIAS, Joachim. **Jerusalém no tempo de Jesus**: pesquisas de história econômico-social no período neotestamentário. Santo André, SP: Academia Cristã: Paulus, 2010.

JERPHAGNON, Lucien. **História das grandes filosofias**. Tradução de Luís Eduardo de Lima Brandao. São Paulo: Martins Fontes, 1992. (Coleção Ensino Superior).

JUSTINO de Roma. Tradução de Ivo Storniolo e Euclides M. Balancin. São Paulo: Paulus, 1995. (Patrística; 3). p. 57-112.

KIERKEGAARD, S. A. **O Conceito de Ironia**. Tradução de Álvaro Luiz Montenegro Valls. Petrópolis: Vozes, 1991.

LAËRTIOS, Diôgenes. **Vidas e doutrinas dos filósofos ilustres**. Tradução de Mário da Gama Kury. 2.ed. Brasília: UnB, 2008. (Biblioteca clássica UnB).

LAMARTINE, Charles, Pe. **A Igreja Corpo de Cristo: síntese da eclesiologia de Santo Agostinho**. São Paulo: Paulus, 2021. 140 p. (Teologia Sistemática).

LARA, Tiago Adão. **A filosofia nas suas origens gregas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. (Coleção Caminhos da Razão; 1).

LAUAND, Luiz Jean (org.). **Cultura e educação na Idade Média: textos do século V ao XIII**. Tradução de Luiz Jean Lauand. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

LEFEBVRE, Philippe. Jesus e as mulheres. In: DORÉ, Joseph (Org.). **Jesus: a enciclopédia**. Tradução de Gentil Avelino Titton. São Paulo: Vozes, 2017. p. 261 – 268.

LEMINSKI, Paulo. **Jesus**. São Paulo: Brasiliense, 1984. (Coleção encanto Radical).

LESKY, Albin. **História da literatura grega**. Tradução de Manuel Losa. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. Tradução de Luiz Damasco Penna e J. B.Damasco Penna. 15. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1984. (Atualidades Pedagógicas; 59).

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. Tradução de Gaetano Lo Monaco. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARROU, Henri-Irénéé. **História da Educação na Antiguidade**. Tradução de Mário Leônidas Casanova. Campinas: Kíron, 2017.

MEDEIROS, João Batista. **Redação científica: a prática de fichamentos, resumos e resenhas**. São Paulo: Atlas, 1995.

MEIER, Celito. **A educação à luz da pedagogia de Jesus de Nazaré**. São Paulo: Paulinas, 2006.

MELO, José Joaquimpereira; SILVA, Roseli Gall do Amaral da. A influência helenística na formação paulina e a expansão do cristianismo no século I. **Revista Brasileira de História das Religiões**, Maringá, v. 7, n. 19, p. 257-278, maio 2014. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RbhrAnpuh/article/view/23987/13094>. Acesso em: 10 maio 2022.

MESTERS, Carlos. **Jesus formando e formador: aprender e ensinar**. São Leopoldo, RS: CEBI, 2012.

MINAYO, Maria, C. de S. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

MOLTMANN, Jurgen. **O caminho de Jesus Cristo: cristologia em dimensões messiânicas**. Tradução de Ilson Kayser. Santo André, SP: Academia Cristã, 2009.

MONROE, Paul. **História da Educação**. Tradução de Idel Becker. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1985. (Atualidades Pedagógicas, v. 34).

MORESCHINI, Claudio. **História da filosofia patrística**. Tradução de Orlando Soares Moreira. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2013.

MORESCHINI, Claudio; NORELLI, Enrico. **História da literatura cristã antiga grega e latina II: do Concílio de Nicéia ao início da Idade Média: Tomo 1**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Loyola, 2000a.

MORESCHINI, Claudio; NORELLI, Enrico. **História da literatura cristã antiga grega e latina II: do Concílio de Nicéia ao início da Idade Média: Tomo 2**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Loyola, 2000b.

MORESCHINI, Claudio; NORELLI, Enrico. **Manual de literatura cristã antiga grega e latina**. Tradução de Silvana Corbucci. Aparecida, SP: Santuário, 2005.

MORESCHINI, Claudio; NORELLI, Enrico. **História da literatura cristã antiga grega e latina I: de Paulo à era constantiniana**. Tradução de Marcos Bagno. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

MORIN, Edgard. Carta Branca. In: DORÉ, Joseph (Org.). **Jesus: a enciclopédia**. Tradução de Gentil Avelino Titton. São Paulo: Vozes, 2017. p. 396 – 397.

MORIN, Émile. **Jesus e as estruturas de seu tempo**. Tradução de Vicente Rodrigues de Souza. São Paulo: Paulus, 1981.

MURPHY-O'CORNOR, Jerome. **Jesus e Paulo: vidas paralelas**. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2017. (Coleção cultura bíblica).

MURPHY-O'CORNOR, Jerome. **Paulo: biografia crítica**. Tradução de Barbara Theoto Lambert. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

NOLAN, Albert. **Jesus antes do Cristianismo**. São Paulo: Paulus, 1988.

NUNES, Benedito. **Introdução à Filosofia da Arte**. São Paulo: Edições Loyola, 2016.

NUNES, César. **Aprendendo Filosofia**. Campinas: Papirus, 1987.

NUNES, César. As origens da articulação entre filosofia e educação: matrizes conceituais e notas críticas sobre a Paideia crítica. In: LOMBARDI, José Claudinei. (Org). **Pesquisa em Educação: história, filosofia e temas transversais**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. (Coleção HISTEDBR). p. 57-75.

NUNES, César. O pedotriba e a educação física antiga: o primeiro professor, a primeira paideia e o pecado original. **Filosofia e Educação**, Campinas, SP, v. 1, número especial, p. 157-163, out. 2009.

NUNES, César. **Platão e a dialética: entre a filosofia do amor e o amor à filosofia**. Campinas: Librum: Brasília, 2017a.

NUNES, César. **Educar para a emancipação**. Campinas: Librum Edições: Brasília, 2017b.

NUNES, César. **Ide, ensina a todos**: os 500 anos da pedagogia luterana (1517-2017). Porto Alegre: Concórdia, 2017c.

NUNES, César. A pedagogia cristã: ensinar a todos, aprender pelo amor. *In*: DASSOLER, Olmira, Bernadete (Org.). **Escolas católicas**: uma gestão em rede para a longevidade da obra. Curitiba: Positivo, 2018a. p. 56-106.

NUNES, César. **As Artes e a Formação Cultural**. 2018b. Disponível em: <https://tutores.com.br/blog/?p=2972#:~:text=Uma%20escola%20que%20tenha%20como,de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20art%C3%ADstica%20e%20cultural.&text=O%20important e%20C3%A9%20fazer%20da,sentem%20que%20podem%20ser%20autores..> Acesso em: 20 maio 2021.

NUNES, César. **A Pedagogia Luterana**: dois olhares. Canoas, RS: ULBRA; Porto Alegre/RS: Concórdia, 2018c.

NUNES, César. O Direito à Educação como Direito: passos e descompassos da política educacional brasileira no limiar do terceiro milênio. *In*: NUNES, César; POLLI, José Renato. **Educação, Humanização e Cidadania**: fundamentos éticos e práticas políticas para uma pedagogia humanizadora. São Paulo: In House, 2018d. p. 29-66.

NUNES, Cesar, “Educação em Direitos Humanos no Brasil atual: Fundamentos Políticos e práticas emancipatórias possíveis”. *In*: NUNES, Cesar A. R.; GOMES, Catarina. **Direitos humanos, educação e democracia**. Campinas,SP: Brasília, 2019.

NUNES, César. A Educação como Direito e a Pedagogia Humanizadora: algumas aproximações teóricas e outras viáveis práticas sociais e pedagógicas emancipatórias. **REUNINA**: A Revista da Educação da Faculdade Unina, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 1 – 15, 2020.

NUNES, César. A educação como direito e o direito à educação integral na superação do reducionismo profissionalizante conservador. *In*: CORRÊA, H. E. R.; FIORUCCI, R.; PAIXÃO, S. V. (Org). **Educação (integral) para o século XXI**: cognição, aprendizagens e diversidades. Bauru, SP: Gradus, 2021a. p. 35-62.

NUNES, César. A antropologia pedagógica materialista de Paulo Freire e a inconsistência epistemológica e política da Pedagogia das Competências e habilidades: primeiras aproximações. **Paulo freire**: vozes do Brasil e de Portugal. Jundiaí, SP: Fibra: Edições Brasil: Brasília, 2021b. p. 61-94

NUNES, César; GAMBOA, Sílvio. A Concepção Dialética da Educação. **Revista de Educação**. v. 1, n. 3, Faculdades Anhanguera, Leme/SP, 1998.

NUNES, César; ROMÃO, Eliana. (Org.). **Educação, Docência e Memória**. Campinas: Librum, 2013.

NUNES, Ruy Afonso da Costa. **História da Educação na Antiguidade Cristã**. Campinas: Kírión, 2018.

OLIVEIRA, Davi. Cartas na Bíblia: uma análise do gênero textual. **Acta Científica**, São Paulo, v. 2, n. 11, p. 57-64, fev. 2006. Disponível em: <https://revistas.unasp.edu.br/acch/article/view/473/475>. Acesso em: 20 maio 2022.

OLIVEIRA, José Silvío de. **A Paidéia grega**: a formação omnilateral em Platão e Aristóteles. 2015. 360 f. Tese (Doutorado) - Curso de Filosofia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

ORÍGENES. **Contra Celso**. Tradução de Orlando dos reis. São Paulo: Paulus, 2004. (Patrística; 20).

ORÍGENES. **Tratado sobre os princípios**. Tradução de João Eduardo Pinto Basto Lupi. São Paulo: Paulus, 2012. (Patrística; 30).

PAGOLA, José Antonio. **Jesus**: aproximação histórica. Tradução de Gentil Avelino Titton. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

PENNA, Romano. **A ceia do Senhor**: dimensão histórica e ideal. Tradução de Orlando Soares Moreira. São Paulo: Loyola, 2018. (Coleção bíblica Loyola).

PERISSE, Gabriel. **Filosofia, ética e literatura**: uma proposta pedagógica. Barueri: Manole, 2004.

PEROZA, Juliano; MESQUIDA, Peri; HORVATH, Wilson Agnaldo. Thomas Morus e a Utopia como anúncio de uma comunidade virtuosamente educativa. **Acta Sci. Educ**, Maringá, v. 42, n. 0, p. 1-12, jan. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/45842/751375150720>. Acesso em: 15 maio 2022.

PINHEIRO, Mirtes Emília; EGGERT, Edla. Hildegarda de Bingen: as autorias que anunciam possibilidades. *In*: PACHECO, Juliana (Org.). **Filósofas**: a presença das mulheres na filosofia. Porto Alegre, RS: Fi, 2016.

PLATÃO. **A República**. Tradução de Maria Helena da Rocha Pereira. 6. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1990.

PLATÃO. **Apologia de Sócrates**: texto integral. Tradução de Sueli Maria de Regino. São Paulo: Martin Claret, 2009. (Coleção a obra-prima de cada autor; 20).

PLATÃO. **As Leis**: incluindo *Epinomis*. Tradução de Edson Bini. 2. ed. São Paulo: EDIPRO, 2010.

PLATÃO. **Diálogos**: o Banquete, Fédon, Sofista, Político. Tradução de José Cavalcante de Souza, Jorge Paleikat e João Cruz Costa. São Paulo: Victor Civita, 1972. (Coleção Os Pensadores; 3).

PLATÃO. **Fedro**. Tradução de Maria Cecília Gomes dos Reis. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

PLATÃO. **Protágoras**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Pará: EdUFPA, 2002.

PLATÃO. **Timeu**: Críticas. Coimbra: CECH, 2011. (Coleção Autores Gregos e Latinos; Série Textos).

POLÍBIO. **História Pragmática**: Livros I a V. Tradução Breno Battistin Sebastiani. São Paulo: Perspectiva, 2016.

POLICARPO de Esmirna. *In*: PADRES Apostólicos. Tradução de Ivo Storniolo e Euclides M. Balancin. São Paulo: Paulus, 1995. (Patrística; 1). p. 129-160.

PORTO, Maria Veralúcia Pessoa. **O Homem e o cidadão em "A República" de Platão**. 2001. 158 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Filosofia Prática, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.

QUASTEN, Johannes. **Patrología I**: hasta el concilio de Nicea. Tradução de Ignacio Oñatibia. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 2004. v. 206.

QUASTEN, Johannes. **Patrología II**: la edad de oro de la literatura patrística griega. Tradução de Ignacio Oñatibia. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 2004. v. 217.

QUESNEL, Michel. Quatro evangelhos e não um só. *In*: DORÉ, Joseph (Org.). **Jesus**: a enciclopédia. Tradução de Gentil Avelino Tilton. São Paulo: Vozes, 2017. p. 81-90.

REALE, Giovanni. **Corpo, Alma e Saúde**: o conceito de homem de Homero a Platão. São Paulo: Paulus, 2002.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da Filosofia**: Antiguidade e Idade Média. São Paulo: Paulus, 2012. 1 v.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da Filosofia**: patrística e escolástica. São Paulo: Paulus, 2003. 2 v.

REIMER, Ivoni Richter; COSTA, José Carlos de L.. Centralidade Profética no Movimento de Jesus. **Estudos Teológicos**, São Leopoldo, v. 54, n. 1, p. 100-116, jan. 2014. Disponível em: http://periodicos.est.edu.br/index.php/estudos_teologicos/article/view/371/1778. Acesso em: 25 maio 2022.

REVELL, Louise. **Roman imperialism and local identities**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

RICHÉ, Pierre. **História Universal**: grandes invasões e impérios – séculos V a X. Tradução de Manuel J. Palmeirim. 5. Ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1980.

RODRIGUES, Francisco Cornélio F. **Reflexão para a solenidade da Santíssima Trindade**: João 16,12-15 – ANO C. 2022. Disponível em: <https://porcausadeumcertoreino.blogspot.com/2022/06/reflexao-para-solenidade-da-santissima.html>. Acesso em: 20 jun. 2022.

RODRIGUES, Francisco Cornélio F.. **Reflexão para a solenidade da Santíssima Trindade**: João 16,12-15 – ANO C. 2022. Disponível em:

<https://porcausadeumcertoreino.blogspot.com/2022/06/reflexao-para-solenidade-da-santissima.html>. Acesso em: 20 jun. 2022.

RODRIGUES, Francisco Cornelio F.. **Reflexão para o Terceiro Domingo da Quaresma:** João 4,5-42 (ANO A). 2020. Disponível em:
<https://porcausadeumcertoreino.blogspot.com/2020/03/reflexao-para-o-terceiro-domingo-da.html?m=1>. Acesso em: 18 jun. 2022.

RODRIGUES, Francisco Cornelio F.. **Reflexão para o VX Domingo do Tempo Comum:** Lucas 10, 25-37 (ANO C). 2019. Disponível em:
<https://porcausadeumcertoreino.blogspot.com/2019/07/reflexao-para-o-15-domingo-do-tempo.html?m=1>. Acesso em: 18 jun. 2022.

RODRIGUES, Francisco Cornélio F.. **Reflexão para o 31º Domingo Tempo Comum:** marcos 12,28-34 (ano b). Marcos 12,28-34 (ANO B). 2021. Disponível em:
<https://porcausadeumcertoreino.blogspot.com/2021/10/reflexao-para-o-31-domingo-tempo-comum.html>. Acesso em: 18 jun. 2022.

ROSSET, Luciano; FRANGIOTTI, Roque. **Metafísica:** antiga e medieval. São Paulo: Paulus, 2012. (Coleção Filosofia).

ROSSI, Adrea Lúcia Dorini de Oliveira Carvalho. Política e identidade nos discursos de Dion Crisóstomo. *In:* FUNARI, Pedro Paulo Abreu; SILVA, Maria Aparecida de Oliveira. (Org.). **Política e identidades no Mundo Antigo.** São Paulo: Annablume, 2009, p. 179-208.

ROSSI, Luiz Alexandre Solano. Exército romano: conquista, terror e violência. **Rev. Pistis Prax.:** Teol. Past., Curitiba, v. 3, n. 1, p. 61-76, jan. 2011. Disponível em:
<https://periodicos.pucpr.br/pistispraxis/article/view/14279/13718>. Acesso em: 18 maio 2022.

ROSSI, Luiz Alexandre Solano; PERONDI, Ildo. **Paulo:** agente de pastoral e semeador de comunidades. São Paulo: Paulus, 2019. (Coleção O mundo da Bíblia).

ROSTOVTZEFF, M. **História da Grécia.** Tradução de Edmond Jorge. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

SAMPLEY, J. Paul (Org.). **Paulo no mundo greco-romano:** um compêndio. Tradução de José Raimundo Vidigal. São Paulo: Paulus, 2008.

SANDERS, E. P. **Paulo, a lei e o povo judeu.** Tradução de José Raimundo Vidigal. Santo André: Academia Cristã; São Paulo, SP: Paulus, 2009.

SANTIN, Silvio. **Educação e Sensibilidade.** 1997. Disponível em:
https://labomidia.ufsc.br/Santin/Filosofia/Educa%C3%A7ao_e_Sensibilidade.pdf. Acesso em: 02 jun. 2022.

SANTOS, Fausto dos. **Os filósofos e a educação.** Chapecó, Santa Catarina: Argos, 2014.

SANTOS, Fausto dos. **Platão e a Linguagem Poética:** o prenúncio de uma distinção. Chapecó, Santa Catarina: Argos, 2008.

SANTOS, Fausto dos. **Prospecções filosóficas: Platão e Aristóteles, estética, hermenêutica e teologia.** Chapecó, Santa Catarina: Argos, 2012. (Coleção Sul; 1).

SARRES, Michael. **Filosofia Mestiça: Le Tiers-instruit.** Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 1993.

SAVIANI, Demerval. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional.** 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHLESINGER, Hugo. **Raízes e Origens Judaicas do Cristianismo.** São Paulo: B’Nai B’Rith, 1971.

SCHLOSSER, Jacques. **Jesús, el profeta de Galilea.** Salamanca, Espanha: Sígueme, 2005.

SEGAL, Alan F. **Paulo, o convertido: apostolado e apostasia de Saulo fariseu.** Tradução de Luiz Alexandre Solano Rossi. São Paulo: Paulus, 2010.

SILVA, Gisele Reinaldo da. O homem moderno fragmentado e a complexidade em torno do conceito de identidade. **Revista Memento**, Três Corações, Mg, v. 2, n. 2, p. 201-212, ago. 2011. Disponível em: <http://periodicos.unincor.br/index.php/memento/article/view/159/pdf>. Acesso em: 25 maio 2022.

SILVA, Roseli G. Amaral da; MELO, José Joaquim Pereira. A Formação do Homem Ideal: o herói grego e o cristão. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO UEM, 1., 2008, Maringá. **Anais [...]**. Maringá: Huma Multimídia, 2009. p. 1-9. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2008/pdf/c001.pdf. Acesso em: 10 maio 2022.

SILVA, Roseli G. Amaral da; MELO, José Joaquim Pereira. A Formação do Homem Ideal: o herói grego e o cristão. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO UEM, 1., 2008, Maringá. **Anais [...]**. Maringá: Huma Multimídia, 2009. p. 1-9. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2008/pdf/c001.pdf. Acesso em: 10 maio 2022.

SILVA, Roseli G. Amaral da; MELO, José Joaquim Pereira. A Formação do Homem Ideal: o herói grego e o cristão. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO UEM, 1., 2008, Maringá. **Anais [...]**. Maringá: Huma Multimídia, 2009. p. 1-9. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2008/pdf/c001.pdf. Acesso em: 10 maio 2022.

SMITH, Dennis E. **Del simposio a la Eucarístia: el banquete en el mundo cristiano antiguo.** Estella, Espanha: Verbo Divino, 2009.

SOARES, Antônio Jorge. **Dialética, Educação e Política: uma releitura de Platão.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SOARES, Antonio Jorge. **Platão de Atenas, o filósofo por excelência.** Curitiba: CRV, 2020.

SOUZA, Mariana Rossetto de; MELO, José Joaquim Pereira. Santo Agostinho e Educação: algumas reflexões. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO UEM, 4., 2011, Maringá. **Anais [...]**. Maringá: Huma Multimídia, 2011. p. 1-10. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2011/pdf/5/105.pdf. Acesso em: 20 jun. 2022.

SPINELLI, Miguel. **Ética e Política**: a edificação do éthos cívico da paideia grega. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

SPINELLI, Miguel. **Helenização e recriação dos sentidos**: a filosofia na época da expansão do Cristianismo - séculos II, III e IV. 2. ed. rev. e ampl. Caxias do Sul: Educus, 2015.

SPINELLI, Miguel. **Herança Grega dos Filósofos Medievais**. São Paulo: Hucitec, 2013.

SPINELLI, Miguel. **Questões fundamentais da Filosofia Grega**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

STARK, Rodney. **O Crescimento do Cristianismo**: Um Sociólogo Reconsidera a História. São Paulo: Paulinas, 2006.

SUASSUNA, Ariano. **Iniciação à Estética**. 15. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas**: a Pedagogia da Essência e a Pedagogia da Existência. 5. ed. Lisboa: Livros Horizontes, 2000. (Biblioteca do Educador).

TACIANO, O Sírio. In: PADRES Apologistas. Tradução de Ivo Storniolo e Euclides M. Balancin. 4. ed. São Paulo: Paulus, 2010. (Patrística; 2). p. 57-112.

TEIXEIRA, Evilásio Francisco Borges. **A educação do homem segundo Platão**. 3.ed. São Paulo: Paulus, 1999.

TEÓFILO de Antioquia. In: PADRES Apologistas. Tradução de Ivo Storniolo e Euclides M. Balancin. 4. ed. São Paulo: Paulus, 2010. (Patrística; 2). p. 205-302.

TERRINONI, Ubaldo. **Projeto de pedagogia evangélica**. Tradução de Antonio Efro Feltrin. São Paulo: Paulinas, 2007. (Coleção pedagogia da fé).

TERTULIANO. **II Battesimo**. Tradução de Attilio Carpin. Bologna: ESC: ESD, 2011. (I talenti; 8).

TERTULIANO. **La Panitenza**. Tradução de Attilio Carpin. Bologna: ESC: ESD, 2011. (I talenti; 9).

TESTA, Federico. Michel Foucault e o Helenismo: subjetivação e cuidado de si. **Intuitio**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, jul. 2011. p. 15-28. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/intuitio/article/view/8617/6379>. Acesso em: 15 maio 2021.

THEISSEN, Gerd. **A religião dos primeiros cristãos**: uma teoria do Cristianismo primitivo. Tradução de Paulo F. Valério. São Paulo: Paulinas, 2009.

THEISSEN, Gerd. **O movimento de Jesus**: história social de uma revolução de valores. Tradução de Werner Fuchs. São Paulo: Loyola, 2008.

THEISSEN, Gerd; MERZ, Annette. **O Jesus histórico**: um manual. Tradução de Milton Camargo Mota; Paulo Nogueira. São Paulo: Loyola, 2002. (Coleção bíblica Loyola).

TUCÍDIDES. **História Da Guerra Do Peloponeso**. Tradução de Mário da Gama Kury. Brasília: Universidade de Brasília, 1987. (Coleção Clássicos IPRI).

VASCONCELOS, Paulo Sérgio Dantas. Helenismo e Cristianismo Primitivo: encontros e confrontos. **Revista Ideação**, Feira de Santana, BA, n. 40, p. 6-15, jul./dez. 2019. Disponível em: <http://periodicos.uefs.br/index.php/revistaideacao/article/view/4936/4089>. Acesso em: 20 abr. 2022.

VASCONCELOS, Paulo Sérgio Dantas. Helenismo e Cristianismo Primitivo: encontros e confrontos. **Revista Ideação**, Feira de Santana, BA, n. 40, p. 6-15, jul./dez. 2019. Disponível em: <http://periodicos.uefs.br/index.php/revistaideacao/article/view/4936/4089>. Acesso em: 20 abr. 2022.

VÁSQUEZ, Adolfo Sanchez. **Convite à estética**. Tradução de Gilson Baptista Soares. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

VAZ, Henrique C. de Lima. **Antropologia Filosófica I**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

VELASCO, Rufino. **A igreja de Jesus**: processo histórico da consciência eclesial. Tradução de Nancy B. Farias e Wagner de Oliveira Brandão. São Paulo: Vozes, 1996.

VERGNIÈRES, Solange. **Ética e Política em Aristóteles: *physis, ethos, nomos***. 3. ed. São Paulo: Paulus, 2008. (Coleção Ensaios Filosóficos).

VERNANT, Jean-Pierre (Org.). **O Homem Grego**. Tradução de Maria Jorge Vilar de Figueiredo. Lisboa, PT: Editorial Presença, 1994.

VERNANT, Jean-Pierre. **As Origens do Pensamento Grego**. Tradução de Ísis borges B. da Fonseca. 24.ed. Rio de Janeiro: Difel, 2018.

VIDAL, Senén; **Jesus, o Galileu**. Tradução de Solange do Carmo. São Paulo: Loyola, 2009. (Coleção bíblica Loyola).

VIEIRA, Paulo Eduardo. A gênese da educação grega: da areté homérica à Paideia clássica. **Filosofia e Educação**, Campinas, v.10, n.1, p.166-183, jan./abr. 2018.

VOUGA, François. **Il cristianesimo delle origini**: scritti, protagonisti, dibattiti. 2. ed. Torino, Itália: Claudiana, 2018.

WIEZEL, Augusto Gaia; MURARI, Juliana Cristhina Faizano; CAPORALINI, José Beluci. A importância pedagógica dos poetas Hesíodo e Homero na educação dos jovens na Grécia

Antiga. *In*: JORNADA DE ESTUDO ANTIGOS E MEDIEVAIS, 10., 2011, Maringá. **Anais [...]**. Maringá: UEM, 2011. p. 1-18. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/jeam/anais/2011/pdf/comun/03064.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

XENOFONTE. Ditos e feitos Memoráveis de Sócrates. Tradução de Líbero Rangel de Andrade. *In*.: SÓCRATES. São Paulo: Victor Civita, 1972. (Coleção Os Pensadores; 2).

ZUURMOND, Rochus. **Procurais o Jesus histórico?** São Paulo: Loyola, 1998. (Coleção bíblica Loyola).