Filosofia da Educação: Definições Filosóficas, Importância Histórica e o Percurso Hermenêutico Inter-relacional entre a *Paideia* Grega e a *Educatio* Romana

Plínio Marcos Tsai[1]

Resumo

Este artigo constitui uma aula inaugural de Filosofia da Educação, orientada pelo referencial da Filosofia da Rede Inter-relacional. O percurso proposto parte da definição filosófica da educação, que distingue a transmissão imutável das técnicas culturais da formação do indivíduo para o aperfeiçoamento crítico. Em seguida, situa a importância histórica da educação como condição de sobrevivência e transformação das sociedades, articulando a hermenêutica inter-relacional e a crítica à substancialidade histórica operada pela lógica relacional. O artigo estabelece a distinção estrutural entre a *paideia* grega, fundada na contemplação filosófica e na *aretê*, e a *educatio* romana, orientada pela utilidade cívica, pela retórica e pelo direito, demonstrando que ambas não são essências fixas, mas nós coemergentes na tradição ocidental. O cosmopolitismo processual de Xiang (2023) e a hermenêutica inter-relacional fundamentam o percurso interpretativo, que concebe a história da filosofia da educação como uma superimposição de sentido projetada pelo presente. Conclui-se que a exposição, ao percorrer esses nós conceituais e históricos, apresenta a disciplina da Filosofia da Educação como uma rede viva de significações que exige do pesquisador a abertura hermenêutica para a diferença e a disposição para reconfigurar continuamente o sentido do ato educativo.

Palavras-chave

Filosofia da Educação. Rede Inter-relacional. Hermenêutica. *Paideia* Grega. *Educatio* Romana. Historiografia da Educação.

Introdução

O estudante que ingressa na pesquisa em educação defronta-se com a pergunta inaugural: o que é a educação? Essa pergunta exige um percurso filosófico que atravessa as definições conceituais, a tessitura histórica do Ocidente e a experiência hermenêutica do presente. A Filosofia da Educação Inter-relacional, tal como desenvolvida a partir dos elementos da filosofia chinesa (Tsai, 2024), oferece a chave metodológica para essa travessia. Nessa perspectiva, os conceitos não são substâncias fechadas em si mesmas, mas nós em uma rede de relações que só existem na medida em que se conectam a outros nós. O percurso proposto para esta primeira exposição consiste em definir filosoficamente a educação a partir do verbete "educação", de Abbagnano (2015), situar sua importância histórica como condição de sobrevivência e transformação das sociedades, e distinguir as configurações da educação grega e romana como dois nós fundantes da tradição ocidental. O fio condutor dessa análise é a hermenêutica inter-relacional, com seus fundamentos na abordagem filosófica de Gadamer (1999) e na crítica à

[1] Docente permanente da Pós-Graduação em Educação da UMESP.

substancialidade operada pela Filosofia da Rede Inter-relacional (Tsai, 2024), que concebe a própria história da disciplina como uma superimposição de sentido projetada pelo presente sobre o passado.

1. As Definições Filosóficas da Educação

A definição filosófica da educação encontra seu ponto de partida na constatação antropológica fundamental: uma sociedade humana não sobreviveria se sua cultura não fosse transmitida de geração para geração. Com o termo "educação" queremos designar a transmissão e o aprendizado das técnicas culturais – técnicas de uso, produção e comportamento – mediante as quais um grupo humano satisfaz suas necessidades, protege-se da hostilidade ambiental e trabalha em conjunto (Abbagnano, 2015). O conceito generalizado de educação tornou-se indispensável pela consideração do fenômeno tanto nas sociedades chamadas "civilizadas" quanto nas sociedades "primitivas". Mas o que seria uma civilização considerada civilizada e uma considerada primitiva, na perspectiva da educação ocidental? Vejamos.

Podemos dizer que há pelo menos duas formas fundamentais de educação (Abbagnano, 2015). A primeira forma visa transmitir as técnicas de trabalho e de comportamento já em poder do grupo social e garantir sua relativa imutabilidade. (1) A sociedade primitiva caracteriza-se por essa orientação, atribuindo às técnicas um caráter sagrado que proíbe qualquer inovação como sacrílega. A distinção entre sociedades primitivas e civilizadas se dá por meio de um critério funcional: a relação de cada sociedade com suas próprias técnicas culturais. As sociedades ditas primitivas caracterizam-se pela transmissão imutável dessas técnicas, atribuindo-lhes um caráter sagrado que inibe a inovação e garante a estabilidade do grupo. As sociedades civilizadas, por sua vez, distinguem-se pela flexibilidade e pela capacidade de correção, formando indivíduos aptos a aperfeiçoar o saber herdado. Essa dicotomia, no entanto, é alvo de críticas analíticas consistentes. Vejamos.

A antropologia construiu um registro de conhecimento no qual não há diferença fundamental na capacidade cognitiva entre os seres humanos de diferentes culturas, e que as diferenças são históricas e culturais, não hierárquicas (Boas, 2010) (aqui está se mencionando a classificação geral dos seres de Aristóteles)[2]. Houve uma continuidade mais detalhada ainda dessa crítica que buscou mostrar que as sociedades ditas primitivas se organizam ativamente para impedir o surgimento da hierarquia política, eliminando qualquer noção de atraso ou

---

[2] A Grande Cadeia do Ser (*Scala Naturae*), conceito cuja formulação sistemática remonta à filosofia natural de Aristóteles, designa a hierarquia linear e contínua que organiza todos os seres existentes segundo um princípio de perfeição crescente, ascendendo dos minerais inanimados, passando pelas plantas e pelos animais, até culminar no ser humano, dotado de razão (Aristóteles, *História dos Animais*; Lovejoy, 1936). Essa escala metafísica repousa na tese de que a natureza é um *continuum* no qual cada grau de complexidade vital – nutrição, sensação, movimento e pensamento – se soma ao anterior, produzindo uma ordem imanente que não admite saltos ou vazios (Lovejoy, 1936). A *Scala Naturae* aristotélica foi posteriormente assimilada e transformada pela filosofia cristã medieval, que a reinterpretou como uma Grande Cadeia do Ser (*Great Chain of Being*), estendendo a hierarquia para além do mundo terreno e inserindo-a em uma teologia da criação, na qual os seres se dispõem em uma gradação que vai da matéria bruta até os anjos e, no ápice, a própria divindade (Lovejoy, 1936; Koyré, 1957). O impacto desse conceito na história do pensamento ocidental é profundo e persistente: ele fundamentou a cosmologia aristotélico-tomista, orientou a classificação dos seres vivos até o surgimento da biologia evolutiva e moldou a própria compreensão do lugar do homem no universo como um ser situado entre o mundo animal e o mundo espiritual (Lovejoy, 1936; Koyré, 1957). A crítica contemporânea à substancialidade e ao fixismo ontológico, operada pela Filosofia da Rede Inter-relacional (Tsai, 2024) e pelo cosmopolitismo processual (Xiang, 2023), encontra na *Scala Naturae* um dos paradigmas a serem dissolvidos, na medida em que a cadeia hierárquica pressupõe identidades fixas e uma teleologia linear que a relacionalidade e o devir processual recusam.

incompletude associada a essas sociedades (Clastres, 1978). A perspectiva decolonial, por sua vez, fez a denuncia que essa classificação opera por meio de dualismos excludentes – primitivo/civilizado, mágico/científico, irracional/racional – que hierarquizam conhecimentos e naturalizam a dominação colonial (Santos, 2007; Quijano, 2005).

A Filosofia da Rede Inter-relacional, ao criticar a substancialidade e afirmar a relacionalidade (Tsai, 2024), alinha-se a essas críticas: "primitivo" e "civilizado" são nós em uma rede que se definem em relação um ao outro e que são, eles mesmos, construções históricas e discursivas. O desafio para a educação contemporânea é superar essa herança classificatória e reconhecer a pluralidade de saberes e experiências humanas como constitutiva do próprio ato educativo.

Alia-se a esse problema um preconceito filosófico eurocêntrico, chamado de "preconceito hegeliano (Florentino Neto, 2017). O filosofo Hegel fornece o exemplo mais nítido dessa primeira concepção ao afirmar que o indivíduo deve recapitular os graus de formação do Espírito universal, consumando sua natureza inorgânica e apropriando-se dela (Abbagnano, 2015). Infelizmente esse modo de pensar ainda é central na nossa educação brasileira.

A segunda forma de educação (a chamada "civilizada") visa, através da transmissão das técnicas já adquiridas, formar nos indivíduos a capacidade de corrigir e aperfeiçoar essas mesmas técnicas. Assim, a (2) sociedade civilizada realiza essa orientação, tornando flexíveis e corrigíveis os instrumentos culturais de que dispõe. A tradição pedagógica do Ocidente consagra essa segunda definição, concebendo a educação como a formação do ser humano, o amadurecimento do indivíduo e a passagem gradual – análoga ao desenvolvimento de uma planta, mas livre – da potência ao ato da forma realizada (Abbagnano, 2015).

A pedagogia do século XX acrescenta uma inflexão decisiva a esse quadro. O conceito de educação acentua um processo de humanização que dura toda a vida e que diz respeito tanto à individualidade da pessoa quanto às formações sociais em que ela se realiza (Abbagnano, 2015). O "processo de humanização" referido designa a construção contínua da condição propriamente humana ao longo de toda a existência. Esse movimento ultrapassa a mera transmissão de conhecimentos e assume a forma de uma práxis ética e relacional, na qual o sujeito se constitui como pessoa em diálogo com os outros e com o mundo. A pedagogia do século XX, ao acentuar esse processo, inscreve-se na tradição mais ampla do humanismo, mas opera uma modificação decisiva sobre ele.

O humanismo clássico, tal como se consolidou no Renascimento, concebia a formação do homem como o desenvolvimento de suas faculdades superiores – a razão, o juízo, o gosto – em conformidade com um modelo ideal de excelência (Erasmo, 2011; Garin, 2000). O processo de humanização que emerge no século XX, por sua vez, não parte de um modelo pré-definido de ser humano a ser alcançado, mas da constatação de que a humanidade de cada sujeito é uma conquista histórica, social e relacional que se faz e se refaz no encontro com o outro.

Essa inflexão (processo de reflexão interior a própria rede cultural) manifesta-se em diversas vertentes do pensamento educacional contemporâneo: no humanismo existencialista de Paulo Freire, para quem a educação é o próprio processo de humanização na medida em que desperta a consciência crítica e a capacidade de transformar o mundo (Freire, 1987; Freire, 1996); nas pedagogias humanistas de Maria Montessori e Ovide Decroly, que colocam a criança e suas necessidades no centro do ato educativo (Montessori, 1965; Decroly, 1928); e no "novo humanismo" que, a partir dos anos 1970, propõe uma educação voltada para a formação integral da pessoa em todas as dimensões da vida (UNESCO, 1972).

O processo de humanização, portanto, radicaliza o humanismo ao deslocar o foco da formação do indivíduo isolado para a constituição do sujeito na e pela relação com o outro, e da transmissão de um saber acabado para a construção compartilhada de sentidos que durará toda a vida.

A educação permanente e a sociedade educadora impõem o imperativo contemporâneo de "aprender a ser" e "aprender a aprender", tarefa que envolve indivíduos e instituições em todas as fases do desenvolvimento. Esse imperativo surge do reconhecimento de que a educação é um direito fundamental da pessoa, e sua universalização traz à luz o nexo estrutural entre educação e democracia, evidenciado por muitos pensadores (p. ex., Dewey, Maritain, Hessen, e Dottrens) (Abbagnano, 2015). A concepção de autoridade, nesse contexto, constrói-se pelo exercício da relação de responsabilidade e participação coletiva.

O nexo estrutural entre educação e democracia em cada um dos pensadores citados como exemplo, assume contornos distintos, ainda que todos compartilhem a convicção de que a educação é o fundamento indispensável para a existência e a manutenção de uma sociedade democrática. Vamos ver isso com um pouco mais de detalhes.

Em John Dewey, a relação entre educação e democracia é de mútua implicação ontológica. Dewey (1916) argumenta que a educação não é preparação para a vida democrática, mas a própria vida democrática em processo. Uma sociedade democrática exige cidadãos capazes de pensar criticamente, de se adaptar a mudanças e de participar ativamente da vida coletiva – qualidades que somente uma educação baseada na experiência, no crescimento contínuo e na atividade colaborativa pode desenvolver. Inversamente, a democracia é, para Dewey, o ambiente social mais propício para a educação, porque permite a livre interação entre grupos diversos e a experimentação de diferentes modos de vida, tornando a própria sociedade um sistema educador. O fracasso da democracia, nessa perspectiva, é sempre também um fracasso da educação.

Em Jacques Maritain, o nexo entre educação e democracia repousa sobre uma antropologia filosófica de inspiração cristã. Maritain (1943) sustenta que a democracia, para não se reduzir a um instrumento de manipulação, precisa estar ancorada em valores morais e espirituais que transcendem o indivíduo. A educação, portanto, tem a tarefa de formar a pessoa humana em sua integralidade – como um ser dotado de "profunda independência em relação à opinião comum" e de uma dignidade que não pode ser reduzida a sua função social. Uma educação democrática autêntica, para Maritain, deve estar fundada em uma antropologia que reconheça a pessoa como um fim em si mesma, e não como um meio para os fins do Estado ou da maioria. Sem essa base antropológica, a democracia se torna "nonsense" – uma palavra vazia que encobre a tirania.

Em Sergei Hessen, a educação é o processo pelo qual o indivíduo conquista sua autonomia e, com ela, a capacidade de participar da vida democrática. Hessen (1959) desenvolve uma pedagogia neokantiana na qual a formação da personalidade livre é o objetivo central da educação. Esse processo de libertação percorre estágios – da anomia à heteronomia e, finalmente, à autonomia – nos quais o sujeito renuncia à arbitrariedade individual para se submeter livremente às leis que ele mesmo, como membro de uma comunidade, ajuda a constituir. A escola democraticamente orientada, para Hessen, é aquela que, ao mesmo tempo em que transmite os valores culturais da tradição, forma cidadãos capazes de exercer sua liberdade de modo responsável e de transformar criativamente a cultura herdada. A democracia, nesse quadro, é o regime político que torna possível essa educação para a autonomia, e a educação é o instrumento que torna a democracia efetivamente realizável.

Em Robert Dottrens, o nexo entre educação e democracia assume um caráter pragmático e institucional. Dottrens (1946) concebe a educação democrática como aquela que prepara os cidadãos para compreender e atuar sobre a vida social em sua complexidade. Sua obra *Éducation et démocratie* propõe que a formação de professores inclua o conhecimento direto da realidade social, suspendendo os estudos por períodos de imersão em atividades extraescolares, para que o educador compreenda as condições concretas em que a educação democrática se realiza. Para Dottrens, a crise educacional é também uma crise da democracia: a contestação estudantil que ele observa em sua época é a manifestação de sua revolta contra um estado de fato e contra as condições de vida que julgam inaceitáveis. A solução para essa crise exige reformas nas estruturas escolares, nos programas, nos métodos e na formação de professores, reformas que tornem a escola um espaço efetivo de democratização do conhecimento e de preparação para a cidadania. A educação, para Dottrens, é o fator determinante para a democracia e o desenvolvimento do país.

A Filosofia da Rede Inter-relacional opera uma transformação epistemológica sobre essas definições de primitiva e civilizada, questionando a noção cunhada sobre primitiva e civilizada em sua mútua determinação. Como? A noção de uma tradição pedagógica que se estende continuamente de Platão ao presente é uma superimposição – uma atribuição de unidade substancial a fenômenos que, examinados analiticamente, revelam-se desprovidos de qualquer essência permanente (cf. Tsai, 2024). A definição de educação como "formação do homem" (e não do ser humano, na exclusão da mulher) ou "passagem da potência ao ato" (na exclusão de concepções metafisicas de outros povos) não descreve uma substância que flui no tempo, mas uma relação funcional entre o presente que pergunta pelo sentido da educação e o passado que ecoa respostas (cf. Tsai, 2024). A educação, nessa chave relacional, é um nó em uma rede infinita de significações, onde cada definição só existe na medida em que se conecta a outras definições, a outras práticas, a outras instituições e a outros sujeitos.

Mas como fazer sentido disso? Esses questionamentos que levam para as análises relacionais e inter-relacionais só fazem sentido se desvelarmos o sentido da educação, e como atribuir para essa mesma educação uma finalidade inter-relacional. Vejamos.

2. A Importância Histórica da Educação

A importância histórica da educação decorre de sua função ontogenética (a sua origem no pensamento metafisico do que seria a educação, em sua ontologia, cosmologia e teleologia) e filogenética (a sua origem linguística, semântica, exegética, e hermenêutica, no jogo das linguagens, em seus contextos culturais). Sem a transmissão das técnicas culturais, a humanidade não seria capaz de acumular conhecimento, de proteger-se do ambiente ou de operar arranjos cooperativos minimamente estáveis (ter algo estável, algo que resista as mudanças, é uma das finalidades da educação). A educação é o fluxo de conhecimentos, de costumes e valores éticos (e mesmo morais), pelo qual a cultura se torna memória viva e se projeta como futuro. A distinção entre sociedades primitivas e civilizadas, nos termos de Abbagnano (2015), revela que a história da educação é a história da passagem de uma lógica de preservação sagrada (primitiva) para uma lógica de correção e aperfeiçoamento crítico (civilizada). Mas essas concepções reificadores poderiam dar conta do fluxo vivo que é a educação em sua vivência fenomenológica? Temos que refletir sobre isso.

Vamos considerar a questão da mobilidade na educação, sob esta perspectiva, a hermenêutica filosófica de Gadamer (1999) esclarece por que a história da educação não pode

ser compreendida como um depósito de doutrinas “mortas” (estáticas, reificadas). Mas, por que não? Todo compreender é histórico porque o intérprete está inserido em uma tradição que o precede e que constitui o horizonte a partir do qual ele pergunta. Nesse sentido, a tradição não poderia ser uma substância que flui inalterada através do tempo (um conceito fechado, idêntico para todos os povos, culturas, valores e religiões do mundo). A única solução viável para este problema da imobilidade da educação (o que Abbagnano chama de educação primitiva) seria a adoção de uma concepção de educação como um processo vivo de transmissão e reinterpretação, onde o passado só se torna acessível na medida em que responde às perguntas do presente (Gadamer, 1999).

A história da educação, sendo assim, não é uma pasta de arquivo, ou ainda, uma peça de museu, mas um efeito causal em fluxo contínuo. Qual efeito? O efeito da consciência histórico-efetual que opera em todo ato de compreensão da tradição.

Sendo assim, na perspectiva da Filosofia da Rede Inter-relacional, podemos adotar a hermenêutica gadameriana, um dos seus fundamentos, pois essa perspectiva oferece contribuições substantivas para o campo educacional ao destacar o diálogo como via originária da formação humana (Gusmão, 2018). Por meio da análise das ideias centrais de Gadamer, onde se busca pela articulação desses postulados com a educação, podemos ver que a compreensão hermenêutica é o fundamento de qualquer prática pedagógica autenticamente formativa (Gusmão, 2018). Podemos ainda examinar as contribuições da hermenêutica de Gadamer para a formação de professores, e com isso chegar ao ponto de partida de uma espiral ascendente de significados em que o diálogo hermenêutico é constitutivo do próprio ato de educar (Rozek, 2013).

A hermenêutica filosófica, concretiza-se em uma perspectiva que traz à tona conceitos fundamentais para a práxis educativa, organizando-se em três momentos: a interligação entre hermenêutica e educação, a análise dos conceitos de educar-se e formar-se como elementos centrais da rede da educação, e a ênfase em uma pedagogia da compaixão (que não teme o burnout) como possibilidade de compreensão da educação (cf. Medeiros, 2025).

A Filosofia da Rede Inter-relacional estabelece ainda mais essa compreensão ao propor que a história da filosofia da educação seja pensada como uma rede inter-relacional de elementos. Para entender isso, podemos usar a imagem de uma teia infinita de joias que se refletem mutuamente, onde cada joia não possui uma identidade fixa, mas é determinada por suas relações com todas as outras joias (Tsai, 2024). A continuidade histórica que os manuais apresentam – essa linha (ou fluxo) que liga Platão a Dewey – é uma construção hermenêutica do presente que se pergunta sobre o sentido da educação. Assim, a tarefa do historiador da educação não é traçar linhas contínuas, mas mapear as configurações relacionais que, em cada momento histórico, constituíram o que se entendia por educação (cultura), conhecimento (epistemologia) e virtude (axiologia, ética), e demonstrar como essas configurações se transformam por saltos descontínuos e por rupturas epistemológicas que reconfiguram toda a visão da educação como rede inter-relacional (Tsai, 2024).

3. A Educação Grega e a Educação Romana: Definições e Diferenças

A educação grega e a educação romana constituem os dois nós fundadores da tradição educacional ocidental. A *paideia* grega e a *educatio* romana operam sob lógicas distintas, embora mutuamente determinadas na rede histórica do Ocidente.

A educação grega, a *paideia*, estrutura-se como o processo de formação integral do homem na pólis. Seu fim último é a produção do cidadão virtuoso, dotado de *aretê* (excelência) e capacitado para a vida contemplativa e política. A *paidéia* pode ser vista como princípio fundante voltado para o entendimento da formação social, política e cultural do povo grego, mostrando que a essência da educação grega está na sua própria cultura e organização política (Bortolini, 2018).

A formação grega envolve a ginástica para o corpo, a música para a alma e a dialética para o intelecto, numa articulação orgânica que visa à harmonia do sujeito consigo mesmo e com a comunidade dos iguais (dos considerados cidadãos gregos). A filosofia, especialmente no platonismo e no aristotelismo, ocupa o lugar mais elevado nesse processo, porque a contemplação da verdade e do bem é considerada a atividade mais própria e acabada (perfeita, *per factum*) do ser humano. A *paideia* grega, nesse sentido, seria como um critério orientador para pensar a formação, despertando a consciência crítica e o olhar para a formação como fator de humanização (Diez, 2016). Assim, o fator de humanização estava unido a cultura grega e o que essa cultura considerava o que é o humano do ser.

Mas seria a educação grega, dependente da sua cultura (que por sua vez depende do tipo de religiões, de recorte geográfico, de comércio, de econômica, políticas, e assim por diante) muito diferente da educação romana? Vejamos.

A educação romana, a *educatio*, organiza-se como a preparação técnica, retórica e jurídica para a gestão da *res publica*. O romano não forma o humano em sua totalidade ontológica nos padrões (topos) gregos, mas treina o cidadão - para a eficácia prática na oratória, na guerra, na administração da justiça e na governança do império. A estrutura e funcionamento da educação romana compreendem os dois graus tradicionais de gramática e retórica, e que os romanos souberam transmitir a prática dos ideais do respeito aos direitos individuais e à liberdade política, do cultivo da moralidade pessoal e coletiva (Santos, Freiberger e Mendes, 2022). Por exemplo, as instituições escolares romanas durante a República e o Império, tinham a função social dada pelo Estado na organização educacional romana (Melo, 2008). Na perspectiva educacional romana no período da República, leva-se em consideração dois modelos educacionais e o papel do *mos maiorum* na formação do cidadão ideal (Neves, 2018). Vejamos um pouco sobre esses dois modelos e a função do *mos maiorum*.

Em sua análise da educação romana no período republicano, Neves (2018) identifica dois modelos educacionais que se sucedem e se confrontam ao longo da história de Roma. O primeiro modelo, de caráter nacionalista e tradicional, vigorou desde os primórdios da República até a conquista do território grego (Neves, 2018). Esse modelo estava ancorado no *mos maiorum* – o conjunto de tradições, costumes e virtudes dos antepassados que constituía o fundamento moral e político da sociedade romana (Neves, 2018). O *mos maiorum* não era um código escrito, mas um *ethos* vivo transmitido de geração em geração no interior da *domus* (a casa romana), sob a autoridade do *pater familias* (Santos; Freiberger; Mendes, 2022). A educação, nesse primeiro modelo, formava o cidadão para a vida prática e para o serviço à *res publica*, privilegiando a formação do caráter em detrimento do conhecimento livresco ou especulativo (Neves, 2018).

O segundo modelo emerge a partir da dominação romana sobre a Grécia, quando a influência cultural helênica passou a afetar diretamente a forma de educar dos romanos (Neves, 2018). A educação grega, orientada pela razão, pela retórica e pela filosofia, contrastava com a educação romana tradicional, que se baseava no *mos maiorum* e não na especulação intelectual. A partir desse contato, Roma assimilou progressivamente o repertório grego – a língua, a

literatura, a filosofia e, sobretudo, a retórica – e o incorporou ao seu sistema educacional, reconfigurando a própria noção de cidadão ideal.

O *mos maiorum* desempenhava um papel central na formação do cidadão ideal romano. Tratava-se de um conjunto de princípios coletivos consagrados pelo tempo, modelos de comportamento e práticas sociais que afetavam a vida privada, política e religiosa dos romanos (Santos; Freiberger; Mendes, 2022). O *mos maiorum* era a própria matriz da identidade romana: ser romano significava, antes de qualquer outra coisa, conformar-se aos costumes dos antepassados, que incluíam virtudes como a *gravitas* (seriedade), a *pietas* (devoção aos deuses e à família), a *fides* (lealdade à palavra empenhada), a *disciplina* (obediência à autoridade) e a *virtus* (coragem e excelência militar) (Neves, 2018). A educação, nesse quadro, não visava à aquisição de um corpo formal de conhecimentos, mas à incorporação prática de um modo de vida – uma educação que se dava "pelo uso e pelos preceitos domésticos" (*usu et domesticis praeceptis*) muito mais do que pelas letras (Neves, 2018). A formação do cidadão ideal, portanto, era um processo de assimilação do *mos maiorum* por meio da convivência familiar, da observação dos exemplos paternos e da participação nas cerimônias religiosas e políticas da comunidade.

Exemplos práticos dessa educação baseada no *mos maiorum* abundam na Roma republicana. O jovem romano aprendia, desde cedo, a reverenciar os deuses domésticos (*Lares* e *Penates*) e a participar dos rituais familiares, exercitando a *pietas* (Santos; Freiberger; Mendes, 2022). Acompanhava o pai ao Fórum, onde ouvia os discursos dos oradores e aprendia, pela observação direta, as regras da eloquência e da negociação política (Neves, 2018). Nas refeições familiares, ouvia as narrativas das glórias dos antepassados – as batalhas vencidas, os cargos ocupados, os feitos memoráveis –, o que despertava nele o desejo de imitar aqueles exemplos e de acrescentar sua própria contribuição à *gloria* da família (Neves, 2018).

O pai, como *pater familias*, era o principal educador: ensinava ao filho as leis, os costumes, as técnicas agrícolas e, sobretudo, o dever de servir à República com honra e disciplina (Santos; Freiberger; Mendes, 2022). Um exemplo desse modelo é a educação de Catão, o Velho, que, segundo a tradição, recusava os preceitos gregos e educava o próprio filho pessoalmente, redigindo para ele uma história de Roma em letras garrafais e ensinando-lhe, acima de tudo, as virtudes do agricultor e do soldado romano (Neves, 2018). Outro exemplo é a figura do *tutor* ou *pedagogus*, um escravo ou liberto de origem grega que, já no segundo modelo, acompanhava o jovem e lhe ensinava a língua e a cultura helênicas, o que mostra a transição entre os dois modelos educacionais. A educação romana, portanto, era, em sua essência, uma educação para a cidadania – uma cidadania definida pelo pertencimento a uma tradição, a uma família e a uma comunidade política que se reconhecia nos costumes dos antepassados.

Assim, pelo contato entre Roma e Grécia, especialmente pelas guerras de expansão romana, onde a Grécia é anexada, o que acontece é uma interfusão de culturas, ou melhor, de educações. A *paideia* grega foi absorvida por Roma, mas sofre uma interfusão funcional: a filosofia e a arte gregas tornam-se instrumentos de distinção social e de aperfeiçoamento do discurso público, e não mais são fins em si mesmos (no sentido da ontologia *per factum* do humano). O Direito e a Retórica assumem a posição central que a Filosofia ocupava na Grécia.

A diferença fundamental entre ambas reside em duas configurações topológicas (ou seja, de lógica de padrões) distintas da rede educacional. A *paideia* grega opera sob a égide da contemplação filosófica e da busca pela *areté* como bem intrínseco. A *educatio* romana opera sob a égide da utilidade cívica e da eficácia jurídica como bem instrumental. A educação grega forma o homem para a pólis como comunidade de iguais que deliberam sobre o justo e o injusto.

A educação romana forma o cidadão para o império como máquina administrativa que requer técnicos da palavra e da lei. A primeira é idealista, especulativa e orientada pela noção de *scholé* (tempo livre para o ócio criativo). A segunda é pragmática, empírica e orientada pela noção de *negotium* (tempo dedicado aos negócios públicos).

A distinção entre *scholé* e *negotium* expressa duas ontologias educacionais distintas, ancoradas em visões opostas sobre o sentido da vida humana e o papel do conhecimento. A *scholé* grega designava o tempo livre das ocupações produtivas e dos negócios práticos, um tempo dedicado à atividade mais elevada do homem: a contemplação, o diálogo filosófico e a busca desinteressada pela verdade. Para os gregos, particularmente a partir de Aristóteles, a *scholé* não significava ociosidade ou inatividade, mas a condição de possibilidade da vida verdadeiramente humana, aquela que se realiza no exercício da razão e na participação na vida política da *pólis*. A palavra grega que deu origem ao termo "escola" (*scholé*) carrega, portanto, um sentido programático: a escola é o lugar do ócio criativo, o espaço social onde o cidadão se liberta das necessidades imediatas para se dedicar à formação de si mesmo e à deliberação sobre o bem comum. A educação grega, orientada pela *scholé*, era essencialmente contemplativa e formativa: seu fim não era preparar para uma profissão ou para a gestão de negócios, mas produzir o homem virtuoso, o cidadão capaz de pensar, de julgar e de agir com retidão na comunidade dos iguais (nota: só para homens, não para mulheres, estrangeiros e escravos).

O *negotium* romano, por sua vez, emerge como a negação da *scholé*. A etimologia da palavra é desveladora: *negotium* é formado pela junção do prefixo *nec* (não) com *otium* (ócio, lazer). *Negotium* significa, literalmente, "aquilo que não é ócio" – o trabalho, os negócios, as ocupações práticas e, sobretudo, as atividades dedicadas à gestão da *res publica*, a coisa pública.

Os romanos valorizavam mais o *negotium* do que o *otium*, a ética mais do que a metafísica, e a ação concreta mais do que a especulação abstrata. Movidos por necessidades práticas, levaram ao máximo o poder de agir. A educação romana, portanto, organizava-se como preparação para o *negotium*: formava o cidadão para a eficácia na oratória, no direito, na guerra e na administração do império. A *paideia* grega foi absorvida por Roma, mas sofreu uma transformação funcional: a filosofia e a arte gregas tornaram-se instrumentos de distinção social e de aperfeiçoamento do discurso público, e não fins em si mesmos. O Direito e a Retórica assumiram a posição central que a Filosofia ocupava na Grécia.

O impacto desses conceitos sobre a educação é central. A educação orientada pela *scholé* produz um sujeito que se define pela capacidade de suspender a ação imediata para contemplar o sentido das coisas; a educação orientada pelo *negotium* produz um sujeito que se define pela capacidade de intervir eficazmente no mundo, de persuadir, de legislar e de governar. A primeira forma o homem para a *pólis* como comunidade de iguais que deliberam sobre o justo e o injusto; a segunda forma o cidadão para o império como máquina administrativa que requer técnicos da palavra e da lei. Essa diferença não anula a relação de profunda determinação histórica entre ambas. Roma apropriou-se do repertório grego e o reconfigurou segundo sua própria finalidade funcional (teleologia política). A tradição ocidental herdou não a Grécia pura nem Roma pura, mas a superimposição romana sobre o fundo grego – uma rede inter-relacional onde o nó grego e o nó romano se refletem e se redefinem mutuamente, produzindo a tensão constitutiva que ainda hoje atravessa o debate educacional: formar para a contemplação ou formar para a ação? Educar para o ócio criativo ou para o negócio público?

Essa diferença não anula a relação de profunda determinação histórica entre ambas. Roma apropria-se do repertório grego e o reconfigura segundo sua própria finalidade funcional (teleologia social ou política). O que a tradição ocidental herdou não é a Grécia pura nem Roma

pura, mas a superimposição romana sobre o fundo grego – uma rede inter-relacional onde o nó grego e o nó romano se refletem e se redefinem mutuamente (cf. Tsai, 2024; cf. Gadamer, 1999).

A hermenêutica da educação antiga, portanto, exige que o pesquisador abandone a busca por uma essência originária e se dedique ao mapeamento das conexões que constituem esses dois nós em sua coemergência histórica.

4. O Percurso Hermenêutico da Filosofia da Educação Inter-relacional

O percurso hermenêutico proposto pela Filosofia da Educação Inter-relacional integra as definições conceituais, a importância histórica e as diferenças entre Grécia e Roma em um movimento circular e produtivo. Esse percurso parte da consciência histórico-efetual, com fundamentos no pensamento de Gadamer (1999), segundo a qual o intérprete não é um sujeito neutro que contempla um objeto distante, mas um ser lançado em uma tradição que o constitui e que ele, ao mesmo tempo, reconstrói a partir de suas perguntas.

A crítica à substancialidade, operada pela lógica relacional da filosofia chinesa (Tsai, 2024), dissolve a pretensão de que a educação grega ou a educação romana possuam identidades fixas e imutáveis. A *paideia* e a *educatio* são consideradas apenas como nós (registros de conhecimento) em uma rede (de união de duas culturas) que, posteriormente, inclui também a filosofia medieval, o humanismo renascentista, a pedagogia iluminista e as teorias democráticas do século XX. Assim, a cada novo nó (registro de conhecimento) – Dewey, Freire, e assim por diante – a rede se reconfigura, e isso age retroativamente no sentido de um fluxo dos nós antigos (por meio de uma nova interpretação, uma nova hermenêutica), isso porque a rede inter-relacional da educação, com a participação indispensável do ser humano como participante inserido no seu fluxo, opera pelo princípio da mútua determinação: cada joia (cada ser humano que a interpreta) reflete a totalidade da rede (a interfusão das culturas) e é refletida por ela (a interfusão é interpretada de volta pelo ser humano, na sua individualidade e coletividade mutuamente determinante) num movimento que não cessa de produzir novos sentidos (cf. Tsai, 2024).

O cosmopolitismo processual (Xiang, 2023) oferece o horizonte ontológico para essa abertura relacional. A tradição cultural chinesa, desde suas origens, funciona como um cadinho cosmopolita que sintetiza diferentes culturas, operando com uma metafísica processual na qual a forma e a matéria das coisas estão interconectadas e surgem momentânea e relacionalmente (Xiang, 2023). Essa metafísica recusa o dualismo substancialista ocidental que fixa identidades em categorias estáticas e excludentes. A educação, nessa chave processual, não é a transmissão de uma identidade fixa – como a "civilização" contra a "barbárie", o "primitivo" contra o "civilizado" – mas um processo de tornar-se, de transformar-se, de vir-a-ser, que envolve a incorporação ativa da diferença e a transformação de si através do encontro com o outro.

No que tange a educação brasileira e sua história, o pensamento de John Dewey oferece uma convergência significativa com essa perspectiva processual. Ao revisitarmos o conceito de experiência educativa em Dewey, vemos que a filosofia educativa do autor está alicerçada numa teoria da experiência na qual as dimensões fundamentais de qualquer experiência são a continuidade e a interação (Branco, 2010). A experiência educativa distingue-se pela qualidade dessas dimensões no sentido de proporcionar o desenvolvimento do sujeito, isto é, o crescimento e ampliação da sua experiência anterior (Branco, 2010).

Para Dewey, a continuidade e a interação são os critérios fundamentais que distinguem uma experiência verdadeiramente educativa de uma experiência qualquer ou deseducativa (Branco, 2010).

O princípio da continuidade estabelece que toda experiência carrega consigo algo das experiências anteriores e modifica, em alguma medida, a qualidade das experiências futuras (Dewey, 1938). A experiência, portanto, não é um evento isolado, mas um contínuo experiencial no qual o passado se projeta no presente e o presente se estende para o futuro, num movimento de crescimento e ampliação da experiência anterior (Branco, 2010).

O princípio da interação**,** por sua vez, designa a relação constitutiva entre as condições internas do sujeito – seus desejos, interesses, capacidades e conhecimentos prévios – e as condições objetivas do ambiente – os objetos, as pessoas, as instituições e as situações com as quais ele se confronta (Dewey, 1938). Uma experiência educativa autêntica é aquela em que essas duas dimensões se encontram e se transformam mutuamente, produzindo um crescimento que não é acúmulo de informações per se (o que Freire chamaria de "educação bancária"), mas uma reorganização qualitativa da própria capacidade de agir e de pensar (Branco, 2010). A qualidade educativa de uma experiência, portanto, é medida pela ativa união entre continuidade e interação: uma experiência que conecta o passado ao futuro e que integra o sujeito ao seu ambiente é uma experiência que educa, porque amplia o horizonte de sentido e a capacidade de ação do sujeito no mundo (Dewey, 1938).

O nexo profundo entre educação progressiva e educação democrática, cuja chave é a realidade social da inteligência potenciada em ambientes democráticos (Branco, 2010), ressoa com a abertura à diferença proposta pelo cosmopolitismo processual (Xiang, 2023) e com a relacionalidade da rede inter-relacional (Tsai, 2024).

A educação progressiva, no pensamento de John Dewey, constitui uma ruptura com o modelo tradicional de ensino, que se estruturava em torno da transmissão passiva de conteúdos e da autoridade incontestável do professor (Branco, 2010). A educação progressiva propõe um deslocamento radical do eixo do processo educativo: a educação deve ser centrada no aluno, em suas necessidades, interesses e capacidades, e não no conteúdo ou no mestre (Dewey, 1916). Nessa perspectiva, o conhecimento não é um produto acabado a ser depositado na mente do aprendiz, mas um processo vivo que se constrói na e pela experiência – o "aprender fazendo" (*learning by doing*) – em que o aluno é um agente ativo na construção de seu próprio saber (Dewey, 1938).

A experiência educativa progressiva distingue-se da experiência comum pela qualidade de suas dimensões fundamentais – a continuidade e a interação –, que devem promover o crescimento do sujeito, ou seja, a ampliação de sua experiência anterior e de sua capacidade de agir no mundo (Branco, 2010).

A educação democrática, por sua vez, não é para Dewey um complemento ou uma aplicação da educação progressiva, mas a sua própria razão de ser. A democracia, na formulação deweyana, não se reduz a um sistema de governo ou a um conjunto de procedimentos eleitorais; ela é, acima de tudo, uma forma de vida associativa, de uma experiência humana construída em conjunto (Dewey, 2005, p. 35 *apud* Branco, 2010). A educação democrática, portanto, é o processo pelo qual os indivíduos aprendem a participar ativamente da construção dos valores que regulam a vida em comum, desenvolvendo a capacidade de deliberar, de cooperar e de assumir responsabilidades compartilhadas (Dewey, 1916).

O nexo entre educação progressiva e educação democrática é estrutural e não acidental: uma educação centrada na experiência, na autonomia e no pensamento crítico é a condição de

possibilidade de uma sociedade que se governa a si mesma; inversamente, uma sociedade democrática é o ambiente mais propício para que a educação progressiva floresça, porque nela a inteligência é potenciada pela diversidade de perspectivas e pela exigência de participação (Branco, 2010). A educação progressiva como educação democrática, portanto, não forma súditos para um regime, mas cidadãos para uma forma de vida – uma forma de vida que se reconhece na pluralidade, na cooperação e na permanente reconstrução da experiência compartilhada.

O pesquisador que percorre a história da filosofia da educação sob essa orientação hermenêutica não acumula informações a serem decoradas. Ele percorre criticamente uma rede inter-relacional onde cada autor, cada ideia e cada período histórico é um nó que se redefine a cada nova conexão estabelecida (cf. Tsai, 2024). A distinção entre a tradição teórico-conceitual e a tradição da filosofia como arte de viver dissolve-se na relacionalidade do ato educativo, que é indissociavelmente teórico e prático.

A primeira tradição, a tradição teórico-conceitual, constitui a modalidade predominante da filosofia ocidental a partir da modernidade. Essa tradição concebe a filosofia como uma atividade primordialmente discursiva e acadêmica, cuja finalidade é a produção de sistemas conceituais, a análise lógica da linguagem e a construção de teorias sobre a realidade (ontologia, cosmologia, teleologia), o conhecimento (epistemologia) e a moral (ética). O filósofo, nessa perspectiva, é um especialista em argumentação e em crítica conceitual, e sua atividade se exerce no interior de instituições de ensino e pesquisa, mediante a produção de livros e artigos que circulam entre pares. A filosofia torna-se, assim, uma filosofia acadêmica (Silva, 2012), na qual o discurso filosófico se autonomiza em relação à vida prática, e o saber se constitui como um fim em si mesmo, dissociado da transformação existencial do sujeito que o produz.

A segunda tradição, a tradição da filosofia como arte de viver, remonta à Antiguidade greco-romana e foi resgatada no século XX por pensadores como Heidegger, e depois pelos seus filhos intelectivos, como Pierre Hadot e Michel Foucault. Nessa tradição, a filosofia não é um discurso sobre a vida, mas a própria vida transformada pelo discurso (Hadot, 1995). Tomemos um dos filhos intelectivos de Heidegger, Hadot. A filosofia antiga, para Hadot, era, antes de tudo, um modo de vida – um conjunto de exercícios espirituais que visavam à transformação ética e à cura da alma, e não à mera aquisição de conhecimento teórico (Hadot, 1995).

Por exemplo, o filósofo estoico, por exemplo, não se contentava em formular proposições sobre a natureza do bem; ele praticava a atenção constante a si mesmo, o exame diário da consciência e a preparação para a adversidade, incorporando a doutrina em sua existência cotidiana (Hadot, 1995). Nessa perspectiva, a filosofia é uma arte de viver (*ars vivendi*) que envolve a totalidade da existência, e o discurso filosófico só tem sentido na medida em que se traduz em uma prática de vida (Hadot, 1995; Silva, 2012). A distinção entre essas duas tradições, portanto, não é somente histórica ou metodológica - ela expressa uma diferença ontológica profunda sobre o que significa filosofar, a saber, a de produzir conceitos capazes de transformar a si mesmo.

A aplicação gadameriana mostra que todo compreender é já um aplicar-se, um trazer o compreendido para a situação concreta do intérprete (Gadamer, 1999). A filosofia da educação, portanto, não é uma teoria que aguarda aplicação, mas uma prática de compreensão que é, ao mesmo tempo, uma prática de transformação de si e do mundo.

Conclusão

Ao adentramos a Filosofia da Educação, por meio da definição filosoficamente desenvolvida sobre a educação, ao situar sua importância histórica como transmissão e aperfeiçoamento das técnicas culturais, e ao distinguir a *paideia* grega da *educatio* romana como dois nós coemergentes da rede ocidental, nos desvela um mapa inicial de um território que é, ele mesmo, uma construção hermenêutica do presente. O percurso inter-relacional, mostra que a história da filosofia da educação não é um depósito de doutrinas, mas uma rede viva de significações que o pesquisador percorre criticamente. Nessa rede, cada conceito, autor e período histórico pode ser considerada como uma joia que reflete a totalidade e que é refletida por ela, num movimento de mútua determinação que não cessa de produzir novos sentidos para a prática educativa. A educação contemporânea, com seu imperativo de "aprender a ser" e "aprender a aprender", é o desdobramento atual dessa rede – um desdobramento que exige do pesquisador a abertura hermenêutica para a diferença, a consciência histórico-efetual e a disposição para reconfigurar, a cada nova conexão, o próprio sentido do que significa educar e ser educado.

Referências Bibliográficas

ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2015. Verbete "Educação".

ARISTÓTELES. *História dos Animais*. Tradução de Lourdes Santos. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

BOAS, F. *Antropologia cultural*. Organização de Celso Castro. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BORTOLINI, R. W.; NUNES, C. A Paideia grega: aproximações teóricas sobre o ideal de formação do homem grego. *Filosofia e Educação*, Campinas, v. 10, n. 1, p. 166-183, jan./abr. 2018.

BRANCO, M. L. O sentido da educação democrática: revisitando o conceito de experiência educativa em John Dewey. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 599-610, ago. 2010.

CLASTRES, P. *A sociedade contra o Estado*. Tradução de Theo Santiago. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.

DECROLY, O. *O método Decroly*. Tradução de J. B. de Andrade. São Paulo: Melhoramentos, 1928.

DEWEY, J. *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan, 1916.

DIEZ, C. L. F.; MARCON, S. B. W.; SANTOS, V. Paidéia e os caminhos da educação. *Barbarói*, Santa Cruz do Sul, n. 46, p. 22-32, 2016.

DOTTRENS, R. *Éducation et démocratie: Réflexions. Responsabilités. Perspectives*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1946.

ERASMO, D. *Elogio da loucura*. Tradução de Guido de Almeida. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADAMER, H.-G. *Verdade e Método: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Tradução de Flávio Paulo Meurer. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GARIN, E. *O humanismo renascentista*. Tradução de Maria da Glória Novak. São Paulo: Edusp, 2000.

GUSMÃO, J. L. O.; PALMEIRA, L. L. L.; LIMA, W. M. A hermenêutica filosófica de Gadamer e sua contribuição para o cenário educacional. *Filosofia e Educação*, Campinas, v. 10, n. 2, p. 379-405, 2018.

HADOT, P. *Philosophy as a Way of Life: Spiritual Exercises from Socrates to Foucault*. Oxford: Blackwell, 1995.

HESSEN, S. *Democrazia moderna*. Roma: Armando Editore, 1959.

KOYRÉ, A. *Do mundo fechado ao universo infinito*. Tradução de Donaldson M. Garschagen. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1957.

LOVEJOY, A. O. *The Great Chain of Being: A Study of the History of an Idea*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1936.

MARITAIN, J. *Education at the Crossroads*. New Haven: Yale University Press, 1943.

MEDEIROS, C. C. Hermenêutica da educação: Gadamer e a afirmação "a educação é educar-se". *Cadernos do PET Filosofia*, v. 15, n. 30, p. 29-39, 2025.

MELO, J. J. P. Estado Romano e instituições escolares: reflexões sobre a educação na República e no Império. *Série-Estudos*, Campo Grande, n. 1, p. 1-18, 2008.

MONTESSORI, M. *Pedagogia científica: a descoberta da criança*. Tradução de Aury de Azambuja. São Paulo: Flamboyant, 1965.

NEVES, A. C. A. S. Mos Maiorum e a formação do cidadão ideal na República Romana. *Revista Historiador*, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2018.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

ROZEK, M. As contribuições da hermenêutica de Gadamer para a formação de professores. *Educação*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 1-12, 2013.

SANTOS, A. M. dos; FREIBERGER, R. L.; MENDES, D. Império Romano – estrutura e funcionamento da Educação. *Research, Society and Development*, v. 11, n. 1, e15711119682, 2022.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos*, São Paulo, n. 79, p. 71-94, nov. 2007.

SILVA, A. O. M. e. Uma nota sobre a visão da filosofia como uma "arte de viver". *Kinesis*, Marília, v. 4, n. 7, p. 201-218, 2012.

TSAI, P. M. Os elementos da rede budista-taoísta na Filosofia da Teoria de Rede Inter-relacional. *Modernos & Contemporâneos*, Campinas, v. 8, n. 18, p. 147-164, jan./jun. 2024.

UNESCO. *Aprender a ser: a educação do futuro*. Relatório da Comissão Internacional sobre o Desenvolvimento da Educação (Relatório Faure). Paris: UNESCO, 1972.

XIANG, S. *Chinese Cosmopolitanism: The History and Philosophy of an Idea*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2023.