

MARCOS SIDNEI PAGOTTO-EUZEBIO
ROGÉRIO DE ALMEIDA
(ORGS.)

**experiência e formação
no mundo antigo**



GALATEA

· FEUSP

2022

**experiência e formação
no mundo antigo**

Conselho Editorial:

Alberto Filipe Araújo, Universidade do Minho, Portugal
Alessandra Carbonero Lima, USP, Brasil
Ana Guedes Ferreira, Universidade do Porto, Portugal
Ana Mae Barbosa, USP, Brasil
Anderson Zalewski Vargas, UFRGS, Brasil
Antonio Joaquim Severino, USP, Brasil
Aquiles Yañez, Universidad del Maule, Chile
Belmiro Pereira, Universidade do Porto, Portugal
Breno Battistin Sebastiani, USP, Brasil
Carlos Bernardo Skliar, FLASCO Buenos Aires, Argentina
Cláudia Sperb, Atelier Caminho das Serpentes, Morro Reuter/RS, Brasil
Cristiane Negreiros Abbud Ayoub, UFABC, Brasil
Daniele Loro, Università degli Studi di Verona, Itália
Elaine Sartorelli, USP, Brasil
Danielle Perin Rocha Pitta, Associação Ylê Seti do Imaginário, Brasil
Edesmin Wilfrido P. Palacios, Un. Politecnica Salesiana, Ecuador
Gabriele Cornelli, Universidade de Brasília, Brasil
Gerardo Ramírez Vidal, Universidad Nacional Autónoma de México
Jorge Larossa Bondía, Universidade de Barcelona, Espanha
Ikunori Sumida, Universidade de Kyoto, Japão
Ionel Buse, C. E. Mircea Eliade, Unicersidade de Craiova, Romênia
Isabella Tardin Cardoso, UNICAMP, Brasil
Jean-Jacques Wunnenberger, Université Jean Moulin de Lyon 3, França
João de Jesus Paes Loureiro, UFPA, Belém, Brasil
João Francisco Duarte Junior, UNICAMP, Campinas/SP, Brasil
Linda Napolitano, Università degli Studi di Verona, Itália
Luiz Jean Lauand, USP, Brasil
Marcos Antonio Lorieri, UNINOVE, Brasil
Marcos Ferreira-Santos, USP, Brasil
Marcos Sidnei Pagotto-Euzebio, USP, Brasil
Marian Cao, Universidad Complutense de Madrid, España
Mario Miranda, USP, Brasil
Patrícia P. Morales, Universidad Pedagógica Nacional, Ecuador
Pilar Peres Camarero, Universidad Autónoma de Madrid, España
Rainer Guggenberger, UFRJ, Brasil
Regina Machado, USP, Brasil
Roberto Bolzani Júnior, USP, Brasil
Rogério de Almeida, USP, Brasil
Soraia Chung Saura, USP, Brasil
Walter Kohan, UERJ, Brasil

MARCOS SIDNEI PAGOTTO-EUZEPIO

ROGÉRIO DE ALMEIDA

(ORGS.)

**experiência e formação
no mundo antigo**

DOI: 10.11606/9786587047348

· FEUSP

SÃO PAULO, SP
2022

© 2022 by Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Coordenação editorial: Rogério de Almeida e Marcos Sidnei Pagotto-Euzebio

Projeto Gráfico e Editoração: Marcos Beccari e Rogério de Almeida

Revisão dos autores



Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.

Catálogo na Publicação
Biblioteca Celso de Rui Beisiegel
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

E96 Experiência e formação no mundo antigo. / Marcos Sidnei Pagotto-Euzebio, Rogério de Almeida (Organizadores).
. – São Paulo: FEUSP, 2022.
148 p.

ISBN: 978-65-87047-34-8 (E-book)

DOI: 10.11606/9786587047348

1. Filosofia da educação. 2. Filosofia antiga. 3. Formação. 4. Experiência. I. Pagotto-Euzebio, Marcos Sidnei. II. Almeida, Rogério de. III. Título.

CDD 22^a ed. 37.01

Ficha elaborada por: José Aguinaldo da Silva CRB8^a: 7532

Obs.: Citações e referências não estão padronizadas por opção dos organizadores

Universidade de São Paulo

Reitor: Prof. Dr. Carlos Gilberto Carlotti Junior

Vice-Reitora: Profa. Dra. Maria Armanda Nascimento Arruda

Faculdade de Educação

Diretora: Profa. Dra. Carlota Josefina Malta Cardozo dos Reis Boto

Vice-Diretor: Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto

Avenida da Universidade, 308 - Cidade Universitária - 05508-040 – São Paulo – Brasil

E-mail: spdf@usp.br / <http://www4.fe.usp.br/>

FEUSP

SUMÁRIO

	Apresentação	7
Os Antigos são vindouros ou a importância de escutar os mortos	Marta Várzeas	8
Experiências herodotianas: um périplo pela Cítia	Maria Aparecida de Oliveira Silva	22
Musônio Rufo: o filósofo seguindo a natureza-mãe	Aldo Dinucci	42
Imagem da caverna e experiência da estranhez na <i>República</i> de Platão	Silvio Marino	54
Diálogos entre Michel de Montaigne y Étienne de La Boétie: el valor formativo de la amistad para libertad	Andrea Díaz Genis	67
Governo colérico e formação parresiástica: o problema da enfermidade das paixões humanas	Claudio A. Dalbosco	91
Rousseau, leitor dos antigos e defensor da educação pública	Fabio de Barros Silva	116
Mundo antigo e a comparação em história: pensar com Marcel Detienne	Roni Cleber Dias de Menezes	134
	Autores	146

Apresentação

Este livro nasceu inspirado pelas discussões realizadas durante a *XV Semana de Estudos Clássicos* da FEUSP, de 21 a 25 de junho de 2021. Em plena pandemia de Covid-19, professores e alunos, conferencistas e público reuniram-se com o auxílio das tecnologias de encontro remoto (que fomos todos obrigados a aprender a usar em tempo recorde) para conversar sobre a *Experiência e Formação no Mundo Antigo*. Um tema aparentemente tão distante, colocado tão longe das demandas imediatas, ainda mais urgentes pelo momento que então vivíamos - o risco de contaminação, de adoecimento, de morte - foi, na verdade, uma janela aberta e uma lufada de ar em nosso isolamento forçado. Ao contrário do que apressadamente possamos pensar, olhar para o pensamento antigo pode ser uma excelente maneira de olhar para o presente e, não poucas vezes, mesmo para o futuro. Porque aquela abertura que nos convidou a pensar em outras coisas também nos deu um fértil distanciamento, a proporção capaz de nos fazer ver, a partir de um ponto de vista privilegiado, a arquitetura de nossa linguagem pedagógica. Porque é do interior dessa arquitetura que falamos, e por meio de sua linguagem, inevitavelmente, que efetuamos sua metacrítica. Termos com os quais lidamos cotidianamente carregam uma longa herança semântica, desdobrada em inúmeros sentidos dados através da História. Compreender as articulações desse léxico, suas figuras e sistemas, é uma forma de amadurecimento intelectual, de abandono da ingenuidade que nos faz imaginar sermos falantes de uma linguagem inequívoca que expressa valores evidentes. Olhar para os antigos nos dá a proporção de tudo o que ainda precisamos compreender, o campo vasto de nossa ignorância e a limitação de nossos instrumentos, que pensávamos tão acurados.

A lição de modéstia que adquirimos convivendo com os textos antigos talvez seja o que de mais formador possamos esperar dessa experiência. E este livro é um convite para essa lição.

Os organizadores

Os Antigos são vindouros ou a importância de escutar os mortos

Marta Várzeas

Impõe-se começar por esclarecer o título escolhido para encabeçar as reflexões que se seguem. As duas partes em que ele se desdobra são, respectivamente, a resposta dada por George Steiner à pergunta “Porquê ler os Antigos?” (“porque não são antigos, são vindouros”)¹; e o eco de um verso de Francisco de Quevedo, pertencente a um soneto, que reproduzo na íntegra:

*Retirado en la paz de estos desiertos,
con pocos pero doctos libros juntos,
vivo en conversación con los difuntos
y escucho con mis ojos a los muertos.*

*Si no siempre entendidos, siempre abiertos,
o enmiendan o fecundan mis asuntos;
y en músicos callados contrapuntos
al sueño de la vida hablan despiertos.*

*Las Grandes Almas que la Muerte ausenta,
De injurias de los años vengadora,
Libra, oh gran Don Josef, docta la Imprenta.*

¹ Jahanbegloo (2000).

*En fuga irrevocable huye la hora;
Pero aquella el mejor Cálculo cuenta,
Que en la lección y estudios nos mejora.*

Sirvo-me destas expressões como de uma espécie de mote que, de forma poética e quase filosófica, apoia e condensa a linha de pensamento que norteou a escrita do presente texto. Ambas são afirmações estranhas, paradoxais, mas que se iluminam reciprocamente, até porque, em certa medida, os *Antigos* de Steiner se identificam com os *mortos* de Quevedo. Num caso e noutra trata-se, em boa parte, ainda que não exclusivamente, dos autores e textos da Antiguidade Clássica.

O paradoxo de Steiner, lapidar e provocatório, lembra o pensamento de Santo Agostinho, nas *Confissões*, segundo o qual é do futuro que vem o passado. Deste modo paradoxal, Steiner parece afirmar que o tempo das obras literárias não é confundível com a linearidade cronológica do calendário, isto é, não passa, está sempre para vir. Por seu lado, o soneto de Quevedo afirma escutar e, de certo modo, propõe que se escutem aqueles que já não podem proferir qualquer som, daí ter de usar aquela espécie de sinestesia que transforma os olhos em ouvidos – *escucho com mis ojos a los muertos*. É da leitura e do estudo dos autores antigos que o soneto fala, confiante na capacidade de esse estudo nos melhorar.

De facto, grande parte do saber dos Antigos apresenta-se como textos, cuja leitura assume a feição da escuta e da conversa, em adesão total ao acto comunicativo que qualquer discurso verbal implica. Nessa medida, ler é dialogar. O soneto não escamoteia, porém, o problema da distância que nos separa desses mortos, o efeito de estranhamento que a sua fala provoca: *no siempre entendidos*. Exigem, pois, depreende-se, um esforço de compreensão, convocam à busca do sentido, ao trabalho hermenêutico: *siempre abiertos*.

Como é próprio do sublime defendido por Longino² – que, decerto não enjeitaria este soneto como exemplo de tal excelência –, o espantoso verso *escucho com mis ojos a los muertos*, desafia razão e imaginação, amplificando eticamente o efeito estético, e mostrando ser muito mais do que uma arrojada perífrase para “leitura”. O significado

2 No tratado *Do Sublime*, Longino define esse conceito como aquilo que, numa obra literária, em verso ou em prosa, provoca espanto, terror, maravilha, propiciando uma experiência de êxtase e de elevação da alma. Vide Várzeas (2015).

do verbo extravasa o mero *ouvir*, enquanto faculdade natural que nada mais exige do que ter ouvidos saudáveis. *Escutar é estar atento, assimilar, interiorizar, reflectir*. Resulta de uma adesão pessoal, configura um acto de juízo (*crisis*, em grego; *iudicium*, em latim), um exercício crítico de liberdade. Ao contrário de uma ideia muito propalada em certas cartilhas de pedagogia moderna, segundo a qual ouvir é uma forma passiva e acrítica de aprender, a escuta implica, antes, a capacidade de fazer silêncio, sem a qual dificilmente se aprenderá alguma coisa; implica uma atitude humilde, decorrente da consciência da ignorância, mas não a passividade, nem qualquer ideia de sacro-santidade daquilo que se ouve (ou lê)³.

O esforço implicado na compreensão dos Antigos é, assim, uma experiência a que não se chega de mãos vazias, mas com algo de seu – *mis asuntos*, diz o poeta. E esta é uma ideia fundamental: a abertura à palavra dos outros acontece sempre a partir de um lugar, de uma circunstância histórica; contudo, a inevitável tensão resultante desse condicionamento, não é incompatível com a aprendizagem e o diálogo. A cultura antiga, sendo uma das nossas matrizes, não deixa de ser *outra*, de representar um outro, um passado que nos empurra para a frente e um futuro que nos empurra para trás, como na parábola de Kafka, evocada por Hanna Arendt⁴. A nossa relação com esse passado ou tradição não é de mero reconhecimento de uma alteridade; é, antes, uma abertura à sua verdade, uma verdade que fala ao nosso tempo e, por isso, requer interpretação⁵. Negar isto é pressupor o carácter absoluto de um presente fechado à possibilidade de contestação. Pelo contrário, é preciso deixar que as obras do passado digam o que têm a dizer, pois, como afirma Gadamer, *aquele que permite que algo lhe seja dito abre-se, de um modo essencial*⁶. Dessa abertura dialogante resulta aquele conhecimento de si que, para um poeta tão antigo como Píndaro, se aprende e conduz a uma transformação: *torna-te*

3 Atente-se nas seguintes afirmações de Gadamer (1999: 532) a este respeito: *Quando dois se compreendem, isto não quer dizer que um “compreenda” o outro, isto é, que o olhe de cima para baixo. E igualmente, “escutar o outro” não significa simplesmente realizar às cegas o que o outro quer. Ao que é assim se chama submisso*. Salvas as devidas distâncias, já Plutarco, no opúsculo *Como deve o jovem ouvir os poetas*, em resposta à censura platónica do papel educativo da poesia, defendia que os mais novos deveriam ser orientados no exercício da *κρίσις*, isto é, do juízo ou discernimento, afirmando que *aos poetas não se deve obedecer como a pedagogos e legisladores, a não ser que os seus assuntos tenham uma razão...* Vide Várzeas (2022).

4 Arendt (2006: 21)

5 Porto-Carrero (1999: 515)

6 Gadamer (1999: 532).

*quem é pela aprendizagem*⁷. Para Gadamer, esse conhecimento só se faz com o outro, o estranho: *Reconhecer no estranho o que é próprio, familiarizar-se com ele, eis o movimento fundamental do espírito, cujo ser é apenas o retorno a si mesmo a partir do ser diferente*⁸. Este é o sentido profundo da formação humana.

Por conseguinte, para voltar à linguagem metafórica de Quevedo (*o enmiendan o fecundan mis assuntos*), os Antigos apresentam-se como sementes das quais nasce sempre algo novo. É isso que significa fecundar: tornar fértil, tornar abundante, propiciar o nascimento de outra coisa, nova e diferente. Nunca é demais a insistência neste ponto, porque a pergunta sobre a validade da leitura dos Antigos frequentemente pressupõe a recusa do interesse ou do proveito que o passado possa ter para os homens e mulheres de hoje. A defesa da sua inutilidade, implícita na formulação – *para quê ler textos escritos há quase três mil anos?* ou *para quê aprender línguas que já ninguém fala?* – além de alinhar numa visão utilitarista, tecnocrática e funcionalista do ser humano, parte da assunção de que os saberes humanísticos se vão formando por meio de um processo evolutivo que, rumo ao progresso, rejeita o que foi sendo demonstrado errado. Vale a pena lembrar a oportuna refutação de tal ponto de vista por Aguiar e Silva⁹:

... os textos literários, como todas as obras de arte, eximem-se à categoria histórica de progresso (...) e por isso não são «desatualizados» por textos posteriores; estão relacionados com o seu originário contexto histórico, social e cultural, mas transcendem, no seu significado, no seu valor e no prazer estético que motivam nos seus leitores, essa relação contextual, como Karl Marx reconheceu, na Introdução à crítica da economia política, relativamente à arte e à épica gregas, e assim desvelam horizontes sempre novos de significação; não restringem a sua semântica a uma área particular da natureza e da acção humanas ou a um domínio parcelar do mundo e da vida, visto que a sua capacidade de representação e de modelização dos realia é omnímota.

7 Píndaro, *Píticas* 2. 73.

8 Gadamer (1999: 54). A ideia da necessidade de abertura ao outro é reiterada em passos como este (p. 58): *Considerar com maior exatidão, estudar com maior profundidade não é tudo, caso não esteja preparada uma receptividade para o que há de diferente numa obra de arte ou no passado. Foi justamente a isso que, seguindo Hegel, salientamos como uma característica universal da formação, o manter-se aberto para o diferente, para outros pontos de vista mais universais.*

9 Aguiar e Silva (2010).

De facto, se, no domínio das chamadas ciências exactas, podemos falar de progresso do conhecimento, o mesmo não se pode dizer das Humanidades. É evidente que, à luz da Física moderna, as ideias de Aristóteles sobre “a queda dos graves” estão completamente ultrapassadas. Mas será que podemos dizer o mesmo das considerações que o filósofo expende acerca da lógica, da poesia, da retórica, da tragédia? E o mesmo podemos perguntar acerca da ética, das noções de virtude, de bem, de justiça. Esta impossibilidade de aplicar a assuntos como os que acabei de mencionar as categorias do falso e do verdadeiro, segundo critérios de objectividade e de rigor científico, verifica-se também, e de forma ainda mais clara, relativamente aos problemas da vida e da morte, da guerra, do sofrimento, do amor, que constituem as linhas de força temáticas das obras literárias e filosóficas do passado. Não o reconhecer é cair no mesmo equívoco dos que vêem na história da humanidade um caminho de progresso contínuo, ascendente, crença que, não raro e com consequências muito nefastas, supõe a superioridade de quem vive no presente e facilmente descamba na afirmação arrogante da autoridade moral de quem se acha ‘do lado certo da história’, como é vulgar ouvir-se. Ora, neste aspecto particular, temos mesmo muito que aprender com os Antigos.

Cito, a título de exemplo, a muito conhecida ode (estásimo I) da tragédia *Antígona* de Sófocles, em que o Coro canta o progresso da Humanidade, celebrando as suas conquistas civilizacionais¹⁰:

*Muitos prodígios há; porém,
nenhum maior que o Homem.
O mar cinzento ele ultrapassa,
cortando ventos de tempestade,
atravessando abismos de ameaçadoras vagas.
E a terra imortal, infatigável,
glória maior dos deuses,
ele revolve, ano após ano,
com a raça dos cavalos
o arado volteando.*

¹⁰ À excepção dos dois primeiros versos – da autoria de Maria Helena da Rocha Pereira – a tradução é de minha responsabilidade. Várzeas (2011).

As tribos das aves que voam ligeiras,
a raça das feras
e as criaturas do mar,
na malha das suas redes
com grande engenho faz cair.
Domina os bichos do mato,
que as montanhas habitam,
põe o jugo no cavalo de longas crinas
e no touro incansável dos montes.

A fala, o alado pensamento
e as normas da vida das cidades
por si só as aprendeu; da chuva
e da geada, desabridas como dardos,
conhece o refúgio. E segue caminho
no seu talento apoiado;
só ao Hades não pode escapar,
mas até de terríveis doenças já descobriu o remédio.

Com talento e arte subtil que excedem tudo o que se espera,
às vezes o mal, às vezes o bem tem alcançado.
Quando honra as leis da terra e a justiça dos deuses
é grande na cidade; indigno dela se torna
quando tem a audácia de praticar o mal.

O Homem é *deinos*, um prodígio, a coisa mais terrível, mais espantosa de tudo quanto existe. Na sua ambivalência semântica, o adjectivo *deinos*, usado logo no início, antecipa, quase como uma prolepse, a afirmação **às vezes o mal, às vezes o bem tem alcançado**. Com a sabedoria que provém da experiência, o Coro de anciãos tem plena consciência de que o bem e o mal não são aferíveis pelo maior ou menor avanço científico e tecnológico, para usar termos actuais; o bem não progride a par com os incontestáveis avanços civilizacionais alcançados pelo engenho humano. Note-se: os três últimos versos talvez pouco digam a um leitor moderno, que pode até ser ateu e, portanto, insensível à ideia da justiça dos deuses. Esse facto não impede, porém, a necessária reflexão sobre a dimensão problemática da existência humana, atravessada pela grandeza e pela miséria, pela capacidade de criar e de destruir.

Evidentemente, na *Antígona*, o convite a pensar no presente e no que há de intemporal no Homem não se esgota nesta ode coral. A espessura trágica das personagens – a complexidade que resulta das suas fragilidades, das suas contradições, inclusivamente as da protagonista – interpela constantemente o espectador / leitor. Creonte, por exemplo, é o governante, cujas iniciais boas intenções – de defender a pátria e assegurar igualdade de tratamento aos cidadãos – se vão progressivamente confundindo com uma prepotência e uma vontade de poder absoluto que as torna qualquer coisa de insuportável e brutalmente destruidora. A nossa história está cheia de exemplos de que o inferno pode nascer da formulação de muito boas intenções.

Volto à ideia inicial. Os Antigos estão, de facto, ainda para vir, porque podem renascer a cada nova geração. Estão no futuro, porque falam daquilo que é constante na existência humana e, por isso, têm algo a dizer a todos os seres humanos que em cada nova geração chegam ao mundo. Dada a universalidade e a permanência dos problemas que levantam¹¹, são textos sempre abertos, podendo ser repensados e reformulados mesmo por aqueles que não são herdeiros directos das culturas em que essas obras nasceram. O trabalho de cada geração é o de neles descobrir o novo, aquilo que fala à sua circunstância histórica e à sua necessidade de transformar o mundo.

Por outro lado, os textos antigos e os mitos fornecem-nos uma linguagem, uma espécie de alfabeto, para usar uma imagem cara a Steiner, que nos dá amplas possibilidades de fala e de pensamento. Precisamente porque são linguagem – *a morada do Ser*, na expressão de Heidegger – constituem um dos meios nos quais o mundo se manifesta, nos aparece e nos desafia à compreensão transformadora.

As considerações que tenho vindo a fazer pressupõem uma forma de ver o passado, o saber dos Antigos como algo inacabado, em construção, e cujo “acabamento”, por assim dizer, compete a cada nova geração que surge no mundo. Tal saber possui uma força interpeladora, é essencialmente interrogativo, propõe e ajuda a fazer perguntas,

11 Note-se, a este respeito, a definição de *clássico*, apresentada por Gadamer (1999: 432): *é uma consciência do ser permanente, uma consciência do significado imorredouro, que é independente de toda circunstância temporal, o que nos induz a denominar algo de «clássico»; uma espécie de presente intemporal que significa simultaneidade para com qualquer presente.* Vide ainda o conhecido texto de Ítalo Calvino *Porquê ler os Clássicos?*

convida a pensar e intima a mudar. Um conhecido soneto do poeta Rainer Maria Rilke – *O torso arcaico de Apolo* – fala disto de uma forma inexcedivelmente sublime. Cito-o na tradução de Manuel Bandeira:

*Não sabemos como era a cabeça, que falta,
de pupilas amadurecidas. Porém
o torso arde ainda como um candelabro e tem,
só que meio apagada, a luz do olhar, que salta*

*e brilha. Se não fosse assim, a curva rara
do peito não deslumbraria, nem achar
caminho poderia um sorriso e baixar
da anca suave ao centro onde o sexo se alteara.*

*Não fosse assim, seria essa estátua uma mera
pedra, um desfigurado mármore, e nem já
resplandecera mais como pele de fera.*

*Seus limites não transporia desmedida
como uma estrela; pois ali ponto não há
que não te mire. Força é mudares de vida.*

Tal como o que resta da estátua de Apolo, os Antigos olham para nós; são eles que nos observam de todos os lados, *pois ali ponto não há que não te mire*. É o passado que nos interpela, nos interroga, que não cessa de querer entrar pelo futuro. Nesse acontecimento, quem escuta apropria-se dele como memória, uma memória definidora de identidade e propulsora de mudança: *Tu tens de mudar a tua vida (du musst dein Leben ändern)*.

Esta é uma proposta de encontro ético com os textos, de uma leitura em diálogo, que só pode nascer de uma inquietação, de uma necessidade fundamental de busca de sentido. O encontro com eles é uma experiência de *compreensão*, no sentido da hermenêutica de Gadamer, uma compreensão que é também auto-compreensão, precisamente porque, sendo dialogante, envolve-nos, faz-nos participar naquilo mesmo

de que o texto fala. O conhecimento que resulta desse esforço de compreensão não é de ordem puramente intelectual, não é traduzível em conceitos, não é mensurável nem objectivável, ele é *experiência*; uma experiência de perda e de ganho – perde-se uma espécie de inocência ganha-se em profundidade, em iluminação e alargamento da nossa auto-compreensão como seres humanos inseridos na história e fatalmente limitados, contingentes, provisórios. Gadamer dá o expressivo exemplo do famoso princípio, enunciado pelo Coro da tragédia *Agamémnon*, de Ésquilo – *pathei mathos*, ‘aprendizagem pelo sofrimento’. Vale a pena lembrar a sua reflexão¹²:

Esta fórmula não significa somente que nos tornamos inteligentes através do dano e que somente no engano e na decepção chegamos a conhecer mais adequadamente as coisas. Assim compreendida a fórmula deveria ser tão velha como a própria experiência humana. Porém Esquilo pensa mais que isso. Refere-se à razão pela qual isto é assim. O que o homem deve aprender pelo sofrer não é isto ou aquilo, mas a percepção dos limites de ser homem, a compreensão de que as barreiras que nos separam do divino não podem ser superadas. No último extremo, é um conhecimento religioso - aquele conhecimento a partir do qual se dá a origem da tragédia grega.

Deixar-se interpelar pela linguagem poética, literária é, portanto, uma experiência de crescimento, de elevação da *feritas*, que também nos atravessa, à *humanitas*, em que desejavelmente nos queremos transformar ao longo da vida. Esta era já a intuição de Hesíodo (séc. VII a.C.), quando, no proémio da *Teogonia*, narra o seu encontro com as Musas, uma epifania com a qual procura explicar, em termos míticos, a sua vocação. Conta o poeta que apascentava rebanhos no monte Hélicon, quando as Musas lhe apareceram e proferiram as seguintes palavras:

*«Pastores do campo, que triste vergonha, só estômagos!
Nós sabemos contar mentiras várias que se assemelham à realidade,
mas sabemos também, se quisermos, dar a conhecer verdades»¹³*

12 Gadamer (1999:526-527)

13 A tradução é de Pinheiro (2013).

Os versos seguintes falam de uma autêntica investidura poética: a oferta ao novo aedo de um ceptro de loureiro em flor e a ordem de cantar os imortais que vivem sempre. Censurando a vida dos pastores, dedicada apenas à satisfação das necessidades básicas de sobrevivência, as Musas chamam Hesíodo à poesia, implicitamente apresentada como forma de superação de uma condição animaléscia, e meio de alcançar um patamar de humanidade já muito próximo das divindades. Esta foi, durante muito tempo, a visão dos Gregos sobre a poesia e o seu poder humanizador.

A força interpeladora dos textos antigos encontra também um esclarecedor exemplo nos diálogos de Platão. É neles que claramente se percebe a necessidade de saber fazer perguntas e o que se ganha em fazê-las. A via interrogativa do método dialéctico de Sócrates exhibe as suas virtudes próprias: de clarificar pontos de vista, de colocar os assuntos em perspectiva, de desafiar criticamente o estabelecido, de problematizar e dar corpo a simples intuições ou ideias feitas e de continuar em busca de formas de responder a velhos problemas. Os diálogos aporéticos demonstram a importância do indagar, mas também a necessidade de se aceitar a impossibilidade de respostas imediatas e definitivas; mostram a humildade de suspender a indagação, mas não a desistir dela, pois só nesse questionamento incessante a vida tem sentido. Tal atitude fundamental decorre do confronto primeiro com o apelo “conhece-te a ti mesmo” – uma das máximas inscritas no santuário de Apolo em Delfos, que se tornou o cerne do filosofar socrático, mas se encontra sob outras formulações em poetas arcaicos como Arquíloco¹⁴ (“aprende a conhecer o ritmo que governa a vida”) ou o já citado Píndaro (“torna-te quem és pela aprendizagem”). O exercício de vigilância sobre si próprio – *uma vida não examinada não merece ser vivida*, diz Sócrates¹⁵ –, decorrente da vontade de auto-conhecimento, acontece, como o próprio filósofo testemunha, a partir da relação com os outros, com os textos, as narrativas, as obras onde foram plasmadas sucessivas tentativas de conferir sentido à existência. Este caminhar até ao fundo dos problemas, esta radicalidade do perguntar são alguns dos desafios que os textos de Platão lançam aos leitores de todos os tempos.

14 Frg. 128 West. Vide Pereira, M.H.R. (2009).

15 Platão, *Apologia de Sócrates*. Pulquério (2017).

No caso dos textos poéticos antigos¹⁶, é a beleza e a ousadia da própria linguagem, liberta dos limites da mera referencialidade informativa, que reclama a compreensão. Na lírica, no drama, na narrativa, a experiência de viver a vida de outros alarga o nosso conhecimento do mundo, permitindo-nos viajar, de forma segura, mas não indiferente, para lugares e tempos primevos a que a História e a Arqueologia não dão acesso. O sortilégio da literatura (da arte) é este: o de impedir que as acções a que assistimos e os sentimentos com que nos solidarizamos nos arrastem para o mesmo abismo em que por vezes as personagens se encontram, precisamente porque entre elas e nós está a distância protectora da ficção e do seu universo simbólico. Talvez seja esse o significado da *catharsis* a que Aristóteles se refere na *Poética*, ao dizer que o terror e a compaixão, uma vez espoletados, conduzem à purificação dessas mesmas emoções. No final, o espectador / leitor é poupado, mas sai mais conhecedor, ou melhor, mais experiente.

Parece-me que estas são razões mais que justas e suficientes para defender a continuidade do diálogo com os Antigos e o seu estudo. Mas podem ser reforçadas, no contexto educativo, pelo óbvio reconhecimento de que, objectivamente, tal estudo nos permite o acesso às raízes do nosso pensar e do nosso sentir, sendo, portanto, um importantíssimo factor de identidade. Muitas das ideias mais inspiradoras, mais luminosas e mais humanizantes que foram sendo imaginadas, pensadas, criadas, ao longo da nossa história cultural nasceram da reflexão sobre esses textos inaugurais, sobre essas formas de pensar mais antigas, sobre as intuições míticas primeiras. Marx, Nietzsche, Freud, Kirkegaard, Heidegger, Arendt, Gadamer, Ricoeur, para ficar apenas pela filosofia (e psicanálise) e apenas por alguns nomes, todos andaram à volta dos antigos filósofos e poetas. A psicanálise talvez não existisse sem os mitos gregos e, no caso particular do complexo de Édipo, sem a peça de Sófocles, com a qual Freud manteve uma relação quase obsessiva. Conhecê-los, estudá-los é, por isso, essencial para o auto-conhecimento – individual e colectivo – e para o desenvolvimento da capacidade de pensar por nós próprios, que deve ser objectivo da formação escolar dos jovens. Estamos imersos no mundo e a escola é, para muitos, o único lugar que permite aceder ao universo simbólico em que ele se nos revela. Além disso, a interpretação e fruição

16 E não só, evidentemente; tudo isto é aplicável à literatura de todos os tempos. No entanto, parece-me que, quanto mais antigo e distante de nós, mais um texto nos desafia e provoca naturalmente uma atitude inquiridora.

de uma boa parte das obras literárias, pictóricas, escultóricas, musicais, filosóficas dependem, em grande parte, da capacidade de nelas reconhecer os sinais do intenso e ininterrupto diálogo com o passado, que, de alguma maneira, determina a sua própria condição de legibilidade.

Daí que essas obras primeiras requeiram, exijam, um estudo contínuo, uma contínua actividade filológica, definida por Edward Saïd como a base de toda a prática humanística, isto é, nas suas palavras, “uma atenção contínua e um escrutínio detalhado e paciente das palavras e da retórica pela qual a linguagem é usada por seres humanos que existem na história”¹⁷.

Esta é, pois, uma parte da nossa obrigação – estudar. A outra tem que ver com a urgência do compromisso de transmitir esses conhecimentos, decorrente da nossa responsabilidade em relação às novas gerações. Os Antigos só morrerão verdadeiramente se nós os enterrarmos, se os esquecermos, se os escondermos aos mais novos, que não sabem da sua existência nem que eles estão aí, à espera de que os façam falar. Não os dar a conhecer é sonegar às novas gerações – presentes e futuras – uma parte fundamental do mundo sobre o qual temos a obrigação de os informar. Hanna Arendt defende, num texto brilhante sobre “a crise da educação”, que o papel dos adultos – os pais, evidentemente, mas sobretudo os professores, a escola – é dizer aos mais novos: “isto é o mundo”:

No caso da educação, a responsabilidade pelo mundo toma a forma da autoridade. A autoridade do educador e as competências do professor não são a mesma coisa. Ainda que não haja autoridade sem uma certa competência, esta, por mais elevada que seja, não poderá jamais, por si só, engendrar a autoridade. A competência do professor consiste em conhecer o mundo e em ser capaz de transmitir esse conhecimento aos outros. Mas a sua autoridade funda-se no seu papel de responsável pelo mundo. Face à criança, é um pouco como se ele fosse um representante dos habitantes adultos do mundo que lhe apontaria as coisas dizendo: «Eis aqui o nosso mundo!»

(...) Porque o mundo é feito por mortais, ele é perecível. (...) Para preservar o mundo contra a mortalidade dos seus criadores e habitantes, é necessário constantemente restabelecê-lo de novo. O problema é saber como educar de forma a

17 Saïd (2004:59).

que essa recolocação continue a ser possível... A nossa esperança reside sempre na novidade que cada nova geração traz consigo. Mas precisamente porque só nisso podemos basear a nossa esperança, destruímos tudo se tentarmos controlar o novo que nós, os velhos, pretendemos desse modo decidir como deverá ser. É justamente para preservar o que é novo e revolucionário em cada criança que a educação deve ser conservadora. Ela deve proteger a novidade e introduzi-la como uma coisa nova num mundo velho, mundo que, por mais revolucionárias que sejam as suas acções, do ponto de vista da geração seguinte, é sempre demasiado velho e está sempre próximo da destruição.

A educação é uma espécie de passagem do testemunho e um incentivo à procura, nas palavras e acções alheias, passadas, de novos modelos de mundo. As sucessivas gerações precisam de saber como se chegou aqui, que problemas foram formulados, que respostas foram tentadas, que soluções (não) se encontraram. O demais está nas suas mãos e na sua resposta ao repto que lhes fazem os mortos: o de não deixarem de participar com eles na busca do sentido.

Bibliografia:

AGUIAR E SILVA, V.M. (2010), *As Humanidades, os Estudos Culturais, o Ensino da Literatura e a Política da Língua Portuguesa*, Coimbra, Almedina.

ARENDT, H. (2006), *Entre o passado e o futuro*, Lisboa, Relógio D' Água.

GADAMER, H-G (1999), *Verdade e Método*, Petrópolis, Ed. Vozes (tradução de Flávio Paulo Meurer).

JAHANBEGLOO, R. (2000), *Quatro entrevistas com George Steiner*, Lisboa, Fenda (tradução de Miguel Serras Pereira).

PEREIRA, M.H.R. (2009), *Hélade. Antologia da Cultura Grega*, Lisboa, Guimarães Editores.

PINHEIRO, A.E. e FERREIRA, J.R. (2013²), *Hesíodo, Teogonia e Trabalhos e Dias*, Lisboa, INCM.

PULQUÉRIO, M.O. (2017), *Platão. Críton e Apologia de Sócrates*, Lisboa, ed. 70.

LOURENÇO, F.(2020), *Homero. Ilíada*, Lisboa, Quetzal.

PORTO-CARRERO, L. (1999), “O significado hermenêutico da experiência da obra de arte em H-G Gadamer” in *O Homem e o tempo. Liber amicorum para Miguel Baptista Pereira*, Porto, Fundação Engenheiro António de Almeida, pp.497-515.

SAÏD, E. (2004), *Humanism and democratic criticism*, Palgrave Macmillan.

VÁRZEAS, M. (2011), *Sófocles. Antígona*, Porto,

VÁRZEAS, M. (2015), *Dionísio Longino. Do Sublime*, Coimbra, IUC.

VÁRZEAS, M. (2022), *Plutarco. Como deve o jovem ouvir os poetas*, Coimbra, IUC.

Experiências herodotianas: um périplo pela Cítia

Maria Aparecida de Oliveira Silva

Introdução

Os citas habitavam a região hoje ocupada basicamente pela Rússia e a Ucrânia, Heródoto os trata como povos limítrofes, associados aos bárbaros, uma vez que estavam muito distantes do centro de onde vinha o historiador, da Hélade. Os citas invadiram as estepes da Eurásia por volta de 700 a.C. e dominaram um território antes ocupado pelos cimérios; sobre este fato, Heródoto nos conta que: “depois da travessia do rio Araxes, avançaram sobre a terra ciméria; pois os citas a ocupam agora.”¹ (διαβάντας ποταμὸν Ἀράξην ἐπὶ γῆν τὴν Κιμμερίην τὴν γὰρ νῦν νέμονται Σκύθαι) (*Histórias*, 4.11). E, conforme lemos neste relato de Heródoto sobre a origem desse povo, os citas não se chamavam assim entre si:

Então, de Lipoxes nasceram dentre os citas uma linhagem dos que são chamados aucatas, do irmão do meio, Arpoxes, os que são chamados de catíaros e tráspis, e do mais novo deles, o rei, os chamados paralatas. E todos eles são chamados de escolotos, o epônimo do rei; e citas é como os helenos os nomeiam.² (HERÓDOTO. *Histórias*, 4.6)

1 Doravante, as traduções que não trouxeram o nome do tradutor ou da tradutora são de minha autoria.

2 Ἄπο μὲν δὴ Λιποξάϊος γεγονέναι τούτους τῶν Σκυθῶν οἱ Αὐχάται γένος καλέονται, ἀπὸ δὲ τοῦ μέσου Ἀρποξάϊος οἱ Κατίαιοι τε καὶ Τράσπιες καλέονται, ἀπὸ δὲ τοῦ νεωτάτου αὐτῶν τοῦ βασιλέος

Os citas estavam espalhados em diferentes partes desse território e eram formados por diversos povos, em sua maioria nômades³. O contraste com o sistema políade vivenciado por Heródoto o leva à sistemática comparação da cultura cita com a dos helenos e egípcios, estes também eram considerados muito desenvolvidos em sua época. No quarto livro de suas *Histórias*, entre outras investigações, Heródoto escreve sobre as que fez sobre a origem dos citas e as especificidades dos povos que os compõem, também descreve sua geografia, modos de vida, costumes e hábitos, religião e ritos fúnebres. Diante disso, o objetivo deste capítulo é discorrer sobre alguns aspectos da percepção herodotiana dos citas e da Cítia com o intuito de analisar o olhar de um heleno sobre um povo considerado bárbaro.

Héracles, herói fundador e educador dos bárbaros

Os citas que Heródoto nos apresenta são um povo que se encaixa no seu conceito de bárbaro: não têm cidades, nem leis, nem campos cultivados. Os citas são nômades, repetem costumes bizarros de seus antepassados, agem conforme seus instintos, não possuem terras, um pensamento jurídico, nem mesmo uma fonte permanente de sobrevivência, leia-se, os frutos da terra, a agricultura, “pois eles não aram, mas são nômades” (οὐ γὰρ ἀρόται εἰσὶ ἀλλὰ νομάδες) (*Histórias*, 4.1-2). A Cítia é o ponto extremo do mundo habitado na descrição de Heródoto, o que nos remete aos dois primeiros versos de Ésquilo em sua peça *Prometeu acorrentado*, quando Crato diz a Hefesto: “Chegamos ao longínquo solo da terra,/ na rota da Cítia, no deserto sem mortais.” (Χθονὸς μὲν ἐς τηλουρὸν ἤκομεν πέδον,/ Σκύθην ἐς οἶμον, ἄβροτον εἰς ἐρημίαν). O primeiro contato direto que os citas tiveram com os helenos foi na sua própria origem: Heródoto conta como Héracles, o grande herói da Hélade, chegou ao território dos citas, a partir deste relato dos helenos que habitam o Ponto:

οἱ καλέονται Παραλάται. Σύμπασι δὲ εἶναι οὔνομα Σκολότους· Σκύθας δὲ Ἕλληνας ὠνόμασαν, τοῦ βασιλέως ἐπωνυμίην.

3 O termo νομάδες (*nomádes*) vem de νομάς (*nomás*) significa “que vagueia com os rebanhos”, o que nos remete à prática do pastoreio entre os citas. Há também um episódio sobre a ingestão de leite vindo das éguas (ἐς τῶν θηλέων ἵππων) entre eles (*Histórias*, 4.2), o que nos remete ao outro significado de νομάς (*nomás*): “que pasta”, referindo-se ao cavalo, animal marcante na cultura cita. Há um artigo de West em que a autora discorre sobre o hábito dos citas de beber leite apontado por Heródoto. Consultar: WEST (1999, p. 76-86).

Quando Héracles conduzia as vacas de Gérion, chegou nessa terra que era deserta, a que os citas agora habitam. E Gérion morava fora do Ponto, ele colonizou a ilha que os helenos dizem que é Eriteia, a que está próxima aos gadiros, fora das Colunas de Héracles, no litoral do Oceano; em teoria, dizem que o Oceano começava no lugar do Sol das regiões orientais e de onde começa a correr em volta de toda a terra; na prática, não demonstraram isso. Quando Héracles veio de lá para o território que agora é chamado da Cítia – foi surpreendido por uma tempestade rigorosa e fria – e ele estava envolvido na pele do leão quando dormiu, e as suas éguas estavam posicionadas embaixo do carro, nesse decorrer do tempo, desapareceram por um divino acaso.⁴ (HERÓDOTO. *Histórias*, 4.8)

Heródoto refere-se ao episódio em que Euristeu ordenou a Héracles que fosse a Eriteia roubar o rebanho de Gérion, filho de Posídon e de Gorgo. Trata-se de um ser fantástico que tinha três cabeças, com triplo corpo a partir da cintura, cuja única riqueza era o seu sagrado rebanho. Então, no decorrer do cumprimento de um dos seus Doze Trabalho, Héracles aporta na Cítia e, como se estivesse cumprindo um desígnio divino, o herói é envolvido por um ardil. Havia neste lugar uma víbora que, ao encontrar Héracles dormindo, foi tomada pelo desejo e tramou para que o herói da Hélade se deitasse com ela, episódio que Heródoto assim relata:

Quando Héracles despertou, ele foi procurá-las, e percorreu todos os lugares do território; por fim chegou à terra chamada Hilea; e lá ele encontrou em uma caverna um ser de dupla forma que era metade mulher jovem e metade víbora; a parte superior dos seus membros, a partir das nádegas, era de uma mulher, e a parte inferior era de uma serpente. E depois de a ter visto, espantou-se e perguntou-lhe se ela viu onde estavam as suas éguas perdidas. E ela lhe disse que havia se apossado delas e que não as devolveria até que ele tivesse relações sexuais com ela; e Héracles teve relações sexuais

4 Ἡρακλέα ἐλάνοντα τὰς Γηρυόνην βοῦς ἀπικέσθαι ἐς γῆν ταύτην εὐόσαν ἐρήμην, ἦντινα νῦν Σκύθαι νέμονται. Γηρυόνην δὲ οἰκείην ἔξω τοῦ Πόντου, κατοικημένην τὴν Ἑλληνας λέγουσι Ἐρύθειαν νῆσον, τὴν πρὸς Γηδείροις τοῖσι ἔξω Ἡρακλέων στηλέων ἐπὶ τῷ Ὀκεανῷ τὸν δὲ Ὀκεανὸν λόγῳ μὲν λέγουσι ἀπὸ ἡλίου ἀνατολέων ἀρξάμενον γῆν περὶ πᾶσαν ῥέειν, ἔργῳ δὲ οὐκ ἀποδεικνύουσι. Ἐνθεῦτεν τὸν Ἡρακλέα ὡς ἀπικέσθαι ἐς τὴν νῦν Σκυθικὴν χώραν καλομένην, – καταλαβεῖν γὰρ αὐτὸν χεიმῶνά τε καὶ κρυμὸν, – ἐπειρουσάμενον [δὲ] τὴν λεοντήν κατυπνώσαι, τὰς δὲ οἱ ἵππους τὰς ὑπὸ τοῦ ἄρματος νεμομένας ἐν τούτῳ τῷ χρόνῳ ἀφανισθῆναι θεῖη τύχη.

com ela por esse pagamento. Ela de fato ultrapassou o tempo da devolução das éguas, por querer estar junto com Hércules o máximo de tempo possível, enquanto ele queria livrar-se dela e levar embora as suas éguas.⁵ (HERÓDOTO. *Histórias*, 4.9)

Trata-se de Equidna, conhecida por “a Víbora”, pois ἔχιδινα significa “víbora”. Equidna era um monstro com tronco de mulher e víbora na parte inferior. Segundo Hesíodo em sua *Teogonia*, versos 295 a 336, Equidna era filha de Fórcis e Ceto, os filhos de Ponto e de Geia, e ela era metade uma mulher sempre jovem e outra metade serpente, tal vemos nestes versos:

Ela pariu outro incombatível prodígio nem par
 A homens mortais nem a Deuses imortais
 Numa gruta cava: divina Víbora de ânimo cruel,
 Seminífa de olhos vivos e belas faces
 E prodigiosa semi-serpente terrível e enorme,
 Cambiante carnívoro sob covil na divina terra
 Aí sua gruta lá embaixo está sob côncava pedra
 Longe dos Deuses imortais e dos homens mortais,
 Aí lhe deram os Deuses habitas ínclito palácio.
 Em Árimos sob o chão reteve-se a lúgubre Víbora
 Nífa imortal e sem velhice para sempre.⁶
 (HESÍODO. *Teogonia*, 295-305)⁷

5 Ὡς δ' ἐγερθῆναι τὸν Ἡρακλέα, δίξησθαι, πάντα δὲ τῆς χώρης ἐπεξελθόντα τέλος ἀπικέσθαι ἐς τὴν Ὑλαίην καλεομένην γῆν ἐνθαῦτα δὲ αὐτὸν εὐρεῖν ἐν ἄντρον μίξοπάρθενόν τινα ἔχιδινα διφύεα, τῆς τὰ μὲν ἄνω ἀπὸ τῶν γλουτῶν εἶναι γυναικός, τὰ δὲ ἔνερθε ὄφις. Ἰδόντα δὲ καὶ θωμάσαντα ἐπειρέσθαι μιν εἰ κου εἶδεν ἵππους πλανωμένας. Τὴν δὲ φάναϊ ἐωυτῆν ἔχειν καὶ οὐκ ἀποδώσειν ἐκείνῳ πρὶν ἢ οἱ μίχθῃ τὸν δὲ Ἡρακλέα μίχθῃναι ἐπὶ τῷ μισθῷ τούτῳ. Κεῖνην τε δὴ ὑπερβάλλεσθαι τὴν ἀπόδοσιν τῶν ἵππων, βουλομένην ὡς πλείστον χρόνον συνεῖναι τῷ Ἡρακλεῖ, καὶ τὸν κομισάμενον ἐθέλειν ἀπαλλάσσεσθαι.

6 ἢ δ' ἔτεκε ἄλλο πέλωρον ἀμήχανον, οὐδὲν εἰκόδες/ θνητοῖς ἀνθρώποις οὐδ' ἀθανάτοισι θεοῖσι,/ σπῆϊ ἔνι γλαφυρῷ, θείην κρατερόφρον· Ἐχιδινα,/ ἥμισυ μὲν νύμφην ἑλικώπιδα καλλιπάρηρον,/ ἥμισυ δ' αὐτὴ πέλωρον ὄφιν δεινόν τε μέγαν τε/ αἰόλον ὠμηστήν, ζαθέης ὑπὸ κεύθει γαίης./ ἐνθα δὲ οἱ σπέος ἐστὶ κάτω κοίλη ὑπὸ πέτρῃ/ τηλοῦ ἀπ' ἀθανάτων τε θεῶν θνητῶν τ' ἀνθρώπων,/ ἐνθ' ἄρα οἱ δάσσαντο θεοὶ κλυτὰ δώματα ναίειν./ ἢ δ' ἔρυτ' εἰν Ἀρίμοισιν ὑπὸ χθόνα λυγρῇ Ἐχιδινα,/ ἀθάνατος νύμφη καὶ ἀγήραος ἤματα πάντα.

7 Tradução de Jaa TORRANO (1995).

E Heródoto termina por esclarecer a finalidade da exigência de Equidna: a víbora pretendia ter filhos com o herói.

E finalmente, quando foi devolvê-las, ela disse: “De fato, quando as suas éguas chegaram aqui, eu as salvei para ti, e tu me deste a recompensa por elas, pois tenho três filhos gerados contigo. Esses, quando forem criados, o que preciso fazer, mostra-me tu, se os instalo neste lugar (pois eu mesma tenho o poder sobre este território), se os envio para ti”. Ela então perguntou isso, e dizem que ele lhe disse o seguinte: “Quando vires que as crianças se tornaram adultos, faz isso que se segue e não cometerás um erro: se vires um deles estendendo este arco, assim como eu o distendo, e com este cinturão, do modo como uso o meu cinturão, torna-o um habitante deste território; e quem deixar de lado um desses trabalhos que eu realizo, expulsa-o do teu território. E faz isso e tu própria te alegrarás e farás o que eu te instruo.”⁸ (HERÓDOTO. *Histórias*, 4.9)

Notamos que a passagem de Hércules pela região foi decisiva para a formação de um novo povo que aprendeu com o herói heleno as artes e atividades que os caracterizavam. Vemos, claramente, que Heródoto ressalta o quanto Hércules desempenhou o papel de educador de bárbaros⁹:

Então ele estirou um dos seus arcos (pois Hércules carregava dois arcos o tempo todo), mostrou-lhe como ele usava o seu cinto e entregou-lhe o seu arco e o seu cinto com uma taça de ouro no alto do seu encaixe; depois de entregá-los, ele livrou-se dela. E ela, depois que seus filhos nasceram e que os meninos se tornaram adultos, ela colocou nomes neles: para um deles deu o nome Agatirso, para o seguinte Gelono e de Cita para o mais novo; e lembrou do ordenado e fez o que lhe foi ordenado. E dois dos filhos que tinha,

8 Τέλος δὲ ἀποδιδούσαν αὐτὴν εἰπεῖν «Ἴππους μὲν δὴ ταύτας ἀπικομένας ἐνθάδε ἔσωσά τοι ἐγώ, σώστρα δὲ σὺ παρέσχεες ἔχω γὰρ ἐκ σέο παῖδας τρεῖς. Τούτους, ἐπεὰν γένωνται τρόφιες, ὅ τι χρῆ ποιέειν ἐξηγέο σύ, εἴτε αὐτοῦ κατοικίζω (χώρης γὰρ τῆσδε ἔχω τὸ κράτος αὐτή) εἴτε ἀποπέμπω παρὰ σέ.» Τὴν μὲν δὴ ταῦτα ἐπειρωτᾶν, τὸν δὲ λέγουσι πρὸς ταῦτα εἰπεῖν «Ἐπεὰν ἀνδρωθέντας ἴδῃαι τοὺς παῖδας, τάδε ποιέουσα οὐκ ἂν ἀμαρτάνοις τὸν μὲν ἂν ὀρᾶς αὐτῶν τότε τὸ τόξον ὡδε διατεινόμενον καὶ τῷ ζωστήρι τῷδε κατὰ τάδε ζωννύμενον, τοῦτον μὲν τῆσδε τῆς χώρης οἰκήτορα ποιεῦ ὃς δ' ἂν τούτων τῶν ἔργων τῶν ἐντέλλομαι λείπηται, ἔκπεμπε ἐκ τῆς χώρης. Καὶ ταῦτα ποιέουσα αὐτὴ τε εὐφρανέαι καὶ τὰ ἐντεταλμένα ποιήσεις.»

9 Em um escrito posterior, Hipócrates escreve que os povos asiáticos, dando como exemplo os citas, costumam ser mais rudes, impulsivos e irreflexivos (*Dos ares, das águas e dos lugares*, 16.3).

Agatirso e Gelono, não foram capazes de cumprir a missão estabelecida, então foram expulsos por sua geradora e partiram, enquanto Cita, o mais novo deles, completou a missão e permaneceu no território. E de Cita, filho de Hércules, nasceram os sucessivos reis dos citas; além disso, por causa dessa taça, até esta época os citas carregam uma taça nos seus cinturões. E esta reminiscência foi um expediente tramado pela mãe de Cita. E são os helenos habitantes do Ponto que contam isso.¹⁰ (HERÓDOTO. *Histórias*, 4.10)

Os citas eram conhecidos como exímios arqueiros; Heródoto nos apresenta aqui uma versão mítica dessa habilidade cita. No entanto, outra vez notamos que o nosso historiador coloca os helenos como educadores dos bárbaros. Como no encontro de Sólon e Cresos em que Heródoto nos revela sua percepção de Sólon com um sábio que leva preceitos da filosofia helena aos bárbaros, para torná-los mais prudentes.

A Cítia de Heródoto

A expedição militar de Dario contra a Cítia¹¹ é o pretexto de Heródoto para trazer ao seu leitor/ouvinte informações sobre este longínquo e quase desconhecido território da Cítia, cujo patronímico os helenos associavam ao nomadismo. No entanto, os poucos citas que tiveram contato mais intenso com os helenos foram os que se tornaram sedentários e viviam nas estepes, junto às colônias helenas do mar Negro. Sobre a origem do povo cita, Heródoto conta que:

10 Τὸν μὲν δὴ εἰρύσαντα τῶν τόξων τὸ ἕτερον (δύο γὰρ δὴ φορέειν τέως Ἡρακλέα) καὶ τὸν ζωστήρα προδέξαντα παραδοῦναι τὸ τόξον τε καὶ τὸν ζωστήρα ἔχοντα ἐπ' ἄκρης τῆς συμβολῆς φιάλην χρυσέην, δόντα δὲ ἀπαλλάσσεσθαι. Τὴν δ', ἐπεὶ οἱ γενομένους τοὺς παῖδας ἀνδρωθῆναι, τοῦτο μὲν σφι οὐνόματα θέσθαι, τῷ μὲν Ἀγάθουρον αὐτῶν, τῷ δ' ἐπομένῳ Γελωνόν, Σκύθην δὲ τῷ νεωτάτῳ τοῦτο δὲ τῆς ἐπιστολῆς μεμνημένην αὐτὴν ποιῆσαι τὰ ἐντεταλμένα. Καὶ δὴ δύο μὲν οἱ τῶν παίδων, τὸν τε Ἀγάθουρον καὶ τὸν Γελωνόν, οὐκ οἴους τε γενομένους ἐξικέσθαι πρὸς τὸν προκείμενον ἀεθλον, οἴχεσθαι ἐκ τῆς χώρας ἐκβληθέντας ὑπὸ τῆς γειναμένης, τὸν δὲ νεώτατον αὐτῶν Σκύθην ἐπιτελέσαντα καταμῆναι ἐν τῇ χώρῃ. Καὶ ἀπὸ μὲν Σκύθου τοῦ Ἡρακλέος γενέσθαι τοὺς αἰεὶ βασιλέας γινομένους Σκυθῶν, ἀπὸ δὲ τῆς φιάλης ἔτι καὶ ἐς τὸδε φιάλας ἐκ τῶν ζωστήρων φορέειν Σκύθας. Τὸ δὲ μῆναι μηχανήσασθαι τὴν μητέρα Σκύθη. Ταῦτα δὲ Ἑλλήνων οἱ τὸν Πόντον οἰκέοντες λέγουσι.

11 Sobre o debate acerca da datação da expedição militar de Dario contra os citas, consultar: BALCER (1972, p. 99-132).

E como alguns citas contam, o seu é o mais novo dentre todos os povos, e esse se originou do modo que se segue. Um homem nasceu primeiro nessa terra que era deserta, cujo nome era Targitau; e contam que os pais desse Targitau, para mim não dizem coisas confiáveis, mas eles as dizem, era Zeus e uma filha do rio Borístenes. Então, de tal linhagem nasceu Targitau; desse nasceram três filhos, Lipoxes, Arpoxes e o mais novo Colaxes. Na época em que os três irmãos reinaram, do céu vieram uns objetos de ouro: um arado, um jugo, uma sagáris e uma taça, que caíram no território da raça cita, e dentre eles quem os viu primeiro foi o irmão mais velho que foi se aproximando por querer pegar o ouro, mas o ouro se inflamou, e ele se afastou. Depois de o ter abandonado, o segundo irmão se aproximou, e o ouro novamente fez o mesmo. Então os dois se afastaram porque o ouro se inflamou, e em terceiro lugar, quando o irmão mais novo aproximou-se do ouro, o fogo se esvaiu, e ele o levou consigo; e os irmãos mais velhos compreenderam os acontecimentos e entregaram todo o reino para o mais novo.¹² (HERÓDOTO. *Histórias*, 4.5)

Ao registrar a versão em que a origem dos citas vem da relação do grande deus dos helenos com uma mulher local, Heródoto reafirma o epíteto de “pai dos deuses e dos homens” (πατήρ ἀνδρῶν τε θεῶν τε) que Homero¹³ dá a Zeus (*Iliada*, 22.167). E, como vimos antes, a versão dos helenos que habitam o Ponto é a de que a raça¹⁴ dos citas é descendente de Hércules, o que retoma esta característica de multiplicação da espécie e com isso a garantia de sua preservação, pois o herói é o filho dileto de Zeus e o que

12 Ὡς δὲ Σκύθαι λέγουσι, νεώτατον ἀπάντων ἐθνέων εἶναι τὸ σφέτερον, τοῦτο δὲ γενέσθαι ὧδε. Ἄνδρα γενέσθαι πρῶτον ἐν τῇ γῆ ταύτῃ εὐόση ἐρήμῳ τῷ οὖνομα εἶναι Ταργίταον τοῦ δὲ Ταργιτάου τούτου τοὺς τοκέας λέγουσι εἶναι, ἐμοὶ μὲν οὐ πιστὰ λέγοντες, λέγουσι δ' ὦν, Δία τε καὶ Βορυσθένης τοῦ ποταμοῦ θυγατέρα. Γένεος μὲν τοιοῦτου δὴ τινος γενέσθαι τὸν Ταργίταον, τούτου δὲ γενέσθαι παῖδας τρεῖς, Λιπόξαιν καὶ Ἀρπόξαιν καὶ νεώτατον Κολάξαιν. Ἐπὶ τούτων ἀρχόντων ἐκ τοῦ οὐρανοῦ φερόμενα χρύσεια ποιήματα, ἄροτρον τε καὶ ζυγὸν καὶ σάγαριν καὶ φιάλην, πεσεῖν ἐς τὴν Σκυθικήν, καὶ τῶν ἰδόντα πρῶτον τὸν πρεσβύτατον ἄσσαν ἰέναι βουλόμενον αὐτὰ λαβεῖν, τὸν δὲ χρυσὸν ἐπιόντος καίεσθαι. Ἀπαλλαχθέντος δὲ τούτου προσιέναι τὸν δεύτερον, καὶ τὸν αὖτις ταῦτα ποιέειν. Τοὺς μὲν δὴ καιόμενον τὸν χρυσὸν ἀπώσασθαι, τρίτῳ δὲ τῷ νεωτάτῳ ἐπελθόντι κατασβῆναι, καὶ μιν ἐκείνον κομίσει ἐς ἑωυτοῦ καὶ τοὺς πρεσβυτέρους ἀδελφεοὺς πρὸς ταῦτα συγγόντας τὴν βασιλιήην πᾶσαν παραδοῦναι τῷ νεωτάτῳ.

13 O prólogo de Heródoto e comparado ao de Homero por Hartog, visto que ambos registram uma característica da poesia épica, que é apresentar a matéria e a fonte de suas informações. Sobre esse tema, consultar: HARTOG (1999, p. 286 e ss).

14 Segundo Jones, ἔθνος (éthnos) e γένος (génos), ou “etnia” e “raça”, são usados do mesmo modo para designar um determinado grupo étnico, consultar JONES (1996, p. 317).

mais se assemelha ao pai. As duas versões então apresentadas dão conta de uma origem autóctone do povo cita e ambas falam de parentesco com os helenos, quer divino ou semidivino. Heródoto afirma que acredita em outra versão dada pelos citas:

E existe também um outro relato que é o seguinte, que é mais contado e estou mais inclinado a estabelecer. Os citas nômades que habitavam na Ásia estavam pressionados pelos masságetas na guerra; depois da travessia do rio Araxes, avançaram sobre a terra ciméria; pois os citas a ocupam agora – contam que antigamente eram os cimérios. Enquanto os citas estavam avançando, os cimérios estavam deliberando porque o exército que avançava contra eles era numeroso; e além disso, eles estavam divididos entre duas opiniões e ambas as partes debatiam com veemência, e a melhor opinião foi a dos reis; pois a opinião do povo conduzia a solução do problema para a sua retirada, porque não deveria correr perigo enfrentando muitos inimigos, e a dos reis era a de ir contra aqueles que os atacavam e travar com eles um combate pelo seu território. Então, o povo não quis se deixar persuadir pelos reis, nem os reis pelo povo. Eles então deliberaram que partiriam sem participar da batalha, abandonariam seu território àqueles que os atacavam, mas esses reis pensavam que seria melhor cair mortos em seu próprio território e assim morrer e não fugir com o povo, por terem calculado quantas coisas boas eles experimentaram e quantas coisas ruins eles experimentariam fora de sua pátria e o perigo que haveria. Depois deles terem pensado isso, separaram-se e se posicionaram em dois grupos numericamente iguais para lutar uns contra os outros; e todos foram mortos por eles e o povo dos cimérios os enterrou; foi ao lado do rio Tira (e ainda é possível ver o seu enterramento), e tão logo os cimérios os enterraram, saíram do território. E os citas retornaram para se apossar do seu território que estava deserto.¹⁵ (HERÓDOTO. *Histórias*, 4.11)

15 Ἔστι δὲ καὶ ἄλλος λόγος ἔχων ὧδε, τῷ μάλιστα λεγομένῳ αὐτὸς πρόσκειμαι. Σκύθας τοὺς νομάδας οἰκέοντας ἐν τῇ Ἀσίῃ, πολέμῳ πιεσθέντας ὑπὸ Μασσαγετέων, οἴχεσθαι διαβάοντας ποταμὸν Ἀράξην ἐπὶ γῆν τὴν Κιμμερίην τὴν γὰρ νῦν νέμονται Σκύθαι, αὕτη λέγεται τὸ παλαιὸν εἶναι Κιμμερίων. Τοὺς δὲ Κιμμερίους ἐπιόντων Σκυθέων βουλευέσθαι ὡς στρατοῦ ἐπιόντος μεγάλου καὶ δὴ τὰς γνώμας σφένω κεχωρισμένας, ἐντόνους μὲν ἀμφοτέρας, ἀμείνω δὲ τὴν τῶν βασιλέων τὴν μὲν γὰρ [δὴ] τοῦ δήμου φέρειν γνώμην ὡς ἀπαλλάσσεσθαι πρῆγμα εἴη μὴδὲ πρὸς πολλοὺς δέοι μένοντας κινδυνεύειν, τὴν δὲ τῶν βασιλέων διαμάχεσθαι περὶ τῆς χώρας τοῖσι ἐπιούσι. Οὐκ ὦν δὴ ἐθέλειν πείθεσθαι οὔτε τοῖσι βασιλεῦσι τὸν δῆμον οὔτε τῷ δήμῳ τοὺς βασιλέας. Τοὺς μὲν δὴ ἀπαλλάσσεσθαι βουλευέσθαι ἀμαχητὶ τὴν χώραν παραδίδοντας τοῖσι ἐπιούσι, τοῖσι δὲ βασιλεῦσι δόξαι ἐν τῇ ἐσωτῶν κείσθαι ἀποθανόντας μὴδὲ συμφεύγειν τῷ δήμῳ, λογισαμένους ὅσα τε ἀγαθὰ πεπόνθασι καὶ ὅσα φεύγοντας ἐκ τῆς πατρίδος κακὰ ἐπίδοξα καταλαμβάνειν.

Embora afirme que confia mais nesta última versão, notamos que Heródoto não dá conta da origem do povo cita, mas de seu território, por onde vagam saqueando e cobrando tributos dos que nele habitam. Para seguir com sua narrativa sobre a origem dos povos citas, Heródoto serve-se de Aristeas do Proconesos, que compôs três livros sobre as viagens que fez ao extremo da terra, conhecidos como *Arismapeia*, uma espécie de *Odisseia* local. No entanto, vemos outra vez a questão do território, não da origem do povo:

E Aristeas, filho de Cestróbio, um homem do Proconesos, compondo versos épicos, chegou à terra dos issedonos por ter sido inspirado por Febo, e acima dos issedonos habitavam os arimaspos que eram homens que tinham um olho só, e depois desses vêm os grifos que são os guardiões do ouro, e depois desses, vêm os hiperbóreos que habitavam a região em torno do mar; então todos esses, à exceção de os hiperbóreos, começando pelos arimaspos, sempre atacam os seus vizinhos; e os issidonos foram expulsos de seu território pelos arimaspos, e os citas pelos issidonos, e os cimérios que habitam na costa do mar do sul foram pressionados pelos citas a abandonar o seu território. Assim, essa história sobre esse território não concorda com a dos citas.¹⁶ (HERÓDOTO. *Histórias*, 4.13)

Por essa associação entre a origem dos povos citas e seus territórios, notamos a relação direta que Heródoto estabelece entre um povo e o território que ocupa. Se pensarmos que havia a edificação de um santuário e a purificação simbólica deste lugar, o território não somente abriga uma linhagem humana, mas também zela por sua divindade fundadora, que é sua protetora, além das outras que a tornam prósperas pelos

Ἔως δὲ δόξαι σφι ταῦτα, διαστάντας καὶ ἀριθμὸν ἴσους γενομένους μάχεσθαι πρὸς ἀλλήλους καὶ τοὺς μὲν ἀποθανόντας πάντας ὑπ' ἑωυτῶν θάψαι τὸν δῆμον τῶν Κιμμερίων παρὰ ποταμὸν Τύρην (καὶ σφῶν ἔτι δῆλός ἐστι ὁ τάφος), θάψαντας δὲ οὕτω τὴν ἔξοδον ἐκ τῆς χώρας ποιέεσθαι. Σκύθας δὲ ἐπελθόντας λαβεῖν τὴν χώραν ἐρήμην.

16 Ἔφη δὲ Ἀριστέης ὁ Καῦστροβίου ἀνὴρ Προκονησίος, ποιέων ἔπεα, ἀπικέσθαι ἐς Ἴσσηδόνας φοιβόλαμπτος γενόμενος, Ἴσσηδόνων δὲ ὑπεροικεῖν Ἀριμασποὺς ἄνδρας μουνοφθάλμους, ὑπὲρ δὲ τούτων τοὺς χρυσοφύλακας γρῦπας, τούτων δὲ τοὺς Ὑπερβορέους κατήκοντας ἐπὶ θάλασσαν τούτους ὦν πάντας πλὴν Ὑπερβορέων, ἀρξάντων Ἀριμασπῶν, αἰεὶ τοῖσι πλησιοχώροισι ἐπιτίθεσθαι, καὶ ὑπὸ μὲν Ἀριμασπῶν ἐξωθέεσθαι ἐκ τῆς χώρας Ἴσσηδόνας, ὑπὸ δὲ Ἴσσηδόνων Σκύθας, Κιμμερίου δὲ οἰκέοντας ἐπὶ τῇ νοτίῃ θαλάσῃ ὑπὸ Σκυθῶν πιεζομένους ἐκλείπειν τὴν χώραν. Οὕτω οὐδὲ οὗτος συμφέρεται περὶ τῆς χώρας ταύτης Σκύθησι.

frutos da terra e do mar. O território também é o local onde a cidade enterra e cultua seus mortos, e o mais importante: é no território que se encerram suas memórias. Um povo sem um espaço para crescer, defender e desenvolver carece de história, de laços que os unam em uma cidade. Porém, nem todos os povos citas eram nômades; Heródoto conta que existem os citas helenizados, os helenocitas (Ἑλληνοσκύθαι), cujas práticas e costumes se aproximam das dos helenos:

A partir do entreposto comercial dos boristenitas (pois esse entreposto está no ponto mais central dos que estão na costa marítima de toda a Cítia), os primeiros a ocupar esse lugar foram os calípidas, que são citas helenizados, e acima deles existe outro povo que se chamam alazones; estes e também os calípidas cultivam em outros aspectos os mesmos costumes dos citas: semeiam trigo, cebolas, alho, lentilha e milho. Mais acima dos alazones habitam os citas lavradores, os que não semeiam trigo para a sua alimentação, mas para a venda. E mais ao norte desses, habitam os neuros. E do povo dos neuros em direção ao vento norte é um deserto, sem homens, na medida do que nós vimos. E esses são os povos situados às margens do rio Hípanis em direção ao poente do Borístenes.¹⁷ (HERÓDOTO. *Histórias*, 4.17)

Portanto, nosso historiador não refuta a origem helena dos citas, visto que a arte do arco e flecha foi ensinada por Hércules, o pai de todos os citas, nem mesmo a origem divina comum aos helenos, que se consideram filhos de Zeus. E os povos citas que mantiveram contato com os helenos desde a época das fundações das colônias helenas dos séculos VIII e VII na região do mar Negro¹⁸ são os que se mostram mais organizados

17 Ἀπὸ τοῦ Βορυσθευεϊτέων ἐμπορίου (τοῦτο γὰρ τῶν παραθαλασσίων μεσαίτατόν ἐστι πάσης τῆς Σκυθικῆς), ἀπὸ τούτου πρῶτοι Καλλιπίδαι νέμονται ἔόντες Ἑλληνοσκύθαι, ὑπὲρ δὲ τούτων ἄλλο ἔθνος οἱ Ἀλαζῶνες καλέονται οὗτοι δὲ καὶ οἱ Καλλιπίδαι τὰ μὲν ἄλλα κατὰ ταῦτὰ Σκύθησι ἐπασκέουσι, σῖτον δὲ καὶ σπείρουσι καὶ σιτέονται, καὶ κρόμμου καὶ σκόροδα καὶ φακοὺς καὶ κέγγρους. Ὑπὲρ δὲ Ἀλαζῶνων οἰκέουσι Σκύθαι ἀροτῆρες, οἳ οὐκ ἐπὶ σιτήσι σπείρουσι [τόν] σῖτον ἀλλ' ἐπὶ πρήσι. Τούτων δὲ κατ' ἄνω οἰκέουσι Νευροὶ Νευρῶν δὲ τὸ πρὸς βορέην ἄνεμον ἔρημος ἀνθρώπων, ὅσον ἡμεῖς ἴδμεν. Ταῦτα μὲν παρὰ τὸν Ὑπαννίον ποταμὸν ἐστὶ ἔθνεα πρὸς ἑσπέρην τοῦ Βορυσθένης.

18 É interessante anotar aqui algumas conclusões de Armayor, que coloca em dúvida a veracidade das informações herodotianas com o argumento de que Heródoto não poderia ter viajado sozinho no mar Negro, pois este périplo estava circunscrito a poucos navegadores, que o faziam de empório a empório, ou seja, era uma viagem demorada e com fins comerciais. De onde então Heródoto retirou suas informações? De Hecateu, conclui o autor. Consultar: ARMAYOR (1978, p. 48-49).

e desenvolvidos, a ponto de haver os que se denominavam olbiopolitas (Ὀλβιοπολίτας), ou “cidadãos da cidade feliz”, conforme lemos neste relato:

Mas atravessando o Borístenes, o primeiro a partir do mar, vem a Hilea, e indo mais acima habitam os citas agricultores; os helenos que habitam a região do rio Hípanis os chamam de borístenitas, mas eles mesmos se chamam de olbiopolitas. Portanto, esses citas agricultores ocupam um lugar na direção da aurora que está a um caminho de três dias, quando chegam ao rio cujo nome é Panticapes, e em direção ao vento norte, são onze dias de navegação acima do Borístenes. E já mais ao norte desses territórios é completamente deserto, e depois desse deserto habitam os andrófagos, um povo que tem características próprias e que de modo algum é de origem cita.¹⁹ (HERÓDOTO. *Histórias*, 4.18)

Depois de apresentar os povos citas e os territórios que ocupavam, nosso historiador segue sua narrativa com o registro dos povos vizinhos aos citas (4.21-27) e as características climáticas da região (28-31). Heródoto registra dados importantes sobre a geografia da Europa e da Ásia (36-45) e ainda descreve a circunavegação da África (42-43), mas os rios que correm na Cítia são os mercedores de um longo e detalhado registro (46-58)²⁰. Sobre estes, afirma:

E os citas descobriram essas coisas porque sua terra lhes é conveniente e os rios são seus aliados de guerra; pois essa terra é uma planície coberta de pasto e abundante em água, e os rios que correm através dessa terra não são muito inferiores em número aos canais do Egito. E quais são os seus nomes e quantos são navegáveis até o mar, esses eu nomearei: o Istro de cinco bocas, depois dele, vêm o Tire, o Hípanis, o Borístenes, o Panticapes, o Hipáciris, o Gerro e o Tánais.²¹ (HERÓDOTO. *Histórias*, 4.47)

19 Ἄτὰρ διαβάντι τὸν Βορυσθένεα ἀπὸ θαλάσσης πρῶτον μὲν ἡ Ὑλαίη, ἀπὸ δὲ ταύτης ἄνω ἰόντι οἰκέουσι Σκύθαι γεωργοί, τοὺς [οἱ] Ἕλληνας οἱ οἰκέοντες ἐπὶ τῷ Ὑπάνι ποταμῷ καλέουσι Βορυσθενείτας, σφέας δὲ αὐτοὺς Ὀλβιοπολίτας. Οὗτοι ὦν οἱ γεωργοὶ Σκύθαι νέμονται τὸ μὲν πρὸς τὴν ἡῶ ἐπὶ τρεῖς ἡμέρας ὁδοῦ, κατήκοντες ἐπὶ ποταμὸν τῷ ὄνομα κεῖται Παντικάπης, τὸ δὲ πρὸς βορέην ἄνεμον πλόον ἀνὰ τὸν Βορυσθένεα ἡμερέων ἑνδεκα. Ἦδη δὲ κατώπερθε τούτων ἔρημός ἐστι ἐπὶ πολλόν, μετὰ δὲ τὴν ἔρημον Ἄνδροφάγοι οἰκέουσι, ἔθνος ἐὼν ἴδιον καὶ οὐδαμῶς Σκυθικόν.

20 Como bem aponta West, a descrição herodotiana do espaço ocupado pelos citas se pauta na localização dos rios, pois estes servem de guia para apresentação dos povos que os compõem e da descrição topográfica dos lugares que ocupam (2002, p. 441).

21 Ἐξέρηται δὲ σφι ταῦτα τῆς τε γῆς εὐούσης ἐπιτηδέης καὶ τῶν ποταμῶν ἐόντων σφι συμμάχων ἢ τε

Então vemos que Heródoto destaca o uso militar que os citas fazem de seus rios e os compara com os vistos no Egito. De fato, os rios egípcios foram admirados e descritos tal como o faz no quarto livro com os rios citas; porém, as atividades descritas do Egito mostram que seus rios eram há muito utilizados, principalmente, para o comércio:

Antigamente, Náucratis era o único local de comércio marítimo do Egito. Se alguém chegasse a qualquer outra das embocaduras do Nilo, era preciso que fizesse o juramento de que não fora voluntariamente para lá e, depois de ter feito o seu juramento, navegava em sua própria embarcação em direção à embocadura Canópica; ou, se não fosse possível navegar por ela por causa dos ventos contrários, as mercadorias deviam ser transferidas para as barcas egípcias, passando em torno do Delta, até onde se alcançasse a cidade de Náucratis.²² (HERÓDOTO. *Histórias*, 2.179)

Entre outras semelhanças apontadas por Heródoto entre helenos e egípcios no seu segundo livro, percebemos, especialmente, o uso de seus rios para o desenvolvimento do comércio, a ponto de comparar o rio Nilo ao Aqueloo²³:

pois os rios desses territórios, que formam aluviões, estão nas embocaduras do Nilo, que são cinco; nenhum deles é digno de ser comparado com a sua magnitude. Ainda há outros rios não tão extensos como o Nilo, os quais são produtores de obras grandiosas; dentre eles, eu posso citar os seus nomes, mas o Aqueloo não é o menor deles, cujas correntes atravessam a Arcânia e desembocam no mar das Ilhas Equinadas, e que já tornou metade delas em uma planície.²⁴ (HERÓDOTO. *Histórias*, 2.10)

γὰρ γῆ ἐοῦσα πεδιάς αὕτη ποιῶδης τε καὶ εὐδρός ἐστι, ποταμοὶ τε δι' αὐτῆς ῥέουσι οὐ πολλῶν τευ ἀριθμὸν ἐλάσσονες τῶν ἐν Αἰγύπτῳ διωρύχων. Ὅσοι δὲ ὀνομαστοὶ τέ εἰσι αὐτῶν καὶ προσπλωτοὶ ἀπὸ θαλάσσης, τούτους ὀνομανέω. Ἰστρος μὲν πεντάστομος, μετὰ δὲ Τύρης τε καὶ Ὑπανίς καὶ Βορυσθένης καὶ Παντικαίης καὶ Ὑπάκυρις καὶ Γέρρος καὶ Τάναϊς.

22 Ἦν δὲ τὸ παλαιὸν μόνη Ναύκρατις ἐμπόριον καὶ ἄλλο οὐδὲν Αἰγύπτου εἰ δέ τις ἐς τῶν τι ἄλλο στομάτων τοῦ Νείλου ἀπίκοιτο, χρῆν ὀμόσαι μὴ μὲν ἐκόντα ἐλθεῖν, ἀπομόσαντα δὲ τῆ νηὶ αὐτῆ πλέειν ἐς τὸ Κανωβικόν ἢ εἰ μὴ γε οἶά τε εἶη πρὸς ἀνέμους ἀντίους πλέειν, τὰ φορτία ἔδεε περιάγειν ἐν βάρισι περὶ τὸ Δέλτα, μέχρις οὐ ἀπίκοιτο ἐς Ναύκρατιν.

23 A comparação é um dos elementos constitutivos da narrativa herodotiana. Conforme notou Corcella, essas comparações acontecem pela semelhança de formas e dimensões entre os elementos cotejados. Para mais detalhes, consultar: CORCELLA (1984, p.68-91)

24 τῶν γὰρ ταῦτα τὰ χωρία προσχωσάντων ποταμῶν ἐνὶ τῶν στομάτων τοῦ Νείλου, ἐόντος

Este famoso rio da Etólia serve de fronteira para essa região e a Arcânia, local de intensas trocas comerciais. Também era considerado o maior da Hélade e venerado como um deus, filho de Oceano e de Tétis. E depois de descrever os rios da Cítia, Heródoto assim inicia seu registro etnográfico sobre os citas:

Desse modo, os citas têm recursos abundantes que são, de fato, os mais importantes, e o que nos resta relatar é que entre eles se encontram os costumes que se seguem. Os únicos deuses que são cultuados em cerimônias expiatórias são os seguintes: principalmente Héstia, e depois de Zeus e Geia, porque consideram que Geia é esposa de Zeus, e depois deles, Apolo, Afrodite Urânia, Hércules e Ares; todos os citas os cultuam, e os chamados citas reais também realizam sacrifícios a Posídon. E os citas chamam Héstia de Tabiti; e Zeus, que é chamado do modo mais correto, segundo meu pensamento: Papeu, e Geia é chamada de Áπι, Apolo de Getosiro, Afrodite Urânia de Argimpasa, Posídon de Tagimasada. E eles não costumam fazer estátuas, altares e templos para esses deuses, exceto para Ares. E eles o cultuam.²⁵ (HERÓDOTO. *Histórias*, 4.59)

Como já fizera com os egípcios, Heródoto associa o panteão divino dos helenos ao dos citas, o que nos mostra sua preferência por destacar os hábitos e os costumes daqueles que interagiram com a cultura helênica como se estivesse investigando até onde o homem heleno chegou, pois, até esse ponto, o homem deixa de ser nômade, dedica-se à agricultura e ao comércio que esta e o pastoreio demandam, ou aprende algo importante para o seu desenvolvimento. Um aspecto que deve ser ressaltado é

πενταστόμου, οὐδεὶς αὐτῶν πλήθεος πέρι ἄξιος συμβληθῆναι ἐστὶ. Εἰσὶ δὲ καὶ ἄλλοι ποταμοὶ, οὐ κατὰ τὸν Νεῖλον ἐόντες μεγάλα, οἵτινες ἔργα ἀποδεξάμενοι μεγάλα εἰσὶ τῶν ἐγὼ φράσαι ἔχω οὐνόματα καὶ ἄλλων καὶ οὐκ ἦκιστα Ἀχελῷου, ὃς ῥέων δι' Ἀκαρνανίης καὶ ἔξειε ἐς θάλασσαν τῶν Ἐχινάδων νήσων τὰς ἡμισέας ἤδη ἤπειρον πεποίηκε.

25 Τὰ μὲν δὴ μέγιστα οὕτω σφι εὐπορά ἐστι, τὰ δὲ λοιπὰ νόμια κατὰ τὰδε σφι διάκειται. Θεοὺς μὲν μόνους τούσδε ἰλάσκονται, Ἰστίην μὲν μάλιστα, ἐπὶ δὲ Δία τε καὶ Γῆν, νομίζοντες τὴν Γῆν τοῦ Διὸς εἶναι γυναῖκα, μετὰ δὲ τούτους Ἀπόλλωνά τε καὶ Οὐρανίην Ἀφροδίτην καὶ Ἡρακλέα καὶ Ἄρεα τούτους μὲν πάντες Σκύθαι νενομίκασι, οἱ δὲ καλεόμενοι βασιλῆιοι Σκύθαι καὶ τῷ Ποσειδέωνι θύουσι. Ὀνομάζεται δὲ σκυθιστὶ Ἰστίη μὲν Ταβίτι, Ζεὺς δὲ, ὀρθότατα κατὰ γνώμην γε τὴν ἐμὴν καλεόμενος, Παπαῖος, Γῆ δὲ Ἀπί, Ἀπόλλων δὲ Γοιτόσυρος, Οὐρανίη δὲ Ἀφροδίτη Ἀργίμπασα, Ποσειδέων δὲ Θαγμασάδα. Ἀγάλματα δὲ καὶ βωμοὺς καὶ νηοὺς οὐ νομίζουσι ποιέειν πλὴν Ἄρει τούτῳ δὲ νομίζουσι.

que Heródoto, apesar de colocar a cultura helena em primeiro plano, não deixa de considerar produtivo a adoção de costumes ou de artes técnicas propícias à melhoria de vida dos habitantes da Hélade, tal como fizeram seus antigos sábios que viajaram em busca de novos conhecimentos. A obra de Heródoto é marcada por este hibridismo que apresenta ao seu leitor/ouvinte a face híbrida de um povo que se imagina autóctone e uno sob o ponto de vista étnico, como é o caso dos atenienses²⁶.

Heródoto elabora um extenso relato sobre os costumes dos citas, sua religiosidade, suas habilidades guerreiras, os seus meios de adivinhação e outros costumes relacionados ao modo como faziam juramentos, enterravam seus mortos – particularmente, os seus reis²⁷ (4.59-82). Sobre estes últimos, Heródoto conta:

E as tumbas dos reis citas estão no território dos gerros, até o ponto em que o Borístenes é navegável. Lá, quando o seu rei morre, cavam um grande fosso quadrado na terra, e depois de o deixarem pronto, ocupam-se do cadáver, cujo corpo já está coberto de cera, e o ventre aberto e purificado, cheio de junça longa triturada, incenso, semente de salsa e anis, e cozido de novo; eles o transportam em uma carroça até outro povo. E aqueles que recebem o cadáver transportado fazem exatamente o mesmo que os citas reais; eles cortam um pedaço da sua orelha, raspam os cabelos em volta da cabeça, fazem cortes em seus braços, esfolam sua face e seu nariz e transpassam uma flecha na sua mão esquerda. E de lá transportam o cadáver do rei em uma carroça até outro povo dentre os quais comanda; e eles são acompanhados pelos povos que vieram primeiro. E quando todos os povos que transportam o cadáver chegam ao território dos gerros, os que eles dominam e estão dentre os povos que habitam os seus confins e neste território estão os túmulos. E depois, quando colocam o cadáver em uma câmara funerária sobre um leito de folhagem, fincam lanças de um lado e do outro do cadáver, e as prendem com madeiras e em seguida as recobrem com caniços; e no amplo espaço restante da câmara funerária, enterram uma das suas concubinas, o escanção, o cozinheiro, um palafreireiro, um

26 A respeito da leitura etnográfica híbrida como embasamento teórico da narrativa herodótica, consultar: MCWILLIAMS (2013, p. 745-755).

27 Descobertas arqueológicas recentes revelam que a descrição herodótica dos rituais de sepultamento dos reis citas condizem com as peças de ouro encontrada na região do Cáucaso. Para mais detalhes, consultar: Curry (2016, p. 26-32). Sobre as semelhanças entre o relato de Heródoto e os achados arqueológicos, consultar também: GOLDOLPHIN (1973/ 1974, p. 129-149).

servo, um mensageiro, cavalos, primícias de todos os demais bens e fiales de ouro; e não utilizam nem prata nem ouro; e depois de terem feito isso, todos o cobriam com grandes amontoados de terra, disputavam com empenho fazer o maior monte possível.²⁸ (HERÓDOTO. *Histórias*, 4.71)

Estes amontoados de terra nos fazem lembrar uma versão rudimentar das pirâmides, locais em que os faraós eram enterrados ao lado de seus pertences, o que incluía aqueles que os serviam e alguns familiares. Findo o relato sobre os costumes, hábitos, mitos e histórias peculiares dos citas, Heródoto segue seu relato narrando os preparativos da expedição militar dos persas e sua travessia do Bósforo alcançando a Europa, onde vencem os trácios e os getas (4.83-96). O dado mais impressionante dessa travessia é modo como ela ocorreu, segundo Heródoto:

E depois de Dario ter presenteado Mándrocles, ele fez sua travessia para a Europa, mas antes ordenou aos iônios que navegassem para o Ponto até o rio Istro, e assim que chegassem ao Istro, esperassem por ele lá, enquanto se juntavam para formar uma ponte que ligasse as duas margens; pois, nesse momento, iônios, eólios e helespontinos conduziam a frota. E o exército náutico navegou atravessando as Ciâneas e depois navegou direto para o Istro, quando navegou subindo o rio durante dois dias, do mar até o estreito do rio, a partir do qual se dividem as embocaduras do Istro, o exército náutico se juntou formando uma ponte, ligando as duas margens do rio.

28 Ταφαὶ δὲ τῶν βασιλέων ἐν Γέρροισι εἰσι, ἐς δ' ὁ Βορυσθένης ἐστὶ προσπλωτός. Ἐνθαῦτα, ἐπεὰν σφι ἀποθάνῃ ὁ βασιλεύς, ὄρυγμα γῆς μέγα ὀρύσσουσι τετράγωνον, ἔτοιμον δὲ τοῦτο ποιήσαντες ἀναλαμβάνουσι τὸν νεκρόν, κατακεκηρωμένον μὲν τὸ σῶμα, τὴν δὲ νηδὺν ἀνασχισθεῖσαν καὶ καθαρθεῖσαν, πλέην κυπέρου κεκομμένου καὶ θυμῆματος καὶ σελίνου σπέρματος καὶ ἀννήσου, συνερραμμένην ὀπίσω, καὶ κομίζουσι ἐν ἀμάξει ἐς ἄλλο ἔθνος. Οἱ δὲ ἂν παραδέξωνται κομισθέντα τὸν νεκρόν, ποιῶσι τὰ περὶ οἱ βασιλῆιοι Σκύθαι τοῦ ὠτός ἀποτάμνονται, τρίχας περικείρονται, βραχίονας περιτάμνονται, μέτωπον καὶ ῥίνα καταμύσσονται, διὰ τῆς ἀριστερῆς χειρὸς ὀστοῦς διαβυνέονται. Ἐνθεῦτεν δὲ κομίζουσι ἐν τῇ ἀμάξει τοῦ βασιλέος τὸν νέκυν ἐς ἄλλο ἔθνος τῶν ἄρχουσι οἱ δὲ σφι ἔπονται ἐς τοὺς πρότερον ἦλθον. Ἐπεὰν δὲ πάντας περιέλθωσι τὸν νέκυν κομίζοντες, ἐν Γέρροισι ἔσχατα κατοικημένοισι εἰσι τῶν ἐθνέων τῶν ἄρχουσι καὶ ἐν τῆσι ταφῆσι. Καὶ ἔπειτα, ἐπεὰν θέωσι τὸν νέκυν ἐν τῆσι θήκησι ἐπὶ στιβάδος, παραπήξαντες αἰχμὰς ἔνθεν καὶ ἔνθεν τοῦ νεκροῦ ξύλα ὑπερτείνουσι καὶ ἔπειτα ῥίφι καταστεγάουσι, ἐν δὲ τῇ λοιπῇ εὐρυχωρίῃ τῆς θήκης τῶν παλλακῶν τε μίαν ἀποπνίζαντες θάπτουσι καὶ τὸν οἰνοχόον καὶ μάγειρον καὶ ἵπποκόμον καὶ διήκονον καὶ ἀγγελιηφόρον καὶ ἵππους καὶ τῶν ἄλλων ἀπάντων ἀπαρχὰς καὶ φιάλας χρυσεὰς ἀργύρω δὲ οὐδὲν οὐδὲ χαλκῶ χρέωνται ταῦτα δὲ ποιήσαντες χροῖσι πάντες χῶμα μέγα, ἀμιλλώμενοι καὶ προθυμέμενοι ὡς μέγιστον ποιήσασιν.

E Dario, assim que atravessou o Bósforo pela ponte de barcos, marchou através da Trácia, e chegou às nascentes do rio Téaro, onde fez de seu acampamento militar por três dias.²⁹ (HERÓDOTO. *Histórias*, 4.89)

Concluída a narrativa sobre a travessia de Dario, nosso historiador prossegue descrevendo a Cítia sob a perspectiva geográfica, não mais hidrográfica, mas topográfica, quando apresenta os povos vizinhos e narra a tentativa frustrada dos citas de tê-los como aliados, que eram os tauros, agatirsos, neros, andrófagos, melanclenos, gelonos, budinos e saurómatas (IV, 102) e dos quais Heródoto registra alguns costumes. Diante do irrefreável avanço persa sobre a Cítia, esses povos reunidos decidiram que não guerrearão contra os persas a favor dos citas (118-119). Entre o apelo dos citas aos povos vizinhos e a reunião deliberativa que realizaram para decidir seu destino na guerra de citas e persas, há história das Amazonas³⁰, de como elas chegaram ao território dos citas e formaram um novo povo com eles, os saurómatas (110-117). De acordo com Heródoto:

E a respeito dos saurómatas conta-se o que se segue. Quando os helenos combateram contra as Amazonas (os citas chamam as Amazonas de *Eórpata*; esse nome, conforme a língua da Hélade, tem o mesmo valor de “matadoras de homens”, pois *eór* é como os citas chamam “homem”, e *patá* é “matar”), nessa época, o relato dos helenos é que, depois de terem vencido a batalha às margens do Termodonte, eles zarparam em três embarcações com as Amazonas que conseguiram capturar vivas. E quando estavam em alto-mar, elas atacaram e eliminaram os homens. E foram levadas conforme a onda e o vento; e como elas não conheciam a navegação nem sabiam utilizar os lemes, nem as velas, nem os remos; mas, visto que haviam eliminado os homens, elas foram levadas conforme a onda e o vento. E elas

29 Δαρείος δὲ δωρησάμενος Μανδροκλέα διέβαινε ἐς τὴν Εὐρώπην, τοῖσι Ἴωσι παραγγείλας πλείην ἐς τὸν Πόντον μέχρι Ἰστρου ποταμοῦ, ἐπεὰν δὲ ἀπίκωνται ἐς τὸν Ἰστρον, ἐνθαῦτα αὐτὸν περιμένειν, ζευγνύοντας τὸν ποταμὸν τὸ γὰρ δὴ ναυτικὸν ἦγον Ἴωνές τε καὶ Αἰολέες καὶ Ἑλλησπόντιοι. Ὁ μὲν δὴ ναυτικὸς στρατὸς τὰς Κυανέας διεκπλώσας ἔπλεε ἰθὺ τοῦ Ἰστρου, ἀναπλώσας δὲ ἀνά ποταμὸν δυῶν ἡμερέων πλόον ἀπὸ θαλάσσης τοῦ ποταμοῦ τὸν αὐχένα, ἐκ τοῦ σχίζεται τὰ στόματα τοῦ Ἰστρου, ἐξέγυννε. Δαρείος δὲ ὡς διέβη τὸν Βόσπορον κατὰ τὴν σχεδίην, ἐπορεύετο διὰ τῆς Θρηίκης, ἀπικόμενος δὲ ἐπὶ Τεάρου ποταμοῦ τὰς πηγὰς ἔστρατοπεδεύσατο ἡμέρας τρεῖς.

30 Para mais detalhes sobre a versão herodotiana do mito das Amazonas, consultar o excelente artigo de BROWN e TYRRELL (1985, p. 297-302).

chegaram a Cremnos na região do lago Meótis; e Cremnos faz parte da terra dos citas livres. Lá as Amazonas desceram das embarcações e caminharam pela estrada em direção a um lugar habitado. E elas encontraram a primeira manada de cavalos que levaram e nesses, cavalgaram e pilharam os territórios dos citas.³¹ (HERÓDOTO. *Histórias*, 4.110)

Na língua helena, *σαύρα* (*saúra*) também significa “membro viril”, especialmente, de menino. Percebemos, então, que o uso deste vocábulo nos leva à questão da anterioridade dos povos, que Heródoto relaciona ao seu conhecimento acumulado – quanto mais antigo, mais sábio. Por isso, o povo originado da união de citas e Amazonas é um povo viril e jovem, tal como Heródoto assinalara quando da origem dos citas: estes são mais jovens que os persas, helenos, egípcios, por exemplo.

Conclusões

E a narrativa herodotiana continua com o registro das movimentações militares dos persas em busca os citas e as do citas para se defender dos persas, e termina sua narrativa com a tomada de Barca pelos persas:

Então, os persas fizeram o cerco de Barca por nove meses, enquanto cavavam fossos subterrâneos que os levavam para dentro da muralha e faziam os mais violentos ataques. Então, um homem que era ferreiro encontrou os fossos com seu escudo revestido de bronze, depois de ele ter planejado o seguinte: ele levava o escudo por dentro da muralha em volta dela e o batia no chão da cidade; ele batia o bronze do seu escudo em cada um dos fossos, uns estavam mudos e outros tinham ressonância; onde os

31 *Σαυροματέων δὲ πέρι ὧδε λέγεται. Ὅτε Ἕλληνας Ἀμαζόσι ἐμαχέσαντο (τὰς δὲ Ἀμαζόνας καλέουσι [οἱ] Σκύθαι Οἰόρπατα, δύναται δὲ τὸ οὐνομα τοῦτο κατὰ Ἑλλάδα γλῶσσαν ἀνδροκτόνοι οἰὸρ γὰρ καλέουσι ἄνδρα, τὸ δὲ πατὰ κτείνειν), τότε λόγος τοῦς Ἕλληνας νικήσαντας τῆ ἐπὶ Θερμῶδοντι μάχῃ ἀποπλέειν ἄγοντας τρισὶ πλοίοισι τῶν Ἀμαζόνων ὅσας ἐδυνάετο ζωγρῆσαι τὰς δὲ ἐν τῷ πελάγει ἐπιθεμένας ἐκκόψαι τοὺς ἄνδρας. Πλοῖα δὲ οὐ γινώσκειν αὐτὰς οὐδὲ πηδαλίοισι χρᾶσθαι οὐδὲ ἰστίοισι οὐδὲ εἰρεσίῃ ἄλλ' ἐπεὶ ἐξέκοψαν τοὺς ἄνδρας, ἐφέροντο κατὰ κῦμα καὶ ἄνεμον. Καὶ ἀπικνέονται τῆς λίμνης τῆς Μαιήτιδος ἐπὶ Κρημονός οἱ δὲ Κρημονοὶ εἰσι γῆς τῆς Σκυθέων τῶν ἐλευθέρων. Ἐνθαῦτα ἀποβᾶσαι ἀπὸ τῶν πλοίων αἱ Ἀμαζόνες ὁδοιπόρουσιν ἐς τὴν οἰκεομένην. Ἐντυχούσαι δὲ πρώτῳ ἵπποφορβίῳ τοῦτο διήρπασαν καὶ ἐπὶ τούτων ἵππαζόμεναι ἐληίζοντο τὰ τῶν Σκυθέων.*

barceus escavaram fossos diante desses e mataram os escavadores persas. De fato, isso foi inventado assim, e os barceus repeliram os seus ataques. Durante muito tempo, de ambos os lados, muitos estavam se desgastando e tombando, e não foram poucos dentre os persas; Amásis, o estrategista da infantaria, tramou o seguinte: depois de compreender que os barceus pela força não seriam capturados, mas sim pela astúcia [...].³² (HERÓDOTO. *Histórias*, 4.200-201)

Por meio deste episódio, Heródoto demonstra que o poderio militar nem sempre basta para que uma guerra seja ganha; é preciso ter astúcia também – dado que nos remete ao mundo de Homero, ao herói Odisseu, sempre astucioso, que vence seus inimigos não apenas com a força, mas também com a sua inteligência. Para além de descrever as conquistas dos persas na região da Cítia, intermediária entre a Ásia e a Europa, no que hoje conhecemos por Eurásia. O cruzamento destas fronteiras representa a passagem de um mundo da pólis, leia-se, da ágora, das leis, da agricultura e do pastoreio, do comércio desses produtos, incluindo os artesãos e suas artes, enfim, de um mundo plural, diversificado em suas práticas e costumes, ordenado por leis, para um mundo simples da caça, da pesca, da colheita de frutos silvestres, da guerra com arco e flecha, com o uso da sua geografia, sem estratégias militares, sem arte. A Cítia aparece então como o contraponto da Hélade: povos que se distinguem, mas que se assemelham quando interagem e se misturam, sempre sob a perspectiva de que o heleno é quem os tira da escuridão da ignorância e os traz para os primeiros raios de luz que é o conhecimento de algum tipo de arte.

32 Ἐνθαῦτα δὴ ἐπολιόρκειον τὴν Βάρκην ἐπὶ μῆνας ἑννέα, ὀρύσσοντές τε ὀρύγματα ὑπόγαια φέροντα ἐς τὸ τεῖχος καὶ προσβολὰς καρτερὰς ποιούμενοι. Τὰ μὲν νυν ὀρύγματα ἀνήρ χαλκεὺς ἀνεῦρε ἐπιχάλκῳ ἀσπίδι, ὧδε ἐπιφρασθεῖς περιφέρων αὐτὴν ἐντὸς τοῦ τεύχεος προσίχε πρὸς τὸ δάπεδον τῆς πόλιος τὰ μὲν δὴ ἄλλα ἔσκε κωφὰ πρὸς τὰ προσίχε, κατὰ δὲ τὰ ὀρυσσόμενα ἠχέεσκε ὁ χαλκὸς τῆς ἀσπίδος ἀντορύσσοντες δ' ἂν ταύτῃ οἱ Βαρκαῖοι ἔκτεινον τῶν Περσέων τοὺς γεωρυχέοντας. Τοῦτο μὲν δὴ οὕτω ἐξευρέθη, τὰς δὲ προσβολὰς ἀπεκρούοντο οἱ Βαρκαῖοι. Χρόνον δὲ δὴ πολλὸν τριβομένων καὶ πιπτόντων ἀμφοτέρων πολλῶν καὶ οὐκ ἦσσαν τῶν Περσέων, Ἄμασις ὁ στρατηγὸς τοῦ πεζοῦ μηχανᾶται τοιάδε μαθῶν τοὺς Βαρκαῖους ὡς κατὰ μὲν τὸ ἰσχυρὸν οὐκ αἰρετοὶ εἶεν, δόλῳ δὲ αἰρετοὶ [...].

Referências bibliográficas

Edições e traduções

- ÉSQUILO. *Prometeu acorrentado*. Edição bilíngue. Prefácio de Orlando Luiz de Araújo. Tradução e notas de Maria Aparecida de Oliveira Silva. São Paulo: Martin Claret, 2016.
- HERÓDOTO. *Histórias. Livro I – Clio*. Tradução, introdução e notas de Maria Aparecida de Oliveira Silva. São Paulo: Edipro, 2015.
- HERÓDOTO. *Histórias. Livro II – Euterpe*. Tradução, introdução e notas de Maria Aparecida de Oliveira Silva. São Paulo, Edipro, 2016.
- HERÓDOTO. *Histórias. Livro IV – Melpômene*. Tradução, introdução e notas de Maria Aparecida de Oliveira Silva. São Paulo, Edipro, 2017.
- HESÍODO. *Teogonia: a origem dos deuses*. Estudo e Tradução de Jaa Torrano. Edição bilíngue. São Paulo: Iluminuras, 1995.
- HIPPOCRATE. *Airs, eaux, lieux. Tome II.2^e partie*. Texte établi et traduit par Jacques Jouanna. Paris: Les Belles Lettres, 1996.
- PLUTARCO. *Da malícia de Heródoto*. Estudo, tradução e notas de Maria Aparecida de Oliveira Silva. São Paulo: Edusp/Fapesp, 2013.

Livros, artigos e capítulos

- ARMAYOR, O. Kimball. “Did Herodotus Ever Go to the Black Sea?” *Harvard Studies in Classical Philology*, v. 82, 1978, p. 45-62.
- BAKKER, Egbert J.; DE JONG, Irene J. F.; VAN WEES, Hans (Eds.). *Companion to Herodotus*. Leiden/Boston/Köln: Brill, 2002.
- BROWN, Frieda S.; TYRRELL, Blake. “ἐκτιλώσαντο: A Reading of Herodotus’ Amazons”, *The Classical Journal*, v. 80, n. 4, 1985, p. 297-302.
- BALCER, Jack Martin. “The Date of Herodotus IV.1 Darius’ Scythian Expedition”. *Harvard Studies in Classical Philology*, v. 76, 1972, p. 99-132.
- CORCELLA, Aldo. *Erodoto e l’analogia*. Palermo: Selerio Editore, 1984.
- CURRY, Andrew. “Rites of the Scythians”. *Archaeology*, v. 69, n. 4, 2016, p. 26-32.

GODOLPHIN, Francis R. B. "Herodotus: On the Scythians". *The Metropolitan Museum of Art Bulletin*, New Series, v. 32, n. 5, From the Lands of the Scythians: Ancient Treasures from the Museums of the U.S.S.R. 3000 B.C.-100 B.C., 1973/ 1974, p. 129-149.

HARTOG, François. *O espelho de Heródoto: ensaio sobre a representação do outro*. Tradução de Jacyntho Lins Brandão. Belo Horizonte: Edufmg, 1999.

JONES, C. P. "ἔθνος and γένος in Herodotus". *The Classical Quarterly*, v. 46, n. 2, 1996, p. 315-320.

MAcWILLIAMS, Susan. "Hybridity in Herodotus". *Political Research Quarterly*, v. 66, n. 4, 2013, p. 745-755.

WEST, Stephanie. "Introducing the Scythians: Herodotus on Koumiss (4.2)". *Museum Helveticum*, v. 56, n. 2, 1999, p. 76-86.

WEST, Stephanie. "Scythians". In: BAKKER, Egbert J.; DE JONG, Irene J. F.; VAN WEES, Hans (Eds.). *Companion to Herodotus*. Leiden/Boston/Köln: Brill, 2002, p. 437-456.

Musônio Rufo: o filósofo seguindo a natureza-mãe

Aldo Dinucci

A relação *Nomos/Physis*

Gazolla, em seu clássico livro *O ofício do filósofo estoico*, nos diz que, na Grécia Arcaica:

É a divina Moira quem distribui não só o quinhão a cada um, desde o nascimento, mas as esferas de vivência de deuses e homens, das quais nada foge... Themis, deusa da ordem e distribuição efetuada pelas Moirai, garante, no que concerne aos humanos, a correção do traçado da vida [...] *em última instância, tudo se forma e se conforma por meio de uma rígida norma que garante a ordenação do Todo, ordem mantida pelas Moirai e por todas as divindades guardiãs dos limites, elas mesmas cumprindo suas atribuições destinais em função de seu próprio ser... Nesse sentido, ser virtuoso é cumprir a determinação da natureza, e cumpri-la é seguir as divinas Moirai, é respeitar Themis e toda a gênese dos deuses guardiões dos limites [...]* Dentro do genos, cada homem pode saber de seu próprio ser como extensão do cosmo sagrado. (Gazolla, 1999, p. 26-27)

Em outros termos, no período arcaico grego, período que se estendeu entre os anos de 800 AEC e 500 AEC, não havia ainda uma separação entre *nomos* (a lei ou os costumes) e *physis* (a natureza): o *nomos* ainda é percebido como uma extensão da *physis*.

Entretanto, com o desenvolvimento da civilização grega e dos espaços urbanos, progressivamente se opera uma cisão entre ambos. *Nomos*, agora na forma de lei escrita, é experienciado como imperfeita manufatura humana: “As leis agora escritas e norteadoras das ações comuns dos cidadãos, não mais buscadas nas divindades, mas nas necessidades oriundas da convivência, deixam de ter a garantia e a legitimidade absoluta da divina *Themis*... Somente a *physis* permanecerá compreendida como perfeita, regrada” (Gazolla, 1999, p. 33).

A partir disso, o estoicismo pode ser visto como uma filosofia que opera uma reaproximação do humano com o divino, ou do humano com a Natureza. O lema estoico ‘Seguir a *Natureza*’¹ pode ser entendido como voltar a seguir a Natureza, isto é, retornar à unidade originária, religar o humano novamente ao divino natural - em suma: uma volta à Natureza.

A *Physis* passa, então, por essa via, a ser novamente normativa, e os humanos são vistos como filhos e filhas da Natureza². “Nesse sentido - observa ainda Gazolla - o estoicismo é uma filosofia ambígua para nós, modernos; é sagrada como dizemos ser uma religião, é especulativo-argumentativa como todas as filosofias” (Gazolla, 1999, p. 41).

A filosofia é sagrada como uma religião, mas não como religião com ritos estabelecidos e estrutura hierarquizada. Seria antes sagrada no sentido de uma espiritualidade, uma cosmovisão, um conhecimento que nos permite ter uma experiência do sagrado para além das religiões estabelecidas. Falando mais propriamente, o estoicismo permite uma experiência panteísta do sagrado, o resultado do humano novamente se ver como parte integrante de uma natureza divinizada.

1 Para os estoicos, Deus e Natureza são sinônimos.

2 Ver Epicteto, *Diatribes* 1.9.

Estoicismo: Nostalgia e Futurismo

O estoicismo nos aparece, então, como pensamento originário, na contramão de seu tempo e de todos os tempos em que foi retomado. O estoicismo se nos mostra como um pensamento, por um lado, nostálgico, porque busca efetuar essa reaproximação com o natural (restabelecendo a unidade perdida entre *nomos* e *physis*), e, por outro, futurístico, porque, como progressivamente tomamos ciência ao longo das últimas décadas, não pode haver uma humanidade sadia futura sem essa reaproximação com o natural, o que não ocorre na distopia³ que ora vivemos.

Nesse contexto, introduzimos nosso filósofo estoico romano Musônio Rufo⁴, que, refletindo sobre como considera que devam ser as habitações humanas, parece apontar para um projeto humanístico de civilização:

Em geral, o que uma caverna natural que possua abrigo adequado ao homem pode suprir, isso mesmo é preciso que a casa nos supra. E se efetivamente possui <espaço> supérfluo, este será uma conveniente dispensa para o alimento humano. Para que o peristilo⁵ no pátio? Para que as paredes douradas? Para que as abóbadas cobertas de ouro? Para que pedras dispendiosas⁶, umas combinando-se no chão, outras prensadas nos muros, outras ainda trazidas de bem longe e a grandes expensas? Não são todas essas coisas extravagantes e desnecessárias, <coisas> sem as quais se pode tanto viver quanto ser saudável? E que dão muito trabalho, sendo obtidas com muito dinheiro, com o qual alguém poderia ser benfeitor de muitos homens,

3 Distopia multifacetada: política, econômica, moral e ecológica.

4 Caio Musônio Rufo foi professor de filosofia de Epicteto, que o menciona em *Diatribes*, 1.1.27 e 1.9.29, observando que ainda era servo enquanto aluno dele. A *Suda* nos diz ser Musônio um filósofo dialético e estoico de origem tirrena (etrusco) e natural de Volsínio. Musônio atuou do reinado de Nero até o de Trajano. Por sua enfática atuação política, foi exilado algumas vezes, sendo, em uma dessas vezes, enviado por Nero para a inhospita ilha de Gyaros em 65 (TÁCITO, *Anais* 15, 71). Sua vida se estendeu de 30 a 90 ou 100, ou seja. Chegaram-nos, em parte, suas *Diatribes*, escritas por certo Lúcio. A edição crítica de sua obra é de autoria de Hense, que deve ser complementada por um papiro incluído na edição de Cora Lutz. Ver HENSE, *Musonii Rufi Reliquiae*. Leipzig 1905. Outros trabalhos importantes e recentes que tratam de Musônio são: LAURENTI, Musonio, maestro di Epitteto. IN: *ANRW* 2.36.3, 1989, p. 2105-2146; FRANCIS, J. A. *Subversive virtue: asceticism and authority in the second-century pagan world*. University Park, Pa., Pennsylvania State University Press. 1995, p. 11-16).

5 Colunata que circunda uma construção.

6 Musônio refere-se aos mosaicos de pedra, muito apreciados pelos ricos romanos.

tanto pública quanto particularmente? E, no entanto, quão mais glorioso é a muitos beneficiar que construir uma casa dispendiosa? Quão mais nobre investir em homens que em madeira e pedra? Quão mais benéfico é ter muitos amigos (a consequência para quem é devotado benfeitor) que estar cercado por uma grande casa? Alguém poderia obter, de uma bela e grande casa, lucro maior que gratificar a cidade e os cidadãos com seus recursos? (Musônio Rufo, Diatribe 19⁷)

Em oposição ao que diz Musônio acerca do uso social dos recursos, que deve chegar a se refletir nos domicílios, e em consonância com os sonhos de consumo da sociedade do capitalismo tardio, a concepção das residências atuais, no Brasil, claramente espelha um ideal de luxúria. Os ricos decoram suas casas do modo mais caro possível, seus carros são os mais dispendiosos disponíveis, o luxo se evidencia também em suas roupas, em suas viagens. As demais classes seguem, como podem, esses ideais de ostentação. Em contrapartida, os recursos para a formação dos cidadãos são progressivamente retirados. Universidades públicas têm seus orçamentos congelados ou drasticamente cortados, bolsas de estudo são dizimadas. Os ensinos médio e básico têm seus piores índices de todos os tempos.

Se compararmos a descrição de Musônio sobre o uso social e humanista dos recursos em uma comunidade com o cenário urbano atual, percebemos que, na verdade, vivemos em anticidades, nas quais os seres humanos são abandonados à própria sorte, *sobrevivendo* por meio de realidade virtual, opióides e outras drogas para que consigam suportar uma vida humanamente insatisfatória e insalubre⁸.

Tais anticidades são antiestoicas: atendendo sobretudo aos interesses do capital, seus governantes seguem somente o princípio declarado por Tyrell, dono da Tyrell Corporation, na película *Blade Runner*: “Comércio é nosso objetivo”⁹,

7 Tradução do grego: Aldo Dinucci e Rodrigo Pinto de Brito.

8 Quanto a isso, ver: Dinucci. *Blade Runner*, pós-modernidade e totalitarismo. IN: REVISTA VISO - UFRJ, n. 13, 2013.

9 Tyrell: *Commerce, is our goal here at Tyrell*. (Script de *Blade Runner*).

A Vida de acordo com a Natureza Mãe

É lugar comum reconhecer que um sentimento generalizado de tristeza invade corações e mentes de nossos contemporâneos nestas anticidades¹⁰. Do ponto de vista estoico, podemos dizer que o humano separado da Natureza se desumaniza, pois se separa também da própria natureza, que não é apenas racional, mas também afetiva, sexual, prazerosa. De fato, o lema de Zenão de Cítio, ampliado por Cleantes, nos diz que o fim do humano é viver de acordo com a Natureza¹¹, tanto aquela na qual estamos inseridos quanto esta que nos determina internamente, que nada é senão parte da Natureza como um todo¹².

Os pensamentos originários, via de regra, enfatizam o caráter maternal da Natureza e a íntima ligação dos humanos com ela. E esta Natureza é representada segundo o signo da abundância. Como nas antigas representações da Deusa Mãe, de corpo amplo e de seios fartos, a Natureza nos supre plenamente com os recursos de que necessitamos. Ailton Krenak, em seu libelo *Ideias para adiar o fim do mundo*, nos explica essa relação amorosa entre humano e natureza própria das culturas originárias:

Fomos, durante muito tempo, embalados com a história de que somos a humanidade. Enquanto isso... fomos nos alienando desse organismo de que somos parte, a Terra, e passamos a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade. Então não percebo onde tem alguma coisa que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo em que eu consigo pensar é natureza... (KRENAK, 2019, p. 16)

Todas as histórias antigas chamam a Terra de Mãe, Pacha Mama, Gaia. Uma deusa perfeita e infundável, fluxo de graça, beleza e fartura. Veja-se a imagem grega da deusa da prosperidade, que tem uma cornucópia que fica o tempo todo jorrando riqueza sobre o mundo... em todas as culturas mais antigas, a referência é de uma provedora maternal. Não tem nada a ver com a imagem masculina do pai. (KRENAK, 2019, p. 60-1)

10 Quanto a isso, ver: Carolina Cunha. Depressão - O mal-estar da sociedade contemporânea (<https://vestibular.uol.com.br/resumo-das-disciplinas/atualidades/depressao-o-mal-estar-da-sociedade-contemporanea.htm>)

11 Ver SVF 1.179; 1.552.

12 Como observa Crisipo.

Seguir a Natureza-Mãe em Musônio

Musônio Rufo nos fala, em um discurso no qual declara ser adequada para o filósofo a vida no campo como agricultor e pastor, que uma das conotações do *Viver segundo a natureza* (o lema estoico) é buscar alimento diretamente da Natureza, que é nossa mãe, observando que a vida no campo nos afasta dos vícios aos quais as cidades nos convidam: “Pois não é Viver de acordo com a Natureza extrair o sustento diretamente da terra, que é nutriz e mãe de todos nós, e não de alguma outra fonte?” (Musônio, *Diatribes*, 11.10). Esta é uma variante original do lema estoico. Como vimos acima, Zenão e Cleantes afirmam que devemos viver de acordo com a Natureza. Isso significa se harmonizar com o mundo, não se opor ao movimento geral da *Physis*, e, simultaneamente, realizar a sua própria natureza interna. Como bem disse Epicteto, é preciso fazer convergir nosso desejo (*orexis*) com o propósito (*boulesis*) da Natureza, para, a partir disso, ter um bom fluxo de vida (*euroia*)¹³.

Mas Musônio dá um passo além em relação ao lema estoico ao afirmar que seguir a Natureza requer tomar seu alimento diretamente do mundo natural, viver literalmente em meio à natureza. Diz Musônio:

*Como, pergunto, o plantio de árvores, a aração ou a poda de videiras não podem ser honrados? Não são semear, colher e debulhar ocupações para homens livres e dignos de humanos bons? De fato, para mim, esse é o mais agradável de todos os aspectos da agricultura, porque dá ao espírito mais tempo livre para refletir e investigar as coisas relacionadas ao nosso próprio desenvolvimento e treinamento. É certo que as ocupações que sobrecarregam e cansam todo o corpo obrigam a mente a compartilhar a concentração sobre eles ou... sobre o corpo; contudo, as ocupações que exigem pouco esforço físico não impedem que a mente reflita sobre algumas das coisas mais elevadas e, com essa reflexão, aumente sua própria sabedoria – uma meta para a qual todo filósofo se esforça sinceramente. Por essas razões, recomendo particularmente a ocupação de pastor. (Musônio, *Diatribes*, 11.5-8)*

13 Epicteto, *Manual*, 8: “Não desejes que os acontecimentos ocorram como queres, mas deseja que ocorram como ocorrem, e tua vida terá um curso sereno.” (Minha tradução).

Musônio afirma que há dignidade do trabalho no campo e que esta vida é adequada para o filósofo. Uma linha antes, na mesma diatribe, Musônio observara que a Natureza, quando tratada com justiça, retribui em dobro a quem a trata assim: “Pois a terra retribui com justiça e bem aos que a cultivam, retornando muitas vezes o quanto ela recebeu e fornecendo uma abundância de todas as necessidades da vida a quem estiver disposto a trabalhar; e isso ela faz sem violar a dignidade ou o respeito próprio” (Musônio, *Diatribes*, 11.5-8). Aqui, poderíamos achar tratar-se da antecipação de algum tema ecológico de nossos dias. Entretanto, há uma diferença crucial. Via de regra, a visão ecológica atual é da Natureza como manancial de recursos, como um grande armazém ao qual os humanos vão regularmente para se abastecer. Assim, dizem, os recursos devem ser utilizados de modo que seu consumo seja sustentável, que não se esgote. A visão de Musônio, porém, é originária: a Natureza retribui em dobro sem abandonar sua dignidade e seu respeito próprio. A Natureza, podemos dizer, é, para Musônio, fonte de normatividade, ensinando o humano também o dever-ser. A Natureza é manancial de abundância que nos ensina a usufruir e compartilhar essa mesma plenitude.

Além disso, a Natureza não é só fonte de nutrição e normatividade, mas também objeto de amor. A Natureza é, para Musônio, mãe amorosa que amamenta seus filhos com abundância de leite, do mesmo modo que para Krenak. O amor da Mãe Natureza é retribuído pelos humanos, que se agarram a ela como suas crias. Como disse Musônio: “Pois não é *viver de acordo com a Natureza* extrair o sustento diretamente da terra, que é nutriz e mãe de todos nós, e não de alguma outra fonte?” (Musônio, *Diatribes*, 11.10). Musônio atribui um significado claramente originário ao lema estoico *Seguir a Natureza*. Seguir a Natureza, para o filósofo etrusco, é seguir a Mãe, é alimentar-se da Mãe como uma criança suga o leite que brota abundante de seus seios. A Natureza é mãe que amamenta os humanos, que se aninham em seus seios.

E Musônio acrescenta: “Não é mais como a vida de um humano viver no campo do que ficar à toa na cidade, como os sofistas?” (Musônio, *Diatribes*, 11.10) Musônio critica abertamente a intelectualidade cidadina de seu tempo, dos filósofos de gabinete ou, como talvez fosse mais apropriado dizer quanto aos tempos romanos, de banquete, que, como os sofistas, nada fazem senão falar e falar, apartados da Natureza e também, conseqüentemente, das suas próprias naturezas individuais - em suma: amolecidos, distantes da Natureza e desumanizados.

Musônio estabelece uma oposição entre a vida no campo e seguir a Natureza e a vida na cidade e afastar-se da Natureza. A vida no campo, junto à Natureza, em comunhão com a Natureza-mãe, propicia o cultivo da filosofia (pois retirar alimento diretamente da Natureza é seguir a Natureza). A vida na cidade, artificial, divorciada do natural, não propicia a filosofia verdadeira, mas somente a aparência de filosofia (a sofisticada).

Como consequência dessa valorização do espaço natural para a prática da filosofia e para efetivamente seguir a Natureza, assim também o ato de ensinar filosofia se torna mais fácil no campo, onde o professor, trabalhando a terra, pastoreando e fazendo suas refeições junto com seus alunos, pode lhes ensinar sobre a virtude por meio de seus próprios atos, que falam mais alto que palavras. Quanto a isso, diz-nos Musônio:

(1) Talvez alguém possa dizer, não é absurdo para um homem educado, capaz de influenciar os jovens ao estudo da filosofia, trabalhar a terra e fazer trabalho manual como um camponês? Sim, isso seria muito ruim se trabalhar na terra o impedisse de buscar a filosofia ou de ajudar os outros a alcançá-la. Mas como não é assim, os alunos me pareceriam bastante beneficiados por não se encontrarem com o professor na cidade, nem ouvir suas palestras e discussões formais, mas por vê-lo trabalhando nos campos, demonstrando por seu próprio trabalho as lições que a filosofia inculca - que alguém sofra dificuldades e sofra as dores do trabalho com seu próprio corpo, em vez de depender de outro para se sustentar. (2) O que há para impedir que um aluno, enquanto ele trabalha, ouça seu professor falando sobre autocontrole, justiça ou resistência? Para aqueles que ensinam bem filosofia, não precisam de muitas palavras, nem é necessário que os alunos tentem dominar toda essa quantidade atual de preceitos sobre os quais vemos nossos sofistas se orgulharem; eles são suficientes para consumir uma vida inteira. Mas as coisas mais necessárias e úteis, não é impossível aos humanos aprenderem junto com o trabalho agrícola, especialmente se não forem mantidos no trabalho constantemente, mas tiverem períodos de descanso. (3) Agora sei perfeitamente que poucos desejam aprender dessa maneira, mas seria melhor se a maioria dos jovens que dizem estar estudando filosofia não se aproximasse de um filósofo, quer dizer, daqueles companheiros mimados e efeminados por cuja presença o bom nome da filosofia está manchado. Para os verdadeiros amantes da filosofia, não existe alguém que não esteja disposto a viver com um humano bom no campo, mesmo que o lugar

seja muito rústico, pois ele provavelmente se beneficiaria muito dessa estada, vivendo com o professor noite e dia, estando longe dos males da cidade, que são um obstáculo ao estudo da filosofia, e do fato de que sua conduta, boa ou má, não pode escapar da observação - uma grande vantagem para quem está aprendendo. (4) Também comer, beber e dormir sob a supervisão de um homem bom é um grande benefício. Todas essas coisas, que resultariam inevitavelmente da convivência no campo, Teognis elogiou nos versos em que ele diz: “Bebe, come e senta-se com bons homens, e obtém a aprovação daqueles cuja influência e poder são grandes.”¹⁴ Que ninguém, além dos bons, tem grande poder para o bem dos homens se alguém come, bebe e se senta com eles, ele demonstrou com o seguinte dito: “Junta-te com os bons para aprender as coisas boas. Mas se te misturares aos maus, perderás mesmo a tua pequena sabedoria.”¹⁵ Portanto, que ninguém diga que a agricultura é um obstáculo para aprender ou ensinar as coisas necessárias, pois dificilmente pode ser um obstáculo se percebermos que nessas condições o aluno vive em uma associação mais próxima com o professor, e o professor tem o aluno constantemente à mão.¹⁶ Nesse caso, ganhar a vida com a agricultura parece ser o mais adequado para um filósofo. (Musônio Rufo, Diatribe 11.15-26)¹⁷

Nesta passagem, Musônio afirma que: (1) os estudantes de filosofia se beneficiarão com os estudos no campo; (2) pois poderão ouvir as preleções do mestre enquanto trabalham a terra, concentrando-se nas lições mais importante e pondo de lado a intelectualidade supérflua da sofística; (3) tais filósofos que vivessem junto à natureza seriam uma boa influência para os jovens, ao contrário dos intelectuais citadinos, mergulhados em vícios; (4) a vida comum do professor com seus alunos no campos se beneficiaria também das refeições comunitárias e, podemos dizer, do companheirismo que envolveria uma tal vivência no campo. Para os estoicos, é muito importante que escolhamos com quem vivemos, pois adquirimos, pela mera exposição, bons ou maus hábitos de nossos companheiros habituais.¹⁸ Sêneca recomenda o mesmo ao seu amigo Lucílio, dizendo-lhe que deve passar seu tempo

14 Teognis, linhas 33-34.

15 Teognis, linhas 35-36.

16 A descrição de Pérsio de seu relacionamento muito feliz com seu professor Cornutus confirma a afirmação de Musonius. Cf. Sátiras V, 41-44.

17 Minha versão em português da tradução inglesa de Cora Lutz.

18 Ver Sêneca, *Cartas* 51.4;

com aqueles que podem fazê-lo progredir¹⁹ e, ao mesmo tempo, evitar os que sejam prejudiciais²⁰.

Conclusões

O estoicismo de Musônio, como todo pensamento originário, está, com certeza, fora de nossa era. Mas é, ao mesmo tempo, uma ferramenta para refletirmos sobre as alternativas que temos diante dos problemas que nos assombram no que se refere aos nossos tempos sombrios de afastamento da natureza e desumanização, tempos nos quais a violência do humano contra o humano e contra a natureza se tornaram a norma seguida pela maioria.

Através da imersão nesses pensamentos originários, podemos encontrar um antídoto contra os males de nossa época e vislumbrar outras possibilidades de ser, que nos seriam fechadas caso tais pensamentos não nos tivessem chegado. São para nós uma possibilidade de nos reaproximarmos da Natureza e restabelecermos com ela uma relação amorosa, nos rehumanizando. Além disso, Musônio nos convida a pensar de um modo completamente distinto e original o filosofar e o ensinar a filosofar, fazendo uso da filosofia para nos harmonizarmos com o natural, isto é, com a Natureza que nos abraça maternalmente e com nossas próprias naturezas individuais, sem o objetivo de formar intelectuais citadinos faladores, mas ensinando, pelo exemplo e pela convivência, o companheirismo e a simplicidade através de uma vida junto à Natureza-mãe.

19 Sêneca, *Cartas* 7.8.

20 Sêneca, *Cartas* 94.69. Ver também Sêneca, *Da Ira* 3.8.2; *Cartas* 109.1-2.

Referências:

KRENAK, AILTON. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

GAZOLLA, RACHEL. *O ofício do filósofo estoico*. São Paulo: Loyola, 1999.

HENSE. *Musonii Rufi Reliquiae*. Leipzig 1905.

LAURENTI. *Musonio, maestro di Epitteto*. IN: ANRW 2.36.3, 1989, p. 2105-2146.

FRANCIS, J. A. *Subversive virtue: asceticism and authority in the second-century pagan world*. University Park, Pa., Pennsylvania State University Press. 1995, p. 11-16).

TÁCITO. *Annals*. Tradução John Jackson. Harvard: Loeb Classical Library, 1937.

EPICTETO. *Diatribes, livro I*. Trad. Aldo Dinucci. Coimbra: Imprensa de Coimbra, 2019.

EPICTETO. *O Encheiridion de Epicteto*. Edição Bilíngue. Tradução Aldo Dinucci, Alfredo Julien. São Cristóvão: EdiUFS, 2012.

EPICTETO. *Testemunhos e Fragmentos*. Tradução Aldo Dinucci, Alfredo Julien. São Cristóvão: EdiUFS, 2008.

EPICTETO. *The Discourses of Epictetus as reported by Arrian; Fragments; Encheiridion*. Tradução William Abbott Oldfather. Harvard: Loeb Classical Library, 1928. 4v.

EPICTETO. *Diatribes, livro 1*. Coimbra: Imprensa de Coimbra, 2019.

DINUCCI, ALDO. *Blade Runner, pós-modernidade e totalitarismo*. IN: REVISTA VISO - UFRJ, n. 13, 2013.

CUNHA, CAROLINA. *Depressão - O mal-estar da sociedade contemporânea* (<https://vestibular.uol.com.br/resumo-das-disciplinas/atualidades/depressao-o-mal-estar-da-sociedade-contemporanea.htm>)

LUTZ, CORA. *Musonius Rufus. The Roman Socrates. Lectures and Fragments*. Yale: Yale University Press, 1947.

SÊNECA. *Cartas a Lucílio*. Tradução *Epistles 1-66*. Tradução Richard Mott Gummere. Harvard: Loeb Classical Library, 2001.

SÊNECA. *Epistles 66-92*. Tradução Richard Mott Gummere. Harvard: Loeb Classical Library, 2001.

SÊNECA. *Moral Essays*. Tradução John W. Basore. Harvard: Loeb Classical Library, 2001. v.2.

SÊNECA. *Moral Essays*. Tradução John W. Basore. Harvard: Loeb Classical Library, 2001. v.3.

VON ARNIM, H. *Stoicorum Veterum Fragmenta vol. 1: Zeno or Zenonis Discipuli*. Berlim: De Gruyter, 2005.

VON ARNIM, H. *Stoicorum Veterum Fragmenta vol. 2: Chrysippi Fragmenta Logica et Physica*. Berlim: De Gruyter, 2005.

VON ARNIM, H. *Stoicorum Veterum Fragmenta vol. 3: Chrysippi fragmenta moralia. Fragmenta Successorum Chrysippi*. Berlim: De Gruyter, 2005.

Imagem da caverna e experiência da estranhez na *República* de Platão

Silvio Marino

O escopo desta breve contribuição é apresentar uma pequena reflexão sobre a imagem, a *eikon*, da caverna, que se encontra no começo do livro VII da *República* de Platão; uma imagem muito famosa que nos permite abordar o problema da experiência e da formação. Essa imagem – por alguns aspectos – parece condensar vários “centros de gravidade” – para assim dizer – da filosofia de Platão e permite pôr sob os nossos olhos o valor de uma experiência que é, de verdade, uma “experiência”, assim como o valor da estranheza para o pensamento. Essa imagem, ademais, é importante não somente para a filosofia *stricto sensu*, mas também para a teoria literária e a estética. Por isso gostaria de definir um pouco melhor o que é uma imagem e porque a caverna não é mito, mesmo que muitos a chamem de “mito da caverna”. A este fim é preciso introduzir a reflexão de Aristóteles sobre o significado de imagem, porque nos permite dar mais substância ao que Platão faz nos propondo essa imagem.

A caverna não é mito por uma razão que será explicitada, pouco depois da composição da *República*, por Aristóteles na *Retórica* e na *Poética*: para Aristóteles as imagens, as *εἰκόνες*, são uma parte daquela categoria que se chama de metáfora e que possui uma longa história não somente para a crítica literária, mas também para a história do pensamento.

A metáfora (μεταφορά) não é simples ornamento que serve para tornar mais prazeroso o discurso. Ou, melhor, a boa *metaphorá* torna mais claro¹ e mais cativante o discurso, mas isso é um efeito do mecanismo metafórico cuja função é de fazer começar os processos cognitivos,² conseguindo fazer ver, propriamente “pôr sob os olhos”,³ o que se quer “significar”, ou seja a coisa, o *pragma*. A questão da *metaphorá*, se resolve na questão da *eikon*, da imagem, que em geral se traduz com “símile”, embora esta seja uma tradução que trai a referência ao campo semântico da “imagem”. Todavia, é importante destacar o nexo entre *metaphorá*, *eikon* e *analogia* (μεταφορά, εικῶν e ἀναλογία):

O símile é também uma metáfora. A diferença, na verdade, é pequena: sempre que se diz “lançou-se como um leão”, é um símile; mas quando se diz “ele lançou-se um leão”, é uma metáfora. Pois, devido ao facto de ambos serem valorosos, transferindo-se o sentido, chamou-se “leão” a Aquiles.⁴

Aristóteles é preciso nas suas definições, e diz que os símiles são metáforas que precisam de uma explicação.⁵

Εἰκῶν

A metáfora (μεταφορά) e a *eikon* (εἰκῶν) levam o discurso sobre a visibilidade de algo que não é visível ou ainda não o é. O procedimento metafórico-analógico é uma

1 Cfr. Aristot. *Rhet.* 1404b2-3: σημείον γάρ τι ὁ λόγος ὢν, ἐὰν μὴ δηλοῖ οὐ ποιήσει τὸ ἑαυτοῦ ἔργον (“sendo o discurso um certo tipo de signo, se não esclarece não desempenhará o seu próprio papel”).

2 Como escreve BLACK 1962: «Use of a particular model may amount to nothing more than a strained and artificial description of a domain sufficiently known otherwise. But it may also help us to notice what otherwise would be overlooked, to shift the relative emphasis attached to details – in short, to *see new connections*» (p. 237).

3 É o célebre πρὸ ὀμμάτων ποιεῖν de Aristóteles, que será, depois, o marco da ἔκφρασις; sobre este assunto, vide WEBB 2009, LOMBARDO 2013 e PIGEAUD 2013.

4 Aristot., *Rhet.* 1406b20-24: Ἔστιν δὲ καὶ ἡ εἰκῶν μεταφορά διαφέρει γὰρ μικρόν ὅταν μὲν γὰρ εἴπη [τὸν Ἀχιλλέα] “ὡς δὲ λέων ἐπόρουσεν”, εἰκῶν ἐστίν, ὅταν δὲ “λέων ἐπόρουσε”, μεταφορά διὰ γὰρ τὸ ἄμφω ἀνδρείους εἶναι, προσηγόρευσεν μετενέγκας λέοντα τὸν Ἀχιλλέα; tr. M. A. Júnior, P. Farmhouse Alberto e A. Do Nascimento Pena em ARISTÓTELES 2005. Cfr. McCALL 1969, que compara a εἰκῶν com o “*simile*” da crítica literária inglesa (p. vii ss.). Este estudo de 1969 é útil para ter um quadro geral acerca da εἰκῶν e dos outros termos que indicam similitude em Aristóteles (cfr. cap. II).

5 Cfr. Aristot. *Rhet.* 1407a11-15.

ferramenta eurística pela qual o saber pode proceder e se organizar em taxonomias.⁶ Esse procedimento é centrado no sentido da vista, a visão que as palavras produzem como se tivéssemos sob os olhos a coisa, o *πρᾶγμα*. Imagem, prazer e conhecimento são, de resto, estritamente ligados na *Poética*, onde se conectam o *θεωρεῖν* e o *μανθάνειν*, a visão intelectual⁷ e o aprender:

alegram-se vendo as imagens porque acontece que os que contemplam aprendem e concluem o que é cada coisa.⁸

Não é por acaso que o verbo para “ver” aqui é *θεωρεῖν*, aquele *θεωρεῖν* que colhe o similar e que não é outra coisa senão o produzir bem metáforas. Há aqui, mas só para citar e não explicar, um problema, a diferença entre a *eikon* da *Poética* e a da *Retórica*, entre a imagem e a comparação, mas não posso me aprofundar nisso porque nos levaria fora dos limites desta contribuição.

Mas o que significa *eikon*? Na verdade, o termo *eikon*, possui um amplo espectro semântico que abrange os dois usos na *Poética* e na *Retórica*. Ele deriva do perfeito *ἔοικα* e das outras formas verbais e tem o sentido de “tornar parecida uma coisa com uma outra”, “fingir” no sentido do verbo latino “fingere”. Nos derivados temos *εἰκάζω* (“formar a partir de um modelo”, “representar por uma imagem”, “deduzir”), *ἀπεικάζω* (“adaptar”, “tornar similar”), *κατεικάζω* (“comparar”), *προσεικάζω* (“assimilar”), *ἴκελος* (mais raro *εἴκελος*) que significa “similar”, e – de grande importância para a filosofia, temos o participio perfeito *εἰκός*, que indica o verossímil, o provável, o razoável.⁹

Na verdade, a imagem cria por si mesma a comparação, o símile, pelo fato de trazer à luz o que é parecido entre *teor* e *veículo*:

6 ECO 1997 analisa a metáfora, que para Aristóteles chama de “proporção” respeitando o sentido analógico que o termo *μεταφορά* tem neste autor, com a construção de “árvores de Porfírio” *ad hoc*, para mostrar a interseção que funda a proporção ou a metáfora: vide ECO 1997, 184 ss, em que Eco analisa duas *kenningar* islandesas.

7 Com “visão intelectual” não se entende aqui algum tipo de “intuição intelectual”.

8 Aristot., *Poet.* 1448b15-17: *χαίρουσι τὰς εἰκόνας ὁρῶντες, ὅτι συμβαίνει θεωροῦντας μανθάνειν καὶ συλλογίζεσθαι τί ἕκαστον, οἷον ὅτι οὗτος ἐκεῖνος;* tr. A. Mattoso-A. Queirós Campos.

9 Cfr. *sub voce* «ἔοικα» em CHANTRAINE 1968; vide IOLI 2018. Em relação à importância das imagens na elaboração científica dos Pré-Socráticos, vide CASERTANO 2019.

A μεταφορά torna, de certa forma, conhecido o que é significado [τὸ σημαινόμενον] por meio de uma semelhança [διὰ τὴν ὁμοιότητα] (porquanto, todos os que produzem metáforas produzem metáforas por meio de alguma semelhança).¹⁰

A *eikon*, a imagem, nas duas acepções, desempenha um papel fundamental para a própria concepção da filosofia. Um trecho da *Retórica* esclarece bem este aspecto:

E, como aprender e admirar é agradável, necessário também é que o sejam as coisas que possuem estas qualidades; por exemplo, as imitações, como as da pintura, da escultura, da poesia, e em geral todas as boas imitações, mesmo que o original não seja em si mesmo agradável; pois não é o objeto retratado que causa prazer, mas o raciocínio de que ambos são idênticos, de sorte que o resultado é que aprendemos alguma coisa.¹¹

O ponto a destacar é que o conhecimento, *mathesis*, consiste em dizer “isso é aquilo”, ou seja, atuar uma translação de um determinado campo para um outro: o exemplo de Aquiles, que para a metáfora “é leão” e para a *eikon* “é como o leão”, põe em conexão mundo humano e mundo animal pelo trâmite da coragem, que é o idêntico que se encontra no diferente. O mecanismo metafórico, assim como o icônico, é o mecanismo da descoberta científica e, mais em geral, do conhecimento, a tal ponto que Aristóteles põe *representação* e princípio metafórico no mesmo plano em relação à maravilha, ao *thaumazein* (θαυμάζειν), que é a primeira causa da filosofia e do saber:¹²

de igual modo o aprender e o maravilhar-se [τὸ μανθάνειν καὶ τὸ θαυμάζειν] são geralmente agradáveis; pois no maravilhar-se está contido o desejo de aprender¹³

10 Aristot., *Top.* 140a9-11: “ἡ μὲν γὰρ μεταφορά ποιεῖ πως γνώριμον τὸ σημαινόμενον διὰ τὴν ὁμοιότητα (πάντες γὰρ οἱ μεταφέροντες κατὰ τινα ὁμοιότητα μεταφέρουσιν)”.

11 Aristot. *Rhet.* 1371b4-10: ἐπεὶ δὲ τὸ μανθάνειν τε ἡδὺ καὶ τὸ θαυμάζειν, καὶ τὰ τοιάδε ἀνάγκη ἡδέα εἶναι, οἷον τὸ τε μιμούμενον, ὡσπερ γραφικὴ καὶ ἀνδριαντοποιία καὶ ποιητικὴ, καὶ πᾶν ὃ ἂν εὖ μεμιμημένον ἦ, καὶ ἢ μὴ ἡδὺ αὐτὸ τὸ μεμιμημένον οὐ γὰρ ἐπὶ τούτῳ χαίρει, ἀλλὰ συλλογισμὸς ἔστιν ὅτι τοῦτο ἐκείνο, ὥστε μανθάνειν τι συμβαίνει; tr. citada.

12 Cfr. Aristot., *Met.* 982b12-19. Para Platão a filosofia tem a mesma origem, cfr. *Theaet.* 155d2-3).

13 Aristot. *Rhet.* 1371a31-33: καὶ τὸ μανθάνειν καὶ τὸ θαυμάζειν ἡδὺ ὡς ἐπὶ τὸ πολὺ ἐν μὲν γὰρ τῷ θαυμάζειν τὸ ἐπιθυμεῖν μαθεῖν ἔστιν; tr. citada modificada.

Não quero me aprofundar na discussão da imagem em Aristóteles, nem nas discussões enormes que esse assunto, junto com a metáfora, gera; será suficiente destacar o que a imagem implica: ela é uma experiência estética que leva consigo um aumento de conhecimento pelo trâmite de uma comparação (que acaba sendo, tecnicamente, uma *analogia*). Pela imagem algo ignoto torna-se conhecido e, ademais, ela suscita maravilha, um sentimento de que algo, em um certo sentido, não está no lugar certo, de que alguma coisa deve ser compreendida. A imagem, portanto, pode criar um sentimento de estranhamento, que é o marco da arte para Viktor Šklovskij, porque tira o leitor do “automatismo da percepção”.¹⁴ Uma imagem permite mostrar o que é parecido entre dois objetos, mas que nunca pensámos como parecido. É mesmo no momento em que achamos essa semelhança que entendemos algo que antes nos escapava, ou seja, trazemos à lume uma característica do segundo termo de comparação e o compreendemos melhor. A imagem, portanto, nos proporciona uma experiência estética e cognitiva capaz de nos levar a um conhecimento antes não possuído.

A CAVERNA

Com essas premissas podemos abordar a imagem da caverna do início do livro VII da *República* de Platão. Essa imagem é uma das mais célebres que encontramos não somente em Platão, mas diria na filosofia ocidental em geral.¹⁵ Sócrates descreve alguns homens acorrentados numa caverna, aos quais é impedido qualquer movimento, podendo olhar só para uma parede que está na frente deles. Atrás dos prisioneiros há um fogo e entre o fogo e os prisioneiros passa uma estrada com um pequeno muro onde homens levam objetos de qualquer espécie: estátuas de homens e de animais. A estas palavras, Gláucon diz: “Descreves uma estranha imagem, e estranhos prisioneiros”. Ao que, Sócrates comenta logo “Similares a nós são!”.¹⁶ O adjetivo que aqui traduzo com “estranho” é o adjetivo “*atopos*”. A caverna, portanto, possui dois mecanismos literários e filosóficos capazes de quebrar o “automatismo da percepção” acima citado, porque, por um lado, a imagem suscita maravilha – aquela maravilha da qual fala Aristóteles

14 Cfr. ŠKLOVSKIJ 1977, 83 ss.

15 A literatura crítica sobre este assunto é imensa; remeto, simplesmente, a CASERTANO 2005 e FERRARI 2017, que nortearam a investigação. Para a recepção da imagem da caverna, vide GAISER 1985.

16 Plat. Resp. 515a4-5: Ἄτοπον, ἔφη, λέγεις εἰκόνα καὶ δεσμώτας ἀτόπους. Ὅμοιους ἡμῖν, ἦν δ' ἐγώ.

nos trechos mencionados – e, por outro, a estranheza, a *atopia*, induz quem escuta no diálogo, Gláucon primeiramente, e quem lê o diálogo, a se interrogar sobre esta estranheza. Porque deveríamos ser aqueles prisioneiros? Que imagem estranha!

A construção da *eikon*, de um ponto de vista aristotélico, é perfeita: há uma comparação entre duas coisas (*pragmata*), que não é banal e que, portanto, induz à investigação. Do ponto de vista formal, essa imagem é de grande eficácia, porque põe o elemento de comparação (“parecido” – ὁμοίους) no fim, criando aquele efeito de estranhamento do qual fala Šklovskij e gerando aquela maravilha e aquela *aporia* a partir da qual começa o pensamento. Platão dá forma a uma imagem concreta que não é reconhecida como nossa condição – a imagem foge do automatismo da compreensão – mas, com duas palavras de resposta, a torna inteligível e lhe dá o seu caráter de modelo. Como aponta Umberto Eco, a *eikon* no sentido de símile, de comparação, é uma analogia com um termo não expressado; e a imagem da caverna é propriamente uma analogia que pode se expressar assim: os prisioneiros estão à caverna como nós estamos ao mundo.

As primeiras palavras depois da exclamação de Gláucon são importantes, porque Sócrates afirma que os prisioneiros veem de si somente a sombra (o que lembraria a oitava *Pítica* de Píndaro), assim como veem as sombras dos objetos transportados. É importante esta notação, que às vezes passa despercebida, porque indica que o problema do conhecimento não é relativo somente ao mundo externo, mas, em primeiro lugar, ao próprio indivíduo, ao conhecimento que o indivíduo tem de si.

Esses prisioneiros, portanto, só conseguem ver as sombras na parede, e as acham objetos reais, assim como acham as falas dos que transportam as estátuas as falas das próprias sombras. A um certo ponto Sócrates convida a pensar o que ocorreria se um prisioneiro conseguisse se libertar e sair do escuro da caverna para o mundo real. Primeiramente ele acreditaria que as coisas que vê são irreais, permanecendo na opinião de que as sombras da parede são os objetos reais e o que vê fora da caverna ilusões. Todavia, depois de um certo tempo, o prisioneiro liberado se acostumaria à luz e depois de um certo tempo conseguiria até ver diretamente o céu e o sol, e assim entenderia que é o sol a causa de tudo. Todavia, a imagem não culmina no atingimento da verdade, mas continua com a descida à caverna – uma *katabasis* como aquela do início da *República*. Com essa descida, o prisioneiro tenta libertar os seus antigos companheiros de prisão, e

por isso – como destaca Sócrates – se tornaria ridículo para os prisioneiros, ciumentos da própria condição de inferioridade cognitiva, os quais, uma vez libertados, bateriam nele e até o matariam. Temos aqui uma referência a Sócrates, uma outra que se junta à estranheza.

A imagem da caverna, como dito, contém muitos centros de gravidades da filosofia de Platão, e nos limites desta contribuição gostaria de destacar, ou melhor de indicar, dois aspectos que me parecem importantes para a perspectiva do nosso discurso. O primeiro aspecto é a tríplice experiência da qual é aqui questão; o outro é a estranheza, porque esses dois pontos levam diretamente à concepção da *paideia*, da formação.

Trata-se de tríplice experiência porque a libertação do prisioneiro é a experiência que reorienta o conhecimento e a vida do indivíduo que consegue se libertar; mas essa experiência é vivida por três categorias de pessoas: em primeiro lugar é a experiência do prisioneiro que, na ficção do “experimento mental” de Sócrates, consegue sair da caverna; em segundo, é a experiência dos interlocutores que dialogam com Sócrates e, em terceiro lugar, é a experiência do leitor – tanto antigo quanto contemporâneo – do diálogo.

Pela imagem da caverna, com a saída dela e com o regresso a ela, Platão quer nos fazer viver uma experiência que é a experiência, única e só, da qual pode começar o caminho para o conhecimento.

O leitor, de fato, tem que decifrar a imagem, o que há de idêntico na diferença entre os prisioneiros da ficção e nós, homens reais. Agora, o fato de que Platão condensa inúmeros assuntos da própria filosofia nessa imagem não é estranho. Se considerarmos a obra desse filósofo não podemos não dizer que, primeiramente, todos os diálogos são imagens de discussões (assim como os *eidola legomena* do *Sofista* 234c) que ocorrem entre vários personagens. E por isso a imagem da caverna – que nos termos da crítica literária é uma alegoria – pode ser considerada uma *mise en abyme*, uma imagem na imagem. O fato de que os diálogos são representações leva Lidia Palumbo¹⁷ a propor uma interpretação dos diálogos como representação cênica do pensamento: é pela representação teatral das discussões que Platão nos conduz dentro do pensamento, dentro dos processos psíquicos que se desenvolvem ao se interrogar sobre um assunto,

17 Cfr. PALUMBO 2008.

assim como é por esse expediente que as várias questões, as mais “banais”, podem ser subtraídas do “automatismo do pensamento” e ser experienciadas. O que é o “belo”? O que é o “justo”? O que é o “saber”? São essas as questões que todos pensam saber, mas que, em análise atenta, acabam por mostrar a própria natureza aporética, de questão sem saída. Nesse sentido, a imagem da caverna é coerente com toda a produção de Platão: depois de ter dado forma à *kallipolis*, à cidade bela, ao longo dos livros V e VI, Platão mostra iconicamente o percurso que os filósofos devem fazer para conhecer e para libertar os outros homens das trevas da ignorância, até a custo de morrer. A narração da caverna dentro da representação do diálogo que está dentro da narração de Sócrates das discussões na casa de Céfalo é o expediente para que o leitor adentre a cena, veja com os olhos da mente o que ocorre e, com isso, viva a experiência de ascensão ao saber e de volta – a *katabasis* – à política. O escopo é atuar uma conversão do leitor, um redirecionamento da alma dele para as coisas verdadeiras. Nesse sentido é interessante o que a tradição nos transmite: o caso de um camponês de Corinto que, depois de ter lido o *Gorgias*, confiou “sua alma a Platão”, assim como o de Axiotea que, depois de ter lido a *República*, viajou da Arcádia para Atenas (como nos diz Temístio no IV sec. d.C.) para entrar na Academia de Platão.

O segundo ponto que gostaria de destacar é a estranheza da imagem proposta por Sócrates, porque o leitor – assim como o Gláucon no diálogo – tem que enfrentar essa estranheza, tem que ir ao fundo e se perguntar sobre as próprias faculdades de discernimento e sobre a relação entre o que percebe e o que é verdadeiro. E considere-se que é pelo fato de um indivíduo estar diante da estranheza que o processo do pensamento pode começar, porque o pensamento só começa quando encontra algo que o deixa duvidoso, quando há uma contradição, quando o conhecimento obtido pelos sentidos não é suficiente para explicar um evento. Como diz o próprio Sócrates pouco depois no texto da *República*, referindo-se às sensações que deixam o indivíduo duvidoso, as informações estranhas são aquelas que precisam de investigação.¹⁸ A estranheza é, portanto, o primeiro motor do processo de conhecimento.

Mas o que representa essa estranheza? Como destacado antes, “estranho” é a tradução de “*atopos*”. *Atopos* indica propriamente o que não tem lugar próprio, algo que

18 Cfr R. 524b1-2: “estas são para a alma expressões estranhas que precisam de uma investigação” (αὐταὶ γὰρ ἄτοποι τῇ ψυχῇ αἰ ἐρμηνεῖται καὶ ἐπισκέψεως δεόμεναι).

está fora de lugar, algo que propriamente é extravagante. Mas temos que prestar atenção ao fato de que *atopos* é o adjetivo que Platão usa várias vezes para caracterizar o próprio Sócrates, mais do que isso, no *Teeteto* (149a), Sócrates diz que os Atenienses dizem que ele é o estranhíssimo e faz os homens ficarem na *aporia*, em apuros (ἀτοπώτατος εἰμι καὶ ποιῶ τοὺς ἀνθρώπους ἀπορεῖν):

S. – Então, engraçadinho, nunca ouviste que eu sou filho de Fenárete, a mais famosa e hábil parteira?

TEET. — Já ouvi isso, de facto.

S. — E não ouviste que eu próprio pratico essa arte?

TEET. — Nunca.

S. — Pois fica sabendo que sim. No entanto, não me denuncies aos outros, pois é segredo que possuo esta arte, meu caro. Não é isso que dizem de mim, pois não sabem, mas afirmam que sou muito *esquisito* (*atopotatos*) e causo perplexidade (*aporein*) aos homens. Também não ouviste isto?¹⁹

Temos que precisar uma coisa, ou seja, o fato de que a caracterização de Sócrates como estranho é um dos aspectos mais importantes da máscara do Sócrates de Platão, mas só de Platão. Nos testemunhos sobre Sócrates, como destaca Mario Regali,²⁰ nem Aristófanes, nem Xenofonte e nem Diógenes Laércio falam da *atopia* socrática da qual Platão escreve em muitos diálogos. Então qual é o motivo pelo qual Platão insiste na *atopia*, na estranheza de Sócrates todo ao longo de seus diálogos? Proponho aqui uma ideia, unindo essa consideração e a consideração sobre a estranheza da imagem. A *atopia*, como destacado no trecho de *República* 524b, é o que dá início à investigação, à *episkepsis*. Ora, qual é a função da máscara de Sócrates nos diálogos e na cidade? A função é aquela de perguntar “o que é x?": daí começam os diálogos que desenvolvem, a cada vez, um assunto (a justiça, o belo, o saber etc.); assuntos que podem atingir não somente a estranheza, mas também o ridículo, como é o caso da *República*, em

19 Plat. *Theaet.* 149a1-10: {ΣΩ.} Εἶτα, ὦ καταγέλαστε, οὐκ ἀκήκοας ὡς ἐγὼ εἰμι υἱὸς μαίης μάλα γενναίας τε καὶ βλοσυρᾶς, Φαιναρέτης; {ΘΕΑΙ.} Ἦδη τοῦτό γε ἤκουσα. {ΣΩ.} Ἄρα καὶ ὅτι ἐπιτηδεύω τὴν αὐτὴν τέχνην ἀκήκοας; {ΘΕΑΙ.} Οὐδαμῶς. {ΣΩ.} Ἀλλ' εὖ ἴσθ' ὅτι μὴ μέντοι μου κατείπησς πρὸς τοὺς ἄλλους. λέληθα γάρ, ὦ ἑταῖρε, ταύτην ἔχων τὴν τέχνην οἱ δέ, ἅτε οὐκ εἰδότες, τοῦτο μὲν οὐ λέγουσι περὶ ἐμοῦ, ὅτι δὲ ἀτοπώτατος εἰμι καὶ ποιῶ τοὺς ἀνθρώπους ἀπορεῖν. ἦ καὶ τοῦτο ἀκήκοας; - tr. Adriana Manuela Nogueira e Marcelo Boeri em Platão 2010.]

20 Cfr. REGALI 2021.

que Sócrates diz que as propostas da comunhão de mulheres e filhos, da igualdade de funções entre homens e mulheres e do governo dos filósofos irão suscitar ondas de riso pelo ridículo.²¹ E o prisioneiro que volta à caverna é considerado ridículo pelos que ainda estão acorrentados. Quanto à consideração de Sócrates por parte dos Atenenses, é ele mesmo que diz (no *Teeteto*) que seus concidadãos o consideram *atopos*, estranho, fora de lugar.

Então, qual pode ser a conclusão dessa brevíssima digressão sobre a *atopia*, a estranheza? O que Platão está querendo nos mostrar é que “precisamos de coisas estranhas”, precisamos até de ser estranhos, de desacostumarmos com o modo com o qual estamos acostumados a considerar primeiro nós mesmos e depois o mundo, porque as coisas habituais, que consideramos normais, são as sombras das estátuas que os diferentes políticos, oradores, mestres, guias espirituais transportam, deixando-nos nas trevas da ignorância, e a estranheza, de Sócrates como do prisioneiro que volta à caverna, nos traz um raio de sol, a possibilidade de poder começar a pensar.

E é por essa experiência que podemos começar, no pensamento de Platão, a nossa formação, porque o problema principal não é tanto a ignorância no sentido de *agnoia* (falta de saber), porque nesse sentido sempre seremos ignorantes, quanto no sentido de *amathia* (a incapacidade de aprender), que é a vontade de permanecer na zona de conforto das nossas pequenas “verdades”, a corrente que nos deixa no escuro da nossa caverna pessoal.

Todavia, há também um outro problema que envolve o tipo de *paideia* capaz de levar o indivíduo ao conhecimento das coisas verdadeiras e, sobretudo, da ideia do bem. E que haja este problema é repetido também na explicação dessa imagem, como ao longo de toda a obra de Platão, que não poupa ocasiões para contrapor sua própria *paideia* à sofística. Há um lugar interessante que nos faz entender a especificidade do que Platão entende por *paideia* e de como se deveria dar essa *paideia*. Sempre na *República*, em 518b-c, depois de ter mostrado que tanto quando se sai quanto quando se volta à caverna, os olhos têm que se acostumar porque ficam cegos por algum tempo. Então, é mesmo nesse momento que Sócrates afirma:

21 Cfr. CASERTANO 2020.

A educação [*paideia*] não é o que alguns apregoam que ela é. Dizem eles que introduzem a ciência numa alma em que ela não existe, como se introduzissem a vista em olhos cegos.²²

É clara aqui a referência de Sócrates à *paideia* que os sofistas ofereciam aos jovens atenienses ricos, e é ainda mais claro o fato de que, para Platão, a verdadeira *paideia* não é algo que possa ser introduzido de fora para dentro da alma de qualquer um. A verdadeira *paideia* é uma conversão da alma, é um redirecionamento dos olhos da alma que se deve gerar dentro da própria alma. E é por isso que é importante uma notação que Sócrates faz mesmo no início da descrição dessa imagem. A libertação do prisioneiro se dá “de repente” (*exaiphnes*) e “por natureza” (*physei* – em sentido normativo):

Considera, agora – eu disse – a libertação dos vínculos e a sanção da loucura deles, se *por natureza* lhes ocorresse o seguinte: quando alguém fosse solto e constringido *de repente* a se levantar etc.²³

Isso indica que esse acontecimento se dá de forma “acidental”, porque numa cidade injusta – a caverna – é um fato inesperado que alguém não seja corrompido e consiga se elevar à verdadeira filosofia (como o livro VIII mostra). Então, o verdadeiro mestre não tenta preencher a alma dos alunos, não tenta dar a vista aos olhos, mas redireciona o olhar, e por isso, como Sócrates diz logo depois dessas linhas, há uma técnica, a técnica da conversão (*tekhne tes periagoges*).²⁴ Desta técnica são partes a imagem da caverna e a estranheza e, mais em geral, o gênero literário do diálogo, forma e conteúdo da proposta paidéutica de Platão.

22 R. 518b8-c2: τὴν παιδείαν οὐχ οἷαν τινὲς ἐπαγγελλόμενοι φασιν εἶναι τοιαύτην καὶ εἶναι. φασὶ δὲ που οὐκ ἐνούσης ἐν τῇ ψυχῇ ἐπιστήμης σφεῖς ἐντιθέναι, οἷον τυφλοῖς ὀφθαλμοῖς ὄψιν ἐντιθέντες; tr. Rocha Pereira.

23 R. 515c4-7: Σκόπει δὴ, ἦν δ' ἐγώ, αὐτῶν λύσιν τε καὶ ἴασιν τῶν τε δεσμῶν καὶ τῆς ἀφροσύνης, οἷα τις ἂν εἶη, εἰ φύσει τοιάδε συμβαίνοι αὐτοῖς ὅποτε τις λυθείη καὶ ἀναγκάζοιτο ἐξαιφνης ἀνίστασθαι κ.τ.λ.; tradução minha.

24 Cfr. R. 518d3-4.

BIBLIOGRAFIA

ARISTÓTELES. *Retórica*. Prefácio e introdução: Manuel Alexandre Júnior. Tradução e notas: Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel Do Nascimento Pena. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa. Imprensa Nacional - Casa Da Moeda, 2005.

ARISTÓTELES. *Sobre a arte poética*. Tradução: Antonio Mattoso e Antônio Queirós. Belo Horizonte: Autêntica Editora 2018.

BLACK, M. *Models and Metaphors. Studies in Language and Philosophy*. Ithaca, New York: Cornell University Press, 1962.

CASERTANO, G. La caverne: entre analogie, image, connaissance et praxis. In: DIXSAUT, M. (ed.), *Études sur la République de Platon, II: De la science du bien et des mythes*. Paris: Vrin, 2005. p. 39-70.

CASERTANO, G. L'immagine nei Presocratici. In: CASERTANO, G. *Venticinque studi sui preplatonici*. Pistoia: Editrice petit plaisir, 2019. p. 59-78

CASERTANO, G. Il ridicolo in Platone. *Archai* 30. 2020

CHANTRAINE, P., *Dictionnaire étimologique de la langue grecque*, Paris: Klincksieck, 1968.

ECO, U. *Semiotica e filosofia del linguaggio*. Torino: Einaudi, 1997.

FERRARI, F. Natura e costrizione nel paragone della caverna. *ΠΗΓΗ/FONS* 2(1), 123-135. 2017

GAISER, K. *Il paragone della caverna. Variazioni da Platone a oggi*, Napoli: Bibliopolis, 1985.

IOLI, R. Eikos: simile, verosimile, probabile. Proceedings of the International Conference "Le parole della scienza". *Technai* 8, pp. 51-65. 2018

LOMBARDO, G. Aspetto verbale e tecniche dell'*enargeia*. La dimensione "aoristica" della descrizione. In: MARINO, S.; STAVRU, A. (ed.), *Ekphrasis, "estetica. studi e ricerche"* 2013/1, p. 23-34.

MCCALL, M. H. *Ancient Rhetorical Theories of Simile and Comparison*. Harvard: Harvard University Press, 1969.

PALUMBO, L. μίμησις. *Rappresentazione, teatro e mondo nei dialoghi di Platone e nella Poetica di Aristotele*. Napoli: Loffredo, 2008.

-
- PIGEAUD, J. Note sull'ekphrasis in Filostrato, Luciano e Callistrato. In: MARINO, S.; STAVRU, A. (ed.), *Ekphrasis. estetica. studi e ricerche* 2013/1, p. 127-161.
- PLATÃO. *Teeteto*. Tradução: Adriana Manuela Nogueira e Marcelo Boeri. Prefácio de José Trindade Santos. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.
- ŠKLOVSKIJ, V. L'arte come procedimento. In: TODOROV, T. (ed.). *I formalisti russi*. Torino: Einaudi, 1977. p. 73-94.
- WEBB, R. *Ekphrasis, Imagination and Persuasion in Ancient Rhetorical Theory and Practice*. Farnham: Ashgate, 2009.
- REGALI, M. L'alterità del philosophos nella polis: la maschera di Socrate nei dialoghi di Platone. *Quaderni del Galilei* 2021(1), pp. 23-49.

Diálogos entre Michel de Montaigne y Étienne de La Boétie: el valor formativo de la amistad para libertad

Andrea Díaz Genis¹

Este artículo, producto de la conferencia impartida en la Universidad de San Pablo Brasil en la XV Semana de Estudios Clásicos(junio de 2021), quiere comenzar por hablar de una de las relaciones fundamentales que ocurrieron en vida de un clásico de la Filosofía y la Educación : Michel de Montaigne. Me refiero a la amistad de Montaigne con Étienne de La Boétie. Este último fue considerado por nuestro autor como su más grande amigo, se conocieron cuando eran jóvenes y con una diferencia de edad de dos años aproximadamente entre ellos (Étienne era mayor). Étienne nació en 1530 en Germignan, comuna cerca de Burdeos en Francia y murió en 1563 en su lugar de nacimiento, producto de la Peste que azotó Europa en aquella época. Se lo considera un gran humanista, estudió Derecho en la Université d'Orléans. Tuvo un interés apasionado por los clásicos griegos que lo llevará a traducir a Plutarco y Jenofonte. Su primera y principal obra, de la que hablaremos aquí, se titula *Discurso de la Servidumbre Voluntaria*, o² *Contra el Uno*, como se llamará luego, y que fuera conocida primeramente gracias al impulso de los hugonotes.

1 Este artículo fue elaborado a partir de la Conferencia impartida en la XV Semana de Estudios Clásicos de la Facultad de Educación de la Universidad de San Pablo realizada del 21 al 25 de junio de 2021. Forma parte de uno de los artículos a ser publicado en un libro en proceso de edición titulado: **Diálogos con Montaigne y la formación humana**, Andrea Díaz(comp), Curitiba, Editorial Appris, 2022.

2 Nosotros usaremos la edición de Étienne de La Boétie: **Discurso de la Servidumbre Voluntaria**, Barcelona, Virus Editorial, 2016.

A partir del conocimiento previo de esta obra por parte de Montaigne, ambos caballeros, que luego trabajarían juntos en el Parlamento de Burdeos, se conocieron. Es interesante que sea la lectura de su libro, lo que despierta curiosidad e interés a su lector y posterior amigo. Pero vayamos a esta amistad tan particular que se constituirá en una amistad “modélica”³. Cuando se conocieron Montaigne tenía unos veintiún años y La Boétie unos veintitrés, trabajaban en el Parlamento de Burdeos y Montaigne de alguna manera había escuchado mucho de este joven y ya se sentía previamente atraído por sus ideas, por su espíritu. La lectura de Montaigne del manuscrito sobre la *Servidumbre Voluntaria* fue realizada en 1550. Parece que se encontraron por casualidad en una fiesta de la ciudad y al comenzar a hablar se quedaron prendados uno del otro. El ensayo sobre “la amistad” es la fuente más preciada de la que partimos, para enterarnos de lo que significaba para Montaigne la amistad, y lo que implicó para nuestro autor la relación y la pérdida de su amigo⁴.

Sabemos que *Los Ensayos* para Montaigne son el proceso de autoformación del sí propio, su forma de ejercicio espiritual⁵, a partir del autoconocimiento, inquietud y cuidado de sí (siguiendo aquí a P. Hadot y al último Foucault, tal y como lo trabajamos en nuestro libro, ver: Díaz Genis, Andrea, 2016). Pero la amistad, también puede entenderse en este contexto como ejercicio espiritual de transformación de sí mismo para una vida buena. Es decir, la amistad es formativa desde un punto de vista ético porque tiene que ver con la respuesta a la pregunta de ¿cómo vivir? Y sabemos que esto era lo que más le interesaba a Montaigne, el valor educativo y ético-práctico de la filosofía. La filosofía es una forma de vida que nos ayuda a ser mejores.

3 Nos basaremos en mucha de la información aludida por Sarah Bakewell en su libro: **Cómo vivir. Una vida con Montaigne**. Barcelona, Ariel, 2012.

4 El Ensayo titulado “La Amistad” es leído por nosotros en la edición de Marie de Gournay de 1595: **Los Ensayos**, Barcelona, Acantilado, 2011.

5 Ejercicio espiritual, ético o filosófico, como prefiere llamársele, son todos los ejercicios tanto imaginarios como de la vida real, que se realizan precisamente para ayudar al sujeto a transformarse a sí mismo, y de esa forma prepararse para la verdad, o conquistar para sí una forma de cuidado y autoconocimiento que le permite tener una forma de vida filosófica. Esto ha sido definido por P. Hadot, así como el último Foucault, sobre todo en **La Hermenéutica del Sujeto** (2006).

En el ensayo sobre la amistad habla de que sólo pasaron algunos pocos años juntos y cómo fue enfrentar la muerte del amigo que le había nombrado su heredero espiritual. Muerte que le deparó un dolor inmenso, algo de lo que nunca pudo recuperarse del todo. A La Boétie, entonces, lo conocemos a través de la mirada de Montaigne, una mirada llena de admiración, pero también a partir de la perspectiva de la cultura clásica compartida por ambos. Montaigne compara esta amistad con la relación entre Sócrates y Alcibiades. Es interesante, porque esta amistad es comprendida y relatada en el *Banquete* de Platón (estudiada por nosotros en 2016), un libro donde se describe un acontecimiento fundamental en la historia de la erótica- pedagógica griega y occidental, donde emerge o acontece un eros que supera la relación sexual con el alumno, cuestión habilitada en la antigua pederastía griega. Allí, el eros pedagógico se transforma en “deseo de lo que no se posee”, es decir, amor a la sabiduría, en una amistad implicada en una actividad filosófica atravesada por ese deseo, y esto, no otra cosa, es el amor platónico. Un amor que transforma al alumno de ser un amado pasivo (erómeno), a un amante activo (erastés)⁶. Un amante inspirado por la belleza, el bien, y la verdad, en una búsqueda que no termina.

Pero vayamos a la interpretación montagniana de la amistad, inspirada en parte en Platón, pero mucho más en Aristóteles y en Cicerón. Lo primero que hace Montaigne es referirse a su conocimiento del libro de La Boétie sobre *la Servidumbre Voluntaria*, la gran admiración que le tiene al autor y lo mucho que nos podría haber aportado, de haber podido vivir más. Nos dice del amigo: “...sobre todo en cuanto su talento natural, no conozco ninguno que le sea comparable” (2011: 241). Habla brevemente de la muerte del amigo y cómo pudo recuperar su escrito, cómo le heredó sus “reliquias”, es decir: su biblioteca, sus papeles, y la edición de su libro que intentará publicar. Califica su amistad de “tan entera y tan perfecta”.

¿En qué consiste esta perfección y qué le hace pensar a Montaigne que se trata de un tipo de amistad que ni siquiera es “mucho si la fortuna la alcanza en tres

⁶ Tema trabajado por M. Foucault en la **Historia de la Sexualidad**, tomo II, principalmente en el V capítulo titulado “El verdadero amor” (Foucault, 2003).

siglos” (:242)? Los elementos que hacen al significado de la amistad y a su diferencia con otro tipo de amor, los señalaremos aquí. Por un lado, la amistad se nutre de la **comunicación** (:243). Una comunicación que de forma igualitaria no se da entre padres e hijos. Es por eso que, por otro lado, la amistad exige **paridad o igualdad**. De hecho, es una relación tan fuerte que los amigos se llaman entre sí “hermanos” y así La Boétie llamará a Montaigne en su testamento. Por último, es un producto de la **libertad**, de una **elección voluntaria** (siendo esto un elemento fundamental como veremos, que vincula la amistad con *el Discurso de la Servidumbre Voluntaria*). No es producto de la relación natural y se vincula con valores, que muchas veces con la familia, al ser una relación natural y/o por obligación, no los compartimos.

En la amistad se produce un “calor general y universal”, “templado y regular”, sin tener nada de “violento e hiriente”. No es tampoco amor erótico-sexual, el amor se trata del deseo de lo que nos rehúye, que es el amado, aquí no se trata de esto, no se trata de constituirnos en cazadores de una presa que se nos escapa. Si la amistad es acuerdo de voluntades, allí el deseo languidece entendido como deseo erótico-sexual entre activo y pasivo. No se trata de un goce corporal, sino espiritual y, si hay deseo, no es del tipo carnal, dado que la amistad se goza mientras se desea, y no se pierde porque se está gozando nos dice Montaigne. Es espiritual y se purifica con su uso. Los deseos del cuerpo, en definitiva, están sujetos a saciedad, mas no ocurre así con los del espíritu. “La licencia griega”, o sea la pederastía, no llega a ese concepto de amistad perfecta de la que habla Montaigne con La Boétie.

Es interesante y esperable, dado su época, y pensando en la posterior relación que tendrá con Marie de Gournay, que **no atribuya la amistad al sexo femenino**. En el ejemplar editado y trabajado por Marie de Gournay (no en el ejemplar de Burdeos), o sea en la edición póstuma de 1595 dice sobre Marie de Gournay: “Esta alma será capaz algún día de las cosas más bellas y, entre otras, de la muy santa amistad a la que, según los libros, su sexo no ha podido elevarse aún...” (COMPAGNON, ANTOINE cita a MONTAIGNE, 2011, p, 247, nota 32).

Esas cosas más bellas que hará una mujer excepcional como Marie de Gournay, en una época heredera de la costumbre grecolatina, se entienden desde un concepto de amistad filosófica preferentemente masculina. Las mujeres no llegan a la altura de la comunicación y el diálogo que nutre este “santo lazo” nos dice Montaigne, cuando aún no había conocido a su gran discípula y posterior amiga, a quien llamará “hija de alianza”⁷.

Es interesante recalcar características sobre la amistad que aparecen en Aristóteles⁸, como indagaremos luego con más profundidad, y en Cicerón (tomadas del mismos Aristóteles). La amistad puede dar placer y puede tener utilidad, pero no se busca por eso, pues es tal, porque tiene valor por sí misma; y sólo las personas íntegras, que tienen afecto recíproco y condiciones de paridad, pueden tener amigos; a los tiranos, por ejemplo, como va a decir Aristóteles, y como lo ratificará La Boétie en su Discurso, no les es posible tener amigos. La amistad no es asimétrica (como la relación entre maestro y discípulo desde el modelo de amante y amado). Una relación puede comenzar con un componente erótico a modo de juego o acercamiento a la bello, como comenzó la amistad entre Sócrates y Alcibíades, pero lo importante es que a partir de esa “apariencia de belleza” se pase a una amistad donde lo perecedero, lo útil, lo material, el deseo carnal, no es lo que cuenta, sino lo imperecedero, lo permanente y lo espiritual. La amistad de Montaigne implica aspectos afectivos también. Escuchemos sus hermosas palabras donde define a la amistad a partir de lo inefable:

En la amistad de que yo hablo, se mezclan y confunden entre sí con una mixtura tan completa, que borran y no vuelven a encontrar y la costura que las ha unido. Si me instan a decir por qué le quería, siento que no puede expresarse as que respondiendo: porque era él, porque era yo (:250)

7 Le llamó su “**filie d’alliance**”. Hija espiritual que escribirá, nada menos, que un escrito que anticipará el feminismo en Occidente: **Escrito sobre la Igualdad y en Defensa de las Mujeres**. Madrid, CSIC, 2014. La amistad y la libertad, si han de vivirse y conquistarse, serán masculinas. Pero por lo menos, augurará grandes conquistas para alguien que va a brillar a pesar de todo, y siendo mujer, en el siglo XVI.

8 Aristóteles habla sobre la amistad en su *Ética* a Nicómaco (2019) en su Libro VIII y Cicerón en su tratado sobre **El arte de cultivar la verdadera amistad** (2020)

Y sigue diciendo: “Hay más allá de todo discurso de cuanto pueda decir de modo particular, no sé qué fuerza inexplicable y fatal mediadora de esta unión” (:250)

Una fuerza inexplicable, que le hace decir, éramos amigos porque era él, porque era yo. Algo único, irrepetible, algo muy especial y profundo. Una mixtura que los hace uno de a dos, o dos siendo uno. Se borran los límites de la subjetividad en una amistad que los ensancha, los hace ser más. Es hermosa, sin lugar a dudas, esta forma de expresar algo que mucho tiene de inexplicable. Esos dos seres se encuentran y conforman esta amistad modélica, que, si bien toma elementos de Aristóteles o Cicerón, o sea del mundo clásico, aparece dibujada desde un desborde emocional que va más allá de los modelos aprendidos de la cultura griega. Hay una implicación afectiva, un modo de vida que conmueve, una experiencia que acontece, completa, y que, por cierto, implica singularidad, expresada por un Montaigne que no sabe ni quiere escribir sin implicación, a la que vez que nos presenta un retrato de sí mismo y de una época, de una idea de amistad que no olvida las marcas de tal experiencia. Se quieren porque es Étienne, y porque es Michel. Étienne le amplifica su mirada sobre el mundo. Aprenden que lo que más vale no tiene precio.

Como en el epicureísmo, la amistad se trata de eso, resalta el mero hecho de ser y el valor de existir⁹. La fuerza de la amistad, es una fuerza inexplicable, “fatal mediadora de esta unión”. Ellos se buscaban antes de haberse visto y por noticias que oían uno del otro, su amistad se convierte en un destino, una fatal coincidencia, una atracción de fuerzas que inevitablemente ocurriría. Aquí se habla de atracción irrefrenable, camino que necesariamente habría de cruzarse, incluso de un “encuentro divino”, dado por un “mandato del cielo”. Ellos se abrazan a través de sus nombres antes de conocerse, se conocen por “casualidad” y desde ese momento no se separan, y cuando se despiden, lo hacen sin quererlo, pocos años después de conocerse, a partir de la muerte lamentable del amigo Étienne. Una mezcla especial, un amor que confluye por elección en una total entrega. Una voluntad que se funde en la otra de forma escogida y libre. Una amistad

⁹ Elementos que definen la filosofía Epicúrea según P. Hadot. (2006: 31).

conmovedora, atravesada por afectos muy profundos. Un encuentro que reúne a dos seres de una forma paradójica: una forma determinada e irrenunciable, a la vez que escogida y libre. Aquí no hay interés ni necesidad de pedir favores, todo es común. Pensamientos, juicios, bienes, honor, vida. Según la certera noción de Aristóteles (2019: 255) se trata de una sola alma en dos cuerpos, todo debe ser de los dos y no hay nada que repartir entre ambos. No hay reserva, los motivos son honorables, son claros y seguros.

Cuatro años aproximadamente compartió Montaigne con una de las relaciones más significativas de su vida, la relación que más menciona al lado de la de su padre (ni la de su mujer o la de sus hijas, ni la de otros amigos o relaciones llegan a ser equivalentes¹⁰). Dada la importancia trascendental que para su vida tuvo el tener su amigo, cuando lo perdió, toda la vida buena que pudo haber vivido y apreciado, le pareció oscura al lado de la que había gozado con su amigo. Nos cuenta que desde que no lo tiene a él, “no hace más que arrastrarse lánguidamente” (2011: 259). Si iban a medias en todo, ahora le arrebató su parte, sólo por el mero hecho de existir.

Los Ensayos pueden ser pensados como un ejercicio espiritual, pero también como ese lugar que se abrió en el interior a partir del conocimiento del amigo. Un lugar que partió de la igualdad, el reconocimiento y que le permitió ser más él mismo. Según lo que cuenta Bakewell, en su lecho de muerte, La Boétie le pidió a su amigo que le diera un lugar, en ese momento Montaigne no lo entendió (2012: 119-133). Ése era un lugar simbólico, algo que quedaría adentro de él y que terminaría expresándose en su libro. *Los Ensayos* pueden ser entendidos como un diálogo interno de Montaigne consigo mismo que continúa el diálogo que tuvo con el amigo que ya no está, que le dan ese espacio que el amigo exigía antes de morir. Le enseña una libertad que va de la mano del significado de la amistad.

Recuerdo en este punto una intervención que hace Byung Chul Han, filósofo surcoreano sobre la amistad y la libertad en uno de sus libros: “...*ser libre*, significa *estar*

10 Asunto mencionado por Sarah Bakewell en su libro (2012, pp. 119-133).

entre amigos. “Libertad” y “amigo” tienen en el indoeuropeo la misma raíz. La libertad es, fundamentalmente, una *palabra relacional*. Uno se siente libre en una relación lograda, en una coexistencia satisfactoria” (BYUNG CHUL HAN, 2014: 13, las cursivas no son nuestras).

¿Aprendieron mucho, acaso del concepto de libertad, de la vivencia de libertad estos grandes amigos? Yo creo que sí. Lo que nace de un encuentro, potencia al otro y lo libera. Les genera la posibilidad de autenticidad, de búsqueda de la verdad a través de la *parrhesía*¹¹, es decir, del hablar franco, que no implica el agravio y la violencia, sino simplemente poder ser el que se es frente al otro, poder construir y desplegar lo que se es o se puede llegar a ser de una manera relacional.

Para La Boétie, la amistad es una forma de recordarnos la libertad que es nuestra por naturaleza. Así lo menciona en su *Discurso sobre la Servidumbre Voluntaria* (2016). La amistad es la forma ético-política de la libertad¹². La palabra **philía**, menciona Chauí, surge tardíamente en el pensamiento griego como *isotés philotés*, es decir, “estar a mano”, no deberle nada a nadie. En definitiva, lo que se pierde en la tiranía, y lo que nos recuerda la amistad es que no le debemos nada a nadie, que solo debemos aprender a decir no, a soltar la servidumbre, a no cargarla, pues hemos nacido libres y toda servidumbre es voluntaria y esa es la gran paradoja de la servidumbre y ese es el gran descubrimiento del joven La Boétie. Cada uno es dueño de sí, no es siervo de nadie, en eso los seres humanos somos iguales. Es algo así como nuestra condición de nacimiento, nuestra condición natural. Esa es la dimensión política de la amistad según Chauí, rehusarse a servir o sea dejar de sostener al tirano. Dice Plutarco: “La naturaleza nos coloca a la intemperie, en plena libertad; somos nosotros que nos encerramos, nos llenamos de cadenas, y nos aprisionamos en el pequeño rincón que elegimos como morada” (CHAUÍ cita a PLUTARCO, 2011: 116).

11 **Parrhesía** como hablar franco, hablar que se asocia con la Filosofía y el riesgo de decir la verdad. Tema profundizado por Foucault en su libro **El Coraje de la Verdad** (2011)

12 El aspecto político de la amistad como ayuda para no servir, es un aspecto que los recuerda Marilena Chauí: **Amistad: Rehusarse a servir** (2011)

O como dice Montaigne: “Las amistades puras que supimos ganar valen ordinariamente que aquellas otras que la comunicación del terruño o la sangre procuraron. La Naturaleza nos echó a este suelo libres y desatados; nosotros nos aprisionamos en determinados recintos” (:117).

Los atractivos de la tiranía y los lazos de la servidumbre

¿Por qué?, ¿cuál es el atractivo fatal de la tiranía?, ¿por qué hemos de pagar tan altos costos?, ¿cómo hace para sostenerse? Es interesante saber. Uno de los fundamentos de la tiranía es la costumbre. Decimos: “siempre fue así y será así”. Nos acostumbramos a ella como si fuera una segunda naturaleza que nos hace olvidar nuestra propia condición libertaria. Por otra parte, la educación ayuda y mucho a la costumbre. Hay una educación que nos hace siervos, que nos enseña a obedecer, que nos vuelve opacados y tristes, que nos hace pasivos, dado que nos hace saber el alto costo que ocasionaría hacer que las cosas fueran diferentes. Claro que hay otra educación que nos hace “sabios”, que nos hace libres, que nos permite mirar para todos lados y aprender de la memoria, para construir realidades diferentes. Una educación, que como luego dirá también Montaigne en sus *Ensayos* educativos¹³, nos permite tener la “cabeza bien puesta”, antes que bien llena. Mas la tiranía trata de no educar en este sentido, trata de impedir pensar, expresarse, y si uno de estos sabios que piensa intenta seguir haciéndolo, hace que su ámbito sea difícil de llevar a cabo, directamente lo elimina, o hace que solo quede como una libertad puesta en la imaginación¹⁴.

El otro elemento que tiene que ver con mantener la seducción de la servidumbre, pues la servidumbre es algo que seduce, es el mundo de los entretenimientos que adormecen, que nos distraen, que nos hacen olvidar de nuestra situación, de nosotros mismos y nos impide luchar para transformar nuestra realidad. En esa época podrían

13 Estudiados por nosotros en la selección hecha por Joan Lluís Linás (2015)

14 Estaba acá pensando en la contracara de la modernidad según Kundera, expresada en el personaje del Quijote de Cervantes, alguien absolutamente libre en la imaginación (Kundera, 1986).

ser juegos, circos, peleas, etc. Otro elemento son las jerarquías que atraviesan los hilos que mueven y dependen del tirano, el conjunto de personas que son cercanas, que lo apoyan, lo adulan, lo consienten, que constituyen cadenas de mando que vigilan a la plebe. Personas que son incapaces de tener amigos, que obtienen beneficios a cambio de la alcahuetería, de la adulación, de la servidumbre. Que no poseen nada propio, que deben intentar pensar como el tirano, replicarlo, adelantársele. Los tiranos no tienen amigos, pues la amistad requiere de integridad y de virtud, de igualdad y reciprocidad, de sinceridad sin riesgo. Otra vez, los tiranos son incapaces de tener amigos. Los pies, los ojos, las manos del tirano terminamos siendo todos los súbditos que voluntariamente le otorgamos poder. El “uno” es débil, se llena, se repleta, adquiere su esqueleto y su fuerza de la suma de individuos que lo alimentan y lo sostienen.

También la religión ayuda a esto, no sólo porque diviniza al tirano, sino porque genera una lógica de sumisión, de obediencia incuestionada del profano hacia el divino. También la religión enseña a no pensar, enseña a obedecer lo que no se entiende, pero se venera. En definitiva, lo que hace al cuerpo del tirano y su proyección en los individuos es muy diverso. Pero la fuente es el individuo, la suma de los individuos que entregan su libertad a cambio de tiranía.

Sabemos que ese libro, que en principio era el libro de un joven libertario, fue el punto de partida de muchos movimientos y filosofías de liberación sumamente importantes en la historia, precursor, nada menos, que de la idea de desobediencia civil y del anarquismo¹⁵. Todo esto es sorprendente, si pensamos que es un texto de un joven entre dieciséis y dieciocho años. Un texto para espíritus libres, que reconoce la fuerza de la libertad y de la asociación entre los individuos que deciden no sostener más la tiranía. El problema es que, si no trabajan juntos los sujetos “sujetados” y solo viven de conjeturas, estas sociedades no podrán ser liberadas de sus tiranías. El componente

15 Ver la interpretación libertaria de una sociedad sin Estado a partir de Pierre Clastres en su texto **Libertad, desventura, innombrable** (2016: 103), el concepto de desobediencia en Simone Weil a partir de La Boétie en **Meditaciones sobre la obediencia y la libertad** (2016: 149). El concepto de desobediencia civil en Thoreau (2012).

altamente revolucionario de tales pensamientos tendrá sus consecuencias intertextuales a través de su influencia en otros textos y en diferentes manifestaciones y movimientos de la sociedad. Sin lugar a dudas, allí se plantó una semilla que no tendrá vuelta atrás.

¿Quién me gobierna?

Con La Boétie, emerge un acontecimiento teórico que no tendrá revés y que venía evolucionando históricamente desde la antigüedad. Aquí claramente, estamos hablando de individuos libres de dominación, de la libertad en sentido individual, aunque también de la posibilidad de la asociación entre los hombres para retomar y recuperar el sentido de la libertad, de una libertad no sólo entendida en un sentido negativo, como no injerencia, sino en un sentido positivo, como afirmación de sí frente al poder arbitrario, como respuesta a la pregunta de ¿quién me gobierna?: ¿no somos acaso nosotros mismos?¹⁶

¿Por qué cederle ese poder al tirano?, ¿es esto legítimo? Algunas preguntas que se hace este gran filósofo político del siglo XX en relación al concepto de libertad que fue Isaiah Berlín, no podrían haber sido hechas si antes no las hubiera pensado el joven La Boétie: ¿Por qué debo yo obedecer a otra persona?, ¿por qué no puedo vivir como quiera?, ¿tengo acaso que obedecer?, si no obedezco, ¿puedo ser coaccionado?, ¿por quién? ¿Hasta qué punto, en nombre de qué, con motivo de qué? Isaiah Berlín se hace esas preguntas y nos dice que **la libertad negativa** debe ser entendida como el espacio donde al sujeto (persona o grupo de personas) se le deja hacer lo que es y hace, sin la interferencia de otras personas. **La libertad positiva** es la respuesta a la pregunta de quién manda allí, quién determina que alguien haga o sea una cosa u otra. En definitiva, es la pregunta por la posibilidad y legitimidad de gobierno de sí y de los otros¹⁷.

16 Sobre la diferencia entre libertad negativa y libertad positiva, conceptos totalmente fundamentales esclarecidos por Isaiah Berlin en: “Dos conceptos de libertad” (en **Sobre la Libertad**, Barcelona, Alianza Editorial, 2017).

17 Un desarrollo interesante de este tema lo encontramos en Michel Foucault: **El gobierno de sí y de los otros**. México, FCE, 2009. Un tema que se venía gestando desde la antigüedad.

Si hay gobierno de sí o posibilidad de ser el mismo individuo el que manda sobre sí y su vida, puede pensarse también esto dividido en dos hacia la propia interioridad: hay algo que manda en mí y otra cosa que obedece (la teoría de los dos yo que menciona Berlín, por ejemplo, manda la razón, y obedecen los instintos o ciertos impulsos)¹⁸. El tema es que cualquier libertad que se digne llamarse a sí misma libre en un sentido positivo, debe **implicar ausencia de dominación**. Si no, ¿de qué estamos hablando? Tema complejo que no podremos desarrollar aquí. Cuando La Boétie y Montaigne hablan de libertad, y Montaigne alcanzaba cierta libertad de pensamiento, de sentidos e imaginación e incluso pudo divulgar esos pensamientos y llegar a miles de personas en ese momento al escribir y publicar su gran libro, podemos decir claramente que esa libertad era solo para hombres, nobles, educados y estaban excluidos una gran mayoría de sujetos: las mujeres y el pueblo, por ejemplo. Era una libertad para occidentales, europeos, blancos, etc. Las libertades y sus posibilidades de ampliación y generación en términos de igualdad y justicia¹⁹ han costado ríos de sangre, han sido conquistadas y vueltas a perder a través del tiempo, y aún sigue siendo puestas en duda y limitadas de muchas maneras concretas, sutiles y hasta invisibles para muchas personas (la pregunta de ¿qué vidas pueden ser lloradas y cuáles no? es una pregunta ético-política más que pertinente que nos recuerda hoy día Judith Butler²⁰, no se debería poder pensar la ética sin la política, la libertad sin la igualdad y la justicia social). Incluso podemos hablar de que en la actualidad (a través del neoliberalismo entendido como ideología que encubre una realidad, como dice Byung Chul Han), estamos en un momento en el cual la libertad, como falsa libertad claro está, como apariencia de libertad, coincide con

18 Esas cuestiones sobre quién manda pueden ser también pensado en forma plural e inestables como lo hace Nietzsche. Si pensamos en este autor, por ejemplo, al preguntar quién manda, podría decir la voluntad de poder, y finalmente terminara hablando no de voluntad, como esencia, sino de puntuaciones de voluntad” (DÍAZ GENIS, Andrea, 2008). Hay distintas pulsiones que puede estar en lucha dentro de un mismo sujeto queriendo dominar y mandar. Más que una unidad, somos una pluralidad en movimiento que implica una lucha constante e inestable.

19 No se puede pensar la libertad sin igualdad y justicia social

20 Judith Butler: ¿Se puede llevar una vida buena en medio de una vida mala? En **Cuerpos Aliados y Lucha política. Hacia una teoría performativa de la asamblea**. Buenos Aires: Paidós, 2017.

la coacción²¹. El neoliberalismo hoy, incluso como forma “religiosa” de entender los poderes del mercado²² es una forma de sometimiento total, que se alimenta de una manera más que inteligente de nuestra propia libertad y termina siendo un sistema de explotación que se vale de una nueva forma de “servidumbre voluntaria” y que es poderosa, en cuanto más invisible es.

Es interesante de cualquier manera ver la evolución histórica de la palabra libertad y ver cómo el libro de La Boétie, y su relación de amistad como formación para la libertad, marcan un hito histórico. Allí aflora con fuerza, algo que se venía forjando, pero nunca había existido con tanta fuerza y claridad: la libertad individual frente al poder despótico del tirano. Benjamín Constant²³ y el mismo Isaiah Berlín, basándose en Constant, aclaran que existe una libertad de los antiguos muy ligada al ejercicio político de la ciudadanía (que estaba garantizada sólo por aquellos que podían ser ciudadanos, es decir, los hombres, griegos, atenienses, con ciertas condiciones económicas, etc), y la libertad del individuo con respecto al Estado o al Gobierno de turno, que es propio de la modernidad, que se va perfilando desde la antigüedad a partir del siglo IV AC, toma fuerza y definición en el Renacimiento y se construye a partir de la Modernidad²⁴.

Para los modernos, como dice Benjamín Constant, la palabra libertad es el derecho a no estar sometido más que a leyes, no poder ser sometido a un poder arbitrario. Es el derecho a expresar opinión, a tener pensamientos, a disponer de una propiedad, a ir y venir sin permiso, a reunirse con otros sujetos, etc. Todos elementos que constituirán la base de los Derechos Humanos de la primera generación y que tienen su conformación fundamental durante la *Declaración de Independencia de los Estados Unidos* (1776) y la *Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano* a partir de la Revolución Francesa (1789). Más allá de esto, que podamos hablar de individuo, de esfera privada, de libertad de conciencia y determinación, con respecto a un poder

21 Ver Byung Chul Han, dos de sus libros principalmente: **Psicopolítica** y **Sociedad del Cansancio**

22 Cuestión que va a desarrollar la obra de Franz Hinkelammert

23 Constant B., 2019, Berlin, I., 2017.

24 Sobre este punto ver Isaiah Berlín: “El nacimiento del individualismo griego” en **Sobre la Libertad** (2017: 332-333).

arbitrario y tiránico, es algo que no se podía decir de esta manera en la antigüedad y que sí está pudiendo decir La Boétie en el siglo XVI, sin que fuera consciente él mismo de las grandes consecuencias que esto tendría²⁵. A la manera que hablará luego Foucault en relación al texto ¿Qué es la ilustración? de Kant²⁶, su *Discurso sobre la Servidumbre Voluntaria* no es un texto cualquiera, es un acontecimiento histórico y filosófico que tendrá grandes consecuencias.

¿Quién manda? Si la respuesta es el mismo individuo sobre sí mismo, esta respuesta no era posible en el siglo IV antes de Cristo, de tan unido que estaba el ciudadano a su Polis. En el siglo IV, a partir del epicureísmo, ya no se habla más de ciudadanos, ya no se deduce la moral individual de la moral pública, ya no se trata más a la moral como parte de la política, la idea de satisfacción, como algo que siempre es público y es social, no existe en la era de la suficiencia individual, de la autarquía y la ataraxia, de la fortaleza interior. Del Epicureísmo, el Escepticismo y el Estoicismo, se irá forjando esa fortaleza interior como algo separado de, como algo que podrá resistir y dividirse de un afuera que se impone (BERLÍN, 2017:341). Claro que la libertad en La Boétie es más que refugio interior que reclama una libertad para sí. Es reconocimiento de un poder inviolable que deberá justificar grandes cambios políticos y que pretenderá poner límites a los despotismos.

La Boétie ya no lo supo. Parecía una obra inocente, de un joven idealista, así lo veía Montaigne, pero terminó siendo parte de la larga lista de los libros prohibidos por la Inquisición²⁷. Su Discurso se inscribió en la llamada rebelión contra el monarca francés. Fue incluido en varias publicaciones protestantes, en varias ediciones incendiarias. Cuando Montaigne intentó publicar el libro de su amigo La Boétie sobre *la Servidumbre Voluntaria*, ya no pudo, ya se había convertido en un libro revolucionario, ya su publicación hubiera constituido una provocación al poder. Dijo:

25 Trabajado por Foucault en su libro *el Coraje de la verdad* (2011)

26 Kant: **En Defensa de la Ilustración**. Madrid, España, Alba Editorial, 2017

27 No nos sorprende, también lo van a ser *Los Ensayos* de Montaigne.

Como he encontrado que esta obra desde entonces ha sido llevada a la luz, con torpes intenciones, por aquellos que buscan alterar y cambiar el estado de nuestro gobierno sin preocuparse si lo mejorarán o no y como se ha mezclado su obra con alguna de sus propias invenciones, he cambiado de idea y no lo pondré aquí (Bakewell, cita a Montaigne, 2012, 128).

¿Dónde quedará la fuerza de la rebeldía de La Boétie en Montaigne?, ¿Acaso tuvo que callarla porque su gran amigo se volvió ya en su época un amigo peligroso para el *statu quo* imperante? Lo cierto es que Bakewell explora esa posibilidad y nos dice que Montaigne tornó la libertad exigida por La Boétie en una posibilidad y desarrollo interior. Algo que en sí mismo podía ser inofensivo, pero que era la base misma de una revolución posterior, los derechos del hombre y del ciudadano de la Revolución francesa, la defensa de los derechos de la libertad, la propiedad, la seguridad y la resistencia a la opresión.

¿Y en la educación?, pensemos ahora en aquello que dejó entrever La Boétie, la importancia que tiene para el reconocimiento de la libertad una educación que genere cabezas bien puestas y no solo bien llenas, elemento que será el punto fundamental de la propuesta pedagógica de Michel de Montaigne.

Educar para la libertad en Michel de Montaigne

El diálogo interno con su amigo constituyó una apuesta por la libertad de pensamiento y expresión. Una vez que tuvo la posibilidad económica, debido a la herencia otorgada por su padre, dejó su trabajo como jurista en el Parlamento de Burdeos y se retiró a su Castillo para cultivarse y conocerse a sí mismo. Varios *logoi*²⁸, pensamientos que le ayudaban al buen vivir o le recordaban el asunto que generaba pautas para el buen vivir, estaban inscriptos en las maderas que sostenía el techo de

²⁸ *Logoi* del griego que deriva de la palabra *logos*, son las palabras que nos animan, convencen a seguir modo de vida, son palabras que tiene un significado terapéutico, que nos recuerdan cómo debemos vivir. Todos asuntos trabajados por Foucault en **La Hermenéutica del Sujeto** (2006).

su escritorio en el Castillo. El que inauguraba todos sus pensamientos era de carácter escéptico: «*Que sais-je?*». No sabemos nada, dirá Montaigne, no hay una verdad, pero no debemos dejar de buscarla. Y grandes orientaciones, si hay algo importante de conocer es conocerse a sí mismo. Dirá al final de su ensayo: “Estúdiome más que cualquier otro tema. Ésta es mi metafísica, ésta es mi física” (2015: 135).

Ese es el saber más importante al que uno ha de dedicarse: escucharse, conocerse, cultivarse a sí mismo. Obvio que ese cultivo de sí está lleno de otros, no sólo de lecturas, sino del conocimiento que dan la experiencia y los viajes. La filosofía que acompaña ese conocimiento de sí, adquiere la forma de cuidado a través de la inquietud de sí (*epimeleia heautou*) y del autoconocimiento (*gnothi seauton*) como forma de vida. La filosofía es una forma de vida para Montaigne, igual que para los antiguos. No es un conjunto de discursos o razonamientos que ayudan a ganar batallas argumentativas sin ninguna búsqueda de correlato vital que las acompañe. Este es un error que advierte Platón en su carta VII cuando habla de aquellos que solo quieren el “barniz de la filosofía”, pero no son verdaderos filósofos²⁹.

El alma en la que habita la filosofía, debe por su salud, hacer también sano al cuerpo, Debe rezumar reposo y bienestar, debe dar forma en su molde al porte externo dotándolo por consiguiente de un natural orgullo, de una actitud activa y alegre y de un aspecto contento y bondadoso (2015: 76).

La parte de la filosofía que más le importa a Montaigne, como a los antiguos, es la ética. Es la que dicta la forma de vivir, la que nos da sabiduría, la que consigue tranquilizar el alma, o simplemente, como decían los epicúreos, afirma la alegría por el hecho de vivir: “Es absoluta perfección y como divina el saber gozar lealmente del propio ser. Buscamos otra condición por no saber usar de la nuestra, y no salimos fuera de nosotros por no saber estar dentro” (2015: 181). Tener un juicio propio es aprender a pensar por sí mismo y a decidir sobre sí, con libertad. Para esto, el “libro del colegial” será el mundo, y todo lo que comporta. Serán las palabras del maestro, los pocos libros

²⁹ Ver Platón, Carta VII en **Diálogos VIII**, Madrid, Gredos, 1992

sustanciales que le enseñarán el buen vivir, los grandes ejemplos de la historia que son el esqueleto de la filosofía, los viajes, y la propia experiencia que se muestra a través de los hechos cotidianos si se sabe aprender de ellos.

Para aprender a pensar, cualquier situación es buena, cualquier experiencia que nos saque del sitio cómodo, acostumbrado, que desnaturalice lo que está naturalizado. Como dice en su ensayo sobre los “Caníbales”³⁰ que inspirará al Shakespeare de *La Tempestad*, no es bueno mirar la vida de los otros con la vara propia y sentirse el centro del mundo, hay que aprender a desarmar la mirada, a poder mirar con ojos nuevos lo ajeno. Por eso el viaje, entendido el viaje como viaje-pedagógico, es un viaje para entender una cultura, sus diferencias, para entender a sus gentes, su psicología, para descentrarse. Cuanto más diferente es el país, mejor; cuanto más diferente sea su lengua, mejor³¹.

La filosofía, que es la disciplina esencial para aprender a pensar con cabeza propia, hay que enseñarla, según Montaigne, desde la niñez (nosotros hemos dicho que la propuesta de una “filosofía para niños” nace con Montaigne). Es importante que el niño aprenda a guiarse por la razón y pueda abdicar de su razonamiento si el de su compañero es mejor. Los padres no son buenos educadores, pues son blandos y le quitan autoridad al maestro y a la escuela. Los niños aprenderán con cabeza propia si se alejan, en términos contemporáneos, de las razones privadas, de las costumbres, de las obligaciones que dictan una manera de ver el mundo que les viene impuesta. No se trata en ningún sentido de llenar la cabeza de conocimientos. Así como las plantas, nos dice Montaigne, que se ahogan con mucha agua, lo mismo le sucede al ser humano si se le llena la cabeza de conocimientos. No se trata de repetir, se trata de asimilar, de absorber lo fundamental de lo que el otro me dice, lo valioso, y pensarlo y decirlo a partir de

30 Uno de los primeros textos contra el etnocentrismo que nos ha dado la historia, ver en **Los Ensayos**, “Los Caníbales” (2011: 273).

31 Recordemos que el mismo Montaigne realiza un viaje a Italia donde muestra cómo viaja, cómo comprende al otro, sus costumbres y su psicología, cómo dialogó con las personas para tratar de comprenderlas. Un texto que se lo dictó a uno de sus siervos, relatando todo lo que veía y cómo lo veía. **Diálogo del Viaje a Italia: por Suiza y Alemania (1580-1581)**. Madrid, Acantilado, 2020.

una voz propia. Incluso está permitido el “plagio” como metáfora de la absorción de la alteridad que se convierte en propia (“antropofagia” diría Oswald de Andrade). “Me como al otro”, de tal forma que lo hago mío. Y el pensamiento del otro, cuando lo hago propio, es tan mío como del otro.

El pensamiento no sólo ha de hacernos más inteligentes, sino sobre todo mejores personas. Mejorar nuestra vida, nuestra manera de vivir. No es buena una educación que nos haga más inteligentes, pero no mejores personas. Hacernos mejores implica también encarar el deseo de saber o conocer, como un hecho que nos potencia la vida, que nos torna más alegres, a la vez que más sabios. Todo habla sobre quiénes somos y cómo pensamos, cómo nos relacionamos con nuestro cuerpo y nuestra alma, con los demás y con el mundo, en definitiva, cómo vivimos. Y claro que todo aprendizaje va a tientas y es siempre incompleto e inacabado. La vida, tal y como la piensa Montaigne, es un ensayo continuo. “Me pinto a mí mismo” dice. “Mis defectos se leerán al natural, mis imperfecciones y mi forma genuina” “Así lector, soy yo mismo la materia de mi libro” (2011: 5). Un yo mismo en un proceso de formación del juicio, un ensayo vital que tiene la forma del autoconocimiento. Experimentación de sí mismo, ensayo que nunca ha de tener forma definitiva, proceso de formación que no encuentra un final, aunque la muerte nos llegue inevitablemente, aun así, nos encontrará como seres no formados del todo. Nuestros juicios serán bamboleantes, irán tropezando y vacilando en islas de certezas en medio de archipiélagos de incertidumbre³² (MONTAIGNE, 2015: 60).

Hemos de suplir sin remordimientos las falencias propias con la genialidad de los grandes. Esto está habilitado hacerlo, pues son patrimonio de la humanidad y por ende son también propias si ayudan a “mejor expresarse a sí mismo” (: 66). Un sí mismo lleno de otros en los que se reconocen y obtienen ganancias espirituales. Una alteridad cultural bien entendida, que nutre, debe mejorar la vida y fortalecer también el cuerpo. Pues Montaigne es también un filósofo del cuerpo. Si el alma funciona bien debe fortalecer el cuerpo, si el cuerpo está fuerte, debe alimentar el alma (: 67). Somos seres no solo de

32 Edgard Morin lo dijo en relación al conocimiento.

nuestro mundo, sino del mundo. Fortalecer los músculos con el ejercicio del cuerpo y el alma con el ejercicio del viaje. También con el gran mundo de las experiencias, lo que no me lo da el razonamiento, me lo puede dar la experiencia, aquello que acontece, sucede de pronto, y me transforma. También se debe aprender de la experiencia, aprender a pensar con ella, a partir de ella, o en contra de ella. Aprender a saber pero sobre todo a ignorar, a afirmar esta forma tambaleante, nunca definitivamente segura, aprender a preguntar. Preguntarme a mí mismo, a los otros y al mundo. La filosofía es nada menos que el arte de preguntar qué nos hace y lo hace ejercitándose en la duda, alimentando el deseo de conocer, que es algo bien repartido entre los seres humanos³³.

Pues la filosofía, tal y como la entiende Montaigne, es una forma de vida, que nos enseña a conocernos, a vivir y a morir, nada menos. Tener la cabeza bien puesta no es solo razonar bien, sino razonar bien para mejorar la vida. Si no, no sirve de nada. Aprender a morir es aprender a no servir también, como decían los filósofos antiguos y Montaigne.

Para el nuestro, un gabinete, un jardín, la mesa y la cama, la soledad, la compañía, la mañana la tarde, todas las horas serán iguales, todos los lugares le serán de estudio, pues la filosofía como formadora de juicios y de las costumbres, será su principal lectura, tiene ese privilegio de mezclarse con todo (2015: 79)

Más importante, como decía Kant, aprender a filosofar que la filosofía misma. Todo es un medio para aprender a filosofar, todas las situaciones, todo el día, durante toda la vida. Como bien dijo Platón en *el Laques*:

Me parece que ignoras que, si uno se halla cerca de Sócrates en una discusión o se le aproxima dialogando con él, le es forzoso, aún si empezó a dialogar sobre cualquier otra cosa, no despegarse, arrastrado por él en el diálogo, hasta que lo sopesa bien y suficientemente todo. Yo estoy acostumbrado a éste; sé que hay que soportar estas cosas, como también que estoy a punto de sufrir tal experiencia personal.

33 “No hay deseo más natural que el deseo de conocimiento” (2015:17)

Y termina diciendo algo muy importante referido a aquellos que se acercan a él.

.. está deseoso de aprender mientras viva y no cree que la vejez por sí sola aporte sentido común. Para mí no resulta nada insólito ni desagradable exponerme a las pruebas de Sócrates, la charla no sería sobre los muchachos sino sobre nosotros mismos (188c)

La filosofía es una apuesta por la formación humana durante toda la vida, obliga a examinarse a sí mismo, a conocerse, a cuidarse, a sopesarlo muy profundamente todo. Su materia de estudio, como formadora del juicio, es el examen de sí mismo, para hacernos mejores, toda la vida, durante toda la vida. Tiene la forma del ensayo y no llega a resultados absolutos. El espejo de nuestro ensayo vital es nuestra propia vida (: 83). El ensayo de Montaigne es la vida -ensayo de Montaigne. Un ensayo que ama la vida, la serenidad, un ensayo que no quiere hacer nada sin alegría. Nos dedicamos a glosarnos unos a otros, mas hay que interpretar las cosas mismas y tratar de pensar por nosotros mismos, así lo hagamos a través de otros. De cualquier manera, esa interpretación no tendrá fin, esa vida propia llena de otros es una forma de experimentarnos y aprender. Hijo de Heráclito y contrario a Parménides, tanto Montaigne como Nietzsche, y otros de esta estirpe espiritual, muestran el paso, nunca la permanencia.

Los Ensayos de Montaigne, conforman su ciudadela interior, una de las formas que adquiere la libertad interior³⁴. Una ciudadela interior que en la historia del pensamiento occidental marca un antes y un después. Montaigne nos dio más libertad, se permitió y nos permitió la singularidad, nos permitió en el tanteo y la experimentación hacer experiencia, mostró en los hechos un modo libre de filosofar, creó el primer gran individuo y el más singular, a la vez presentándolo como uno más, tan individuo y tan singular como cualquier otro. Montaigne es el primer moderno y a la vez la otra cara de la Modernidad, la que aun no ha desplegado todas sus posibilidades, la que aun no se realizó, ni dominó. Montaigne, a partir de La Boétie y otros grandes maestros, habilitó

34 Así le llamó Pierre Hadot al trabajo interior del gran antecesor de Michel de Montaigne, Marco Aurelio. Ver Hadot, **La ciudadela interior**. Barcelona, Alpha Decay, 2013.

una libertad interior que posteriormente se constituirá en derecho humano inalienable que defender para todos.

La amistad de la mano de Aristóteles

Aristóteles habla de la amistad en el libro VIII de *la Ética a Nicómaco* en el 1155a y siguientes. La define como virtud, o algo que es acompañado por la virtud y como la cosa más necesaria de la vida. No hay nada más necesario para la vida ni más fundamental que tener amigos. ¿De qué serviría tener todos los bienes del mundo, si no se tiene amigos?, ¿si no se tiene con quién compartir?, ¿qué se les da o se les hace a los amigos? Definitivamente, la respuesta es clara, **el bien**. Los amigos constituyen el mayor bien, son el gran refugio frente a las grandes tribulaciones de la vida. Este libro, más que una reflexión, es una oda a la amistad. Es más, una persona que tiene amigos está más capacitada para pensar, para tener juicio. Por esto, también la amistad es formativa. Los amigos nos permiten ser mejores pensadores y tener mejores existencias. Recordemos que la amistad para Aristóteles vale por sí misma y si otorga placer o utilidad lo hace como consecuencia secundaria. Lo amable es la amistad y solo se ama lo amable. La amistad es recíproca, exige reciprocidad, una reciprocidad donde cada uno desea el bien del otro.

Para los virtuosos y para los buenos existe la amistad en su más alto grado de excelencia. Por esto es lo más raro, es lo más infrecuente. Se va amasando de a poco, requiere del tiempo, trabajo y confianza. Los malos se complacen en sí mismos y buscan provecho, por eso los malos no tiene amigos. En la amistad no hay calumnia ni hay violencia, pues el que ama a su amigo solo aspira su bien. Requiere igualdad, elección, trato, convivencia y genera disfrute. No somos entonces, amigos de muchos, si hablamos de esa clase de amistad. Si lo amable es amable por su virtud, cuanto más mérito en lo referente a las cualidades humanas, resulta más amable. Con tal clase de amigo compartimos todo y esto incluye los bienes. Si la distancia es muy grande entre

amigos, no se puede amar, por eso, además del tirano, tampoco los dioses entre los hombres tienen amigos. La Filosofía, como búsqueda de sabiduría incompleta, no es ni cosa de dioses, ni de tiranos, es cosa de amigos.

¿Acaso la amistad entre la Boétie y Montaigne no fue esa clase de amistad de la que hablaba Aristóteles? “No sé qué fuerza inexplicable” dice, “porque era él, porque era yo”. Montaigne va a pedir que “la muerte le encuentre plantando coles y cultivando su jardín imperfecto³⁵”, haciendo lo que tenía que hacer, como cualquiera, en la intensidad del momento y en la demora de la presencia de lo que disfrutaba, a sabiendas que nunca estaría terminado. Quizás, imaginamos, de haber podido, le hubiera gustado estar acompañado de La Boétie en ese momento. En su retiro interior, nos imaginamos a Montaigne en su “cuarto propio” en su Castillo, tranquilo, apacible y alegre mirando la Biblioteca. En la inscripción de la misma dice:

Miserablemente privado del apoyo, tan precioso para su vida, de Étienne de La Boétie, el más dulce, agradable e íntimo de los amigos, el hombre mejor, más docto y más encantador, y ciertamente más perfecto, que se ha visto en nuestro tiempo, Michel de Montaigne, que ansiaba que subsistiera algún recuerdo singular de su amor mutuo y de su alma agradecidísima hacia él, y no desmemoriada, en cuanto ha podido hacerlo de manera significativa, le ha consagrado este mueble erudito y extraordinario, que constituye su placer (MONTAIGNE, 2007: 1672-1673).³⁶

Nosotros somos los herederos de la Biblioteca de Montaigne y La Boétie. Cuánto le hemos de agradecer a estos filósofos su gran legado a la humanidad, donde se acercan amistad y libertad. Regalos que nos restituyen a un ideal donde lo humano adquiere toda su plenitud en vinculación con los otros y el mundo. Mucho más en tiempos en que nada parece tener valor por sí mismo, donde el valor predominante es la utilidad, el rendimiento, la productividad, donde la razón instrumental y la lógica neoliberal parece invadirlo todo.

35 “Filosofar es aprender a morir” en Los **Ensayos** (2011, 96)

36 Esta parte constituyen las Sentencias que estaban en el Escritorio del Castillo de Montaigne, recogidas en la edición de **Ensayos** de Montaigne de Marie de Gournay (2011)

Bibliografía

- ARISTÓTELES. *Ética a Nicómaco*. Madrid, Gredos, 2019.
- BAKEWELL, Sarah. *Cómo vivir. Una Vida con Montaigne*. Barcelona, España, Ariel, 2012.
- BERLIN, Isaiah. *Sobre La Libertad*. Madrid, Alianza, 2017.
- LA BOÉTIE, Étienne. *Discurso de la Servidumbre Voluntaria*. Barcelona, Virus Editorial, 2016.
- BYUNG, Chul Han. *La Sociedad del Cansancio*. Barcelona, Herder, 2012.
- BYUNG, Chul Han. *Psicopolítica*. Barcelona, Herder, 2014.
- DIAZ GENIS, Andrea Marta. *El eterno retorno de lo mismo o el terror a la historia*. Montevideo, Editorial Ideas, 2008.
- DIAZ GENIS, Andrea. *La formación humana desde una perspectiva filosófica. Inquietud, cuidado de sí y de los otros, autoconocimiento*. Buenos Aires, Biblos, 2016.
- CHAUI, Marilena. *Amistad. Rehusarse a servir*. Buenos Aires, Ediciones las Cuarenta, 2011.
- CICERON. *El arte de cultivar la amistad*. España, Koan, 2020.
- CONSTANT, Benjamin. *La libertad de los modernos*. Madrid, Alianza Editorial, 2019.
- FOUCAULT, Michel. *Historia de la Sexualidad, 2. El uso de los placeres*. Buenos Aires, Siglo XXI, 1984.
- FOUCAULT, Michel. *La Hermenéutica del Sujeto*. México, DF, 2006
- FOUCAULT, Michel. *El Coraje de la Verdad*. México DF, FCE, 2011
- GOURNAY, Marie de. *Escritos sobre la Igualdad y en Defensa de las Mujeres*. Madrid, Csic, 2014.
- HADOT, Pierre. *Ejercicios Espirituales y Filosofía Antigua*. Madrid, Siruela, 2006.
- KUNDERA, Milan. *El Arte de la Novela*. Barcelona, Tusquets, 1986.
- MONTAIGNE, Michel de. *Ensayos* (según la edición de 1595 de Marie de Gournay). Prólogo de Antoine Compagnon. Madrid, Acantilado, 2011.

MONTAIGNE, Michel de. *Ensayos sobre Educación*. Edición de Joan Llinás. Madrid, Biblioteca Nueva, 2015.

NUSSBAUM, Martha. *Crear Capacidades. Propuesta del Desarrollo humano*. Barcelona, Paidós, 2012.

PLATON. *Laques en Diálogos I*, Madrid, Biblioteca Clásicos, Gredos, 2003.

PLATON. *Carta VII, Dudosos, Apócrifos, Cartas*. Madrid: Biblioteca Clásica, Gredos, 1992.

PLATON. *El Banquete o del Amor*. Madrid, Aguilar, 1966.

Governo colérico e formação parresiástica: o problema da enfermidade das paixões humanas

Claudio A. Dalbosco¹

Introdução

O que são paixões humanas, qual é sua origem e como interferem na vida social e política é uma preocupação central do pensamento, especialmente da cultura filosófica ocidental. Compreender esta questão exige problematizar a ambiguidade e as tensões da própria condição humana em sua historicidade, cujo modo de governo das relações políticas é um aspecto decisivo. Isto é, o modo como os seres humanos governam e se deixam governar em determinada época e quais são os fatores que influenciam nessas formas de governo diz muito sobre as aspirações humanas e sobre a possibilidade de que possam ser ou não conduzidas na perspectiva ética.

A governança política que predomina no cenário atual da democracia representativa brasileira, sobretudo no âmbito do executivo, deixa-se qualificar negativamente, entre tantos atributos, pela conduta colérica sustentada na mentira sistematicamente reiterada. Tal comportamento, além de estimular o espírito belicoso

¹ Agradeço ao CNPQ pela Bolsa Produtividade em Pesquisa e à UPF pelo financiamento de horas de pesquisa, pois tais auxílios contribuíram significativamente para a pesquisa e escrita do ensaio. Também agradeço aos integrantes do grupo de pesquisa “Formação humana” pela interlocução constante e amigável.

entre os cidadãos, as instituições e os próprios poderes constituintes da República, revela o predomínio de interesses individuais egoístas, contrários ao bem público. A ausência de autodomínio do governante público principalmente frente às paixões humanas destrutivas conduz à conduta colérica eivada de agressividade e violência, ao mesmo tempo que faz aumentar também a bajulação de governados em relação aos seus governantes. Não há dúvida de que a relação entre cólera e bajulação se torna altamente destrutiva ao ser humano e às instituições, obscurecendo o diálogo transparente das relações políticas que é vital ao exercício cidadão autônomo voltado à consolidação democrática da República.

O predomínio da cólera na ação de governo de homens públicos não é uma novidade exclusiva dos tempos atuais, pois sempre existiu na história da humanidade, ganhando intensidade em determinadas épocas históricas, sobretudo, naquelas em que predominam formas tirânicas, autoritárias e violentas de governo. Contudo, não é problema fácil investigar o que é a cólera e como ela ganha força política destrutiva. Diante da vasta literatura filosófica sobre o tema, farei, na primeira parte do ensaio, um recorte textual, reconstruindo o problema investigado, primeiro por Michel Foucault n^o *A hermenêutica do sujeito* e, na sequência, por Martha Nussbaum, em sua obra *A terapia do desejo*. A análise de Foucault torna-se importante para a dimensão formativa que pretendo dar ao problema do autodomínio sobre a cólera porque a concebe, juntamente com a bajulação, como forma destrutiva do autogoverno ético e, portanto, como obstáculo à ação humana virtuosa e, em última instância, à democracia como forma de vida participativa. De outra parte, o ponto de vista de Nussbaum auxilia para ampliar a análise foucaultiana na medida em que, ao se debruçar sistematicamente sobre a teoria senequiana da cólera, mostra outros aspectos da complexidade desta paixão humana destrutiva que precisam ser considerados. Ou seja, enquanto Foucault investiga a cólera na tradição estoica em geral, Nussbaum faz um ingresso pontual e sistemático no diálogo senequiano *Sobre a ira*.

Por fim, na segunda parte do ensaio reconstruo a proposta formativa esboçada por Foucault para enfrentar o problema da cólera considerada como inimiga moral da parresía. Procuo reter, da breve reconstrução que ele faz de autores antigos, especialmente de Filodemo, Galeno e Sêneca, o núcleo formativo da perspectiva

parresiástica alicerçada na condução franca, livre e aberta do mestre. Pois, é esse trabalho formativo incansável do mestre que oferece referências éticas indispensáveis aos discípulos para que possam resistir ao poder destrutivo dos vícios de caráter. Sendo assim, o exemplo parresiástico do mestre contagia seus próprios discípulos a buscarem a convivência amistosa e benevolente que se opõe obviamente à tirania destrutiva própria ao governo colérico.

Como se pode observar, minha preocupação consiste fundamentalmente em tratar do problema da cólera pela ótica formativa, buscando no saber parresiástico uma das formas éticas de enfrenta-la. Assumo a hipótese geral de que enquanto seres humanos nascemos com a capacidade tanto para amar como para odiar e são os contextos sociais, culturais, educacionais e políticos que acentuam mais um ou outro tipo de paixão, dependendo decisivamente do tipo de governo que os constituem. Não precisamos ser obviamente ingênuos a ponto de acreditar que governos tirânicos e coléricos possam se arrepender de seus atos de crueldade e indiferença em relação ao sofrimento alheio. Por isso, é indispensável a aposta na formação de novas gerações baseada na espiritualidade da amizade, do amor e da benevolência recíproca, pois é o cultivo de tais virtudes que se torna o principal remédio contra a cólera no âmbito das relações humanas, sociais e políticas.

Embora eu tenha regressado, influenciado pela companhia de Michel Foucault e Martha Nussbaum, a um aspecto pontual do pensamento senequiano, não assumo, contudo, a tese estoica geral de que as paixões humanas podem ser extirpadas definitivamente da conduta humana.² Quase dezessete séculos depois de Sêneca, Jean-Jacques Rousseau, que não escondia a simpatia intelectual que nutria pelo estoicismo, mostrou vigorosamente no *Emílio* o quanto faz mais sentido pensar na educabilidade do amor próprio, evitando seus aspectos destrutivos, do que querer erradicar as paixões humanas, dada a impossibilidade de tal eliminação (ROUSSEAU, 1994; NEUHOUSER, 2012). Portanto, não se trata de eliminar as paixões humanas, mas sim de buscar governa-las por meio de amplo e exigente processo formativo, que deve iniciar ainda na primeira infância.

² Sobre a complexidade deste problema da extirpação das paixões na tradição estoica, ver Martha Nussbaum (2009, p. 447-495).

O casamento infeliz entre cólera e bajulação

A hermenêutica do sujeito é resultado do curso ministrado por Michel Foucault no Collège de France, em 1982. Do ponto de vista do percurso intelectual do autor, o curso apresenta aspectos teóricos importantes relacionados à analítica do sujeito, problematizando, como núcleo central, a relação do sujeito com a verdade, ou seja, os processos de subjetivação que o próprio sujeito precisa fazer para que possa acessar à verdade. Somente quando o sujeito estiver disposto a transformar a si mesmo é que ele acessa a verdade e pode fazê-lo por meio da conduta ascética que implica no recurso a muitos exercícios espirituais (culturais). O curso marca o retorno à Antiguidade greco-latina sob a ótica da moralidade, concentrando-se especificamente no problema da formação ética do sujeito. Por isso, contém reflexões vigorosas sobre a formação humana que permitem pensar a condição humana e a própria problemática educacional de maneira ampliada, considerando as capacidades humanas na diversidade de seus possíveis desdobramentos. Neste sentido, a ideia de formação humana está relacionada, na primeira parte do curso, à práxis dialógica socrática oriunda da interpretação minuciosa do diálogo platônico *Alcíbiades* e, na segunda parte, na ampla incursão na diversidade de autores e textos do estoicismo antigo, com foco especial na *libertas* senequiana presente, sobretudo, nas *Cartas a Lucílio*.

Trata-se, portanto, n' *A hermenêutica do sujeito*, do esforço filosófico original de pensar traços nucleares de dois grandes projetos educacionais antigos, a *Paidéia* grega e a *Humanitas* latina. A originalidade consiste em compreendê-los livre da forte influência exercida pelo humanismo metafísico-teológico posterior, que ainda marca em certo sentido nossa própria ideia atual de formação humana. A reconstrução desses traços deixa-se mostrar, na *Paideia* grega, pela noção de educação como preparação (*paraskeuê*) efetivada pela *áskesis* como cuidado de si que assume na parresía do mestre sua mola propulsora. Este amplo e ambicioso projeto ganha sua especificação, na tradição da *Humanitas* latina, pela noção de *instructio* que se desdobra em ascese, ou seja, em diferentes formas de exercício de si, conduzidas pela *libertas* do mestre. O que há de comum entre estes dois grandes projetos educacionais, embora as diferenças entre si sejam bem significativas e repetidamente acentuadas pelo próprio Foucault, é a noção de educação como preparação conduzida pela figura do mestre que fala de modo franco,

livre e aberto. É com base nesse pano de fundo interpretativo que Foucault introduz o par conceitual cólera-lisonja, concebendo-o como negação da educação enquanto preparação espiritual e, principalmente, como inimigo moral da parresía, isto é, como destruição da forma franca e livre do governo de si e dos outros.

O retorno à tradição intelectual greco-latina investigado em detalhes no curso de 1982 é tributário, no âmbito da trajetória do pensamento de Foucault, da guinada do poder para o governo.³ É precisamente a questão do governo que ampliará a própria tematização do político porque permite compreendê-lo a partir de um horizonte nitidamente ético-formativo (LEMKE, 2017). A tradição antiga, especialmente aquela dos dois primeiros séculos de nossa era, mostrará a Foucault que o sucesso do governo democrático na esfera pública, portanto, que o problema do governo dos outros, depende decisivamente do bom governo que o próprio sujeito for capaz de fazer de si mesmo. Deste modo, o que está pressuposto aí, claramente, é que a conquista de uma sociedade mais livre, transparente e benevolente depende da capacidade de autodomínio individual. No entanto, o autodomínio de si só é alcançado por sua vez pela presença ético-formativa de um Outro, ou seja, da comunidade mais ampla, pois é tal comunidade que é capaz de oferecer ao sujeito o indispensável contraponto crítico de si mesmo. Em todo caso, a boa circularidade entre o domínio de si e a força contrafática da comunidade, representada primeiramente pela transparência parresiástica do mestre, torna-se possível pela noção de governo como agir ético de si sobre si mesmo. E, o mais importante, a ação do governo de si expressa-se filosófico-formativamente pela noção de *áskesis*, a qual assume dupla forma, de cuidado de si no contexto socrático e exercício de si no contexto estoico, principalmente senequiano.

Foucault trata da *áskesis* estoica ao longo da última parte d'A *hermenêutica do sujeito*, especialmente na segunda hora da aula de 24 de fevereiro de 1982. Se a *instructio* é o processo formativo que assegura a passagem do logos ao *êthos*, a *áskesis* é a força motriz da própria *instructio*, que a põe em movimento por meio de diferentes exercícios

3 O próprio Foucault expõe, em vários momentos de sua obra, o percurso investigativo constituído pelas três grandes etapas, interligadas entre si: analítica do saber, analítica do poder e analítica do sujeito. Para uma exposição resumida, ver *O Governo de si e dos outros*, primeira hora da primeira aula de 5 de janeiro de 1983 (FOUCAULT, 2013, p. 3-7). Para uma interpretação atual do percurso investigativo de Foucault com foco na relação entre liberdade e subjetivação e com base no diálogo crítico com parte significativa da literatura secundária rescente, ver o excelente livro de Karsten Schubert (2018).

espirituais, que dão à própria *instructio* a estrutura formativa singular que a caracteriza. Considerando esta importância vital da *áskesis* para a formação humana, cabe reter uma breve definição oferecida pelo próprio Foucault: “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, 2004, p. 383). Esta definição é importante porque mostra a singularidade ética da ascese, diferenciando-a tanto do sentido estritamente epistemológico como jurídico. Quando o problema diz respeito à subjetivação do sujeito e as práticas de liberdade que a tornam possível, há algo mais fundamental, que vem antes da epistemologia (lógica) e do direito (lei), que é a questão da verdade como veracidade, ou seja, como ética. Em síntese, a noção de *áskesis* traz consigo determinado posicionamento filosófico com profundas implicações ético-formativas, cuja principal é a parresia como *pharmakon* terapêutico para as enfermidades da alma.

Portanto, é mediante esse contexto filosófico mais amplo que é preciso compreender a formação humana como preparação. Tanto em sua vertente grega (*paraskeuē*) como latina (*instructio*) a preparação visa formar no sujeito a armadura que o torne resistente às forças destrutivas internas e externas. Tendo presente que os estoicos concebem as forças externas como tudo aquilo que independe da ação do sujeito, focam nas próprias forças internas, ou seja, na interioridade do sujeito e na luta entre vícios e virtudes. Os vícios são, do ponto de vista interno, os principais inimigos da virtude e são contra eles que se dirige a *instructio* como preparação. São os vícios que tornam a alma humana enferma e, por isso, o emprego reiterado, na tradição greco-romana, da metáfora médica e a respectiva analogia do efeito terapêutico que a medicina exerce no corpo humano doente com o que a filosofia pretende fazer com as doenças da alma humana: enquanto o médico busca curar as doenças do corpo, o filósofo procura cuidar das enfermidades da alma. O ponto em comum destes dois procedimentos é que quanto mais amplo for o olhar do médico e do filósofo tanto mais eficaz será a terapia da enfermidade. Uma das características deste olhar ampliado consiste em buscar compreender o outro (paciente ou discípulo) como parte da humanidade e tributário da razão universal. Ao olhar o outro como membro da comunidade humana, médico e filósofo sentem-se impelidos a aplicar sua terapia visando o bem de seus enfermos. Portanto, este olhar ampliado, além de permitir a compreensão do problema específico em seu contexto de constituição mais amplo, também possibilita que o outro seja tomado como sujeito e não simplesmente como objeto.

Com base nessas considerações introdutórias posso voltar-me agora, especificamente, ao problema do ensaio, pondo a seguinte questão: O que são cólera e bajulação e como caracterizam a forma tirânica de governo que impede a formação do autogoverno franco, livre e aberto? É no contexto da primeira hora da aula de 10 de março de 1982 que Foucault trata do par correlato cólera-lisonja, estendendo-se mais sobre o último do que o primeiro. De qualquer forma, tanto a cólera como a lisonja são concebidos como vícios e, portanto, como inimigos morais da parresía. Em que sentido esses vícios se opõem à franqueza, liberdade e abertura que demarcam a condição humana em sua forma de autogoverno ético? Mais precisamente, em que sentido se tornam obstáculos destrutivos aos exercícios de si que visam à formação ética do sujeito? Vejamos, primeiramente, em relação à cólera, tomada por Foucault no contexto histórico do alto império romano, no modo como ela aparece nas mais diferentes práticas sociais e políticas, especialmente, na relação entre o imperador e seus súditos. Nas próprias palavras de Foucault (2004, p. 452-453): “A cólera, por certo, é o arrebatamento violento, arrebatamento incontrolado de alguém em relação a outro, em relação ao outro sobre quem o primeiro, o que está encolerizado, encontra-se no direito e em posição de exercer seu poder e, portanto, dele abusar”.

Esta definição contém algo importante do governo colérico que precisa ser retido: trata-se, no domínio da cólera, do arrebatamento violento e incontrolado do governante em relação ao governado, caracterizando abuso de poder. O abuso autoritário e violento do poder demonstra antes de tudo a própria incapacidade do governante de dominar a si mesmo e sua fraqueza é encoberta pelo modo colérico com o qual ele coage e oprime os governados. O governo colérico é típico, como explica Foucault em termos históricos, de contextos sociais e políticos onde há grande fragilização da esfera pública, na qual inexistem relações democráticas de poder ou, quando existem minimamente, estão profundamente danificadas, pois se encontram concentradas de maneira autoritária nas mãos de poucos. Tal era, tipicamente, o caso do império romano cuja forma de organização política e prática do poder distanciava-se consideravelmente do regime democrático da polis grega antiga.

Paul Veyne oferece, no seu estudo minucioso intitulado *Sêneca e o estoicismo*, uma caracterização geral das contradições econômicas, culturais e políticas do império romano, ao mesmo tempo em que apresenta resumidamente as obras de Sêneca,

contextualizando-as no âmbito filosófico da ampla tradição estoica. Uma das principais contradições do império é, segundo ele, que muitos dos senhores de cultura elevada que buscavam cultivar sua sabedoria agiam de maneira colérica e cruel frente aos seus subordinados, especialmente em relação aos seus serviçais. Também, o mesmo senhor que, para poder fazer carreira, mostrava-se tão cortês e amável com seu déspota, submetia-se ao jogo ardiloso com seus colegas de mesmo nível social, não perdendo a oportunidade de diminuí-los calculadamente. Pois, é nesse contexto de relações extremamente hierárquicas, intransparentes e tirânicas que o próprio Sêneca escreve seu diálogo denominado *Sobre a ira*. Nas próprias palavras de Veyne (1996, p. 258): “*Sobre a ira* só cobra todo seu alcance em um mundo em que se exerce o arbítrio do soberano e o do governador de província, no qual a escravidão dá a todo o amo a possibilidade e o direito de ser um torturador e um assassino”. Destaquemos, pois, da passagem, este duplo atributo negativo muito forte do governo colérico, ou seja, a tortura e o assassinato.

É preciso reter, da exposição de Foucault e desse breve recurso a Veyne, uma consequência política importante do governo colérico: a sociedade fechada e extremamente hierarquizada, com muito pouco participação política, torna-se terreno propício para o governo colérico, cuja característica principal é o roubo descontrolado, torturador e assassino do tirano. Como esta definição da cólera oferecida por Foucault é muito breve, preciso ir diretamente às fontes estoicas e retirar dela outro aspecto. Da longa e diversificada tradição estoica, a posição de Sêneca sobre o tema ocupa, sem dúvida, lugar de destaque. Embora seu diálogo *Sobre a Ira* tem sido objeto de muita controvérsia na literatura especializada⁴, apresenta em seus três livros ideias importantes para entender o governo colérico. Resumidamente, ele investiga, no primeiro livro, a índole (o modo de ser) da cólera, mostrando sua mais completa incongruência com a grandeza virtuosa da alma humana. Deixa claro, deste modo, que a conduta colérica é um vício que se opõe à virtude e quando predomina nas relações humanas e sociais, termina por impedir o senso de moderação guiado pelo amor e pela generosidade. No segundo livro Sêneca volta-se para a origem da cólera, marcando primeiramente sua

4 Além do trabalho já indicado de Martha Nussbaum (2009), a longa introdução e as inúmeras notas feitas por José Eduardo S. Lohner à tradução portuguesa do diálogo *Sobre a ira*, cuja tradução é feita pelo mesmo autor, dão uma ideia do caráter problemático e muitas vezes contraditório das controvérsias filosóficas que o referido texto de Sêneca reúne (Lohner, 2014).

dimensão voluntária para depois mostrar como ela, pelo influxo da vontade, torna-se efetivamente uma paixão. Nesta altura, vinculando-se à razão e ao juízo, a cólera é compreendida como uma crença não justificada e, portanto, como fonte do erro que pode conduzir ao abuso moral e político. É desta investigação sobre sua gênese que Sêneca elabora, ainda no interior do segundo livro, seu plano terapêutico para impedir ou reprimir a cólera, indicando como remédio principal os diferentes exercícios de si que possibilitam o autodomínio ético. Por fim, no terceiro e último livro do diálogo o autor resume o percurso desenvolvido, inspecionando novamente os diferentes remédios contra esta grave enfermidade. Recorre, neste contexto, a vários exemplos de governantes coléricos para assinalar a brutalidade cruel que caracteriza o modo de ação tirânico. (MAZZOLI, 2004, p. 267-273).

Gostaria de reter três aspectos desse breve resumo geral do diálogo *Sobre a Ira*. O primeiro refere-se à índole da cólera, que por ser contrária à natureza⁵ torna-se completamente inútil e perigosa tanto social como politicamente. Deste modo, a conduta colérica fragiliza a política, pondo em risco as próprias relações sociais devido ao seu teor altamente destrutivo e desagregador. O segundo aspecto diz respeito à indicação do caráter não só impulsivo e irracional, mas também judicativo da cólera, fato esse que a torna uma força ainda mais brutal e violenta, porque racionalmente calculada. Desta compreensão da cólera que tem sua gênese na razão humana, embora a torne força destrutiva ainda mais perigosa, também brota a força terapêutica capaz de contê-la, cuja base repousa no emprego racional das virtudes humanas. Depois de ter mostrado toda a brutalidade e pequenez da conduta colérica, Sêneca arremata seu argumento, ainda no final do primeiro livro, com a seguinte afirmação: “Todas estas coisas [luxo, avareza, libido e ambição], não importam quais o seu êxito e sua dimensão, são estreitas, miseráveis, desprezíveis; somente a *virtude* é sublime e elevada, e nada é grandioso se ao mesmo tempo não for *sereno*” (SÊNECA, 2014, p. 114; grifos meus). O conteúdo da passagem estabelece, deste modo, a serenidade como força virtuosa capaz de aplacar a brutalidade cruel e violenta provocada pela conduta colérica. Contudo, como mostrarei logo adiante, tal serenidade exige o trabalho terapêutico formativo de diferentes exercícios de si, orientados pelo saber parresiástico do mestre.

5 Agir segundo à natureza é uma máxima da ética estoica que significa, sobretudo, agir de acordo com a razão. Para uma exposição detalhada deste tema, com suas respectivas implicações filosóficas e formativas, ver os livros de Maximilian Forschner (1998 e 2005).

Sobre a ira oferece ainda outro aspecto importante, sem o qual ficaria difícil compreender o modo terapêutico proposto por Sêneca para enfrentar essa paixão humana destrutiva. Refiro aonexo estreito da cólera com a condição humana, constituindo, como já afirmado acima, sua dimensão enferma. Há, neste sentido, duas passagens que precisam ser analisadas, a primeira no interior do segundo livro e, a segunda, no terceiro livro. Assim afirma Sêneca na primeira passagem: “Nascemos nesta condição, expostos a doenças da alma não menos numerosos que as do corpo, seres que não são obtusos ou ineptos, mas que utilizamos mal nossa perspicácia, sendo exemplos de vícios uns para os outros” (SÊNECA, 2014, p. 122). Esta passagem demarca a fragilidade da condição humana exposta às doenças da alma, resultante do mau uso que fazemos de nossa própria razão, fato esse que nos torna mau exemplo para nossos semelhantes. Ou seja, nossas enfermidades devem-se em grande parte ao modo como empregamos nossas próprias capacidades racionais, tornando-nos embusteiros de nós mesmos na medida em que ao fazer mau uso de nossas capacidades racionais destruimos os outros.

Na segunda passagem Sêneca afirma o seguinte: “Todos somos irrefletidos e imprevidentes, todos somos irresolutos, queixosos, adutores – por que escondo com palavras tão suaves uma ferida comum? -, todos somos maus” (SÊNECA, 2014, p. 175). Aqui, nesta passagem, o filósofo estoico concebe a maldade como possibilidade para todos os seres humanos e não somente para alguns, estendendo-a também ao príncipe, sem limitá-las só aos súditos. A compreensão adequada dessa “universalização” da maldade tem consequências terapêuticas e políticas importantes: ninguém pode sentir-se excluído, acima ou fora do processo de formação virtuosa da alma. Como somos todos propensos aos vícios e, portanto, à conduta colérica, precisamos do efeito terapêutico das virtudes, competindo ao ser humano experimentado, no caso, o mestre, a condução formativa contra os vícios, interrogando as ações humanas para que tomem a direção das virtudes.

Essa breve incursão no texto de Sêneca é momentaneamente suficiente para que eu possa retomar ao próprio pensamento de Foucault, especificamente à lisonja, cujo bajulação é seu sinônimo. Reforçada pela retórica, a lisonja também se torna inimiga moral da parresia porque legitima relações inautênticas, desiguais e excludentes entre governantes e governados. Ou seja, a lisonja é o procedimento adotado pelo governado

para ganhar confiança do governante e desse modo poder usufruir das vantagens que aquele lhe proporciona. Diante do enorme poder do governante e, sobretudo, do uso abusivo que ele faz desse poder, os que o cercam encontram na bajulação a forma de sobrevivência, pois o governo colérico não tolera oposição e menos ainda a manifestação do contraditório. É comum, deste modo, que a forma de governo colérica faça impor-se pelo medo, agressividade e violência, provocando a exterminação sangrenta das vidas humanas, como o próprio Sêneca relata por meio de muitos exemplos de governos tirânicos, no último livro de *Sobre a ira*.

Mas, por que a bajulação se torna efetivamente um inimigo moral da parresia e que consequências isso tem para a formação humana? O ponto nuclear é que no contexto de relações dominadas pela bajulação não há propriamente formação, uma vez que, aliada à cólera e a maldade do governante, a bajulação impede a franqueza, a liberdade e a abertura que estão no centro da parresia como conduta formativa, ético-política. O fato é que o governado, por medo do governante colérico ou por interesse pessoal de se aproveitar das possíveis vantagens que esta forma de governo lhe oferece, mantém-se na posição de servilismo humilhante, aniquilando-se a si mesmo. O governado obstaculiza, ao assumir esta condição de bajulador com o intuito de ganhar os favores e a proteção do governante, não só para si como também para o próprio governante a possibilidade de autogoverno ético. Em síntese, o processo de subserviência inerente à bajulação nega a própria liberdade tanto do bajulador como do bajulado, pois ao aceitarem essa condição ambos recusam o governo ético de si.

Na sua análise sobre o problema da bajulação, Foucault mostra que ela tem origem na enorme distância que separa governante de governados, caracterizando relações sociais e políticas profundamente hierárquicas e desiguais, quase impossíveis de serem rompidas. Neste sentido, a bajulação nada mais faz do que manter inalterada tal desigualdade, legitimando-a como algo natural. Pois, é recorrendo ao uso do discurso retórico mentiroso e desonesto que o próprio bajulador mantém inalterada a relação de subserviência e dominação, fazendo com que o superior se veja a si mesmo como forte, com mais poder ainda do que efetivamente possui. Segundo Foucault (2004, p. 454): “O lisonjeador é aquele que, por conseguinte, impede que se conheça a si mesmo como se é. O lisonjeador é aquele que impede o superior de ocupar-se consigo mesmo como convém”. Portanto, a relação de subordinação entre lisonjeador e lisonjeado baseada na

mentira não possui efeito destrutivo somente ao lisonjeador, mas também ao próprio governante, uma vez que o conduz ao autoengano em relação a si mesmo. A dinâmica lisonjeador-lisonjeado impede que ambos cuidem de si como convém e tal cuidado só é possível no contexto ético-político e formativo que vai muito além da relação destrutiva cólera-lisonja porque exige a veracidade em oposição à mentira.

Reconstruí, assim, em largos traços, a dinâmica destrutiva cólera-lisonja que impede o governo ético de si e dos outros. Por isso, para que o sujeito possa alcançar a forma de autogoverno livre, franco e aberto, ele precisa colocar-se acima desta dinâmica destrutiva, resistindo firmemente à condição de sujeito colérico ou lisonjeador. Na base desta resistência está, do ponto de vista formativo, a condução parresiástica que assegura o exame crítico de si. Antes de tratar deste tema, na segunda parte do ensaio, gostaria ainda de ampliar a análise foucaultiana recorrendo brevemente a um aspecto da interpretação de Martha Nussbaum.

No seu minucioso estudo sobre a ética helenista, intitulado *A terapia do desejo. Teoria e prática na ética helenista (The Therapy of Desire. Theory and Practice in Hellenistic Ethics)*, Nussbaum utiliza-se de fontes especializadas atuais (anglo-saxônicas e alemãs) não consultadas por Michel Foucault e, precisamente por isso, o seu estudo se torna referência indispensável para compreender a dinâmica cólera-lisonja no contexto da formação humana. A referida autora possui preocupação nitidamente política quando investiga a conduta colérica, deixando-se orientar pela pergunta sobre o sentido da cólera para o cultivo da humanidade na vida pública. Ou seja, trata-se de saber, segundo ela, se tal paixão humana possui somente papel destrutivo ou poderia exercer também alguma finalidade construtiva, no sentido, por exemplo, de alavancar a indignação política contra a injúria ou qualquer outro tipo de dominação autoritária e violenta. É justamente neste contexto que Nussbaum insere a interpretação que Sêneca faz de Aristóteles, principalmente no primeiro livro de *Sobre a Ira*, não aceitando daquele a atribuição de utilidade à ira como impulso ético-político contra a injúria ou outra forma de injustiça.⁶ Ao colocar a questão nos termos de cultivo da humanidade na vida

⁶ Não há dúvida que a posição aristotélica sobre as emoções e paixões humanas e sua relação com a razão influenciou decisivamente a tradição filosófica ocidental, inclusive a própria posição de Martha Nussbaum. Para uma análise resumida do papel das emoções e sua relação com as virtudes racionais na ética aristotélica, ver Marco Zingano (2009).

pública, Nussbaum enfatiza que para Sêneca a ira possui uma dimensão eminente social, além da individual, sendo justamente por isso que a terapia contra ela precisa envolver a vida humana em sociedade, em seus aspectos políticos e institucionais. Assim afirma a autora: “Veremos que os dois objetivos estão intimamente conectados, que a prescrição de Sêneca para a vida pública depende de assegurar que cada indivíduo reconheça as deficiências de sua própria alma” (NUSSBAUM, 2009, p. 501).

Na passagem acima está expresso, como uma ideia nuclear, que o cultivo da humanidade na vida pública depende muito do reconhecimento que todo o ser humano precisa fazer de suas próprias fragilidades e deficiências, resultando disso a humildade necessária para controlar o amor excessivo que cada um sente por si mesmo. Ou seja, é o reconhecimento da dimensão frágil da condição humana que precisa ser vertido contra o excesso de amor próprio e, como este amor descontrolado torna-se a fonte da soberba que destrói o convívio humano solidário, ele precisa ser tratado terapeuticamente, desde a infância. Em síntese, e isso retomarei mais adiante, o autorreconhecimento crítico da própria fragilidade humana que se expressa no amor excessivo de si é a base da formação do autogoverno ético capaz de fortalecer a vida pública porque oportuniza formas de benevolência recíproca vitais ao encontro humano ético.

Nussbaum investiga, com base nessa preocupação política de fundo, o significado da cólera em Sêneca, mostrando suas dificuldades e incongruências e retendo dele aspectos que auxiliam a pensar amplamente qual seria a terapia filosófica (formativa) mais adequada contra as paixões humanas ferozes e cruéis. Reconstrói brevemente as três fases atribuídas por Sêneca à cólera, mostrando em que sentido tais fases se aproximam ou se distanciam da posição aristotélica e da própria tradição estoica mais ampla. Nussbaum toma essa problematização introdutória para resumir o núcleo da definição de cólera contida pelo texto senequiano. Assim afirma ela: “a ira é, de uma maneira ou outra, um artefato social, um produto daquilo que nos ensinam a crer e julgar, para o qual qualquer predisposição corporal não-cognitiva se demonstrará insuficiente” (NUSSBAUM, 2009, p. 509).

Dessa definição ela extrai dois argumentos, um motivacional e outro excessivo, analisando-os separadamente. O argumento motivacional conduz à negação da cólera como impulso necessário contra a injúria ou qualquer outro tipo de injustiça. Tal recusa

ocorre em razão de que a virtude seria, para Sêneca, fonte suficiente da obrigação moral, ou seja, teria por si mesma o poder para obrigar o agente a condenar ações cruéis e violentas, originadas da própria cólera. O argumento excessivo mostra, por sua vez, a inadequação da cólera porque o agente, ao adotá-la, se rebaixaria ao nível de descontrole perigoso que não mais o permitiria moderar adequadamente suas paixões destrutivas e nem mesmo refletir sobre as possíveis consequências negativas que resultariam de sua conduta colérica. Em síntese, a utilidade da cólera é rejeitada com base no duplo argumento, motivacional e excessivo, e tal rejeição é feita em nome da crença no poder terapêutico formativo das virtudes racionais. Pois, é por meio de tais virtudes que se forma a moderação serena indispensável ao cultivo da humanidade na vida pública.

Há, sem dúvida, muitos problemas implicados nesta breve reconstrução da interpretação de Nussbaum, alguns dos quais eu gostaria de pontuar agora brevemente. O primeiro deles refere-se ao distanciamento de Sêneca em relação à posição de Aristóteles: a cólera não possui de fato nenhuma utilidade? E mesmo que não possuísse, seria possível extirpá-la da alma humana e da esfera pública? O segundo questionamento refere-se à relação entre cólera e virtude: o amor à virtude e a obrigação do dever constituem por si só motivos suficientes para mover o agente a resistir contra a destrutividade das paixões humanas e contra todo tipo de violência e injustiça que elas causam? Esta posição da virtude e do dever considerados como forças moventes suficientes da ação humana não ignora a força real destrutiva da cólera e de outras paixões humanas? O terceiro questionamento refere-se à própria origem da cólera: possui ela origem tão somente racional e, neste caso, seria suficiente concebê-la só como forma de crença ou juízo equivocado? Assumir sua dimensão judicativa implicaria no abandono de sua possível origem irracional e impulsiva e, caso afirmativo, o que tal abandono significaria? Por fim, o que este tríptico questionamento significa para pensar a terapia da cólera e, com ela, o processo formativo capaz de criar as condições educacionais e políticas necessárias para o cultivo da humanidade na vida pública? Não poderei obviamente tratar de maneira sistemática dessas questões no âmbito desse ensaio, embora algumas delas permeiam minha argumentação. Na sequência, passo a referir a parresia como proposta formativa resistente ao governo colérico.

A parresía como resistência ético-formativa ao governo colérico

Procurei investigar, no tópico anterior, alguns aspectos da colérica e seus efeitos destrutivos à vida humana, social e política. Por resultar na crueldade violenta, a conduta colérica torna-se um dos principais obstáculos à construção participativa da convivência humana na vida pública, pois o governo colérico traduz-se em autoritarismo opressor e excludente, podendo culminar inclusive na tortura e assassinato. Utilizei como referência teórica o estoicismo, sobretudo o senequiano, à luz de Foucault e Nussbaum, procurando desvendar alguns aspectos da relação cólera-lisonja. Agora, na segunda parte do ensaio, reporto-me somente a Foucault e tomando *A hermenêutica do sujeito* em sua aula de 10 de março de 1982, busco reconstruir os traços gerais da parresía que possam ser vertidos contra o governo colérico.

A noção de parresía é chave para Foucault problematizar como ocorre a formação ética do sujeito no âmbito da ascética filosófica antiga, especialmente estoica. Por isso, além de perpassar todo o percurso investigativo empreendido n' *A hermenêutica do sujeito*, tal noção constitui, em certo sentido, também a base de sustentação dos cursos seguintes, *O governo de si e dos outros* (1982-1983) e *A coragem da verdade* (1983-1984). Como meu foco é a aula de 10 de março de 1982, o seguinte questionamento torna-se oportuno: se cólera e lisonja são inimigas morais da parresía, em que sentido a própria parresía torna-se força ético-formativa capaz de resistir ao governo colérico? Mais precisamente, que processo formativo a parresía desencadeia no sujeito, tornando-o resistente aos aspectos destrutivos das paixões humanas, especificamente à cólera? Essas duas questões remetem diretamente à reflexão sobre o poder formativo da parresía como modo de resistência ao efeito destrutivo, brutal e cruel, da cólera humana.

Foucault investiga, na referida aula, a parresía na tradição antiga, referindo de maneira breve três autores: Filodemo, Galeno e Sêneca. É no contexto histórico dos primeiros dois séculos depois de Cristo, segundo ele, que se pode encontrar por meio da ascética filosófica um acontecimento singular, ricamente estimulante de formação ética do sujeito. Este longo e diversificado acontecimento formativo não ocorreu com a mesma intensidade no mundo grego anterior e, também, irá quase desaparecer no período posterior, principalmente a partir do momento em que o Cristianismo foi

reconhecido por Constantino como religião oficial do império romano. A singularidade deste acontecimento formativo tem a haver diretamente com as três características da parresía já indicadas anteriormente: franqueza, liberdade e abertura de coração. Como é deste núcleo tripartite que brota a resistência formativa contra o governo colérico, vou reconstruí-lo seguindo a apropriação feita por Foucault do pensamento dos três pensadores acima nomeados.

Embora Filodemo seja um filósofo epicurista e, portanto, não pertencente à tradição estoica, a referência a ele é importante porque permite pensar a formação humana por meio do vínculo entre parresía e kairós. Este vínculo é concebido através da relação comunitária entre mestre e discípulo baseada na benevolência (*eúnoia*) e na amizade (*philia*). No contexto comunitário epicurista⁷ se estabelece a relação tensional entre verticalidade e horizontalidade que, por ser orientada pela parresía, opõe-se radicalmente à forma vertical autoritária e violenta própria ao governo colérico. Considerando a dificuldade de acesso direto às próprias fontes do texto de Filodemo, Foucault baseia-se na interpretação que o especialista italiano M. Gigante faz do *Perí parrhesías* (*Tratado do franco-falar*). Que singularidade Filodemo atribui à parresía enquanto modo formativo de conduta do mestre em relação aos seus discípulos? Há, aqui, dois aspectos importantes a serem considerados que mostram, entrelaçando-se um ao outro, a pertinência da breve leitura que Foucault faz deste filósofo epicurista, para pensar na eficácia formativa da parresía como remédio às enfermidades da alma.

O primeiro aspecto refere-se ao fato de que o vínculo pensado da parresía com o kairós transforma-a numa arte conjectural que permite ao mestre escolher livremente, longe das amarras de um procedimento rigidamente regrado, o momento oportuno para agir. Ora, a escolha do momento oportuno envolve uma complexidade de situações que escapam obviamente ao controle absoluto do mestre, sendo precisamente da consciência aguda deste limite que brota a humildade de seu trabalho parresiástico. Desse modo, além de investigar o contexto mais amplo no qual a situação pedagógica está inserida, também é indispensável conhecer a condição em que se encontram seus discípulos, para que o próprio mestre possa escolher adequadamente o que, como e

⁷ Como não posso adentrar aqui na filosofia epicurista, menciono apenas duas fontes de pesquisa: primeiro, o livro introdutório sobre Epicuro de Malte Hossenfelder (1998); segundo, *Os caminhos de Epicuro* de Miguel Spinelli (2009).

quando falar francamente. Isso indica que o mestre não pode fazer uma mirada apenas geral de seus discípulos e falar apenas de maneira ornamentada e descompromissada com eles, sem levar em consideração a singularidade que os constitui. Na contramão deste procedimento ornamental e indiferente, o mestre precisa ter conhecimento minucioso de seus discípulos, sobre quem são, o que pensam e desejam. Na origem da descoberta do momento oportuno de agir está, portanto, a abertura de coração que atua como mola propulsora da conduta do mestre, tornando-o profundamente sensível ao tempo formativo de seus discípulos. Em resumo, é tal abertura que faz o mestre respeitar as condições intelectuais, morais e afetivas de seus discípulos.

Neste contexto, Filodemo faz, do mesmo modo que muitos pensadores antigos também já o haviam feito, a analogia da filosofia com a medicina. A parresía, assemelhando-se à prática médica, depende de encontrar o tempo certo para intervir e deixar acontecer. Compreendida como socorro ou terapia, ela permite que o mestre, assim como o médico, cuide como convém de seus discípulos. Ora, cuidar como convém significa compreender a doença específica em conexão com o todo do organismo e com a própria natureza, não prescrevendo previamente nenhum remédio ao paciente sem considerar antes o seu amplo estado anímico. Pois, alma e corpo não são coisas separadas e a eficácia do tratamento de um implica no melhor conhecimento possível do outro e de sua pertença à ordem maior das coisas. Em síntese, este primeiro aspecto refere-se diretamente à postura que o mestre precisa adotar para poder chegar até seus discípulos, tendo que recorrer a aspectos intrínsecos de seu próprio falar parresiástico. Limitando-se à relação do mestre com seus discípulos, as características da parresía vinculadas ao kairós formativo impedem que sua postura se torne autoritária e colérica. Por isso, e esta é a crença epicurista e também estoica em geral, o kairós parresiástico exige o sentido ético de humanidade que implica considerar o outro de maneira generosa e amigável e não simplesmente como um objeto contra o qual pode ser dirigido a brutalidade cruel da ira governante. Encontramos, então, neste primeiro aspecto a generosidade recíproca como postura ético-formativa completamente oposta à cólera, pois, espíritos generosos são capazes de cultivar modos de ação que resistem firmemente à conduta colérica.

Contudo, há um segundo aspecto importante na interpretação que Foucault faz de Filodemo que diz respeito ao efeito que este vínculo cuidadoso entre parresía e kairós adotado pelo mestre provoca diretamente na formação dos discípulos, transformando

consideravelmente a relação que eles mantêm entre si. Por isso, o que importa agora não é mais a relação vertical, franca e formativa entre mestre e discípulos, mas sim aquela relação horizontal entre os próprios discípulos no interior da comunidade de formação. Pelo seu falar franco, livre e aberto, o mestre incita seus discípulos a serem benevolentes entre si. Quando se consegue falar livremente, quando se tem as condições e se encontra o momento oportuno para fazê-lo, então se pode alcançar a benevolência recíproca. Ocorre, neste texto de Filodemo, portanto, a passagem da parresía do mestre para a parresía a ser exercitada entre os próprios discípulos. Nas palavras de Foucault (2004, p. 470): “A prática da palavra livre por parte do mestre deve ser tal que sirva de incitação, de suporte e de ocasião aos alunos que, também eles terão a possibilidade, o direito e a obrigação de falar livremente. Palavra livre dos alunos que aumentará entre eles a *eúnoia* (benevolência) ou ainda a amizade”.

Deste modo, a figura central do mestre como diretor espiritual transfere o mesmo nível de exigência que havia entre ele e seus discípulos para a relação específica dos discípulos entre si. Ora, esta transferência só é possível porque houve condições formativas adequadas que conduziram os discípulos a se sentirem livremente obrigados a aprofundar entre si os sentimentos de benevolência e amizade. Assim, a relação hierárquica inicial entre mestre e discípulos, porque conduzida pela liberdade da parresía, dá origem à relação horizontal entre os discípulos, preservando, contudo, a autoridade parresiástica legítima do mestre. Vemos, então, desse modo, o quanto o exercício da palavra franca, livre e aberta se opõe frontalmente ao governo colérico, resistindo ao seu sentido hierárquico autoritário e destrutivo. Além disso, ao conduzir para relações horizontais recíprocas de benevolência e amizade, a parresía torna inaceitável qualquer tipo de relação bajuladora dos discípulos entre si e, principalmente, deles em sua relação com o mestre.

Volto-me agora para a reconstrução que Foucault faz do *Tratado das paixões* de Galeno. Sua interpretação desse texto torna ainda mais enfática a importância do Outro, fazendo emergir daí a necessidade ontológica do mestre como diretor espiritual. Em que consiste esta necessidade ontológica e para que aspectos formativos ela indica? Tal necessidade sugere, primeiramente, que não só as enfermidades da alma constituem a condição humana, mas também o modo de trata-las. Isso significa dizer, do ponto de vista da ontologia da formação humana, que a conduta espiritual do mestre constitui o modo

de ser formativo contra as enfermidades da alma, tanto de si como de seus discípulos. Se o que está em jogo é o tratamento das enfermidades, então saber em que elas consistem torna-se uma questão importante. Galeno localiza o núcleo de tais enfermidades no excesso de amor por si (*amor sui*), como também já o havia feito Sêneca antes dele, pois o amor excessivo de si cria no próprio ser humano ilusões fantásticas que desordenam suas paixões, concedendo-lhes inadequadamente poder ilimitado. Ou seja, o problema é que este amor excessivo impede o ser humano de dominar suas próprias paixões, sendo precisamente tal incapacidade de autodomínio que põe como necessidade ontológica a figura do diretor espiritual. Como afirma Foucault, interpretando uma passagem do texto de Galeno: “Por conseguinte, a necessidade de ser dirigido não é simplesmente uma necessidade ocasional ou para casos mais graves. Toda a pessoa que quer, na vida, conduzir-se como convém tem necessidade de um diretor”. (FOUCAULT, 2021, p. 483). Ora, conduzir-se como convém exige o autogoverno do amor de si excessivo, cuja conquista depende da presença imprescindível do mestre parresiástico que auxilia o discípulo a tomar consciência dos problemas éticos que o amor excessivo de si auxilia a causar.

Neste contexto, considerando a importância ontológica do mestre, escolher seu perfil mais adequado torna-se então uma questão chave da formação humana. É possível extrair da interpretação de Foucault dois critérios centrais para a definição do referido perfil. Contudo, antes de referi-los, cabe ressaltar que a posição de Galeno sobre a necessidade ontológica do mestre diferencia-se tanto de Filodemo como de Sêneca na medida em que são, segundo ele, os discípulos que curiosamente escolhem, baseando-se em critérios postos previamente, o mestre que vai lhes dirigir a libertas, visando a curar-lhes do amor excessivo que sente por si. Sendo assim, o problema da parresia não diz respeito de imediato à questão de conteúdo, mas sim primeiramente aos critérios que precisam ser levados em conta para a escolha do mestre, pois é a definição adequada do perfil do mestre que garantirá, na sequência, a efetividade do próprio exercício parresiástico.

O primeiro critério posto por Galeno é, segundo Foucault, que o mestre não seja bajulador nem frente aos poderosos e nem mesmo frente aos seus próprios discípulos. O mestre precisa ser alguém desconhecido, estranho, que não busca simplesmente dinheiro e nem fama, pois é tal perfil que, conseguindo manter certa distância em

relação aos seus discípulos, não encobre com panos quentes o problema real que os conduziu a procura-lo. Trata-se, pois, de um mestre que não pode ser bajulador e, precisamente por isso, deve fazer de tudo para que seus discípulos aprendam a enfrentar o amor excessivo que sentem por si mesmos, podendo estabelecer relações autênticas e saudáveis consigo mesmos e com os outros. Podemos observar que se a bajulação apareceu antes, na primeira parte do ensaio, como posição do governado em relação ao governante colérico, legitimando inclusive a brutalidade cruel do tirano, ela é agora considerada, já em um contexto eminentemente formativo, um critério impeditivo da escolha do mestre, pois se o mestre for bajulador, não contribuirá para que seus discípulos enfrentem o amor excessivo que sente por si mesmos. Portanto, a necessidade de autogoverno do amor de si excessivo conduz à necessidade ontológica da direção formativa do mestre, pois é o autogoverno a ser formado que está na raiz da possibilidade de domínio das paixões humanas destrutivas, cuja cólera é uma das formas mais brutais e violentas.

O segundo critério adotado pelo discípulo para escolher o mestre que lhe conduzirá pela palavra parresiástica refere-se às qualidades morais que o mestre precisa possuir e que vão além do fato dele não ser bajulador. Mas, por que a ênfase nessas qualidades morais? Galeno é médico e pensa o problema formativo da relação entre mestre e discípulo seguindo constantemente a analogia entre a cura das doenças do corpo e o cuidado com as enfermidades da alma. Contudo, é precisamente esta analogia que o faz pensar o papel do mestre não à maneira exclusiva de um técnico da alma. Desse modo, o que o discípulo precisa levar em conta para escolher o mestre não é somente o fato dele ser um técnico habilidoso na arte de falar, mas também que se seja preferencialmente um idoso, com longa experiência de vida, pois é somente na condição de uma pessoa mais experiente, calejada pelos dramas da existência, que o mestre pode dominar com destreza os meandros da parresía, deixando-se orientar por ela. Neste contexto, destacam-se, então, três qualidades morais a serem observadas pelo discípulo: a qualidade do mestre como um estranho ou desconhecido; sua longa experiência de vida e; por fim, sua própria parresía, ou seja, sua capacidade e disposição para falar de maneira franca, livre e aberta. São estas três qualidades morais que justificam a necessidade ontológica do mestre, fortalecendo seu papel formativo junto

ao amor excessivo que os discípulos sentem por si mesmos. O fato de o mestre ser desconhecido e experiente, sem ter interesse algum em bajular seus discípulos, torna-o ainda mais capaz de orienta-los parresiasicamente, conduzindo-os conseqüentemente ao enfrentamento do amor excessivo que sentem por si mesmos.

Por fim, chego às *Cartas a Lucílio* de Sêneca, as quais contém, especialmente a carta 75, segundo Foucault, um resumo conciso, extraordinariamente elaborado, da parresia antiga. Como não posso analisar em detalhes a riqueza de conteúdo dessa carta, vou reter dela somente a relevância da parresia como forma de enfrentamento do governo colérico. Tal relevância mostra-se, primeiro, por meio da metáfora médica e, segundo, pela especificidade que a parresia assume como forma de governo ético de si mesmo e dos outros. No que se refere à metáfora médica, Foucault se apoia nela para aprofundar o sentido da arte de governar: “Governar é justamente uma arte estocástica, como a medicina, como também a pilotagem: conduzir um navio, cuidar de um doente, governar os homens, governar a si mesmo pertencem à mesma tipologia de atividade que é ao mesmo tempo racional e incerta” (FOUCAULT, 2004, p. 489). Portanto, o recurso metafórico à medicina auxilia para compreender a especificidade do governo de si e dos outros, na medida em que ambas se inserem na mesma tipologia de atividades. Mas, de que tipologia se trata? De acordo com a passagem, curar um doente se assemelha ao governo de si e dos outros pela racionalidade e pela incerteza do procedimento e isso significa dizer, entre outras, que a ação política não pode ser impulsiva e, mesmo quando é racional, não pode ser conduzida com toda a certeza pressuposta. Ora, é deste vínculo entre governo de si e racionalidade que emerge, então, o remédio contra as enfermidades da alma, especialmente, contra destrutividade da cólera.

Contudo, de que racionalidade se trata? De acordo com a metáfora médica, precisa ser uma racionalidade que contemple a amplitude e maleabilidade da condição humana e, principalmente, que seja capaz, com base nisso, de tratar adequadamente das enfermidades da alma humana. Ora, a *libertas* (parresia) é precisamente este modo especial de racionalidade porque se alicerça em um conjunto de exercícios espirituais, em um amplo leque de tecnologias de si que garante no seu uso coerente e abrangente, a eficácia do processo terapêutico do sujeito enfermo. Todos estes exercícios são conduzidos pelo saber parresiástico do mestre alicerçado na coerência entre fala e ação.

Portanto, a especificidade e o poder formativo da *libertas* repousa no profundo enlace que ela proporciona na conduta do mestre diretor entre o que diz e faz. Nas próprias palavras de Foucault (2004, p. 491): “Creio que o fundamento da *parrhesía* seja esta *adœquatio* entre o sujeito que fala e diz a verdade e o sujeito que se conduz, que se conduz como esta verdade requer”. A *libertas* assegura um nível de franqueza, simplicidade e transparência a quem governa que termina por irradiar os governados, impelindo-os também a buscarem o mesmo nível de exigência ética que o mestre diretor impõe a si mesmo, na relação que mantém com seus governados. Desse modo, o poder formativo da *libertas* encoraja tanto governante como governados a moderarem o amor excessivo de si e a valorizarem mais, em sua convivência, a amizade e a benevolência recíproca. Disso resulta um saldo político importante à convivência humana na medida em que põe o autogoverno ético como seu núcleo constitutivo. Pois, a *libertas* fortalece as relações pessoais localizadas que, ao se ampliarem, possibilitam também a redistribuição de relações de poder, no âmbito da vida pública, entre governo de si e dos outros, resistindo ao autoritarismo violento próprio à forma colérica do governo tirânico.

Considerações conclusivas

Meu principal objetivo nesse ensaio foi investigar traços políticos destrutivos do governo colérico e apresentar algumas características formativas inerentes à *parresía* como forma de resistência à brutalidade violenta causada pela conduta colérica. Deixei-me mover pelo seguinte questionamento: se cólera e lisonja são, segundo Michel Foucault, inimigas morais da *parresía*, em que sentido a própria *parresía* torna-se postura ético-formativa resistente ao governo colérico? Mais precisamente, que processo formativo a *parresía* desencadeia no sujeito, tornando-o resistente à destrutividade da cólera?

Persegui estas questões em duas etapas. Na primeira etapa investiguei, com base em Foucault e Nussbaum, o núcleo constitutivo da conduta colérica, mostrando o quanto seu predomínio torna brutal e cruel qualquer forma de governo que por ela se orienta. Procurei problematizar, recorrendo brevemente ao argumento de Sêneca, a periculosidade da cólera e o quanto ela precisa ser evitada pela conduta humana e ser, ao mesmo tempo, afastada da vida pública. Pois, o grau de desunião e ódio que ela

provoca entre os seres humanos conduz inevitavelmente à destruição da convivência pública generosa e amistosa. A sociedade que for dirigida pelo governo colérico torna-se tendencialmente mais brutal e violenta porque faz aumentar indefinidamente o ódio entre seus cidadãos.

Na segunda parte, recorri, especificamente, à interpretação que Foucault faz de Filodemo, Galeno e Sêneca, com o intuito de reconstruir o núcleo da parresía como formação humana. De Filodemo pude reter uma dupla consequência do vínculo entre parresía e kairós: a primeira consequência emerge da relação entre mestre e discípulos e, a segunda, da relação entre os próprios discípulos entre si. O núcleo comum deste duplo desdobramento do kairós formativo proporciona relações amistosas e benevolentes entre os membros da comunidade humana que se tornam o principal remédio terapêutico contra o governo colérico, evitando, deste modo, que a esfera pública seja destruída por qualquer besta torturadora e assassina que se deixa orientar exclusivamente pelo amor excessivo de si.

O resultado de minha breve reconstrução de Foucault-Galeno fez emergir a importância ontológica do mestre, uma vez que sua conduta espiritual se torna o modo de ser formativo contra as enfermidades da alma. Ou seja, a incapacidade do ser humano, sobretudo na condição de discípulo (aluno), de dar conta do amor excessivo que sente por si mesmo, põe a necessidade da presença de um outro experiente, que possa colocar em questão, pelo seu agir franco, o excesso de amor por si. A presença do mestre parresiástico conduz os envolvidos no processo formativo ao autodomínio ético e o sujeito, ao alcançar este nível de ação, torna-se mais capaz de controlar suas paixões doentias, ao mesmo tempo em que cria a armadura moral indispensável contra a brutalidade furiosa e odienta do governo colérico. De posse dessa armadura, ele torna insuportável para si mesmo a força destruidora da fúria bestial exercida pela conduta colérica.

Por fim, da reconstrução de Foucault-Sêneca resulta argumentos importantes contra a conduta colérica. Por meio da analogia com o procedimento médico acentua-se o papel de cura das enfermidades da alma, alicerçado no saber parresiástico do mestre. Ou seja, esse papel de cura repousa no poder formativo inerente ao exercício de si que conduz ao autodomínio ético do sujeito vivendo em sociedade. Uma novidade que a

reconstrução de Foucault-Sêneca traz em relação aos dois outros pensadores, Filodemo e Galeno, é que ela faz repousar os exercícios ético-formativos no próprio *Exemplum* do mestre, na coerência que ele exige de si mesmo e de seus próprios discípulos, entre o que se diz e o que se faz. Pois é nisso que repousa propriamente a especificidade da racionalidade parresiástica, que para além da dureza lógica da razão ou do efeito enfeitiçador do embelezamento artificioso das palavras, prioriza a veracidade alcançada pelo nexos estreito entre fala e ação. Por isso, a carta 75 das *Cartas a Luúlio* de Sêneca torna-se uma boa síntese teórica da parresía antiga porque justifica um tipo específico de racionalidade prática alicerçado na coerência entre discurso e ação.

Por fim, da interpretação foucaultiana destes três autores antigos gostaria de reter, como ideia nuclear, que a direção espiritual do mestre constitui a condição indispensável do autogoverno ético do sujeito, possibilitando-o a contrapor-se firmemente aos efeitos destrutivos do governo colérico. Desse modo, a investigação do ensaio mostrou, como conclusão principal, algo aparentemente trivial, mas frequentemente esquecido no âmbito da prática educacional e política, que o autogoverno ético, conquistado à luz do auxílio formativo indispensável do mestre parresiástico, torna-se remédio conseqüente contra o poder hierárquico e brutal do governo colérico. Ora, todo o sujeito que queira orientar-se na vida como convém, precisa eleger para si um diretor espiritual, que tenha preferencialmente o perfil de um mestre parresiástico. Isso se justifica porque a direção espiritual parresiástica assume poder terapêutico formativo de incitar a comunidade humana ao diálogo franco, livre e aberto, tornando os sujeitos humanos resistentes à brutalidade tirânica da besta fera, colérica e estúpida.

Referências bibliográficas

- FORSCHNER, Maximilian. *Über das Handeln im Einklang mit der Natur*. Darmstadt: WBG, 1998.
- FORSCHNER, Maximilian. *Die stoiche Ethik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2005.
- FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- FOUCAULT, Michel. *O governo de si e dos outros*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- HOSSENFELDER, Malte. *Epikur*. München: Becker, 1998.
- INWOOD, Brad. *Os estoicos*. São Paulo: Odysseus Editora, 2006.
- LEMKE, Thomas. *Foucault, governamentalidade e crítica*. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2017.
- LOHNER, José Eduardo. Introdução. In: SÊNECA, Lúcio Aneu. *Sobre a Ira*. São Paulo: Companhia das Letras, p. 8-85, 2014.
- LONG, Anthony A. *La filosofía helenística*. Madrid: Alianza Editorial, 1984.
- MAZZOLI, G. I dialoghi: Introduzione. In: ROBERTIS, T. De; RESTA, G. (Orgs.). *Seneca: Una vicenda testuale*. Firenze: Mandragora, p. 267-273, 2004.
- NEUHOUSER, F. *Pathologien der Selbstliebe. Freiheit und Anerkennung bei Rousseau*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2012.
- NUSSBAUM, Martha. *La terapia del deseo. Teoría e práctica em la ética helenista*. Barcelona/Buenos Aires/México: Paidós, 2003.
- SÊNECA, Lúcio Aneu. *Sobre a Ira*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- SCHUBERT, Karsten. *Freiheit als Kritik. Sozialphilosophie nach Foucault*. Bielefeld: Transcript Verlag, 2018.
- SPINELLI, M. *Os caminhos de Epicuro*. São Paulo: Edições Loyola, 2009.
- VEYNE, Paul. *Sêneca y el estoicismo*. México: Fondo de cultura económica, 1996.
- ZINGANO, Marco. *Estudos de ética antiga*. São Paulo: Paulos e Discurso Editorial, 2009.

Rousseau, leitor dos antigos e defensor da educação pública

Fabio de Barros Silva¹

Em suas *Considerações acerca do governo da Polônia*, concluídas em 1772, Rousseau manifesta certo desconforto no que se refere à solidez e ao cumprimento efetivo das leis numa república. Afirma ele que de nada adianta criar novas legislações e instituições se a lei não reinar nos corações dos cidadãos: “enquanto a força legislativa não chegar até lá, sempre se escapará as leis” (Rousseau, *Considerações*, 1962, p. 269).

No *Contrato Social*, publicado dez anos antes, o mesmo problema aparecia, embora sob outros termos, pois, ao contrário das *Considerações* que cuidam de examinar uma questão prática, a saber, a reforma do governo polonês, as questões discutidas no *Contrato* permitiram a Rousseau estipular um programa normativo. A condição que constitui o *artifício* e o *jogo* da máquina política reside, afirma ele nesta obra, na necessidade do cumprimento integral do compromisso estabelecido pelos cidadãos por meio do *pacto social*. O compromisso firmado é tão importante que aquele que não cumpri-lo será *forçado a ser livre*, isto é, será constringido a adotar a “liberdade convencional”, que garante a legitimidade dos compromissos civis, submete todos os

1 Este texto foi apresentado em 2003 como parte do capítulo IV de nossa dissertação de mestrado intitulada *Jean-Jacques Rousseau: a face arcaica do cidadão*. Fizemos algumas pequenas alterações, mas mantivemos, em linhas gerais, o texto originalmente redigido e apresentado para a banca. Agradeço à CAPES pela bolsa de mestrado que me foi concedida à época, e às professoras Gilda Naécia Maciel de Barros, orientadora da pesquisa, e Carlota Boto, que muito contribuiu em nosso processo de formação.

cidadãos à pátria e protege todos os membros da sociedade civil contra as dependências pessoais, tiranias e abusos (Cf. Rousseau, *Contrato*, 2020, p. 522).

Diante disso, para Rousseau, aquele que quiser fazer reinar as leis, aquele que quiser “colocar a lei acima dos homens”, deve começar por atingir o coração dos cidadãos, caso contrário os homens reinarão no lugar das leis. Entretanto, cumpre ressaltar, não será por meio de punições, do uso da força, de recompensas materiais e das penalidades judiciais que as leis chegarão aos corações dos cidadãos. Nesse caso, que fazer? “Por que meios, então, emocionar os corações e fazer com que a pátria e as leis sejam amadas? Ousarei dizer? Será por meio de brinquedos de crianças, de instituições que parecerão ociosas aos homens superficiais, mas que formam hábitos queridos e apegos invencíveis” (Rousseau, *Considerações*, 1962, p. 269). Rousseau já havia tratado do assunto, a saber, a importância da educação pública, em 1755, quando escreveu o verbete *Economia (moral e política)* para a *Enciclopédia* de Diderot e D’Alembert. Diante disso, não é exagero considerar Rousseau, além de um dos mais importantes teóricos da história das ideias pedagógicas, um dos mais destacados pioneiros no debate que tem sido travado a respeito da educação como objeto do interesse público desde a era moderna.

Gusdorf assevera que se a educação ocupa um lugar privilegiado no espaço mental do século XVIII é porque, essencialmente, o pensamento das Luzes visa à transformação do homem e da própria humanidade: “até o século XVIII, a educação tinha somente possibilidades restritas; no século das Luzes, se os contemporâneos tem a impressão de viver um século da educação, é que tudo parece possível a esta disciplina” (Gusdorf, 1973, p. 100). Os iluministas foram responsáveis por oferecer novos rumos para a educação que, até então, estava circunscrita por uma “axiomática rígida”, por uma “dogmática cristã”, impregnada pelo “intelectualismo”, por um espírito contemplativo de matiz escolástico que o racionalismo clássico do século XVII, sem acrescentar modificações substanciais, cuidou de perpetuar (Cf. Gusdorf, 1973, p. 100). Não é difícil perceber que, naquele momento, o principal alvo do debate consistia na definição dos fins da educação e da crítica ao modelo de colégio - e de formação - dirigido pelos jesuítas sob consórcio das grandes autoridades eclesiásticas.

No que se refere aos fins da formação humana, Gusdorf salienta que os iluministas viam com clareza que a educação deveria preparar cidadãos para o mundo e para a vida.

Ora, se a educação medieval formava os homens para a Igreja, se o humanismo clássico procurava formar os jovens para eles mesmos, para o mundo, para a classe privilegiada à qual eles pertenciam, ao Iluminismo coube renunciar a estes ideais pedagógicos para propor uma espécie de “enfrentamento do mundo”: “não se trata mais de preparar espíritos cultos capazes de brilhar na boa sociedade, mas de cidadãos úteis, suscetíveis de contribuir com a empresa coletiva da civilização” (Gusdorf, 1973, p. 115).

Comprometer-se com a formação de cidadãos capazes de interferir no mundo, pressupõe a necessidade de mudar as feições da educação que deve se tomar cívica e adotar um caráter nacional. Nesse sentido, “a educação deve tomar-se parte integrante da política, a dois títulos: forma-a e é por ela formada” (Hazard, 1974, p. 263-264). Assim, entra em ebulição no século XVIII, as ideias de defensores de uma educação pública estatal, dentre os quais Rousseau merece destaque. Se a educação é matéria de interesse público, deve ela estar desvinculada de decisões eclesiásticas ou de quaisquer grupos de interesses (Cf. Gusdorf, 1973, p. 116).

As críticas que Rousseau endereça as instituições educacionais de seu século originam-se da própria atmosfera crítica partilhada pelos animadores da Ilustração. No *Discurso sobre as ciências e as artes*, o genebrino afirma que o cultivo das ciências é prejudicial ao desenvolvimento das qualidades morais, pois transmite preconceitos que as instituições educacionais, veículos de difusão cultural, não suprimem, mas, ao contrário, cuidam de manter, traindo a verdadeira finalidade da educação: “Desde os primeiros anos, a educação insensata orna nosso espírito e corrompe nosso juízo. Por toda parte vejo estabelecimentos imensos, onde a juventude é educada a altas expensas, aprendendo todas as coisas, exceto seus deveres” (Rousseau, *Ciências e artes*, 2020, p. 58). As críticas de Rousseau às instituições de seu tempo permeiam todos os seus escritos. No caso do *Discurso sobre as ciências e as artes*, é importante destacar a razão pela qual Rousseau formula a crítica e apresentar o que ele pensa a propósito da finalidade da educação.

Comprometidas com as sociedades ilegítimas, as instituições de ensino, igualmente degeneradas, só ensinam coisas inúteis e perpetuam o grau de corrupção: transmitem apenas os “frutos e as sementes de preconceitos ridículos”, ensinam aos alunos “todas as regras da gramática” antes de fazê-los “ouvir falar dos deveres do homem”, fazem com que os alunos “aprendam tudo o que se fez até o presente” sem

ensinar-lhes “o que se deve fazer”, explica Rousseau em *Prefácio de Narciso* (Cf. Rousseau, 1999, p. 295) enfim, ao invés de libertar o homem, escravizam-no. Além das luzes do conhecimento, ensinam-lhe regras de decoro, polidez, consideração e doçura, mas esquecem de ensinar o fundamental: “Que aprendam o que devem ser, sendo homens, e não o que devem esquecer” (Rousseau, *Ciências e artes*, 2020, p. 59). Nas instituições marcadas pela corrupção, afirma Rousseau,

Vossos filhos ignorarão a própria língua, mas falarão outras que não são utilizadas em nenhuma parte; saberão compor versos que quase não compreenderão; incapazes de discernir o erro da verdade, dominarão a arte de torná-los irreconhecíveis aos outros por meio de argumentos falaciosos. Mas não saberão o significado de palavras como *magnanimidade*, *temperança*, *humanidade* e *coragem*. O doce nome *pátria* nunca tocará seus ouvidos. E, se ouvirem falar de Deus, será menos por reverência do que por medo (Rousseau, *Ciências e artes*, 2020, p. 58).

Ironizando as objeções do Sr. Grimm ao seu discurso, Rousseau explica, em uma de suas respostas, que não sabe qual a relação existente entre as coisas belas ensinadas nos colégios, de que fala o Sr. Grimm, e os deveres que todo homem, sobretudo um cidadão, deve exercer. Observa que, na verdade, apenas os preconceitos são ensinados. “Nós nos perguntamos de bom grado: ele sabe grego ou latim? Escreve em verso e em prosa?” (Rousseau, *Grimm*, 2020, p. 99). Ninguém pergunta se ele se tomou melhor ou mais prudente. Ninguém quer saber como ele de fato **é**, mas como **parece ser**. O exemplo abaixo serve como ilustração de uma situação passível de ser verificada nos quadros da sociedade corrompida: “Gritai ao nosso povo a respeito de um passante: ‘Ó homem sábio!’. E sobre outro: ‘Ó homem bom!’. Não será preciso desviar seus olhos e seu respeito ao primeiro. Seria necessário terceiro gritador: ‘Ó cabeças-duras!’” (Rousseau, *Grimm*, 2020, p. 99). Movidos por preconceitos e desprovidos de virtudes, os povos degenerados valorizam as aparências. Virtude e verdade, para eles, são palavras desprovidas de sentido (Cf. Rousseau, *Raynal*, 2020, p. 71).

O contexto apresentado pelo *Discurso sobre as ciências e as artes* pode ser cotejado com aquele apresentado nas primeiras páginas de *Emilio ou Da Educação*. Já no prefácio da obra, Rousseau destaca que, embora muitos autores antes dele tenham tratado de

questões educacionais tendo a “utilidade pública” como objetivo, a principal finalidade da educação - “formar homens” - permanece esquecida (Cf. Rousseau, *Emílio*, 1999, p. 4). Por isso, as instituições públicas de educação existentes só servem para “criar o homem de duas faces (...)” (Rousseau, *Emílio*, 1999, p. 13). Ao contrário, “as boas instituições são aquelas que sabem desnaturar o homem, retirar-lhe sua existência absoluta para dar-lhe uma relativa, e transferir o ‘eu’ para a unidade comum, de sorte que cada particular não se julgue mais como tal, e sim como uma parte da unidade, e só seja perceptível no todo” (Rousseau, *Emílio*, 1999, p. 11). Entretanto, essa “instituição pública não existe mais, e não pode mais existir, ja que onde não há mais pátria não pode mais haver cidadãos. Estas duas palavras, pátria e cidadão, devem ser canceladas das línguas modernas” (Rousseau, *Emílio*, 1999, p. 12).

A certificação de que a sociedade está corrompida, leva Rousseau, no *Emílio*, à opção por uma educação doméstica, particular, orientada para a formação do homem. Bem formado, lembra Roque Spencer Maciel de Barros, Emílio “será um ‘cidadão do mundo’, à maneira estoíca, mas capaz de adaptar-se a um país” (Maciel de Barros, 1999, p. 146). A sociedade ilegítima impede a emergência de uma harmonia entre homem e cidadão. No contexto de uma sociedade legítima, a educação deve *desnaturar* o homem modificando suas disposições primitivas e, assim, formar o cidadão. Contudo, no caso em tela, a saber, o da sociedade corrompida, o *Emílio* oferece-nos um programa de *desnaturação* visando à formação do indivíduo autônomo capaz de adaptar-se às leis e aos costumes de qualquer país.

A educação pública, por outro lado, deve propor uma *desnaturação* visando à formação do cidadão. Nisso, Rousseau posiciona-se como um adepto, como um defensor, da intervenção do Estado na educação. Entretanto, explica Gusdorf, no dilema entre o universalismo, cosmopolitismo, e o nacionalismo, uma educação disposta nos termos do Estado nacional, Rousseau, adere conscientemente ao nacionalismo e a razão disso reside no *civismo republicano* do cidadão de Genebra que se inspirou nos modelos oferecidos pelos legisladores e pelas repúblicas da Antiguidade (Cf. Gusdorf, 1973, p. 123).

A referência à Antiguidade é uma constante na obra de Rousseau. Poder-se-ia objetar que se referir aos antigos não constitui atitude exclusiva ou peculiar característica do cidadão de Genebra, mas atitude própria de todo o século XVIII. Entretanto, em

Rousseau, como já destacamos, tal atitude pouco tem de similar àquela preconizada pelos diversos pensadores, políticos e literatos do século das Luzes. Rousseau usa os antigos menos como efeito de retórica do que como modelos de fato que, sob sua pena, ganham vida. De fato, afirma Rousseau (*Considerações*, 1962, p. 269):

Quando se lê a História antiga, crê-se estar transportado para um outro universo e para o meio de outros seres. Que, de comum com os romanos e os gregos, possuem os Franceses, os ingleses e os russos? Quase nada, além da feição. As almas varonis dos primeiros parecem aos outros exageros da história. Como podem eles, que se sentem tão pequenos, imaginar tenham existido homens tão grandes? Todavia existiram e eram humanos como nós. Que nos impede de ser como eles? Nossos preconceitos, nossa filosofia rasteira e as paixões de interesses restritos, concentradas, com o egoísmo, em todos os corações por efeito de instituições ineptas que o gênio jamais ditou.

Licurgo e Catão, Esparta e Roma republicana, são constantemente invocados como arquétipos de cidadãos e de legislações a serem seguidos. Consideremos, por exemplo, a figura de Licurgo, o legislador de Esparta.

No *Emílio*, ao se referir a inexistência de instituições que formem cidadãos, Rousseau assevera que Licurgo, por meio de suas instituições, teria *desnaturado* o homem (Cf. Rousseau, *Emílio*, 1999, p. 12). No capítulo dedicado ao exame das instituições antigas, nas *Considerações sobre o governo da Polônia*, afirma que o legislador de Esparta infundiu uma rigorosa legislação na formação dos cidadãos:

Sem esmorecer apontou-lhe a pátria nas leis, nos jogos, nos lares, nos amores e nos banquetes, porém não lhe deixou um único instante de descanso para estar consigo mesmo, e dessa pressão contínua, enobrecida pelo seu objeto, nasceu no povo o ardente amor pela pátria que foi sempre a mais forte, ou melhor, a única paixão dos espartanos e que os tomou seres acima da humanidade (Rousseau, *Considerações*, 1962, p. 270).

De acordo com Leduc-Fayette, o que Rousseau admira na cidade de Esparta é o “liame quase religioso”, a vida em conjunto levada pelos cidadãos, o ideal de comunidade

(Cf. Leduc-Fayette, 1978, p. 73). Ora, para que um indivíduo exercesse os direitos cívicos em Esparta exigia-se, conforme H. I. Marrou, que ele fosse educado segundo as normas, que ele recebesse a *agogê*, sistema de educação controlado pelo Estado, que se interessava pela criança “antes mesmo de haver nascido” (Marrou, 1975, p. 41). Note-se que, desde cedo, o Estado espartano interessava-se pela formação dos futuros cidadãos.

A imagem de Licurgo oferecida por Plutarco, a principal fonte de Rousseau, é a de um ente quase divino, responsável pela criação de instituições como a *Gerúsia* e a *Apelá*, cujo objetivo era moderar a forma de governo (Plutarco, s/d, p. 25). Entretanto, não se concentravam no âmbito político as reformas de Licurgo, já que sua intenção era bem maior:

Licurgo, que queria banir de Esparta a insolência, a inveja, a avareza, o luxo e as duas maiores e mais antigas moléstias de todos os governos, a riqueza e a pobreza, persuadiu os espartanos a por em comum todas as terras, consentir numa nova partilha, viver daí em diante em perfeita igualdade, enfim, a conferir todas as distinções apenas ao mérito e não reconhecer outra diferença além da que resulta naturalmente do repúdio ao vício e do amor da virtude (Plutarco, s/d, p. 27).

A instituição dos “repastos públicos”, refeições em comum, foi outra implementação de Licurgo. Neles desenvolvia-se o espírito comunitário: “A ninguém era permitido comer em casa e comparecer saciado nestes repastos comuns. Neles se observava, com atenção, quem não bebia nem comia; e reprovava-se publicamente a sua intemperança ou a sua delicadeza, que lhe faziam desprezar a comida comum” (Plutarco, s/d, p. 32).

Não são, entretanto, as reformas consideradas em si mesmas que nos interessam ou parecem interessar a Rousseau, mas o espírito que elas insuflam e com que elas foram implementadas. É aí que podemos encontrar o sentido do termo *desnaturar*, função atribuída a educação. Nos repastos públicos de Esparta, nos quais a participação de todos os cidadãos era obrigatória e que funcionavam como verdadeiras escolas de temperança, eram admitidos inclusive as crianças. Desde cedo, portanto, elas aprendiam o valor da virtude. O que deve ser salientado de mais importante nisso tudo é o fato de que as ordenações de Licurgo não eram escritas, pois o legislador acreditava que os

princípios deveriam estar “radicados nos costumes e nos espíritos dos cidadãos”: (...) ele referia toda a sua legislação à educação dos homens. Foi por isso que, como dissemos, proibiu numa das suas ordenações que houvesse leis escritas” (Plutarco, s/d, p. 37).

É mais a atenção que Licurgo concede a educação que nos interessa aqui. Formar cidadãos virtuosos, desnaturando-os sob o controle da cidade, constituía uma de suas principais aspirações. Nesse sentido, cuidou Licurgo de regular a formação da juventude, controlando, inclusive, os casamentos e a procriação. As mulheres deveriam se exercitar tanto quanto os homens para que seus filhos nascessem robustos e vigorosos, e o objetivo do controle do matrimônio era claro: “gerar para Esparta varões que se distinguissem pela estatura e pela força (...)” (Xenofonte, 1987, p. 107).

Educar os filhos não constituía tarefa para os pais nem para escravos: “Licurgo pretendia que os filhos não pertencessem em particular aos pais, mas sim ao Estado. Queria, pois, que os cidadãos tivessem por pais, não os homens vulgares, mas as pessoas mais virtuosas” (Plutarco, s/d, p. 44). Assim que atingiam a idade de sete anos, eram distribuídos em diferentes classes, “para serem educados em comum sob a mesma disciplina e habituar-se a brincar e trabalhar juntos” (Plutarco, s/d, p. 47).

A educação era dirigida por um varão escolhido entre grandes magistrados e os meninos nunca ficavam sem um chefe. Na ausência de um varão, a vigilância constante era confiada ao aluno mais velho de cada classe. Dessa forma, os jovens espartanos tinham sempre companhia necessária para castigá-los, quando preciso, e educá-los dentro do rigor, da disciplina e da obediência exigidas do cidadão, que deve estar sempre pronto para se sacrificar pela pátria (Cf. Xenofonte, 1987, p. 107-109; Plutarco, s/d, p. 47-49). O rígido controle espartano no que se refere a educação não cessava com a idade adulta, como explica Plutarco:

(...) a ninguém se permitia a liberdade de viver a seu bel-prazer. A própria cidade era como um acampamento, onde se levava o gênero de vida prescrito pela lei, onde cada qual sabia o que devia fazer para o público, onde todos estavam compenetrados de que não pertenciam a si mesmos, mas a pátria. Quando não tinham recebido ordens particulares e nada tinham a fazer, vigiavam as crianças, ensinavam-lhes alguma coisa de útil ou instruíam-se eles próprios com os velhos (Plutarco, s/d, p. 61-62).

Fortalecer os vínculos, o liame entre os cidadãos, continuava, mesmo durante a fase adulta, uma constante em Esparta. Podemos constatar o espírito de comunidade, que mencionamos acima, afirmando, com Plutarco, que Licurgo

(...) habituava os cidadãos a não querer e até mesmo a não saber viver sozinhos, a estar sempre unidos para o bem público, como as abelhas, sempre reunidos em volta dos seus chefes, sempre fora de si mesmos, por uma espécie de arrebatamento divino, por uma ambição constante de se dar inteiramente à pátria (Plutarco, s/d, p. 64).

Para Werner Jaeger, após Esparta, “o grande problema social de toda a educação seguinte foi a superação do individualismo e a formação dos homens de acordo com as normas obrigatórias da comunidade” (Jaeger, 1995, p. 104). Suas refeições comuns, a organização militar, o predomínio da vida pública sobre a particular, o controle estatal da educação, a organização econômica, social e política, serviram de modelo para Platão e outros pensadores que se ocuparam com questões educacionais (Cf. Jaeger, 1995, p. 104). O problema da consecução de uma “norma absoluta para a ação humana” é problema resolvido em Esparta (Cf. Jaeger, 1995, p. 105). Seus cidadãos veem a pátria, desejam o bem público, estão livres do que os individualiza e estão prontos para se sacrificarem pela comunidade desde o nascimento. Marrou assinala que Esparta preocupava-se em preparar moralmente seus cidadãos, desenvolver um *ethos*, pode-se afirmar, pautado no “senso comunitário” e no “espírito de disciplina”. Nesse contexto, a virtude fundamental a ser perseguida é a da “obediência” (Marrou, 1975, p. 45).

O compromisso rousseauiano com a educação pública e o senso comunitário espartano desenvolvido, sobretudo, sob o consórcio da cidade que educa, guardam semelhança. No verbete *Economia (moral e política)*, Rousseau utiliza o exemplo oferecido pelos lacedemônios para justificar a importância da educação pública (Cf. Rousseau, *Economia*, 2015, p. 125). Se na sociedade ilegítima, corrompida, entre formar o homem e formar o cidadão a primeira opção é a mais exequível, nos termos normativos de fundação de um corpo político indicados pelo *Contrato Social*, a sociedade, o governo popular, não pode prescindir da educação pública: “A educação pública, fundada em regras prescritas pelo governo e pelos magistrados estabelecidos pelo soberano, é,

pois, uma das máximas fundamentais do governo popular ou legítimo” (Cf. Rousseau, *Economia*, 2015, p. 125).

No *Contrato Social*, mais precisamente no capítulo em que afirma que a vontade geral nunca erra, Rousseau explica que o Estado legítimo deve evitar a emergência de facções e, conseqüentemente, de vontades parciais, e fazer com que os cidadãos opinem sempre de acordo com eles mesmos. Contudo, se existem sociedades parciais é necessário multiplicá-las a fim de evitar a desigualdade e para evitar que o povo se engane a respeito do caráter da vontade geral (Rousseau, *Contrato social*, 2020, p. 535). Na mesma obra, no capítulo em que trata da indestrutibilidade da vontade geral, Rousseau explicita a possibilidade de um predomínio das vontades particulares capaz de emudecer a vontade geral. Todavia, conforme o genebrino, embora possamos emudecê-la, ela permanece; embora possamos, vendendo nossos votos e atendendo aos anseios particulares, eludi-la, ela continua inalterável e pura. “Assim”, conclui Rousseau, “a lei da ordem pública nas assembleias não é tanto conservar a vontade geral quanto fazer com que seja sempre interrogada e responda sempre” (Rousseau, *Contrato social*, 2020, p. 615).

Seguir a vontade geral, que se identifica plenamente com o bem público, é norma absoluta para a ação. Nesse sentido, o problema da manutenção da vontade geral é, na verdade, um falso problema. Se o problema de fato, e é o próprio Rousseau quem o afirma, prende-se a necessidade de fazer com que a vontade geral seja *sempre consultada* e que *sempre responda*, sua solução não é propriamente política, mas ética, porquanto tal solução depende menos das leis que estejam inscritas em mármore ou bronze, que daquelas que estão alojadas nos corações dos cidadãos e que adquirem a força do hábito em detrimento da força advinda da autoridade (Cf. Rousseau, *Contrato social*, 2020, p. 559).

Especialmente duas das três máximas apresentadas pelo genebrino no verbete *Economia*, lançam luzes acerca do problema a ser enfrentado. Ao mencionar a primeira máxima de todo governo legítimo, “seguir em tudo a vontade geral”, Rousseau depara-se com a dificuldade de assegurar a liberdade pública e a autoridade do governo (Cf. Rousseau, *Economia*, 2015, p. 113). Diante disso, o filósofo apresenta-nos uma bela apologia dos prodígios que resultam da obediência às leis. São as leis que submetem os homens sem privá-los da liberdade, que os levam a, voluntariamente, deixar suas vontades particulares serem aprisionadas, que oferecem princípios de justiça, que fazem com que os homens obedeçam sem que ninguém mande, que ditam a cada cidadão os

preceitos da razão pública e os ensina a não viverem em contradição (Cf. Rousseau, *Economia*, 2015, p. 113-114).

A menção ao problema do homem que vive em contradição consigo mesmo não constitui novidade acrescentada pelo veberte *Economia*. No *Discurso sobre as ciências e as artes*, o filósofo alega que o grau de corrupção provocado pela ociosidade, o que levou os homens ao cultivo das ciências e das artes frívolas, resultou no esquecimento dos deveres que cabem a cada cidadão. A sociedade corrompida possui muitos físicos, geômetras, químicos, músicos e poetas, mas não possui cidadãos (Cf. Rousseau, *Ciências e artes*, 2020, p. 60). No *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, publicado em 1755, Rousseau apresenta uma síntese bastante esclarecedora acerca das diferenças existentes entre o homem natural, primitivo, e o homem civil, policiado. Afirma ele que o cidadão esta “sempre ativo, cansa-se, agita-se, atormenta-se sem cessar para encontrar ocupações ainda mais trabalhosas”; “corteja os grandes, que odeia, e os ricos, que despreza”; esta sempre se gabando de sua baixeza e ostenta, orgulhosamente, sua “escravidão”. A razão de tudo isso, explica Rousseau, está no fato de que “o homem sociável, sempre fora de si, só sabe viver baseando-se na opinião dos demais e chega ao sentimento de sua própria existência quase que somente pelo julgamento destes” (Rousseau, *Discurso sobre a desigualdade*, 2020, p. 242-243).

Na ordem civil o homem não pode querer conservar a liberdade natural, mas deve assumir uma condição que seja conveniente ao estado civil, isto é, deve conservar a liberdade pautada nas convenções estipuladas pelo pacto social, como explica Rousseau no *Contrato Social*. Entretanto, na sociedade ilegítima os indivíduos não sabem o que querem e vivem em permanente contradição, ora atendendo às suas paixões, ora atendendo aos deveres cívicos. Esse homem corrompido não é homem e não é cidadão e “não será bom nem para si mesmo, nem para os outros. Será um desses homens de hoje, um francês, um inglês, um burguês; não sera nada” (Rousseau, *Emílio*, 1999, p. 12).

Como equacionar o problema sugerido pela contradição vivida pelo homem corrompido? Já sabemos que para o plano político normativo, o *Contrato* oferece-nos uma resposta. Não podendo o *pacto social* resultar num formulário inútil, exige-se do cidadão a obediência à cláusula fundamental do contrato: a alienação sem reservas dos direitos e dos bens em favor da associação. Isso significa que se a alguém ou a um grupo, no ato de associação, restasse alguma reserva de direitos, o estado de natureza

permaneceria vigente e a desigualdade, ao lado da tirania, subjugaria os homens (Cf. Rousseau, *Contrato Social*, 2020, p. 518-519). A sociedade legítima requer, pois, que o cidadão atenda aos interesses comunitários, despojando-se de tudo o que interessa ao público. Entretanto, é bom que se diga que o poder soberano jamais poderá exceder-se, pois, “todo o homem pode dispor plenamente daquilo que lhe foi deixado, (...), de seus bens e de sua liberdade” (Cf. Rousseau, *Contrato Social*, 2020, p. 538).

Se retomarmos a discussão com que iniciamos o capítulo, veremos que a Rousseau parecia muito claro que de nada adianta a formulação de belas e precisas legislações se as leis não atingirem os corações humanos. Enquanto isso não acontecer, as disposições primitivas, que não devem ter lugar na sociedade civil, permanecerão, e a cisão, a contradição do homem consigo mesmo, subsistirá.

Acima, a partir de algumas passagens, procuramos mostrar que as referências ao homem cindido é uma constante na obra de Rousseau. No âmbito político, o filósofo manifesta seu horror quanto às representações e às associações parciais; no que se refere à estética teatral, o mesmo acontece: há uma predileção por um tipo de espetáculo, o das festas cívicas, em detrimento do teatro que cinde, divide palco e espectadores (Cf. Rousseau, *Carta a D’Alembert*, 2020, p. 481-482).² Entre o homem particular e o cidadão, parte de uma coletividade, Rousseau parece optar pelo último. A exemplo de Licurgo que institui para uma cidade e que, antes de formar homens, formou cidadãos dispostos a se entregar pela pátria, Rousseau deseja que as instituições desnaturem o homem, retirando-lhe a “existência absoluta para dar-lhe uma relativa”, transferindo “o eu para a unidade comum, de sorte que cada particular não se julgue mais como tal, e sim como uma parte da unidade, e só seja perceptível no todo” (Rousseau, *Emílio*, 1999, p. 11). Tudo isso porque o “estado primitivo já não pode subsistir” (Rousseau, *Contrato Social*, 2020, p. 517-518), e o homem natural, “a unidade numérica, o inteiro absoluto”, deve dar lugar ao homem civil, “unidade fracionária que se liga ao denominador comum, e cujo valor está em sua relação com o todo, que é o corpo social” (Rousseau, *Emílio*, 1999, p. 11).

² A respeito da questão da ligação entre a estética e a política, cf. Luiz Roberto SALINAS FORTES. *Paradoxo do espetáculo: política e poética em Rousseau*. São Paulo: Discurso Editorial, 1997. Especialmente na terceira parte, cujo título é *Do espetáculo*, Salinas Fortes discute a opção de Rousseau pela festa e, subjacente a ela, a questão da formação do cidadão. Cf. também: Jacira de FREITAS. *Política e festa popular em Rousseau: a recusa da representação*. São Paulo: Humanitas, 2003.

A segunda máxima do governo legítimo apresentada por Rousseau no verbete *Economia* é a seguinte: “Quereis que a vontade geral seja cumprida? Fazei com que todas as vontades particulares convirjam para ela; e como a virtude não é senão essa conformidade da vontade particular à geral, para dizer a mesma coisa em uma palavra, fazei reinar a virtude” (Rousseau, *Economia*, 2015, p. 116-117). Uma pátria sem virtude é uma pátria sem cidadãos. Daí a necessidade da formação de cidadãos que, lembra Rousseau, devem ser instruídos desde crianças:

Se as crianças são educadas em comum no seio da igualdade, se são imbuídas das leis do Estado e das máximas da vontade geral, se são instruídas a respeitá-las acima de todas as coisas, se são cercadas de exemplos e de objetos que sem cessar lhes falam digam da mãe terna que as alimenta, do amor que tem por elas, dos bens inestimáveis que dela recebem e do retorno que lhe devem, não duvidemos que aprenderão assim a gostar uns dos outros como irmãos, a nunca querer a não ser o que a sociedade quer, a substituir o estéril e inútil balbuciar dos sofistas por ações de de homens e de cidadãos e a se tomar um dia os defensores e os pais da pátria da qual foram filhas durante tanto tempo (Rousseau, *Economia*, 2015, p. 124).

Conformar as vontades particulates à vontade geral, ensinar os cidadãos a respeitarem e obedecerem às leis, instruí-los a quererem somente o que a sociedade quer, são, pois, as tarefas que cabem a educação pública. A educação particular, doméstica, apresentada no *Emílio*, é a educação do homem que, bem formado, é capaz de adaptar-se a qualquer tipo de sociedade, seja ela legítima ou ilegítima. Entretanto, se a sociedade do *Contrato* existisse, necessariamente seria exigida a educação que forma o cidadão virtuoso que ama sua pátria, que consulta a vontade geral e segue-a. A consecução deste objetivo exige, contudo, lições acerca do domínio das paixões. Tais lições podem ser observadas no *Emílio ou Da Educação*.

O momento de oferecer direcionamento moral à educação de Emílio, curiosamente, corresponde ao “momento mais crítico” da vida do homem: a fase da puberdade. Por quê? Rousseau explica que nascemos duas vezes: “uma para existir, outra para viver; uma para a espécie, outra para o sexo” (Rousseau, *Emílio*, 1999, p. 271). Tal momento, embora curto, influencia tremendamente na formação do

homem. Identifica-se com o surgimento da curiosidade e da imaginação, sentimentos responsáveis pelo irromper das paixões. Enquanto Emilio só se conhecia “pelo seu ser físico”, mantinha-se limitado às “relações com as coisas”. Tendo passado um quarto de sua vida, ele começa a “sentir seu ser moral” e é hora de ele começar a perceber “suas relações com os homens”. O estudo das relações entre coisas corresponde ao “trabalho de sua infância”; o das relações entre os homens passa a ser, por outro lado, “o trabalho de sua vida inteira” (Cf. Rousseau, *Emílio*, 1999, p. 275-276).

Quando nos fala dos perigos inerentes à idade do irromper das paixões, Rousseau não pretende simplesmente suprimi-las: “nossas paixões são o principal instrumento de nossa conservação; portanto, é uma tentativa tão vã quanto ridícula querer destruí-las; é governar a natureza, é reformar a obra de Deus” (Rousseau, *Emílio*, 1999, p. 273). A questão não se prende tanto ao seu irromper, que é necessário, mas às fontes das paixões: “Nossas paixões naturais são muito limitadas, são os instrumentos de nossa liberdade, tendem a nos conservar. Todas as paixões que nos subjagam e nos destroem vem-nos de outra parte; a natureza não nô-las dá, apropriamo-nos delas a sua revelia” (Rousseau, *Emílio*, 1999, p. 273).

O momento em que o homem se descobre como ser em relação, em que despertam as paixões de caráter relativo coincide com o momento do desenvolvimento de nossas inclinações. Rousseau não pretende formar Emílio para “relegá-lo ao fundo dos bosques”, mas para envolvê-lo no “turbilhão social”. Sendo assim, é preciso considerar alguns cuidados para evitar que Emílio se deixe escravizar pelas opiniões e paixões corrompidas dos outros homens. Ele não deve se deixar governar por nenhuma outra autoridade senão aquela que emana da razão. (Cf. Rousseau, *Emílio*, 1999, p. 339). Ora, para educar e para viver com os homens, explica Rousseau, e preciso “saber lidar” com eles,

(...) é preciso conhecer os instrumentos que permitem influir sobre eles; e preciso calcular a ação e a reação do interesse particular da sociedade civil e prever os acontecimentos com uma exatidão tal que raramente nos enganemos em nossos empreendimentos ou que, pelo menos, tenhamos usado dos melhores meios para sermos bem-sucedidos (Rousseau, *Emílio*, 1999, p. 331).

Nesse sentido, o melhor a fazer e preservar os adolescentes da corrupção evitando a excitação promovida por espetáculos frívolos:

Afastai-os das grandes cidades, onde os enfeites e a imodéstia das mulheres apressam e antecipam as lições da natureza, onde tudo lhes mostra prazeres que só devem conhecer quando souberem escolhê-los. Levai-os de volta às suas primeiras moradas, em que a simplicidade do campo deixa as paixões de sua idade desenvolverem-se menos rapidamente; ou, se o gosto pelas artes ainda os prende à cidade, preveni neles, através desse mesmo gosto, uma ociosidade perigosa. Escolhei com cuidado suas companhias, suas ocupações, seus prazeres; mostrai-lhes apenas os quadros tocantes, mas modestos que os comovam sem os seduzir e alimentem sua sensibilidade sem lhes perturbar os sentidos (Rousseau, *Emílio*, 1999, p. 301-302).

No que se refere ao direcionamento quanto ao uso das paixões, a sabedoria humana apresenta-nos um sumário, explica Rousseau. Em primeiro lugar, devemos “sentir as verdadeiras relações do homem, tanto no nível da espécie quanto no do indivíduo”; em segundo, devemos “ordenar todas as afecções da alma conforme essas relações” (Rousseau, *Emílio*, 1999, p. 284). As afecções a serem desenvolvidas são as que nos permitem conviver com os homens: o sentimento de amizade e a sensibilidade para com os que sofrem. E preciso tornar o indivíduo sociável, fazendo-o conhecer o coração dos homens:

Saiba ele que o homem é naturalmente bom, sinta-o, julgue seu próximo por si mesmo; mas veja ele como a sociedade deprava e perverte os homens; seja levado a estimar cada indivíduo, mas despreze a multidão; veja que os homens carregam mais ou menos a mesma máscara, mas saiba também que existem rostos mais belos do que a máscara que os cobre (Rousseau, *Emílio*, 1999, p. 311).

Na medida em que a formação do cidadão implica exigir que sua vontade particular se conforme a vontade pública, o direcionamento de suas paixões constitui premissa fundamental da ação educativa. A virtude que se exige de todo cidadão é a do domínio das paixões, que embora sejam necessárias, nos particularizam. Emílio,

nunca é demais repetir, foi educado para viver e se adaptar a qualquer tipo de sociedade, legítima ou ilegítima. Sendo assim, mesmo que o *Contrato Social* não seja cumprido, mesmo que as vontades particulares tenham predominado, Emílio deve escolher um país para viver: “Há sempre um governo e simulacros de leis sob as quais ele (o homem) viveu tranquilo” (Rousseau, *Emílio*, 1999, p. 670). Caso tivesse nascido e destinado a viver num bosque, Emílio, certamente, poderia ser feliz e livre,

(...) mas, contra nada tendo de lutar para seguir suas inclinações, teria sido bom sem mérito, não teria sido virtuoso, e agora sabe sê-lo apesar de suas paixões. Basta a aparência da ordem para levá-lo a conhecê-la e amá-la. O bem público, que só serve de pretexto aos outros, só para ele é um motivo real. Ele aprende a lutar consigo mesmo, a vencer-se, a sacrificar seu interesse pelo interesse comum. Não é verdade que ele não tire proveito das leis: elas proporcionam-lhe a coragem de ser justo, mesmo entre os maus. Não é verdade que elas não o tornaram livre, ensinaram-lhe a reinar sobre si mesmo. (Rousseau, *Emílio*, 1999, p. 670).

As lições morais do *Emílio*, obra que, como já destacamos, cuida especificamente de mostrar como podemos formar o homem que, sem ser cidadão, é, contudo capaz de se socializar, esclarecem o nível de despojamento dos interesses particulares que Rousseau exige do cidadão. Se a virtude, no verbete *Economia*, assume o *status* de “conformidade da vontade particular a geral” (Rousseau, *Economia*, 2015, p. 116-117), ser um homem de bem constitui uma premissa importante para um autêntico exercício da cidadania.

Referências

- FORTES, Luiz Roberto Salinas. *Paradoxo do espetáculo: política e poética em Rousseau*. São Paulo: Discurso Editorial/Fapesp, 1997.
- FREITAS, Jacira de. *Política e festa popular em Rousseau: a recusa da representação*. São Paulo: Humanitas, 2003.
- GUSDORF, Georges. La pedagogie. In: _____. *L'avènement des sciences humaines au siècle des lumières*. Paris: Payot, 1973. p. 95-196.
- HAZARD, Paul. *O pensamento europeu no século XVIII*. Lisboa/São Paulo: Presença/Martins Fontes, 1974. 2 v.
- JAEGER, Werner. *Paidéia - A formação do homem grego*. Tradução de Arthur M. Parreira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- LEDUC-FAYETTE, Denise. *Jean-Jacques Rousseau et le mythe de l'Antiquité*. Paris: J. Vrin, 1978.
- MACIEL DE BARROS, Roque Spencer. O problema da cidadania moderna. In; PROTA, Leonardo (Org.). *Anais do V Encontro de Professores e Pesquisadores de Filosofia Brasileira*. Londrina: EDUEL, 1999. p. 129-151.
- MARROU, Henri I. *História da educação na Antiguidade*. 4. ed. São Paulo: EPU, 1975.
- PLUTARCO. *Licurgo - o reformador de Esparta*. Lisboa: Inquérito, s/d.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. Discurso sobre as ciências e as artes. Tradução e notas de Maria das Graças de Souza. In: *Rousseau - Escritos sobre a Política e as Artes*. Organizado por Pedro Paulo Pimenta. São Paulo/Brasília: Ubu Editora/Editora UnB, 2020. p. 33-65.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens. Tradução de Iracema Gomes Soares e Maria Cristina Roveri Nagle. In: *Rousseau - Escritos sobre a Política e as Artes*. Organizado por Pedro Paulo Pimenta. São Paulo/Brasília: Ubu Editora/Editora UnB, 2020. p. 143-284.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. Carta a D'Alembert sobre os espetáculos teatrais. Tradução de Fabio Stieljes Yasoshima. In: *Rousseau - Escritos sobre a Política e as Artes*. Organizado por Pedro Paulo Pimenta. São Paulo/Brasília: Ubu Editora/Editora UnB, 2020. p. 355-494.

- ROUSSEAU, Jean-Jacques. Do Contrato Social ou Princípios do Direito Político. Tradução de Ciro Lourenço Borges Jr. e Thiago Vargas. In: *Rousseau - Escritos sobre a Política e as Artes*. Organizado por Pedro Paulo Pimenta. São Paulo/Brasília: Ubu Editora/Editora UnB, 2020. p. 495-649.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. Carta ao Sr. Abade de Raynal, autor do *Mercure de France*. Tradução de Fabio Stieljes Yasoshima. In: *Rousseau - Escritos sobre a Política e as Artes*. Organizado por Pedro Paulo Pimenta. São Paulo/Brasília: Ubu Editora/Editora UnB, 2020. p. 69-71.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. Carta de J.-J. Rousseau de Genebra ao Sr. Grimm. Tradução de Fabio Stieljes Yasoshima. In: *Rousseau - Escritos sobre a Política e as Artes*. Organizado por Pedro Paulo Pimenta. São Paulo/Brasília: Ubu Editora/Editora UnB, 2020. p. 95-105.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. Economia (Moral e Política). Tradução de Maria das Graças de Souza. In: DIDEROT, Denis; D'ALEMBERT, Jean Le Rond. *Enciclopédia, ou dicionário razoado das ciências, das artes e dos ofícios - Volume 4: Política*. Organização de Pedro Paulo Pimenta e Maria das Graças de Souza. São Paulo: Editora UNESP, 2015. p. 106-140.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. Tradução de Roberto Leal Ferreira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. Considerações sobre o governo da Polônia e sobre sua reforma projetada em Abril de 1772. Tradução de Lourdes Santos Machado. Introdução e notas de Paul Arbousse-Bastide e Lourival Gomes Machado. In: *Obras de Jean-Jacques Rousseau*. Porto Alegre: Globo, 1962. v. II. p. 255-343.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Prefácio de Narciso ou o amante de si mesmo*. Tradução de Lourdes Santos Machado. Introdução e notas de Paul Arbousse-Bastide e Lourival Gomes Machado. São Paulo: Nova Cultural, 1999. v. II. p. 289-302. (Coleção *Os Pensadores*).
- XENOFONTE. La República de los Lacedemonios. In: *Las Constituciones Griegas*. Madrid: Akal, 1987. p. 98-130.

Mundo antigo e a comparação em história: pensar com Marcel Detienne

Roni Cleber Dias de Menezes

Um breve recorte da história da História Comparada

A comparação, como área específica de estudos, é relativamente recente no domínio da história. Embora, como gênero específico, isto é, para além de suas funções estritamente operacionais¹, a comparação nas ciências humanas tenha emergido na passagem do século XVIII para o século XIX, uma História Comparada é comumente localizada cronologicamente na primeira metade do século XX, na esteira da proposição por uma história comparada europeia lançada pelo historiador francês Marc Bloch no Congresso Internacional das Ciências Históricas realizado em Oslo, em 1928, e na formulação de uma história comparada das civilizações, lançada pelo historiador britânico Arnold Toynbee. Voltaremos ao tema das propostas de Bloch e Toynbee mais adiante, por ora nos fixaremos nas circunstâncias e matizes dessa insurgência da comparação no terreno das ciências humanas.

Em texto que recupera o ambiente em que surge a Educação Comparada², Gomes (1998) chama a atenção para o fato de que é como um dos desdobramentos

1 O exercício da comparação, em realidade, já era praticado em algumas “áreas” do conhecimento humano desde a Antiguidade, como recurso e procedimento, inclusive, no gênero historiográfico. Para mais informações, vide Momigliano (1998).

2 A historiografia da Educação Comparada estabelece como marco inicial do surgimento da área a publicação, em 1817, dos *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée, entrepris d'abord pour les vingt-deux cantons de la Suisse, et pour quelques parties de l'Allemagne et de l'Italie, et qui doit comprendre successivement, d'après le même plan, tous les Etats de l'Europe*, de Marc-Antoine Jullien de Paris.

do racionalismo inerente às preocupações epistemológicas do Século das Luzes que a percepção da comparação como um dos instrumentos para o conhecimento do “real” ganha um formato próprio. Nóvoa (2009) corrobora esse raciocínio, ao frisar que a comparação vai se integrando ao repertório metodológico de vários campos disciplinares no mesmo período, consolidando-se a partir do século XIX, num percurso que guarda interrelações com a afirmação dos Estados nacionais modernos e dos nacionalismos que lhes subjazem. O modelo comparatista que serviu de referência para os modernos campos disciplinares das ciências humanas foi o das ciências físicas e naturais. Na passagem do século XVIII para o século XIX assiste-se ao surgimento da Anatomia Comparada, tributária das pesquisas e escritos de Georges Cuvier, naturalista e zoologista francês que estabeleceu o princípio da comparação como método primordial para o conhecimento do organismo dos seres vivos. Além da Anatomia comparada, datam da mesma época o surgimento do Direito Comparado, tendo como figura central Anselm von Feuerbach, e a Antropologia Comparada, instituída com os trabalhos de Wilhelm von Humboldt. Tanto no domínio do Direito quanto no da Antropologia, o que se percebe é primazia do parâmetro das ciências naturais, representativo dos padrões de cientificidade de que os campos disciplinares das ciências humanas ansiavam compartilhar.

A História Comparada percebida como campo historiográfico, não integra o rol dos campos disciplinares que se organizam tendo em vista o referencial dominante das Ciências Naturais naquela transição dos Setecentos para os Oitocentos. O método comparativo em história passa a ser exercitado de modo sistemático na primeira metade do século XX, especialmente tendo como ponto de partida o desafio de uma história comparada europeia, defendida por Marc Bloch³, e o de uma história comparada das civilizações, tentada por Arnold Toynbee⁴. Em linhas gerais, o substrato comum aos

3 Observa-se a existência de uma tradição que credita a Marc Bloch o pioneirismo na formulação do método comparativo em história e, concomitantemente, o delineamento de um campo de estudos, conquanto não se possa atribuir primacialmente a presença mesma da operação de comparação em história somente a partir de seu “chamamento” aos historiadores realizado no Congresso Internacional das Ciências Históricas de 1928.

4 Muito resumidamente, pode-se assinalar que em Toynbee, ao lado da preocupação com as consequências funestas trazidas por uma história circunscrita à escala nacional – fermento de que se alimentou o nacionalismo beligerante do século XIX, ressalta a compreensão da história eminentemente nos marcos da cultura, em que a comparação das “civilizações” constituiria um expediente propício para compreender o percurso histórico da humanidade, ou seja, contribuir para um entendimento da história universal. Na

dois investimentos era uma resposta à primazia da escrita da história alicerçada nos marcos do Estado-nação, funcionando como reforço dos registros nacionalistas que pontificavam não apenas no domínio da história, bem como de outras áreas das ciências humanas, da literatura, das artes, da música etc. Os historiadores haviam cumprido durante o século XIX e até o eclodir da Primeira Guerra Mundial um papel destacado na organização institucional dos Estados-nações, visto principalmente por intermédio de duas tarefas: “a estruturação de arquivos para o registro da memória nacional; e a construção de narrativas laudatórias que exaltavam cada nação em particular, e que por vezes chegavam mesmo a conclamar indiretamente à Guerra”. (BARROS, 2007, p. 8) Na conclamação por uma história continental – europeia – Marc Bloch, no Congresso Internacional das Ciências Históricas de Oslo de 1928⁵, simultaneamente ao convite à introdução de uma nova mirada de pesquisa, põe em cena à preocupação em relação a um dos desdobramentos da modalidade de história praticada desde meados do século XIX até a década de 1920: a do culto ao nacionalismo levado a cabo por uma escrita da história lastreada no Estado-nação e os perigos dessa abordagem para a manutenção da paz na Europa e estimular “a tolerância entre os homens”. (BARROS, 2007, p. 9)

Naqueles finais dos anos 1920 e pelo menos nos dois decênios seguintes se vê um empenho dos historiadores que se dedicam a burilar – e pôr em prática – o método comparativo, o que leva a que sejam formuladas algumas perguntas, tais como: “o que observar” e “como observar”.

esteira desse enquadre, Toynbee sustentou que o primeiro passo, indispensável, seria sempre partir do todo, do geral, da história das civilizações, para então proceder a uma investigação das partes, de outras escalas, em que figurava também a história nacional. (BARROS, 2009, p. 223)

5 BLOCH, Marc. Pour une histoire comparée des sociétés européennes. *Revue de Synthèse Historique*, 6: 15-50, 1928. O contexto em que se dá a apresentação do artigo de Bloch precede a criação da *Annales d'histoire économique et sociale*, revista criada pelo próprio Marc Bloch e seu colega Lucien Febvre e responsável por alterar profundamente o campo historiográfico francês e, na sequência, também mundial. O artigo traz um projeto de escrita de uma história da Europa, com caráter político subjacente, na medida em que se estimulava ao estudo da história da Europa não sob o signo dos nacionalismos que levaram, em grande medida, ao acirramento do imperialismo colonial e à eclosão da I Guerra Mundial. Consiste numa alternativa ao culto ao nacionalismo, este último presente na historiografia da maior parte dos países europeus. Tais preocupações de Bloch, em realidade, já aparecem no formato de considerações teóricas sobre o comparativismo histórico em decorrência da escrita de *Os reis taumaturgos*, livro publicado em 1924, no qual, explicado aqui de modo bastante sucinto, procedeu-se ao estudo das manifestações da taumaturgia entre os ocupantes dos tronos reais da França e Inglaterra.

Até a eclosão das propostas de uma história comparada mencionadas anteriormente, a comparação, não apenas no terreno da história, mas, de uma maneira mais prosaica, nas práticas ordinárias, tomava a forma intuitiva de abordagem. Nesse sentido:

Comparar (figurava como) um gesto espontâneo, uma prática que o homem exercita nas suas atividades mais corriqueiras, mas que surge com especial intensidade e necessidade quando ele tem diante de si uma situação nova ou uma realidade estranha. (BARROS, 2007, p. 10)

A definição do método comparativo em história a partir do final dos anos 1920 se aproveita dessa disposição em formular um raciocínio tendo em vista o que “aproxima” e o que “distancia” e passa a se apresentar consoante um instrumento de “iluminação recíproca”, ou seja, como uma operação

(...) um pouco mais sofisticada, que se dispõe a confrontar dois objetos ou realidades ainda não conhecidos de modo a que os traços fundamentais de um ponham em relevo os aspectos do outro, dando a perceber as ausências de elementos em um e outro, as variações de intensidade relativas à mútua presença de algum elemento em comum. Será por fim possível, se o que se observa são dois objetos ou realidades dinâmicas em transformação, verificar como os elementos identificados através da comparação vão variando em alguma direção mais específica – de modo que se possa identificar um certo padrão de transformações no decurso de um tempo – e, mais ainda, se temos duas realidades contíguas, como uma influencia a outra, e como as duas a partir da relação recíproca terminam por se transformar mutuamente. (BARROS, 2007, pp. 10-11)

Nesse nível de análise, como é perceptível, a comparação não se equivale mais a um gesto intuitivo, de *domínio comum e cotidiano*. Como método, a comparação leva o historiador a definir o que se pode ser comparado e em que condições essa comparação dar-se-á.

E como chegar à tal precisão? Em primeiro lugar, registra-se que para Bloch, a fim de que a comparação fosse realizada conforme um método científico investigativo, seria

necessário “estabelece(r) campos de trabalho ou de observação muito bem delineados”. (BARROS, 2007, p. 12) De acordo com essa percepção, a História Comparada “seria uma modalidade historiográfica que atua de forma simultânea e integradora sobre campos de observação diferenciados e bem delimitados – campos (...) que ela mesma constitui e delinea” (*idem*, pp. 12-13) Daí resulta, na avaliação do historiador francês, duas possibilidades de se lançar mão da História Comparada: comparando-se sociedades distantes no tempo e no espaço, ou, inversamente, sociedades que apresentem contiguidade nas dimensões espacial e temporal.

Em relação à *primeira* alternativa, a operação de comparação consistiria basicamente na busca de analogias, em que fenômenos, modos de produção etc. (como o que se convencionou classificar como “feudalismo europeu” e o que se denomina “feudalismo japonês”), são examinados tendo em vista a incapacidade de “se transmitirem influências uma à outra”. (BARROS, 2007, p. 14) Os riscos com tal alternativa envolvem a implicação na “falsa analogia” ou no “anacronismo”, isto é, no “transplante de um modelo válido para uma época ou espacialidade social para um outro contexto histórico onde o modelo não tenha sentido real, correspondendo apenas a uma ficção estabelecida pelo próprio historiador”. (*idem*, p. 14)

Quanto à segunda alternativa, mais frutífera segundo o próprio exemplo que Bloch fornece no modo como esgrime a comparação no seu livro *Os reis taumaturgos*, a vantagem de comparar sociedades contíguas residiria precisamente em franquear a observação do historiador para as “influências mútuas”, o que também o posicionaria em condição mais favorável para problematizar falsas causas locais e distinguir, por um processo de “iluminação recíproca, as verdadeiras causas, inter-relações ou motivações internas de um fenômeno e as causas ou fatores externos” (BARROS, 2007, p. 15), identificando por intermédio dessa ação não apenas as semelhanças, bem como as diferenças.

A comparação em Marcel Detienne

Nascido em Liège, Bélgica, em 1935, e morto em Nemours, França, em 2019, Marcel Detienne foi um historiador e antropólogo belga e um dos maiores pesquisadores da Grécia antiga, objeto que abordou com um olhar original sobre questões e objetos os

mais variados, como o politeísmo, a figura do deus Dionísio ou mesmo a culinária. Tendo se graduado em filologia clássica, Detienne se mudou para Paris na década de 1960, concluindo seu doutorado na *École Pratique des Hautes Etudes*, instituição em que veio a ocupar, da década de 1970 até 1998, a cátedra das religiões da Grécia Antiga. Ao longo de sua carreira, dedicou-se a investigar abordagens comparativas no *Centre Nationale de la Recherche Scientifique*, em Paris, bem como lecionar na Universidade John Hopkins, em Baltimore, nos Estados Unidos, tendo aí dirigido um Centro de Estudos a partir de 1992.

Próximo do também historiador e antropólogo nascido em França Jean-Pierre Vernant, Detienne se caracterizou por um incessante trabalho de aproximação entre as disciplinas história e antropologia. Do trabalho conjunto com Vernant e o historiador francês Pierre Vidal-Naquet resultou a criação do *Centre de Recherche Comparées sur les Sociétés Anciennes*. Dos empreendimentos juntos a Vernant e a Vidal-Naquet produziram-se reflexões relevantes acerca das abordagens comparativas, como, por exemplo, sua contribuição para a historiografia no que respeita aos objetos de comparação, problematizando a orientação clássica que desaconselhava comparar objetos tidos, *a priori*, como incomparáveis, ou, por exemplo, para se opor à noção de identidade nacional, como exercitado em seu livro *A identidade nacional: um enigma*, publicado em 2010 pela Editora Galimard⁶, pelo qual põe em perspectiva algumas formas radicalmente diferentes de representar o que parece fazer parte do “senso comum”, ou seja, o que uma determinada coletividade entende como peculiar e/ou a representa, daquilo que a distingue de outras. Para Detienne, os costumes tidos como idiossincrasias absolutas de uma certa comunidade constituem ao mesmo tempo ficções tanto do passado quanto do presente.

O comparativismo de Marcel Detienne ganha impulso com a publicação, em 2000, de *Comparer l'incomparable*⁷. Aí fica evidente a aproximação entre os campos da história e da antropologia, manejados de maneira a problematizar as operações de comparação que foram se tornando canônicas ao longo do século XX, como a noção de que só se pode comparar o que se entende, irredutivelmente, como comparável. Entra em cena a afirmação da parcialidade e da subjetividade do historiador, já que a

6 Recebeu tradução para a língua portuguesa em 2013, pela Editora Autêntica, de Belo Horizonte.

7 No Brasil o título ganhou a seguinte tradução: **Comparar o incomparável**, publicado em 2004 pela Editora Ideias e Letras.

decisão sobre o que é comparável não se dá de antemão, mas, sim, mediante um juízo de valor implícito, elaborado a parti dos recortes operados por esse mesmo historiador. A “comparação” com outros especialistas de outros campos do conhecimento é usada aqui para corroborar o argumento acima. Afirma Detienne:

Un linguista que está trabajando en una gramática comparada, tanto si se trata de las lenguas del Cáucaso como de las del mundo indoeuropeo, para establecer sus características específicas puede recurrir a la morfología, a la fonética o bien al vocabulario. Resultaría un tanto ridículo que llegara a decirse “sólo se puede comparar lo comparable”. Un historiador, en cambio, lo hace sin el menor rubor. Es más, desde los años veinte, los historiadores que gozan de mayor prestigio se regocijan retomando esta fórmula, cuando de hecho ésta impide hacer comparaciones que vayan más allá del círculo limitado de lo inmediatamente “comparable”, un horizonte restringido a la opinión dominante de un medio y de un saber que se cerciora de antemano de lo que es comparable. (DETIENNE, 2001, pp. 9-10)

Naquele ano derradeiro do século XX, quando publica *Comparer l'incomparable*, o historiador e antropólogo belga enfatiza que era já momento de pôr em causa de maneira vigorosa, com o respaldo de uma ciência – a antropologia – que de há muito rejeitava a inflexibilidade da fórmula estabelecida pela corporação dos historiadores, um manifesto,

de mostrar concretamente de qué manera la práctica comparatista exige un trabajo conjunto que invita a sacar partido de las categorías del sentido común, a construir elementos comparables que nunca se dan de forma inmediata, y cuyo objetivo no es en absoluto establecer tipologías ni elaborar morfologías. (DETIENNE, 2001, p. 11)

Tal inconformismo, sob a roupagem de denúncia, torna-se emblemático particularmente para o especialista em sociedades distantes no tempo, como a Grécia Clássica, lançada irremediavelmente na “zona” incomparável dos objetos e/ou temáticas históricas, algo que se consubstancia a partir da configuração da escola histórica moderna do século XIX e seu interesse pela história dos Estados-nação que então se

consolidavam, e se intensifica ao longo do século XX, cabendo o papel de “canonizar” a viabilidade exclusiva da comparação apenas entre sociedades contíguas no tempo e no espaço a um dos mais importantes historiadores da última centúria, exatamente Marc Bloch, alçado pela posteridade à categoria de inovador, “en las aguas tibias de estas antropologías para historiadores indiferentes a cualquier comparatismo heurístico”. (DETIENNE, 2001, p. 12)

O exemplo profícuo, intentado de forma a romper com o alheamento da dimensão comparativa no que tange a sociedades separados no tempo e no espaço, como a Grécia Clássica e o Ocidente moderno, é buscado junto a dois importantes helenistas de meados e da 2ª metade do século XX: o historiador estadunidense Moses Finley e seu colega Jean-Pierre Vernant. De acordo com Detienne, a comparação levada a cabo pelos dois historiadores lhes permitiu, com o recurso ao cotejamento de elementos, práticas, instituições e temáticas atinentes aos gregos antigos e a sociedades distantes destes no tempo e no espaço, a experiência histórica dos gregos antigos, melhor comparar os mesmos objetos entre os gregos entre si.

A propósito da investigação sobre o mundo antigo, mais especificamente sobre os gregos, a comparação daquilo encarado como incomparável, pela estrita observância da “norma” representada pela exclusiva legitimidade da comparação entre sociedades radicadas no mesmo tempo e espaço, Detienne (2001) recorre ao dimensionamento encetado pelos helenistas sensíveis à antropologia histórica acerca da figura de Homero e das noções sobre passado e presente dada a ver em suas duas epopeias para questionar a tese da impossibilidade de comparação entre a Grécia Antiga e a história moderna, especialmente aquela compreendida depois do Iluminismo. Assinala Detienne (2001) que acompanhando as epopeias homéricas, tem-se a impressão de que o aedo, por intermédio de seu canto, separa o presente do passado e que, em virtude dos relatos acerca dos grandes feitos dos homens de outrora, os mortos se transmutam nos homens do passado. Todavia, a se seguir um exame mais detido da etimologia, os homens de outrora se intitulam *proteroi*, ou seja, anteriores, de antes, ainda que não existisse nenhuma palavra que designasse “o passado” como algo que tenha sido ou conhecido como “diferente”, que pudesse ser distinguido genuinamente por uma qualidade temporal. (DETIENNE, 2001, pp. 77-78)

Dessa forma, longe de ser testemunho de um primeiro descobrimento da “separação” entre passado e presente, Homero e as obras épicas podem ser considerados

como um dos entraves mais inexpugnáveis na própria Grécia para pensar o passado “como lo que ha sido y representa algo distinto al presente”. (idem, p. 78) Tal pode ser encarado como um óbice perene, dada a magnitude assumida pelas epopeias homéricas para a cultura primitiva – quiçá para a cultura clássica – dos gregos. Com Homero, os povos gregos aprenderam a ler e escrever. Ele se converte em fonte importante do que se concebia como a Paideia, manancial da cultura e do saber gregos. Passa a representar a tradição, a referência, quem dá a medida das separações, das distâncias perceptíveis. Na medida desse raciocínio,

(...) relacionando el pasado heroico con el presente continuo de la Grecia arcaica, si no clásica, Homero, como tradición y *paideia*, refuerza la impresión de que la memoria del pasado está viva y de que el primer objetivo de la primera escritura genealógica e historiográfica es ocupar el lugar de los poetas, entre los cuales y para siempre, él es el primero. (DETIENNE, 2001, p. 78)

Ao cotejar tal compreensão de Homero com aquela a ele dedicada pelos dois representantes da escritura de uma história segundo padrões procedimentais que remontam à base do surgimento da própria história enquanto operação historiográfica – Heródoto e Tucídides – Detienne traz à tona mudanças sobre o modo como as temporalidades são representadas pela narrativa historiográfica. Em “História da Guerra do Peloponeso”, Tucídides compõe um relato em que a consciência do passado ficaria evidente ao se comparar os relatos que colhe (a maioria deles coletados no “tempo presente”, ou seja, pelos próprios contendores ou observadores da guerra) dos poemas épicos de Homero, estes, aliás, utilizados pelo historiador ateniense para construir um modelo de estado de “civilização” anterior ao seu tempo presente, isto é, àquele imediatamente posterior à duração do próprio conflito. Tal procedimento assume a nomenclatura de *Archaiologia*, “história dos tempos antigos”, ou “a reconstrução do passado”. Para Tucídides, no entanto, o passado não seria por si só interessante ou significativo. O presente, sim, seria o “fundamento da compreensão do passado”, terminando por acoroçoar uma distinção entre passado e presente que não se fazia nítida – confundindo-se – na evocação empreendida pelas epopeias homéricas.

Heródoto, embora seguindo um caminho próprio se comparado a Tucídides, ao formular sua empresa de “reconstrução” do passado demarca uma narrativa que se opõe a Homero e à tradição memorial do épico. A investigação que empreende sobre o passado (próximo) almeja se manter à margem do passado heroico confundido com a história dos deuses. Estabelece-se, com Heródoto, a distinção cabal entre o passado próximo com aquele povoado pelas ficções próprias do mito ou do “mítico”. (DETIENNE, 2001, p. 80)

Essas reflexões sobre as formas de inquirição, registro e descrição do passado pelos gregos do período arcaico e clássico vão ser utilizadas pelo historiador e antropólogo belga para construir “pontes” para a compreensão da mesma tarefa de historiar a experiência vivida levada a efeito por outros povos em períodos diferentes. Comparando com o exemplo do Japão do século VII, Detienne (2001) afirma que existiam duas modalidades de escrita da história (tradição), estimuladas pelo imperador. La primeira forma escrita que toma os grandes relatos orais do Japão como base se apresenta em língua japonesa; transcrita por um relator, surge como uma maneira de afirmar o nascimento autóctone dos japoneses. Já a segunda versão, também no formato escrito, da tradição mais antiga do Japão teria sido obra de uma chancelaria chinesa presente na corte japonesa. (*idem*, p. 81) Seja oriunda de uma ou outra versão, o fato é que a operação historiográfica no Japão era decidida pelo próprio Estado. Ao relator da tradição oral, qualquer que fosse sua “nacionalidade”, japonesa ou chinesa, não cabia margem dilatada para escolha ou exercício de sua subjetividade. Tal condição do responsável por fazer inscrever-se no registro escrito o conteúdo do passado haurido da tradição oral pôde ser mais bem refinado, na avaliação de Detienne (2001), pelo cotejo com o exemplo (ou exemplos) da tradição da Grécia Antiga, a partir do escrutínio dos modos encontrados pelas diferentes sociedades nas distintas épocas e espaços para caracterizar seus tempos históricos e narrar sua própria história.

Em resposta à contestação que enceta contra a impossibilidade de comparação entre o que se considera canonicamente como incomparável, quais então seriam os objetos comparáveis que se apresentam à operação comparativa de historiadores e antropólogos? Em resumo, não são temas, adverte Detienne, mas, por outro lado, mecanismos de pensamento observáveis nas articulações entre os elementos dispostos conforme a entrada na operação realizada de comparação. Dessa forma, os objetos

comparáveis que comumente se lhes atribui a adjetivação de intuições sucessivas são, antes, aquelas relações, observadas, inclusive, na forma de cadeia. Opções no rol de outras possíveis. Portanto,

Cuando una sociedade (no una sociedad global sino localizada en la o las microconfiguraciones escogidas) adopta un elemento de pensamiento, escoge una opción entre muchas otras. El trabajo del investigador singular-plural consiste en reconocer los límites de las configuraciones que se comparan.

Neste tipo de comparatismo, os objetos comparáveis não são tipos com os quais se estabelece uma tipologia, nem são formas com as que se possa elaborar uma morfologia, à guisa do modelo indicado por Marc Bloch. Os objetos comparáveis seriam, antes, elos de um encadeamento escolhido no momento mesmo de recorte do objeto e do refinamento da abordagem de pesquisa.

Referências Bibliográficas

- BARROS, José D'Assunção. História comparada: da contribuição de Marc Bloch à constituição de um moderno campo historiográfico. **História Social**, Campinas, n. 13, p. 7-21, 2007.
- BARROS, José D'Assunção. Arnold Toynbee e a história comparada das civilizações. **Biblos**, Rio Grande, 23 (1): 219-229, 2009.
- BLOCH, Marc. Comparasion. **Revue de Synthese Historique**, 1928, p. 31-39.
- BLOCH, Marc. Pour une histoire comparée des socieétés européennes. **Revue de Synthese Historique**, 6: 15-50, 1928.
- DETIENNE, Marcel. **Comparar lo incomparable**. Alegato en favor de una ciencia historica comparada. Trad. Marga Latorre. Barcelona: Ediciones Peninsula, 2001.
- DETIENNE, Marcel. **Os gregos e nós**: uma antropologia comparada da Grécia Antiga. Rio de Janeiro: Loyola, 2008.
- DETIENNE, Marcel. **A identidade nacional**: um enigma. Paris: Galimard, 2010.
- FERREIRA, António Gomes Alves. O sentido da Educação Comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 124-138, mai./ago. 2008.
- MOMIGLIANO, Arnaldo. História e biografia. In: FINLEY, Moses (org.). **O legado da Grécia**. Uma nova avaliação. Trad. Yvette Vieira Pinto de Almeida. Brasília: Ed. UnB, 1998, p. 181-210.
- MORAES, Alexandre Santos de. Marcel Detienne e os caminhos do comparativismo. **Revista de História Comparada**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, s./p., 2009.
- NÓVOA, António. Modelos de análise de educação comparada: o campo e o mapa. In: SOUZA, Donald Bello de; MARTINEZ, Silvia Alicia (org.). **Educação comparada**: rotas de além-mar. São Paulo: Xamã, 2009, p. 23-63.
- TOYNBEE, Arnold. **Study of History**. Londres: Oxford University Press, 1934-1961. 12 vols. (Um estudo da História. São Paulo: Martins Fontes, 1987).

Autores

MARTA VÁRZEAS - Universidade do Porto, Portugal

MARIA APARECIDA DE OLIVEIRA SILVA - Grupo TAPHOS, MAE-USP

ALDO DINUCCI - Universidade Federal de Sergipe/Universidade de Brasília

SILVIO MARINO - Universidade de Brasilia/Università degli Studi di Napoli Federico II

ANDREA DÍAZ GENIS - Universidad de la República, Uruguai

CLAUDIO ALMIR DALBOSCO - Universidade de Passo Fundo

FABIO DE BARROS SILVA - Universidade de São João del Rei

RONI CLEBER DIAS MENEZES - FEUSP

Este livro utilizou as fontes tipográficas
Crimson Text e DIN Next LT Pro,
e foi terminado em maio de 2022,
em São Paulo.



· FEUSP



GALATEIA