

A EDUCAÇÃO E O ESTADO ROMANO

José Joaquim Pereira Melo¹

Resumo: Neste trabalho, tem-se por objetivo fazer algumas reflexões sobre o papel do Estado na educação romana. Nas pegadas desse processo, discute-se o conceito de educação, o seu desenvolvimento na esfera familiar e a posterior participação da “iniciativa privada”. Mesmo marcando os seus limites, o Estado romano esteve presente nos seus quadros formativos, quer para controlá-los, quer para adaptá-los às suas necessidades práticas e imediatas, como a formação de “funcionários” para a “máquina” administrativa. Quando o Estado romano assumiu a educação como um encargo público, esta se configurou muito mais como uma estratégia propagandística do que uma política pública.

Palavras-chave: Educação. República romana. Império romano.

THE EDUCATION AND THE ROMAN STATE

Abstract: The objective of this work is to make some reflections about the part of the State in the Roman Education. In the footprints of this process, it was discussed the concept of Education, its development in the familiar sphere and the posterior participation of “private initiative”. Although marking its limits, the Roman State was present in its formative boards, to control them and to adapt them to its practical and immediate necessities, like the formations of employees to the administrative machine. When the Roman State take over Education as a public responsibility, it was configured more like an advertising strategy than a public policy.

Key words: Education. Roman republic. Roman empire.

1 INTRODUÇÃO

Apesar de sua vigência relativamente longa, a República em Roma (509 a 27 a. C.) não adotou uma política educacional propriamente dita. Esse fato adquire um grande significado quando se tem em conta que Roma incorporou à sua cultura muitos aspectos do helenismo, menos o tratamento que era dado à educação. Enquanto entre os gregos a educação foi um assunto de grande interesse para o Estado, o mesmo não aconteceu com Roma. Era prática do Estado romano atribuir essa responsabilidade à família ou à iniciativa privada, o que pode ser entendido como uma das causas do relativo atraso que marcou o seu processo educacional. Apenas com o advento do Império (27 a. C. a 476 d. C.), visando superar o arcaísmo que a emperrava e, assim, adequar-se aos novos tempos, Roma assumiu uma nova atitude em relação à educação.

2 A MENTALIDADE ROMANA

No que se refere aos conceitos de homem e de sociedade, tendo-se em conta que suas idéias contrastaram com as da cultura grega, os romanos apresentam-se como um povo original. A relativa negligência com que enfrentaram a sistematização da educação durante a República foi sendo gradativamente abandonada: com o Império, ainda que de uma forma propagandística, iniciativas foram tomadas para transformar a educação em uma preocupação estatal.

No processo de transformação da concepção antropológica e pedagógica grega, sobressaíram-se determinadas características, como: antropocentrismo, gosto pelo intelectualismo, apreço e cultivo do ócio nobre, amor à política, personalismo (que incluía a valorização da pessoa e da liberdade), culto e cultivo da beleza física e moral e grande valorização da formação “liberal”.

Roma elaborou uma versão desta concepção adequando-a a seus interesses. Entretanto, podem-se observar algumas coincidências, como é o caso do antropocentrismo pedagógico, que revela uma equivalência entre a *paidéia*² e a *humanitas*. Já no que diz respeito à paixão intelectual, Roma privilegiou o conhecimento prático e organizador em detrimento do teórico ou especulativo. Valorizou mais o *negotium* do que o *otium*, a ética mais do que a metafísica. Assim, movido pelas necessidades práticas, o romano levou ao máximo o poder de agir. Falar, agir e mesmo pensar nada mais eram do que ação em potência: *coagitatio*.

Em comparação com um povo intelectual e artista como o grego, o romano era um povo de camponeses, que valorizava o “profissional”, o *negotium* militar, político e agrícola, entre outros. Os romanos provavelmente admitiram a diferenciação estabelecida pelos gregos entre a formação “liberal” e a formação “profissional”, porém demonstravam clara preferência pela última. Neste caso, introduziram outros elementos, como a possibilidade de utilização prática e o caráter utilitário, conferindo à formação intelectual um novo perfil. Semelhante afirmação pode ser feita a respeito do ideal estético e do culto à beleza, que adquiriu uma característica realista e utilitária; a própria formação “liberal” exigia uma

¹ Doutorado em História e Sociedade pela Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho. Professor Titular da Universidade Estadual de Maringá – UEM.

² “Esse termo, que, nas suas origens e na sua acepção comum, indica o tipo de formação da criança mais idôneo a fazê-la crescer e tornar-se homem, assume pouco a pouco nos filósofos o significado de formação e de perfeição espiritual, ou seja, de formação do homem no seu mais alto valor. Portanto, podemos dizer que a *paidéia*, entendida ao modo grego, é a formação da perfeição humana” (REALE, 1992, p. 194).

capacitação para determinadas artes e profissões, como, por exemplo, a oratória (REDONDO; LASPALAS, 1997). Outro indicativo dessa mentalidade pragmática é a concepção de que a educação deveria preparar para a vida, como se observa no lamento de Sêneca³: “Estudamos para a escola, não para a vida!” (SÊNECA, 1991, p. 106).

A posição de Petrônio⁴ não era diferente. Para o “árbitro da elegância”, “os jovens nas nossas escolas não são verdadeiramente instruídos. Com efeito, ali nada ouvem ou vêem do que se refere à vida prática.” (PETRÔNIO, 1974, p. 15).

Frente ao personalismo grego, firmou-se entre os romanos um marcado espírito conservador e um notável apego à tradição, cristalizando-se principalmente um comportamento reverente para com os costumes e a sabedoria dos mais velhos. É essa atitude que Cícero⁵ evoca em uma célebre sentença de Ennio⁶: “Las costumbres antiguas sostienen el poder de Roma y su fuerza” (ENNIO, 1957, p. 500).

Isto posto, pode-se inferir que o interesse coletivo sobrepunha-se ao individual, conforme o postulado de Cícero: “El bien público es la ley suprema” (CICERÓN, 1956, p. 80).

No perfil ético do homem ideal romano destacam-se, dentre outras, três virtudes cardeais: a *pietas* (piedade), referente aos deuses, à família e à compaixão para com os vencidos – *humanitas*, *magnanimitas*; a *fides* (lealdade), relativa aos pactos políticos, militares, individuais (no sentido da amizade), da palavra dada, etc.; e a *gravitas* (dignidade), que expressava o domínio de si mesmo, a capacidade para se enfrentar situações imprevistas, a serenidade na solução de problemas e na emissão de juízos. Estas eram virtudes específicas daqueles que deveriam exercer o *iustum imperium* (autoridade legítima) no exército e na República (FONTAN, 1957).

Outras características distintivas do cidadão romano do período arcaico integram-se na *virtus* – a excelência global e a solidez de caráter próprias do *vir bonus* – conceito que

³ Sêneca (I a.C. – 65), filósofo e político. Governou o Império Romano por quase dez anos. Acusado de participar de uma conspiração contra Nero, recebeu ordem do imperador para se suicidar.

⁴ Petrônio, escritor e político romano. Era chamado o “árbitro da elegância”, e com isto suscitou a inveja de amigos de Nero. Antecipou sua morte, abrindo as veias num banho quente.

⁵ Cícero (106-43 a.C.), político e orador romano. O maior de todos os oradores da Roma antiga, uniu filosofia e ação política em defesa dos princípios republicanos. A posterior aliança de Marco Antônio com Otávio e Lépido fez de Cícero o primeiro opositor que era necessário eliminar e ele foi capturado e morto perto de Gaeta em 7 de dezembro de 43 a.C.

⁶ Ennio (240 – 169 a.C.), um dos mais antigos poetas latinos, grego de nascimento.

contém significativas analogias com a *areté*⁷ grega. A partir do momento em que se efetivou a prodigiosa influência grega em Roma, o objetivo, assim como o problema da sua educação, foi a assimilação da cultura helenística sem destruir ou debilitar as virtudes essencialmente romanas. O equilíbrio entre estes elementos pode ser sintetizado nas expressões: *gravitas et lepos* (severidade e distinção), ou *gravitas cum comitate* (severidade com doçura). O que se propunha era concentrar, sem traumas, em uma unidade, a educação tradicional – centrada na formação moral e cívica – e a cultura, que, juntas, proporcionariam a erudição e a eloquência, de forma a se obter uma formação integral e equilibrada, singularmente atrativa e eficiente.

Por outro lado, a formação romana compunha-se de um forte caráter ético-político, que tinha a sua fonte na consciência do romano, na sua missão civilizadora e na sua mentalidade cosmopolita (REDONDO; LASPALAS, 1997).

Essa missão civilizadora efetivava-se no elenco de princípios políticos e de conquistas sociais com que Roma contemplava o mundo, o que garantia o Império e justificava a sua expansão política, conforme conclamou Virgílio⁸:

*O orto e sidério curso: tu, Romano,
Cuida o mundo em rege; terás por artes
A paz e a lei ditar, e os povos todos
Poupar submissos, debelar soberbos.* (VIRGÍLIO, 1950, p. 146-147)

Os elementos fundamentais da “romanidade” eram a paz e a segurança, estabelecidas por Augusto (63 a.C. – 14) no limar do Império. A paz, fator essencial para a implantação do Direito e para o vicejamento da cultura, seria imposta, após a conquista, pela força, se necessário. Essa idéia foi sintetizada por Cícero do seguinte modo: “Entre las armas las leyes enmudecen” (CICERÓN, 1956, p. 10). Esta idéia de que em épocas de guerra ou em situações de caos social a lei perdia o seu sentido reflete-se também nos discursos de Cícero, em que ele colocava o *bonus miles* (bom soldado) acima do *iuris consultus* (espírito em direito) e até mesmo, caso fosse necessário, acima do *orator bonus* (político hábil e culto).

O direito, uma das mais significativas e originais criações romanas e que se destacava entre os mais sólidos suportes da nova ordem, era a garantia da liberdade humana e da propriedade privada vinculada à família. Com a paulatina cisão entre o poder político e a autoridade judicial, e com a integração dos plebeus à vida pública, com amplos direitos, foram

⁷ “Designam um daqueles conceitos genuinamente gregos, bastante difíceis de recuperar em seus matizes originais. A tradução mais comum é virtude. No entanto, a *areté* grega pouco tem a ver com a virtude da doutrina cristã, as éticas medievais e grande parte das éticas modernas” (REALE, 1992, p. 29).

postas as condições que tornaram possível o surgimento do Estado como instituição política impessoal, fundada na lei, e o assentamento das bases de um direito comum a todos os povos, *ius gentium* (direito dos povos), o qual deu origem ao moderno direito internacional.

Importa lembrar que não foram os romanos os primeiros a defender esta concepção de Estado e de Direito. As suas raízes encontram-se nos *nomos* e na *diké* dos gregos, os quais entendiam a lei como a essência de um universo justo por natureza. Esta concepção foi acolhida pela cultura latina, que lhe deu um sentido mais prático.

Os gregos atribuíam à justiça um conceito de caráter abstrato (*diké*), mas concebiam-na também como virtude pessoal e coletiva (*dikaiosyne*) ou como um conjunto de regras de governo. Na perspectiva dos romanos, não bastava conhecer a justiça para ser justo. Talvez seja por isso que, em termos conceituais, tenham se preocupado, tanto como ou mais do que os gregos, com o que se determinava como justo. Sua grande preocupação era fazer a justiça, bem como disseminar o direito pelo mundo sob seu domínio.

Para atingir este fim, era necessário que os pontos de partida e de apoio fossem os costumes e a educação. Entretanto, em Roma, os costumes eram entendidos de um modo mais pragmático do que na Grécia e, antes mesmo da cultura e da formação espiritual, estavam ligados ao exemplo de virtude dos que governavam. Para os romanos, o pressuposto básico do direito e da sociedade era o cidadão justo, o qual só existiria se continuassem vigentes as leis e os costumes tradicionais (*leges et instituta maiorum*), cuja mais significativa manifestação foi o *exemplo maiorum*: o modelo daqueles que haviam se destacado pelo comportamento virtuoso nas esferas familiar, cultural e política (REDONDO; LASPALAS, 1997).

Esta foi uma novidade radical da cultura latina, mas isto não era o suficiente para se organizar uma sociedade autêntica, um povo (*populus*), conforme afirma Cícero: “a República coisa do povo, considerado como tal, não todos os homens de qualquer modo congregados, mas a reunião que tem seu fundamento no consentimento jurídico e na utilidade comum” (CÍCERO, 1980, p. 24).

Assim sendo, segundo Cícero, para a efetivação de uma verdadeira comunidade, era necessário que as autoridades respeitassem as leis que deram origem ao Estado. “toda coisa do povo, necessita, para ser duradoura, ser regida por uma autoridade inteligente que sempre se apóie sobre o princípio que presidiu à formação do Estado” (CÍCERO, 1980, p. 26).

Neste sentido, sua proposta política era traduzir em normas concretas o modelo ideal de sociedade, ou seja, definir o direito particular romano (*ius civile*) como um direito

⁸ Virgílio (71 a.C. – 19 d.C.), um dos mais célebres poetas latinos da humanidade.

comum a todos os povos (*ius gentium*), visto estar respaldado por normas que eram tidas como justas por natureza.

Neste contexto nasceu e se desenvolveu o sistema educacional romano, o qual, de maneira ampla, recebeu a denominação latina de *humanitas*, incorporando um significado equivalente ao da *paidéia* grega, o que implica identificar “educação” e “cultura”.

3 CONCEITO DE EDUCAÇÃO

A palavra latina *educatio*, com a qual os romanos denominavam a educação, expressava um conteúdo semelhante ao termo grego *trophé*, evidente quando se tem em conta a origem do verbo *educio* e um de seus significados: “alimentar”. *Educatio* era, pois, a “criação” física e moral que tornava a criança apta a adentrar o mundo dos adultos. A partir de um determinado momento, a palavra *educatio* passou a ser acompanhada de outros termos, *educatio et disciplina* ou *educatio puerilis*, num indicativo de que a formação humana compunha-se de duas etapas: uma no lar e outra na escola.

A primeira, *educatio* (a educação familiar), conforme acima mencionado, era realizada na esfera do lar e consistia nos cuidados físicos com o filho e na aquisição de hábitos morais básicos. Desta forma, a família, enquanto elemento-chave da sociedade romana, assumiu papel fundamental no processo educativo informal: “es el núcleo de la ciudad y como el semillero de la República” (BONNER, 1984, p. 17).

4 A EDUCAÇÃO FAMILIAR

A educação romana, na sua fase primitiva, caracterizava-se basicamente pela paulatina iniciação no modelo de vida tradicional, cujos princípios eram o respeito e a assimilação dos costumes ancestrais: os *mores maiorum*.

No seio da família, destaque especial teve a figura do *pater familias*, o qual detinha a *patria potestas*. A terminologia *pater*, além de designar “geração”, expressava com particular ênfase as idéias de “proteção e poder”. O *pater familias* era uma pessoa *sui iuris*, cujo *status* não estava vinculado à sua idade ou ao seu estado civil. Além do vínculo natural, a família romana também tinha um vínculo jurídico, que determinava a submissão dos seus componentes à *patria potestas*.

Para J. Guillen (1977), o poder do *pater* foi, juridicamente, o mais severo e rigoroso de que se tem notícia na antiguidade, pois na casa, esfera inviolável, além da

condição de senhor, o pai exercia o papel de sacerdote familiar. Fora de casa, era o cidadão servidor do Estado, mas, dentro de casa, tinha o poder de um soberano. O Estado jamais transpunha os umbrais do seu lar, pois ele detinha o poder de vida e de morte sobre aqueles sob sua *potestas*. A *patria potestas* era exclusividade do *pater familias*; nem mesmo a mãe podia tê-la. Ainda na República, o caráter severo e absoluto da *patria potestas* foi se suavizando em alguns aspectos e até mesmo desaparecendo. Por exemplo, o poder sobre a vida e a morte e a prática de abandonar os filhos indesejados já se faziam muito raros no Baixo Império.

Apesar de ser subordinada a essa forma de organização da família, mesmo não tendo a *patria potestas*, a matrona romana exerceu importante papel educativo, muito superior ao da mulher no mundo grego.

Durante os primeiros sete anos da vida da criança, cabia à mãe a responsabilidade por sua educação, o que envolvia os aspectos biológico, intelectual e moral. Quando ela se encontrava impossibilitada, por algum motivo, de exercer a sua função, buscava-se, entre os parentes respeitados, uma instrutora para ser a primeira mestra (PEREIRA, 2002). O recurso ao serviço de uma ama-de-leite era vigente já durante a República. No Baixo Império, com a generalização do uso da língua grega, também se tornou comum a contratação de aias e pedagogos gregos para compartilharem com os pais as tarefas próprias da educação doméstica.

A partir dos sete anos, tinha início a intervenção específica do pai na educação do filho, enquanto a filha permanecia em companhia da mãe, participando dos trabalhos domésticos. Os pobres preparavam os filhos para o trabalho, enquanto os ricos ensinavam-nos a leitura (caso isso já não tivesse sido feito pela mãe), a escrita, o cálculo, as leis das Doze Tábuas⁹ – que todo romano devia conhecer –, os exercícios físicos e o manejo das armas, além do culto às virtudes morais e cívicas. A esta instrução rudimentar eram, às vezes, acrescentadas noções de Geografia, de Astronomia e de Agrimensura. Como Roma nunca abandonou o ideal que consagrava o indivíduo ao Estado, em todas as suas atividades e funções, nos seus passeios e visitas, o pai fazia-se acompanhar dos filhos, a fim de, por meio da própria vida, prepará-los para a vida. A condição de soldado foi uma necessidade criada pela produção da vida: era preciso conquistar novas terras cultiváveis, já que os recursos eram insuficientes para atender à população que crescia dia após dia. À medida que seus domínios

⁹ Código civil em torno do qual se formaram a jurisprudência, a ciência jurídica, a eloquência forense e a política.

se expandiam, fazia-se necessário defendê-los de possíveis invasores. Daí o espírito de sacrifício, disciplina, audácia e energia ser uma das qualidades ensinadas no exército (VIEIRA, 1984).

Desta maneira, cabia ao pai a introdução gradual do filho na vida profissional e pública. Ainda que, com o tempo, tivesse havido a participação de mestres “profissionais” na educação familiar, o verdadeiro educador era sempre o pai.

A conclusão da etapa doméstica da educação ocorria entre os 16 e 17 anos e era marcada por um cerimonial em que o adolescente, despojando-se da túnica com uma franja colorida, *toga pretexta*, e das insígnias que simbolizavam a infância, envolvia-se com uma outra, completamente branca, a *toga civilis*, com a qual fazia sua apresentação no foro. Era este um sinal de seu reconhecimento como cidadão e de integração à vida pública.

Neste estágio da formação, antes de dar início ao serviço militar, o jovem deveria dedicar-se por um ano ao *tirocinium fori*, a “aprendizagem da vida pública”. Salvo exceção, o pai já não participava diretamente e recomendava o filho a algum ancião notável, próximo da família (PEREIRA, 2002), que gozasse de experiência e das honras que a idade proporcionava. Findo o ano de *tirocinium fori*, propriamente dito, sem que isso afetasse a continuidade da “aprendizagem da vida pública”, o jovem engajava-se no exército,

Assim sendo, a educação, como qualquer outro aspecto da vida, era, em geral, controlada pelas necessidades práticas mais imediatas. Tudo era uma questão de sobrevivência, pois a utilidade constituía o fim principal dos atos dos cidadãos. A vida lhe fora concedida para que fosse colocada a serviço da pátria e da sociedade, não para ser desfrutada com prazeres im procedentes. A aprendizagem prática da vida militar era gradativa: num primeiro momento, o jovem prestava serviço como soldado sem distinção, quando aprendia a obedecer, podendo até mesmo obter algum ferimento glorioso ou realizar alguma façanha heróica, o que somaria pontos para uma futura carreira política (VIEIRA, 1984). O segundo momento era dedicado à prestação de serviço como oficial do Estado Maior, *tribunus militum*. A fase final da formação era realizada ao lado e sob patrocínio de algum alto personagem, ao qual o jovem devia prestar respeito e veneração.

Rigorosamente, durante toda a vida, mesmo depois de adultos e quando haviam galgado os mais altos postos públicos, os filhos ficavam submetidos ao pátrio poder (PEREIRA, 2002). Portanto, considerando-se essa organização familiar e jurídica, é compreensível a ausência do Estado romano em matéria educacional. A liberdade de ensino era completa e nada se sobrepunha ao poder da família na formação das novas gerações.

À medida que a influência da *paidéia* grega foi se efetivando na educação romana, a instrução familiar foi perdendo terreno para as escolas privadas, que assumiram um caráter subsidiário na ação educativa familiar.

A primeira escola primária particular de que se tem notícia em Roma apareceu por volta de 449 a. C.. Por não poderem pagar professores particulares, era para lá que as famílias menos abastadas encaminhavam seus filhos. Os professores responsáveis por essas escolas podiam ser antigos escravos, velhos soldados ou ainda indivíduos que haviam perdido todas as suas propriedades, os quais alugavam um pequeno ambiente chamado *pergula* para instalar a sua “loja de instrução”. Semelhantemente a outros “negócios”, estas lojas eram instaladas no *Foro*, entre tantas outras tendas de “mercadorias” ali existentes. Com esta localização, era comum que todos os ruídos da rua chegassem até elas. As suas precárias instalações compunham-se de alguns bancos para os alunos e de uma cadeira para o professor. O deficitário material didático era constituído por algumas esferas, alguns cubos e poucos mapas. Com o recurso da vara, o professor obrigava seus alunos a repetirem interminavelmente lições referentes ao texto das Doze Tábuas.

A condição de professor, a respeito de qualquer outra que recebia salário, situava-se num plano de inferioridade e gozava do menosprezo do cidadão romano. Além disso, a insignificância do salário obrigava o educador a ampliar a sua jornada de trabalho com outras atividades, como a de copista, por exemplo.

Outro complicador do seu ofício, pelo menos a princípio, era a falta de autorização legal para a cobrança do serviço, mesmo quando se tratava de presentes ofertados pelos alunos. Mesmo que, com o tempo, os presentes se convertessem em salário fixo, recebido das famílias dos alunos, as leis não se modificaram e continuaram ignorando a existência desse pagamento. Assim, até o final do Império, não era possível reclamar juridicamente contra pais que se negavam a pagar os ensinamentos recebidos pelos seus filhos. O quadro foi um pouco diferente em relação aos professores do ensino médio e aos do ensino superior.

Enquanto as dimensões do Império Romano ainda eram pequenas, os setores dominantes contentavam-se com essa educação deficitária. Porém, à medida que o comércio e as guerras avançaram e os romanos foram tendo contato com outros povos, criando-se novas necessidades, aquela instrução precária deixou de atender aos seus interesses (PONCE, 1991).

Assim, mesmo com o surgimento da escola, a família do período republicano continuou respondendo plenamente pela função de educadora (REDONDO; LASPALA, 1997). Em todo caso, o ensino era privado e livre, conforme informou Cícero:

de que modo se procurou assegurar aos cidadãos uma vida pura e honesta na sociedade, vida que é sua primeira causa, e o que os indivíduos da República devem esperar das instituições e das leis. Pelo que se refere ao princípio de educação das crianças de condição livre, em que tantas vezes se frustraram os trabalhos assíduos dos gregos, e ponto em que nosso hóspede Políbio acusa as nossas instituições de negligência, não se quis que se fixasse pelas leis, nem que fosse público o ensino, nem que para todos fosse o mesmo. (CÍCERO, 1980, p. 21).

Estas escolas estavam organizadas em quatro níveis, ou etapas do processo educativo: a escola elementar ou do *ludi magister*; a escola “secundária” ou de gramática; a escola complementar ou de retórica e a escola superior ou Ateneu, com cursos de Direito, de Medicina, de Mecânica, de Arquitetura e de Gramática.

Importa lembrar que, em Roma, a instrução privada sempre esteve sob vigilância do Estado, mesmo quando essa intervenção não ocorria de forma direta. Augusto (63 a. C. – 14), foi o primeiro a nomear funcionários com esse objetivo. Uma espécie de regente tinha a função específica de vigiar o ensino (PONCE, 1991) e impedir a disseminação de idéias contrárias à ordem posta ou ao próprio imperador.

5 A EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE HUMANITAS

O modelo educacional romano, após uma resistência inicial, foi cooptado pela *paidéia* grega, cuja extensão era superior à da *educatio* latina, o que motivou a sua adaptação às particularidades da língua e da cultura romana. Exercício complexo, uma vez que os termos latinos vinculados à educação (*educatio*, *doctrina*, *disciplina*, *institutio*, *eruditio*, etc.) tinham um significado muito concreto e estavam relacionados a ações ou operações isoladas, difíceis de serem reunidas e integradas apenas num vocábulo, como demonstra uma frase lapidar de Varrão¹⁰, na qual se encontra uma síntese do processo formativo do cidadão romano: “*Partea la comandrona, cria la nodriza, aconseja el pedagogo, enseña el maestro*” (VARRÓN, 1957, p. 447).

Cícero, um dos responsáveis pela tradução de conceitos da cultura grega para o latim, considerou que, para expressar o conjunto da formação humana, o neologismo *humanitas* era equivalente ao termo *Paidéia*. Na “biografia” semântica do conceito de

¹⁰ Varrão, poeta e político latino (116 – 27 a.C.), foi um dos sábios mais importantes do seu tempo pela vastidão dos seus conhecimentos enciclopédicos.

humanitas podem-se identificar várias etapas. Num primeiro momento significava clemência, sinônimo de misericórdia, mansidão e filantropia. Este significado abrangia as relações pessoais da vida jurídica e às relações militares com os vencidos. Numa segunda etapa, o termo assumiu a acepção de condição humana, num duplo sentido: como estilo ou forma de vida superior à dos bárbaros e como perfeição da natureza humana, o que implicava uma radical oposição entre o homem e o animal, entre os homens e as coisas. Com esta conotação, a *humanitas* do homem civilizado ou humanizado pela cultura, o *homo humanus*, contrapunha-se à *immanitas* dos bárbaros. Referia-se, neste caso, às virtudes caracteristicamente romanas, já mencionadas, como a piedade, a religião, a *fides*. Cícero acolheu e deu seqüência ao pensamento de Isócrates¹¹, de acordo com o qual a diferença entre gregos e bárbaros não estava tanto na raça, mas na cultura e na forma de vida. Desta maneira, a distinção e a contraposição entre o homem civilizado e o homem bárbaro equivaliam à distinção entre o homem culto e o homem inculto, o *politor homo* e o *homo simpliciter* (FONTÁN, 1957). Para o pensador, num terceiro momento, *humanitas* adquiria ainda a significação técnica de *doctrina* ou *eruditio*: um meio de transformar o *rudis* (tosco, rude) em *eruditus* (polido, culto, erudito).

Assim sendo, significativo é o testemunho de Aulo Gelio¹²:

Los que crearon el léxico latino y los que lo emplearon correctamente no querían que humanitas fuera lo que el vulgo entiende-lo que los griegos llaman philanthropía – y significa una cierta acomodación y simpatía general a todos los hombres, sino que pusieron el nombre de humanitas a lo mismo casi que los griegos llaman paideia e nosotros decimos cultura y formación en las buenas artes. Los que buscan sinceramente esto son, ante todo, los humanissimi. La preocupación por este saber y su aprendizaje sólo al hombre ha sido concedida entre todos los seres vivos y por eso se llama humanitas.

De esto modo, pues, usaron la palabra los antiguos, principalmente Marco Varrón y Marco Tulio, como muestran casi todos sus libros. (AULO GELIO, 1957, p. 13)

Ainda que o uso da palavra *humanitas* não fosse comum entre os escritores latinos posteriores a Cícero, as considerações de Aulo Gelio são reveladoras:

há sido para toda la erudición y crítica moderna desde el Renacimiento el punto de partida de la comprensión de la humanitas ciceroniana como

¹¹ Isócrates, orador grego (436 – 338), pregou uma comunidade mundial que não excluía os bárbaros.

¹² Aulo Gelio, gramático latino do século II. Autor de obra em 20 volumes que constitui valiosa coletânea de fatos e acontecimentos da vida social e literária em Roma.

cultura. A su luz se han entendido siempre el discurso pro Archia y la humanitas exigida al orador. Así como la equivalencia de humanitas, doctrina, litterae, disciplina, studia artium, humanitatis studia, etc., siempre dentro de la concepción helénica de la paideia en sus dos sentidos de educación y cultura, o sea, camino y meta. (op. cit., loc. cit.)

Resumindo, conclui o gramático:

la humanitas, tanto en su sentido meramente cultural, como, sobre todo, impregnada de valores éticos o asociada a ellos, es uno de los elementos integrantes de la excelencia humana o del tipo ideal de hombre que concibe Cicerón y la mentalidad romana culta y aristocrática de su tiempo. (op. cit., loc. cit.)

Isto posto, o aperfeiçoamento pessoal era obtido por meio de um longo processo, que envolvia intimidade com a cultura, com a literatura e com os saberes assimilados dos gregos, devidamente adaptados ao mundo latino e solidamente ligados às tradições, aos costumes, às leis e à educação romana.

6 COLLEGIA IUVENUM

Com o novo perfil assumido pelo Império, coube a Augusto dar à *efebia* grega a sua equivalente romana, os *collegia iuvenum*, colégios juvenis, cujo palco principal foi muitas cidades no Ocidente do Império, o que significa uma demonstração do esforço despendido para a restauração dos valores patrióticos, já desgastados entre os romanos.

Ao que tudo indica, a preocupação de Augusto era a juventude dos setores senatorial e equestre, a qual deveria ser novamente despertada para o gosto pela preparação militar, pelos exercícios físicos e, em especial, pela equitação, atividades aparentemente deixadas de lado no período de Cícero. Colocam-se “em destaque as qualidades físicas, a educação é, antes de tudo, utilitária. Nesse sentido, os exércitos não têm como fim a beleza do corpo, mas formar o soldado” (VIEIRA, 1984, p. 104).

A sua clientela era composta de jovens oriundos das melhores famílias do Império, alvo dos favores dos imperadores de origem aristocrática. Com o tempo, mudanças de conteúdo foram efetuadas pelos soberanos não procedentes da nobreza, motivadas, pelo que parece, pelo receio de que os colégios pudessem albergar uma oposição aristocrática.

Não há dúvidas de que estes clubes de jovens tiveram um papel político, mesmo que isso tenha ocorrido apenas na esfera das cidades.

Em decorrência da sua origem itálica, os *collegia iuvenum* ofereciam atividades de ordem religiosa. Muitos deles consagravam seus cultos a uma divindade, a Hércules, em especial (MARROU, 1970). Não é de estranhar que seus cultos, procissões, sacrifícios e banquetes rituais tivessem um caráter de festa e de acontecimento profano. Porém, a atividade fundamental destas escolas, a exemplo da *efebia* grega, era a desportiva. Não eram jogos de estádio, mas de circo e anfiteatro.

Durante o Império, o caráter paramilitar, ou pré-militar, dos *collegia iuvenum* foi modificado: eles passaram a ser, antes de tudo, clubes aristocráticos (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1969), onde a juventude se iniciava na vida social e nos desportos tidos como elegantes e próprios para a nobreza. Esta nova orientação dos *collegia iuvenum* não se aplicou a outras instituições que surgiram a partir do século II, nas regiões ao longo do Reno e do Danúbio e na África.

7 O ESTADO E A POLÍTICA ESCOLAR

A expansão do sistema educacional trouxe consigo a necessidade de adoção, por parte do Estado romano, de uma política de intervenção e patronato nas escolas. Ao contrário do que acontecia em outras cidades helenísticas, não existia em Roma um órgão – “magistratura” – especial, responsável pela supervisão ou inspeção dos estabelecimentos de ensino.

Os incentivos fiscais adotados por César (100 – 44 a.C.) ou por Augusto foram direcionados aos mestres estrangeiros, num esforço para atrair docentes gregos para Roma. Entretanto, foi Vespasiano (9 – 79) quem elaborou uma verdadeira política de isenção fiscal, que beneficiou os mestres do ensino secundário e superior. Iniciativas semelhantes foram tomadas por outros imperadores, mas a prática se consolidou apenas com o Código de Constantino. Entretanto, como outras profissões tidas igualmente como de utilidade pública também foram beneficiadas, após este período, foram sendo criadas medidas no sentido de restringir a esfera de abrangência dessa política. Antonino (86 – 161) normatizou a questão, estabelecendo números para os quadros públicos, embora as cidades tivessem a prerrogativa de deliberar sobre os seus beneficiados.

el imperador distingue tres categorías de importancia creciente que o jurisconsulto Modestino identifica con las metrópolis de provincias, las sedes de un distrito judicial y, en último término, las ciudades ordinarias, según las categorías respectivas se admiten 10, siete o cinco médicos;

cinco, cuatro o tres retóricos y el mismo número de gramáticos. (MARROU, 1970, p. 411)

A política de isenção fiscal foi deixando de ser adotada quando, depois da era Caracala (188 – 218), foi estendida aos alunos. Entre os que deixaram de ser beneficiados, estavam os mestres primários, os do ensino técnico e os de direito fora de Roma, e, em alguns casos, os filósofos (REDONDO; LASPALAS, 1997). A imunidade fiscal que Caracala concedeu aos estudantes desencadeou uma situação de abusos, a qual, por sua vez, deu origem ao severo regulamento de 370. Segundo esta peça jurídica, os jovens das províncias que fossem estudar em Roma deveriam obter uma autorização prévia da autoridade competente da sua região, com a qual eram recenseados na capital. Entre as exigências, constava a obrigatoriedade de comparecer periodicamente no gabinete da autoridade responsável por essa migração. Sujeito a uma severa vigilância, o estudante podia ser expulso da capital, caso seu comportamento não fosse compatível com as normas estabelecidas. O limite máximo de idade para permanecer estudando em Roma era até os vinte anos. Esta restrição parece contraditória quando se tem em conta que, no Baixo Império, o curso de retórica exigia longos anos de estudos e o de direito dificilmente seria concluído antes dos vinte e cinco anos.

Outro aspecto da política educacional dos imperadores refere-se às cátedras oficiais. O primeiro a pôr esta política em prática foi Vespasiano, criando as cátedras oficiais de retórica latina e grega, subvencionadas pelo fisco imperial, mas apenas para Roma e não para o restante do Império.

Vespasiano foi imitado por Marco Aurélio (121 – 180), em Atenas, o qual criou, às expensas das arcas imperiais, uma cátedra de retórica e quatro de filosofia, correspondentes às quatro linhas filosóficas: platônica, aristotélica, epicurista e estóica. Segundo Henri Marrou, a remuneração dos mestres ocorria de acordo com a importância da sua área de atuação: “Los filósofos recibían anualmente una remuneración de 60000 sextercios; el retórico 40000”. (MARROU, 1970, p. 412).

Existem indicativos de que a dinastia antonina adotou uma política em benefício dos jovens. Destacam-se as instituições alimentares fundadas por Trajano (53 – 117), mantidas pelos tributos de beneficiários de um sistema de crédito imobiliário e cujo objetivo era promover a educação de um certo número de crianças, sem distinção de sexo. Acrescente-se a isso a preocupação em reagir, no plano econômico e demográfico, à decadência romana.

8 O IMPERADOR ENQUANTO MECENAS

Apesar das iniciativas já mencionadas, não se observa, por parte dos imperadores, uma disposição para que a educação fosse assumida pelo Estado. O Alto Império não conheceu uma educação estatal. Mais do que uma política destinada ao bom funcionamento de um serviço público, as iniciativas dos imperadores, quase como um mecenato, eram propagandísticas, representavam formas de autopromoção. Posteriormente, o Estado passou a necessitar de maneira especial da ciência dos administradores e, ao integrar jurisconsultos ao Conselho do Imperador, revelava-se, de maneira clara, qual era o perfil de especialistas necessário à burocracia estatal. (PONCE, 1991).

O mesmo pode ser dito das cátedras oficiais, que eram criadas pelo Imperador, em sua condição de mecenas e não enquanto responsável pelo bem público. Assim, a criação das primeiras cátedras estatais pode ser relacionada ao conjunto de ações que conferem a Vespasiano o caráter de um mecenas, protetor das artes e das letras. Adriano (76 – 138) não fugiu à regra: suas iniciativas não indicam preocupação com a reforma do ensino, mas sim a de conceder, enquanto mecenas, pensões a retóricos célebres e favores aos grupos epicuristas de Atenas.

Na época de Plínio, o Moço¹³ (GUILLEMIN, 1946), inúmeras cidades mantinham escolas públicas, gramáticos e retóricos como titulares das cátedras públicas. Esse quadro não foi uma característica apenas do Ocidente latino, mas era comum também no mundo grego, conforme se pode constatar na cidade de Atenas, onde Antonino, antecipando-se a Marco Aurélio, criou uma cátedra pública de eloquência.

Apesar desse aspecto mecenático ou burocrático estatal que cercou a organização do sistema educacional em Roma, pode-se dizer que, à medida que a preocupação educacional do mundo helenístico disseminou-se no Império Romano, ela se caracterizou como uma tendência geral. Este clima favorável à educação ampliou-se a ponto de parecer cada vez mais necessário que toda cidade importante mantivesse uma escola pública.

No século IV, esse tipo de escola, então mantida com maior ou menor regularidade pelo orçamento público, surgiu praticamente em todos os lugares: era a *schola publica* ou *municipalis*.

¹³ Plínio (61-114), escritor romano. Representante do diletantismo poético e literário de seu tempo, deixou em cartas um testemunho da vida cotidiana na Roma imperial.

9 INTERVENÇÃO DOS IMPERADORES

Apesar da expansão do ensino público em Roma, nem todas as escolas chegaram à condição de oficiais, pois continuou a vigorar o ensino privado. Como este modelo de ensino era baseado na livre concorrência, muitos professores, mesmo gozando de notoriedade, viveram uma situação econômica precária.

Desde Antonino, os imperadores vinham intervindo mais constantemente na educação, objetivando despertar nas autoridades municipais o interesse por abrir escolas públicas em suas cidades, bem como fixar o valor dos honorários docentes (GAL, 1968). Entretanto, esta intervenção somente se efetivou no Baixo Império, com Juliano (332 – 363).

Esse imperador, ao que parece, sabia exatamente o que pretendia: preocupado em impedir que os cristãos assumissem o ensino do Império, tomou a decisão de nomear professores. A partir desse momento, o imperador passou a intervir na educação de modo oficial e regular, tornando o ensino, pela primeira vez na história da humanidade, um encargo do Estado (PONCE, 1991).

Um decreto de Juliano determinava que o exercício da docência só era possível por meio da aprovação prévia do conselho municipal, devidamente referendada pelo Imperador. Desta forma, ele assumiu a supervisão do ensino em todo o Império. Leis datadas de 376 determinavam que as grandes cidades selecionassem os melhores retóricos e gramáticos para a educação dos jovens. Ao que parece, com essas medidas, o Imperador não tinha por objetivo restringir o direito das demais cidades de escolher seus mestres, mas fixar, entre outros aspectos, o valor de sua remuneração.

con cargo al presupuesto municipal debían abonarse 24 anonas a los retóricos, 12 a los gramáticos, latinos o griegos, en la capital de Téveris estas cifras se elevan a 30 y 20 (para el gramático latino; su colega griego, en el supuesto de que hubiera alguien capaz de rempazarle, debía conformarse con 12 anonas) (MARROU, 1970, p. 418)

Esta política de intervenção teve seu ponto alto com a constituição de 27 de fevereiro de 425, por meio da qual Teodósio II (401 – 450) fundou uma universidade estadual em Constantinopla, monopolizando também o ensino superior.

Os cursos deveriam ser oferecidos nos recintos dispostos em êxedra, ao norte da praça do Capitólio, sendo que aos mestres era vedado ministrar aulas particulares. Segundo Marrou, o corpo docente tinha a seguinte composição: “tres retóricos y 10 gramáticos para

atender la enseñanza de las letras griegas y, en materia de estudios superiores, un profesor de filosofía y dos de derecho” (MARROU, 1970, p. 419)

Com Teodósio e Valentiano (425 – 455), o monopólio do ensino chegou ao extremo de se proibir qualquer iniciativa que não fosse a estatal.

Segundo Anibal Ponce (1991), oficializando-se a tutela estatal do ensino, de forma que o imperador escolhia cuidadosamente professores do mesmo modo que escolhia seus oficiais, não tardou a aparecer a comparação do ensino com o exército: o quadro de professores era um regimento que defendia, como o militar, os interesses do Estado, ou seja, caminhava na mesma marcha e em busca dos mesmos objetivos. À medida que os exércitos romanos ocupavam um novo território, os *retores* instalavam suas escolas proximamente às tendas dos soldados. Do mesmo modo que o *retor* seguia as pegadas do general vitorioso, este acompanhava as pegadas dos comerciantes.

Assim, ao estabelecer a comparação entre professores e capitães, o Estado direcionava a ação dos primeiros, colocando-os a serviço dos setores dominantes romanos, quer para docilizar os inimigos externos do Império conquistador, quer para desarticular, internamente, movimentos rebeldes (PONCE, 1991), que pudessem comprometer ainda mais a segurança e a ordem do Império nesse processo de transformação.

Dessa forma, consagra-se a convocação da educação para resolver os problemas que se colocavam na sociedade. O interesse do poder público romano pela educação pode ser entendido, em certa medida, como parte do processo de burocratização que marcou o desenvolvimento do Império. Promovia-se uma educação voltada para a formação de “funcionários”, os quais deveriam atender às demandas do Império burocratizado, principalmente em termos de conquista, expansão do império, desenvolvimento do comércio. Nesse quadro de necessidades, o ensino progressivamente perdeu seu caráter desinteressado, sua preocupação com um *cursus honorum* de magistratura, direcionando-se, por conseguinte, para uma formação condizente com a possibilidade de se fazer carreira na burocracia imperial.

Em decorrência da necessidade de se formar funcionários para o Estado, as disposições imperiais previam, além de instituições voltadas para a preparação dos altos escalões, escolas especiais destinadas a uma categoria de funcionários mais modestos, os “escrivães” (taquígrafos), cujo *status* cresceu paulatinamente.

Importa considerar que, nesse momento, a prodigiosa influência grega na formação do cidadão romano, com toda a riqueza e complexidade de suas exigências formativas, já havia sido abandonada; todavia, os seus reflexos ainda se faziam presentes, pois

não se negava o ideal de uma formação total e harmoniosa. Os critérios para se considerar uma educação como sendo de qualidade e os métodos educacionais aproximavam-se cada vez mais daquilo que caracterizava a educação do “escriba”, com a valorização e o predomínio, mais do que no passado, da mnemotecnia, dos exercícios mecânicos e da disciplina coercitiva (REDONDO; LASPALAS, 1997). Apesar disso, o ideal clássico conseguiu sobreviver o suficiente para deslumbrar os bárbaros invasores, haja vista a preocupação que demonstravam os reis bárbaros com a promoção da cultura clássica, o que se cristalizou na educação refinada que davam a seus filhos.

Muito provavelmente, o que restou da estrutura educativa estatal e “municipal” do Império Romano pode ser incluído entre os fatores que tornaram possível, no Ocidente, a formação dos chamados reinos bárbaros. Com a derrocada final do Império, liquidou-se também toda a tradição da educação laica, que somente sobreviveu com a força do exercício de universalização da mensagem cristã.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola, VISALBERGHI, Aldo. *Historia de la pedagogia*. México: Fondo de Cultura Económica, 1969.

AULO GELIO. Noches Aticas. In: Antonio Fontán. *Artes ad humanitatem. Ideales del hombre y de la cultura en tiempos de Cicerón*. Pamplona: Publicaciones del Estudio General de Navarra, 1957.

BONNER, Stanley. *La educación en la antigua Roma*. Barcelona: Herder, 1984.

CÍCERO, Marco Túlio. *Da República*. São Paulo: Abril Cultural, 1980. Coleção Os Pensadores.

CICERÓN. *Defensa de L. Murena*. Barcelona: Alma mater, 1956.

CICERÓN. *Las leyes*. Madrid: Instituto de Estudios Políticos, 1953.

ENNIO. “Anales”. In: Antonio Fontán. *Artes ad humanitatem. Ideales del hombre y de la cultura en tiempos de Cicerón*. Pamplona: Publicaciones del Estudio General de Navarra, 1957.

FONTÁN, Antonio. *Artes ad humanitatem. Ideales del hombre y de la cultura en tiempos de Cicerón*. Pamplona: Publicaciones del Estudio General de Navarra, 1957.

GAL, Roger. *História de la educación*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1968.

- GUILEMIN, Anne-Marie. *La culture de Pline le Jeune*. Paris, 1946.
- GUILLÉN, José. *Urbs Roma: la vida privada en Roma*. Salamanca: Sígueme, 1977.
- MARROU, Henri-Irénée. *Historia de la educación en la Antigüedad*. Buenos Aires: Eudeba, 1970.
- PEREIRA, Maria Helena Rocha. *Estudos de História da cultura clássica*. Cultura romana. Vol. II. Lisboa: Fundação Calouste Gulbendian, 2002.
- PETRÔNIO. *Satiricon*. Rio de Janeiro. Editora Três. 1974.
- PONCE, Anibal. *Educação e luta de classe*. São Paul: Cortez Editora, 1991.
- REALE, Giovanne. *História da filosofia antiga*. Vol. V. São Paulo: Loyola, 1992.
- REDONDO, Emilio, LASPALAS, Javier. *Historia de la educación: Edad Antigua*. Madrid: Dykinson, 1997.
- SÉNECA, Lúcio Aneu. *Cartas a Lucílio*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1991.
- VARRÓN. “Fragmentos”. In: Antonio Fontán. *Artes ad humanitatem. Ideales del hombre y de la cultura en tiempos de Cicerón*. Pamplona: Publicaciones del Estudio General de Navarra, 1957.
- VIEIRA, Mara Rodrigues. Educação na Roma antiga. *Calíope*. Presença clássica, Rio de Janeiro UFRJ, jul./dez., 1984, vol. 1, p. 103-109.

José Joaquim Pereira Melo
E-mail: mgmlima@uem.br

Recebido em: 19/05/2005
Aprovado: 19/04/2006