

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TÂNIA MARGARETH BANCALERO AGUIAR

**A RELAÇÃO DA EDUCAÇÃO COM A VERDADE: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA  
INTERROGAÇÃO, DO SABER E DA TÉCNICA**

São Paulo  
2012

TÂNIA MARGARETH BANCALERO AGUIAR

**A RELAÇÃO DA EDUCAÇÃO COM A VERDADE: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA  
INTERROGAÇÃO, DO SABER E DA TÉCNICA**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da  
Universidade de São Paulo para obtenção do Título  
de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Psicologia e Educação

Orientador: Prof. Dr. Leandro de Lajonquière

São Paulo  
2012

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

---

37.046 Aguiar, Tânia Margareth Bancalero  
A282r A relação da educação com a verdade: considerações a partir da  
interrogação, do saber e da técnica / Tânia Margareth Bancalero Aguiar;  
orientação Leandro de Lajonquière. São Paulo: s.n., 2012.  
207 p.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de  
Concentração: Psicologia e Educação) - - Faculdade de Educação da  
Universidade de São Paulo.

1. Educação 2. Verdade 3. Pedagogia 4. Interrogação 5. Saberes  
escolares 6. Saberes do docente I. Lajonquière, Leandro de, orient.

---

TÂNIA MARGARETH BANCALERO AGUIAR

**A RELAÇÃO DA EDUCAÇÃO COM A VERDADE: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA INTERROGAÇÃO, DO SABER E DA TÉCNICA**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da  
Universidade de São Paulo para obtenção do título de  
Doutor em Educação.  
Área de concentração: Psicologia e Educação.  
Orientador: Prof. Dr. Leandro de Lajonquière

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Aos meus filhos Ana Beatriz, Luis Felipe e Théo, pelo sentido da vida.

## AGRADECIMENTOS

Esta tese, resultado de um caminho que se fez ao caminhar, tornou-se possível graças ao apoio de muitos. Agradeço a todos que contribuíram para a sua realização, especialmente:

Prof. Dr. Leandro de Lajonquière, cujo trabalho intelectual é há muito tempo por mim admirado, agradeço por ter me acolhido como orientanda e com sua forte presença incentivar a pesquisa com firmeza e carinho.

Prof. Dr. Marcelo Ricardo Pereira, que, com suas palavras de coragem, foi um interlocutor perspicaz no momento oportuno e em muito me honrou com sua receptividade ao inusitado neste trabalho.

Douglas Emilano Batista, filósofo e amigo de todas as horas que ofereceu preciosa interlocução cotidiana.

Prof. Julio Groppa Aquino, pelo “último Foucault”, apresentado e estudado com seriedade, lucidez e estilo.

Ao Prof. Dr. Luiz Guilherme Brom, por me incentivar a enfrentar os desafios da escrita no correr da vida.

À minha mãe, pelo auxílio nas horas mais difíceis. Pelo amor.

Ana Beatriz, Luis Felipe e Théo, meus filhos queridos, pelo amor, pelo sentido da vida.

Aos amigos Fernanda Oliviero, Claudia Couto, Manoel Araujo, Alessandro Bender, pelo apoio, pela amizade. Sempre.

Professora Daniele K. de Lima, que colocou os pontos e as vírgulas nos seus lugares, apesar de a vida exigir dela, nesse momento, um novo lugar.

Mara C. Moreira, pelo carinhoso abrigo que facilitou a conclusão deste trabalho.

À FECAP – Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado, representada pelo Ilmo. Reitor Prof. Edison Simoni, pelo incentivo, pela compreensão, pela oportunidade profissional.

*O correr da vida embrulha tudo.  
A vida é assim: esquenta e esfria,  
aperta e daí afrouxa,  
sossega e depois desinquieta.  
O que ela quer da gente é coragem*

*João Guimarães Rosa*

## **RESUMO**

AGUIAR, T. M. B., **A relação da educação com a verdade: considerações a partir da interrogação, do saber e da técnica.** Tese (doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

O objetivo central da pesquisa consiste em pensar sobre a relação da educação com a verdade. A partir da pergunta “qual a relação da educação com a verdade?”, buscando menos uma única resposta e mais a abertura de possibilidades de reflexão para o campo da educação, considerando que tal pergunta se dirige ao cerne do embate que se apresenta nesse campo, configurado como um jogo entre a espiritualidade e a racionalidade. Questões sobre a finalidade da educação, sobre a pertinência da técnica ou da formação para a cidadania, por exemplo, ilustram a atualidade desse jogo de oposição que parece estar vinculado a tal relação. Para tanto, espera-se ir além dos estudos das teorias pedagógicas e da analítica da verdade, para confrontar essa relação na história, a partir dos estudos de Michel Foucault, especialmente analisados em seus cursos no Collège de France na década de 1980. Toma-se a relação da educação com a verdade a partir de três referentes: a interrogação, o saber e a técnica. Elementos referentes identificados nos estudos de Michel Foucault e Jacques Lacan sobre a verdade, pensadores tomados em suas diferenças irreconciliáveis, mas numa posição que qualifica ambos na inauguração de um modo de pensar sobre a verdade e que permite, a partir desses três elementos, obter uma perspectiva de análise que favorece a identificação dos modos de relação da educação com a verdade, desde a Antiguidade até a Modernidade.

**Unitermos:** Educação, verdade, pedagogia, interrogação, técnica e saber.

### **Linha de Pesquisa: Psicologia e Educação**

Banca Examinadora: Orientador: Prof. Dr. Leandro de Lajonquière

Examinadores: Prof. Dr. Julio Groppa Aquino, Prof. Dr. Marcelo

Ricardo Pereira, Prof. Dr. Marcio Fonseca, Prof. Dr. Rinaldo Voltolini.

**Tânia Margareth Bancalero Aguiar** (1966) é natural de São Paulo. Pedagoga, Mestre em Educação, Diretora do Colégio FECAP.



## **ABSTRACT**

**AGUIAR, T. M. B., The correlation between education and the truth: considerations stemming from questioning, knowledge and technique.** Thesis (Doctorate degree) Faculty of Education, University of Sao Paulo, Sao Paulo, 2012.

This research aims at reflecting upon the correlation between education and the truth. Starting from the question “What is the correlation between education and the truth?”, instead of a unique answer, a wider range of possibilities in terms of reflection upon the educational field is expected, bearing in mind that such question is addressed to what concerns the conflicts in this field, configured as a game between spirituality and rationality. Questions regarding the aim of education, the relevance of the technique or the education for citizenship for instance, illustrate the current situation of this opposition game which seems to be connected to such correlation. Therefore, this research aims at going beyond the studies of pedagogical theories and the analytics of the truth, in order to confront this correlation in history, based on the studies of Michel Foucault, especially analyzed in his courses at College de France in the 1980’s. The correlation between education and the truth can be interpreted in three possibilities: questioning, knowledge and technique. Different elements identified in the studies of Michel Foucault and Jacques Lacan regarding the truth, thinkers taken in by their irreconcilable differences, but in a position that qualifies both in the inauguration of a new way of thinking about the truth and which makes it possible, starting from these three elements, to obtain an analysis perspective which favors the identification of the correlation between education and the truth, from antiquity to modernity.

**Keywords:** Education, truth, pedagogy, questioning, technique and knowledge.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1: A problematização da educação no âmbito da verdade	19
1.1 A problematização	23
1.2 Isto não é uma genealogia	29
1.3 A história que nos separa de nós mesmos	32
CAPÍTULO 2: Espiritualidade e educação: indagação pelo bem da verdade	52
2.1. A insuficiência da pedagogia	53
CAPÍTULO 3: Da escuridão às luzes: pelo saber, a verdade sempre prevalece	87
3.1. A pedagogia e a disputa entre a fé e a razão: séculos obscuros?	91
3.2. <i>Studia humanitatis</i>	101
3.3. Pedagogia: para que em sua luz vejamos, em verdade, a luz.	114
CAPÍTULO 4: Educação e pedagogia: de verdade, em verdade, vos digo	125
4.1. Educação, verdade e futuro	129
4.2. Educação, verdade e técnica	132
4.3. Educação, verdade e oposição	143
CAPÍTULO 5: A relação com a verdade em Michel Foucault e Jacques Lacan: Interrogação, saber, técnica e ética	155
5.1. Lacan e a verdade	159
5.2. Os quatro discursos	172
5.3. A coragem da verdade	180
5.4. A interrogação, o saber, a técnica e a ética	185
CONSIDERAÇÕES FINAIS	193
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	201

## INTRODUÇÃO

Desde que Platão atacou os sofistas gregos por estarem mais preocupados em falar bem que em pensar de maneira honesta, os intelectuais ocidentais desconfiam de maneira intransigente da eloquência, seja falada ou escrita, acreditando que um pedagogo fluente poderia desonestamente disfarçar noções inaceitáveis ou estéreis com palavras melosas. O modo como uma ideia é transmitida tem sido considerado de pouca importância comparado com a qualidade da ideia em si. A universidade moderna, assim, não colocou nenhum valor no talento pela oratória, orgulhando-se de seu interesse pela verdade, e não pelas técnicas para assegurar uma transmissão de conhecimento bem-sucedida e duradoura. (BOTTON, A.2011, p.106)

Este tipo de pensamento, expresso pelo filósofo Alain de Botton, num livro lançado muito recentemente denominado “*Religião para ateus*”, cujo capítulo reservado para a “educação” foi pensado, segundo o autor, a partir da ideia de que as escolas e universidades deveriam utilizar-se da oratória cristã para que realmente atingissem seu objetivo de formação (“A educação secular jamais atingirá seu potencial antes que os professores das humanidades sejam enviados para treinamentos com pregadores afro-americanos.”, p.111), bem como deveriam também, segundo as ideias do filósofo, confrontar os estudantes a uma “cultura relevante e útil” que ofereça meios para que eles lidem com questões como “*a escolha da carreira, o término do casamento, como conter impulsos sexuais, ou como lidar com a morte*”<sup>1</sup>, uma cultura relevante e útil que é desdenhada pelos “guardiões da cultura”, pois estes dependem de uma plateia ideal capaz de viver “*com perguntas em vez de respostas e prontos a deixar de lado suas necessidades em prol dos anos de estudo desinteressado a respeito da produção agrícola da Normandia do século XVIII ou da presença do infinito no conceito de números em Kant.*” (ibid.,p.94)

O capítulo dedicado à educação no livro de Alain de Botton capturou a atenção menos pelo conteúdo e mais pela maneira como ilustra eficazmente uma antiga questão para a educação. Pois, muito poucos dos que estão na área da educação estranhariam um filósofo falando sobre ela com grande entusiasmo e encontrando na história, em Platão, na Antiguidade, seus recursos de convencimento. Por que um texto como esse, que é tomado

---

<sup>1</sup> Como, por exemplo, utilizar as obras literárias *Anna Karenina* e *Madame Bovary* que seriam alocadas num curso sobre “tensões no casamento” (e não num curso de tendências narrativas na ficção do século XIX) e da mesma maneira alocar Sêneca e Epicuro no currículo de um curso sobre morrer, e não em uma pesquisa acerca da filosofia helenística. Cf. BOTTON, A. 2011, p.103-104

como mero exemplo, não nos parece estranho? Uma primeira resposta, ou ao menos uma primeira pista é que já nos acostumamos às polêmicas na área da educação, logo, não seria uma a mais ou a menos que causaria algum desconforto. Polêmicas de toda ordem, expressas nos embates sobre como formar um “bom cidadão”, sobre o desenvolvimento biológico, psicológico e afins, sobre a função da escola na sustentabilidade do mundo, sobre a tarefa de casa, sobre o “papel” do professor, sobre metodologias (*con ou des*) construtivistas e sobre os mais diversos assuntos; a polêmica, não tem limites e alcança temas inimagináveis. Uma segunda pista, relacionada à primeira está naquele “velho e bom” debate sobre o que a escola deve ensinar, sobre qual a finalidade da escola, que mantém sob sua guarda a questão mais abrangente e mais filosófica: “qual a verdade da educação?” ou “a qual verdade deve servir a educação?” Uma pergunta que, parece-nos, gera reflexões em muitas áreas do conhecimento quando remetidas à educação e no seu campo mesmo, é a questão que tem se afigurado, atualmente, como o embate entre o ensino de “conteúdos técnicos *versus* formação para a cidadania”, ou “vestibular *versus* formação para a vida”, ou tantas outras quantas podemos observar no discurso da educação e da pedagogia, cujas possibilidades de novos embates não cessam. Mas, não nos acomodemos no embate. Que textos como o de Alain de Botton não nos paralisem, que eles nos causem estranheza, que eles não levem a um “dar de ombros” para esse embate, para essa oposição e que pode produzir como efeito apenas a permanência do mesmo.

Desse modo, a partir de uma questão atual que parece não ter uma face única, mas que se configura num “embate” (numa oposição, nesse contínuo “ou isso, ou aquilo”) no campo da educação, objetivamos perguntar não sobre “qual a verdade no campo da educação”, pois tal pergunta seria, em nosso entendimento, um novo verniz sobre o mesmo embate, tampouco objetivamos perguntar “quais as verdades (produzidas) no campo da educação”, num estilo que poderia encontrar nos estudos de Michel Foucault da década de 1970 seu legítimo suporte. Apesar de considerar essa última uma questão bastante interessante e sobre a qual certamente não faltam pesquisas<sup>2</sup>, nossa pergunta será outra, e tal que possa nos levar ao âmago mesmo desse embate: “qual a relação da educação com a verdade?” Uma interrogação que se instala neste trabalho a partir das possibilidades oferecidas pelos estudos de psicanálise e educação e que, portanto, está na “contramão” da tendência da pedagogia à inovação por meio de mais uma teoria sobre a educação.

---

<sup>2</sup> Como observa-se por exemplo, num livro denominado: *Por que Foucault? Novas diretrizes para a pesquisa educacional* e que contém o relato de pesquisas a partir do pensamento foucaultiano, sendo boa parte delas em torno da questão acima exemplificada. PETERS, M.A., BESLEY, T. Porto Alegre: Artmed, 2008

Buscar alguma indicação para essa questão é o objetivo deste trabalho, ainda que não seja nosso intuito esperar por uma resposta que dê a verdade última sobre a educação, já que se considera o próprio embate - que reveste uma oposição no campo da educação e que parece relacioná-la à verdade - como um modo de apresentação da inexistência de uma verdade última para a educação, como é bem próprio aos nossos tempos. Dessa forma, partir em busca de indicações sobre essa oposição, que parece atualmente “*tão natural*”, requer, seguramente, uma forma de pensamento que sustente em alguns pontos as variantes conceituais interpostas por uma questão desse tipo, pois mesmo que a interrogação que inaugura este trabalho se inscreva no campo de estudo da psicanálise e educação, pela sua natureza, se estabelece a condição de recorrer a outros campos de pensamento para buscar tais indicações. É preciso recorrer a um pensamento que, tal como a psicanálise, não apenas suporte tal interrogação, mas que também possibilite tomá-la na contramão das teorias pedagógicas. Entendemos que esse pensamento é o de Michel Foucault.

Assim, a partir da interrogação inicial proposta neste trabalho, pensamos a história e a pensamos sob a visada foucaultiana: “quão próxima de nós está a educação como lugar de verdade?” Uma pergunta desse tipo expõe uma condição “metodológica” que se encontra à noção de problematização de Michel Foucault. Portanto, da história, não pretendemos expulsar a verdade última da educação,<sup>3</sup> mas partir da atualidade do presente, fazer circular o pensamento por meio da história. De modo semelhante, da filosofia não esperamos os conceitos sobre a analítica da verdade, mas de outra forma, um diálogo sobre a relação da educação com a verdade remetido aos estudos de Foucault no campo filosófico sobre o *dizer-a-verdade* em suas implicações e desdobramentos. E, da psicanálise, não se pretende transpor seus conceitos, sua teoria, para o campo da educação, mas considerar o pensamento de Jacques Lacan sobre a verdade em sua contribuição como uma nova forma de pensar. Assim, esses campos se cruzam aqui a partir da pergunta norteadora deste trabalho: “qual a relação da educação com a verdade?” Campos distintos que se entrelaçam na medida em que, tanto o pensamento de Michel Foucault (que abarca a filosofia e a história) quanto o pensamento de Jacques Lacan (que, a partir da psicanálise, põe a filosofia em questão), alimentam uma interrogação que está numa via inversa de toda pedagogia ocidental de matriz religiosa, e inauguram e sustentam, com seus pensamentos, uma forma de pensar a verdade que interpela a educação, ainda que a educação não seja uma questão específica nos pensamentos de ambos. Portanto, pensamentos que estão fora do campo próprio da educação, mas que se

---

<sup>3</sup> Escreveu Arendt, H.: “Não se acredita que a história possua as verdades últimas”. (2000, p.67)

cruzam nesse trabalho porque identificam e interrogam, a partir de seus distintos campos (distintos, mas não redutíveis um ao outro), uma forma instalada de conformação à verdade.

No primeiro capítulo do trabalho partiremos da hipótese de que a educação foi problematizada no âmbito da verdade num determinado momento, especificamente na Antiguidade grega. Para dar contorno à hipótese traça-se um percurso a partir da seguinte pergunta: Sócrates, nos diálogos platônicos, ao elevar o elemento ético (a verdade) ao primeiro plano, indaga a educação? Tal percurso leva-nos a considerar dois elementos para pensar sobre essa questão: um elemento metodológico e um elemento histórico, separados aqui somente para possibilitar uma estruturação textual, pois consideramos que não há o elemento histórico, mas fatos históricos e práticas e são relacionados à “metodologia” utilizada nessa pesquisa. Como já está mais ou menos explícito, pretendemos traçar este percurso pela via da problematização, porém uma via que não é mais do que uma “inspiração foucaultiana”, pois não se pretende fazer a análise de “práticas”, mas recorrer aos historiadores e principalmente aos estudos de Michel Foucault. Desse modo, a principal fonte para a primeira parte dessa pesquisa serão os estudos de Foucault sobre a verdade, portanto, a questão da “problematização” estará na estrita dependência do pensamento foucaultiano, sob a dependência de suas análises desenvolvidas nos últimos anos no curso do Collège de France, de 1980 a 1984, quando Foucault se dedicou aos estudos das “relações entre subjetividade e verdade”, “ao ocupar-se de si mesmo”, “ao governo de si e dos outros” e “à coragem da verdade.” Parece-nos que é nesse momento que a questão da problematização adquire maior nitidez no pensamento foucaultiano naquilo que diz respeito “à crítica permanente do nosso ser histórico.” Sobre isso, citamos Foucault: *“A noção que unifica os estudos que realizei desde a História da loucura é a problematização, embora eu não a tivesse ainda isolado suficientemente. Mas, sempre se chega ao essencial retrocedendo; as coisas mais gerais são as que aparecem em último lugar.”* (1997, p.107).

Para o segundo capítulo reservamos uma segunda hipótese, estritamente vinculada à primeira e que está no cerne de nossa principal questão: propomos que é no “funcionamento” por oposição, provocada por uma contínua interrogação sobre a educação na Antiguidade clássica e Greco-romana, que a verdade se mantém em atividade no campo da educação. Conforme o que poderá ser pensado por meio da relação da indagação socrática com o campo da educação, a interrogação contínua e não idêntica parece remeter a educação à tutela da verdade. Para pensar sobre essa hipótese, partimos de algumas questões que se colocam a partir da admissão de que a educação foi problematizada no âmbito da verdade. São elas: 1. A interrogação no campo da educação relaciona-se à antiga questão colocada por Sócrates aos

sofistas e diz respeito à oposição entre o ensino da virtude (colocado no campo da filosofia) e o ensino de uma capacidade técnica (colocado no campo da retórica)? 2. A pergunta sobre a educação/formação colocada na oposição virtude *versus* técnica, desdobra-se de modo a ser uma forma de relação da educação com a verdade? 3) Na oposição contínua e nunca idêntica entre as coisas humanas (da técnica) e as aspirações mais elevadas (da virtude) marcada pela impossibilidade de ser absoluta (porque cindida), nessa incompletude, que não é apenas conflito, mas que dele não prescinde, a educação é tutelada pela verdade? Para pensar sobre essas questões partiremos de um eixo central, denominado a “insuficiência da pedagogia” - já identificada nos estudos foucaultianos em “A hermenêutica do sujeito” - pensando na incompletude provocada por um hiato que se estabelece pela interrogação à educação e os desdobramentos, que daí decorrem para a pedagogia desse tempo. Pensa-se, também, a partir desse ponto, num jogo entre espiritualidade e racionalidade que se estabelece no campo da educação.

No terceiro capítulo, mesmo que não tenhamos como objetivo passar em revista as teorias educacionais que se desenvolveram ao longo da história, procuramos considerar alguns elementos do campo da educação e da pedagogia, elementos que tomamos como decisivos para indicar a relação da educação com a verdade e que guardam semelhanças e diferenças com aqueles analisados até então. Elementos que parecem se constituir sob novas configurações, diferentemente do que pode ter ocorrido na relação da educação com a verdade na Antiguidade e no cristianismo primitivo, nos quais a interrogação é o que sugere movimentar tal relação, na escolástica, e em certa medida, no humanismo, logo, o que parece estar em questão na relação da educação com a verdade é o saber. Desse modo, identifica-se uma educação dependente de uma pedagogia vinculada à metafísica na escolástica e que não se mostra tão insuficiente como antes, mas promove a inauguração de técnicas próprias para o trabalho intelectual, apontando para um importante deslocamento da questão da técnica no campo da educação.

Observa-se nesse tempo, a recolocação do jogo entre a espiritualidade e a racionalidade não somente pela clássica oposição entre a fé e a razão, colocada no campo da educação com Santo Tomás de Aquino e com a assunção das Universidades, como também pela própria crise no modelo escolástico, no qual se inicia, posteriormente, o humanismo que vê na formação por meio do *studia humanitatis* a via para a constituição de um novo homem. Uma nova via que, em franca polêmica com a tradição medieval, atribui uma nova *identidade* aos antigos, resgatando o latim e a retórica e com isso a velha oposição entre retórica e filosofia. Mas uma nova via de formação do homem que engendra a ideia de uma educação

que contém “*em si sua própria finalidade*” (LEFORT, 1999, p.210), o que a distancia bravamente da escolástica e de seu “sistema de ensino” coerente e durável, sob o “*signo de uma verdade transcendente.*” (op.cit.). Mas uma distância que sugere, no que diz respeito à relação da educação com a verdade, ter num saber (espiritual, que seja) tanta fé quanto àquela expressa na escolástica. Desse modo, pode-se pensar que nesse tempo, a educação se relaciona com a verdade por meio do saber, dividido entre a fé e a razão ou totalizado numa educação que tem em si sua própria finalidade, porém com vistas à formação espiritual, a uma nova ética, que poderá proporcionar o mergulho na vida civil.

Diferentemente, o quarto capítulo trata-se da relação da educação com a verdade por meio da razão e da técnica (por extensão). Pensa-se, portanto, nessa relação a partir de considerações sobre a Modernidade e sobre os deslocamentos e mutações operados no campo da educação em sua relação com a verdade. Identifica-se, por certo, sob novas configurações, o jogo entre a espiritualidade e a racionalidade e tomando Comenius com a introdução da aposta/promessa de “ensinar tudo a todos” e Kant, a partir de um texto marginal sobre a educação, como pontos de apoio, observam-se as mutações na relação da educação com a verdade, especialmente no que diz respeito a uma racionalidade que legisla sobre a moral. Considera-se a partir daí uma educação dependente da pedagogia (é preciso racionalizar a educação, diz Kant) e nessa mutação, nessa forma da educação se relacionar com a verdade (por meio da razão e da técnica) consideram-se alguns elementos do campo da educação que expõem, ou ao menos indicam tal relação. São eles: 1. Educação, verdade e futuro; 2. Educação, verdade e técnica; 3. Educação, verdade e oposição. No primeiro item trata-se de perceber conforme já indicado por Kant - que é colocado no limiar da Modernidade, como assim fez Foucault – que a educação tende a preparar por meio da razão um “cidadão” para o futuro, para que institua um mundo melhor. No segundo item, identificamos em Heidegger e em seu estudo sobre a técnica, a não isenção da técnica no mundo moderno e a implicação desta não isenção para a relação da educação com a verdade. E, finalmente, no terceiro item pensamos sobre o desdobramento, na Modernidade, sobre as novas configurações, da antiga oposição, do antigo jogo entre a espiritualidade e racionalidade, que mantém a educação sob tutela da verdade por meio da proliferação de teorias e discursos no campo da educação, profusão que anima a reflexividade pedagógica de modo a mostrar uma educação unificadora, da qual ninguém mais duvida e na qual “botamos a maior fé”; pois, botamos a maior fé na razão.

Assim, explicitada essa trajetória, observa-se que esta pesquisa está vinculada à área da educação, sem, no entanto, respaldar-se sobre pressupostos didáticos, metodológicos,



psicológicos, e etc. da área da pedagogia, pressupostos estes tão comuns no campo da educação. E, seguramente, não se estrutura a partir deles porque os mesmos são entendidos como desdobramentos da relação da educação com a verdade. Por isso, pode-se inferir que, não se intenciona outra coisa além de reconhecer a relação da educação com a verdade e quiçá abrir possibilidades de novas reflexões sobre essa questão.

Da mesma forma, ainda que se trate de uma tese sobre a relação da educação com a verdade, não objetivamos conceituar a verdade e menos ainda pensar numa história de fatos verdadeiros no campo da educação. E não se pretende fazer nem uma coisa e nem outra, porque como já explicitado, este trabalho toma como ponto de partida uma “relação com a verdade” muito diferente daquela estabelecida pela analítica da verdade ou pela pedagogia ocidental e metafísica. Ou seja, tomamos como ponto de partida uma interrogação sobre a relação da educação com a verdade e não a análise das formas de verdade ou de proposições sobre novo modo de conformação à verdade. Portanto, de acordo com o que já pontuamos, a noção de “verdade” presente nesse trabalho está ancorada nos pensamentos de Michel Foucault e Jacques Lacan, naquilo que se relacionam a essa interrogação.

Contudo, Lacan e Foucault não comungam o mesmo pensamento sobre a verdade. Pelo contrário, seus pensamentos podem mesmo ser considerados em oposição (nem sempre identificável ou definível), mas, uma oposição que qualifica ambos na inauguração de um novo modo de pensar sobre a verdade. Por certo reconhecemos que tomamos os estudos de Foucault a partir do que denominamos “inspiração foucaultiana” para pensar as relações do pensamento com a verdade na história, que é uma “verdade deste mundo” *problematizada* nas relações, *enunciada* nas situações concretas<sup>4</sup>, porém, sob essa “inspiração foucaultiana” está a interrogação possibilitada pelo campo de estudo de psicanálise e educação, o que posiciona esse trabalho nesse campo e leva a identificar em Lacan certo modo de pensar sobre a verdade, mais propriamente, enfatizado, neste trabalho, por meio da “teoria dos quatro discursos”, que antes de ser tomada como uma mera operadora para qualquer tipo de análise de discurso e metodologia com semelhantes fins, é o que possibilitou “extrair” quatro elementos para pensar na relação da educação com a verdade: a interrogação, o saber, a técnica (o ensino) e a ética, conforme explicitado no quinto capítulo.

Também é no quinto capítulo que identificamos com Foucault, no estudo da parresía no ano de 1984, quatro elementos, que destacamos das modalidades do *dizer-a-verdade*, ou *dizer-verdadeiro*: da modalidade da profecia destacamos a interrogação, da modalidade da

---

<sup>4</sup> Estudadas, em sua maior parte, por Foucault, conforme anteriormente explicitado.

sabedoria, o saber, da modalidade do ensino, a técnica e da modalidade da parresía, a ética. Desse modo, o que se pretende utilizar são três desses quatro elementos para pensar a relação da educação com a verdade, ou seja, uma relação com a verdade no campo da educação por meio da interrogação, do saber e da técnica.

## CAPÍTULO 1

### A PROBLEMATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO ÂMBITO DA VERDADE

"Atiramos o passado ao abismo, mas não nos inclinamos para ver se está bem morto". W. Shakespeare

Vinte e cinco séculos separam o nosso tempo do período para o qual voltaremos nosso olhar para iniciar este tema. Trata-se por certo de uma abordagem sintética, pois consideramos antecipadamente a abrangência do tema, que demanda, em futuros estudos, ser tomado em sua complexidade. Tal complexidade, que remete nosso olhar para a Antiguidade grega clássica, expõe essa volta ao passado a riscos necessários.

Já sabemos, outros nos mostraram os riscos implicados em voltar os olhos ao passado. Paul Veyne<sup>5</sup> alerta: na história do presente intervém a atualidade, nas perguntas que se faz ao passado, exigindo de quem assume o risco do retorno uma sutil observação do presente. Lilian do Valle (2002) entende que essa longa volta no tempo tem seu preço e que não se dá sem inúmeros e consideráveis obstáculos, sempre relativos às nossas escolhas. E, apostamos: tais escolhas, portadoras do risco e dos obstáculos, não poderão senão ser possibilitadas pela (nossa) sutil observação do presente.

Valerá pagar o alto preço e assumir os riscos? Tais riscos são maiores do que uma posição que nos levaria a ignorar as contingências da história? É alto o preço a ser pago pela “educação”<sup>6</sup> do nosso tempo, uma vez que a Grécia antiga em seu contexto democrático possivelmente não permitirá conceber uma reflexão educacional autônoma e inibirá em seu esplendor paradoxal a captura da mais “bela educação helênica”? Será um preço alto demais para a “educação” não se encontrar com uma origem perfeita? Devemos correr o grande risco ao olhar para esse “formidável paradoxo”<sup>7</sup> que foi a democracia grega e concentrar-se no conjunto de procedimentos concretos e de interrogações que ela produziu? Esse é o obstáculo? Será alto demais o preço de olhar para as interrogações humanas tão longínquas e que produziram efeitos singulares na educação? Optamos por aceitar o desafio e correr o

---

<sup>5</sup> Abraham, T. (2003, pp. 111-238) *Paul Veyne, El amigo de Foucault*.

<sup>6</sup> Educação entendida nessa pesquisa como uma experiência pública, para além do âmbito familiar. Ou seja, aquilo que atualmente denominamos educação escolar.

<sup>7</sup> Valle (2002, p.23)

risco, apesar dos obstáculos impostos por essa escolha e ao preço da possível desilusão quanto à inexistência de uma origem sublime para a educação.

Desse modo, ao buscar um mínimo delineamento, devemos então designar quais as funções desse olhar voltado ao passado. Primeiramente, a função de partir da atualidade do presente - considerando que a atualidade do presente intervém no passado, em segundo lugar a função de considerar que as perguntas de hoje não são as mesmas daquelas do passado, e a de evitar, por isso, transportar para a atualidade uma cultura muito diferente. E, finalmente, a função de reconhecer as diferenças de um lugar ao outro, de um tempo ao outro e se voltar para as “singularidades dos acontecimentos.” (Cf: ABRAHAM,T.2003, p. 111-238)

Mas, nem por isso, da história pretendemos expulsar a verdade última que ela pode oferecer à educação. Pensar nas singularidades dos acontecimentos é, de algum modo, olhar para o passado à meia luz, com luzes de castiçais – pois que não se pode trazer de volta a “escuridão” aniquilada pela tensão entre a suposta “Idade das Trevas” e a “dialética do esclarecimento”<sup>8</sup> – “iluminando” não mais do que as contingências da história.

Como disse Agostinho numa fórmula repleta de significado, “*Quid facit veritatem – vente autem Facere veritatem.*” Significa isto fazer verdade em si mesmo e “*veire ad luem*”, aceder à luz. Ora bem, fazer a verdade em si próprio (*facere veritatem*) e aceder à luz (*venire ad lucem*) são dois conceitos fortemente ligados. (FOUCAULT,M. 1993, p.214)

E, a propósito da “iluminação”, partimos de um lugar – estranhamente familiar à educação – que é o Mito da Caverna de Platão<sup>9</sup>. Uma alegoria de assuntos humanos, sobre a condição humana perante o mundo, naquilo que diz respeito à importância do conhecimento filosófico e da educação como forma de superação da ignorância<sup>10</sup>, que faz parte do Livro VII de “A República” que de acordo com Aubenque, P. (1985, p.03), foi denominado por Heidegger como “uma inflexão na determinação da essência da verdade”, pois uma inflexão

<sup>8</sup> Eis aí a “Grande Tradição” aludida por Hannah Arendt, a tradição que se iniciou no Século V a.C., na Grécia e que foi absorvida pelos romanos e finalmente a tradição que os cristãos, a seu modo, reconfiguraram. (Cf. Arendt, H. Entre o passado e futuro, 2000, p.43-68).

<sup>9</sup> Platão. A República. (1985, p.287-291). Livro VII.

<sup>10</sup> Na *Alegoria da Caverna*, o texto conduz à revelação dos obstáculos que o homem encontra na investigação da verdade. Nesse ponto, Sócrates insiste sobre a educação que deve formar o filósofo não somente para a vida contemplativa, mas também para a vida ativa. Trata-se de uma educação especial que começa somente após uma educação geral (compreendida nos termos da música e da gramática) e, além disso, somente poderá ser dada aos escolhidos, por meio de sucessivas eliminações. Inicialmente serão ensinadas as matemáticas (na seguinte ordem: aritmética, geometria, astronomia e música. Após um intervalo de dois ou três anos (consagrados aos exercícios militares) retoma-se a matemática. A dialética só será ensinada depois que o discípulo completar 30 anos.

que se exprime particularmente pela mudança simbolizada pela alegoria da caverna, que consiste, segundo Aubenque, em passar a atribuir o ser verdadeiro ao inteligível, não mais ao sensível.<sup>11</sup>

A *Alegoria da Caverna* compõe-se de um diálogo no qual Sócrates convida Glauco a imaginar o seguinte quadro:

Alguns prisioneiros estão amarrados no fundo de uma caverna, com o corpo e a cabeça imobilizados, e diante de si vêem algumas sombras desfilarem sobre as paredes da caverna e escutam ecos de vozes. De onde vêm essas sombras? De figuras de madeira e de pedra que representam homens e animais sobre um muro sendo conduzidos, como nem teatro de marionetes, por titeriteiros. E os ecos? Eram as vozes desses titeriteiros. Atrás, num plano superior, mas sempre dentro da caverna, um fogo arde. Sua luz, ao passar sobre o muro, ilumina essas figuras ou marionetes e projeta suas sombras sobre a parede do fundo da caverna. Liberta-se um dos prisioneiros. Ele pode olhar para trás, ver os objetos, as figuras das quais ele só tinha visto as sombras, mas a presente claridade chega a ofuscar. É conduzido para perto do fogo, cujo brilho ofusca ainda mais. Seu primeiro movimento visa a encontrar as sombras, que ele anteriormente distinguia com maior nitidez do que esses objetos e *a fortiori* do que a própria luz do fogo. Em seguida, ele é conduzido até a entrada da caverna, onde a luz do dia brilha. É levado para fora da caverna. Incapaz de suportar a visão do dia centraliza o olhar, primeiramente, sobre as sombras das plantas, dos animais e dos seres vivos que se encontram sobre o solo em torno de si, bem como sobre os seus reflexos na água, antes de pouco a pouco, levantar os olhos em direção aos seres que o cercam e, por fim, para o próprio sol. O prisioneiro, após contemplar tamanha maravilha, não mais aceita de bom grado retornar à caverna. Quando ele penetra na escuridão seus olhos, ainda inundados de luz solar, são incapazes de discernir as coisas e os seres que habitam a caverna. Em virtude disso, torna-se objeto de riso de seus companheiros aprisionados. (PIETTRE, B. 1985, p.38-39)

Muitos interpretaram a *Alegoria da Caverna*. No campo da educação, essa é, possivelmente, uma das primeiras proposições, uma primeira “iluminação” a uma primeira suspeita das disciplinas ‘filosóficas’ aos estudantes dos cursos de formação de professores e entendemos como desnecessário proceder aqui a uma análise minuciosa das representações, do “sentido” das alegorias.<sup>12</sup> Assim, gostaríamos de recordar inicialmente uma parte do diálogo entre Sócrates e Glauco, precisamente o início da exposição da alegoria: *Sócrates: “Depois disso – prossegui eu – imagina a nossa natureza, relativamente à educação ou à sua falta, de acordo com a seguinte experiência. Suponhamos uns homens numa habitação*

<sup>11</sup> “O inteligível é o que Platão denomina de *Ideia*, em grego *Idea* ou *eidos*.” Aubenque, P.(loc.cit.)

<sup>12</sup> O mundo da caverna representando o mundo dos sentidos e o exterior representando o mundo inteligível, que seria, por certo, mais claro e mais real, mais verdadeiro, do que o mundo sensível, das aparências, das sombras e da escuridão.

*subterrânea, em forma de caverna....*” (PLATÃO. *A República*, Livro VII, 1985, p.317, grifo nosso)

De acordo com Piètre, B. (ibid), a educação é um tema essencial de *A República*, pois tem relação estreita com reforma da cidade, na medida em que tal reforma pressupõe uma “reforma na educação”, visando particularmente os futuros filósofos, que deverão assumir a direção da cidade. Uma educação que consiste em libertar a alma da obscuridade da opinião comum, por meio da iluminação do mundo inteligível, mais claro, mais visível, mais real.

(...) se, desde a infância, se entalhasse na alma semelhante natureza, e que dela se extirpassem estas massas de chumbo que constituem seus laços com a geração e que, uma vez enxertadas pela ação dos festins, dos prazeres e apetites deste gênero, desviam a vista em direção ao baixo; se desembaraçada destes pesos, a voltássemos para a verdade, esta mesma alma, no mesmo homem, teria visão muito mais nítida do que aquela com que vê atualmente as coisas para as quais está voltada.” (PLATÃO, *A República*, 519a – b)<sup>13</sup>

Segundo Valle (2002, p.94), Sócrates, assim, anuncia a primeira tarefa da educação: “levar os homens a descobrirem que nada sabem, isto é, a tomarem consciência da vacuidade dos fundamentos em que se sustentam suas supostas verdades.” Com isso, cremos, temos aí uma boa questão relativamente à educação e à verdade. Parece-nos que essa relação entre a verdade e a educação torna-se um problema num determinado momento e que, possivelmente, tenha sido colocado como resposta a uma situação concreta para a qual são dadas respostas específicas. Desse modo, parece-nos possível, a título de uma primeira hipótese, que a educação, na Grécia, no Século V (a.C.) passa a ser problematizada no âmbito da verdade.

Num outro trecho do diálogo do Livro VII de *A República* (alegoria da caverna), a propósito da imagem delineada, Sócrates diz a Glauco:

- Mas quem fosse inteligente<sup>14</sup>, lembrar-se-ia de que as perturbações visuais são duplas (que o ofuscamento da visão se deve a duas causas), e por dupla causa, da passagem da luz à sombra, e da sombra à luz. Se compreendesse que o mesmo se passa com a alma, quando visse alguma perturbada e incapaz de ver, não riria sem razão, mas reparava se ela não estaria antes ofuscada por falta de hábito, por vir de uma vida mais luminosa, ou se, por vir de uma maior ignorância a uma luz mais brilhante, não estaria deslumbrada por reflexos demasiadamente refulgente; à primeira deveria felicitar pelas suas condições e pelo seu gênero de vida; da segunda, ter compaixão e, se quisesse trocar dela, seria menos risível essa zombaria do que se se aplicasse àquela que descia ao mundo luminoso.

<sup>13</sup> In: Valle, L. (2002, p.94)

<sup>14</sup> Na tradução de Piètre, B. (1985:52), lê-se “um homem sensato”.

Glauco: - “Falas com exatidão.”

Sócrates: - “Temos então de pensar o seguinte sobre esta matéria, se é verdade o que dissemos: a educação não é o que alguns apregoam que ela é. Dizem eles que arranjam a introduzir ciência numa alma em que ela não existe, como se introduzissem a vista a olhos cegos.”

Glauco: - “Dizem, realmente.”

Sócrates: - “A presente discussão indica a existência dessa faculdade na alma e de um órgão pelo qual aprende; como um olho que não fosse possível voltar das trevas para a luz, senão juntamente com todo o corpo, do mesmo modo desse órgão deve ser desviado, juntamente com a alma toda, das coisas que se alteram, até ser capaz de suportar a contemplação do Ser e da parte mais brilhante do Ser. A isso chamamos o Bem. Ou não?”

Glauco: - “Chamamos.”

Sócrates: - “A educação seria, por conseguinte, a arte desse desejo, a maneira mais fácil e mais eficaz de fazer dar volta a esse órgão, não a de fazer obter a visão, pois já a tem, mas uma vez que ele não está na posição correta e não olha para onde deve, dar-lhe meios para isso.” (PLATÃO, República, Livro VII, 1985, p.322-323)- grifos nossos.

O pequeno trecho do diálogo indica questões relativas à educação, ao conhecimento, ao Ser, ao Bem. Entretanto, nesse momento, ressaltamos a importância particular conferida à educação. Retomando nossa hipótese: parece-nos que a educação é problematizada na Grécia do Século V (a.C). Mas, problematizada no âmbito da verdade. Colocada dessa forma, tal hipótese conduz às seguintes questões: Sócrates, nos Diálogos de Platão, ao elevar o elemento ético (a verdade) ao primeiro plano, indaga a educação? E, nessa indagação, fazendo emergir a educação no âmbito da verdade, quão próxima de nós (na atualidade) está a educação como lugar de verdade?

Responder questões dessa natureza não é tarefa simples, uma vez que envolvem tantas outras, sobrepostas no tempo, na educação e na filosofia, ao longo de muitos séculos. Mas, no – tímido – âmbito de nossa pesquisa, podemos ao menos considerar alguns elementos mutuamente constituídos que possibilitam ensaiar uma reflexão: um elemento metodológico e um elemento histórico.

### **1.1 A problematização.**

Quão próxima a nós está a educação como lugar de verdade?

(...) quando o aluno começa a ler e começa a compreender o que está escrito [...] dão-lhe [...] a ler as obras de bons poetas [...] prenhe de conceitos morais [...] do mesmo modo procedem os professores de cítara; envidam esforços para deixar temperantes os meninos e desviá-los da prática de ações más. (Platão. Protágoras)

Enfatiza-se a premência de que o curso de Pedagogia forme licenciados cada vez mais sensíveis às solicitações da vida cotidiana e da sociedade, profissionais que, em um processo de trabalho didático – pedagógico mais abrangente, possam conceber, com autonomia e competência, alternativas de execução para atender, com rigor, às finalidades e organização Escola Básica, dos sistemas de ensino e de processos educativos não – escolares, produzindo e construindo novos conhecimentos que contribuam para a formação dos cidadãos, crianças, adolescentes, jovens e adultos brasileiros, participantes e comprometidos com uma sociedade justa, equânime e igualitária. (Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer 3/2006 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, p.16 – Conclusão - Relatório).

Em primeiro lugar, ou como primeiro elemento, um esclarecimento “metodológico”<sup>15</sup>, ou uma breve explanação de onde partimos. Em outras palavras, qual foi a ideia, o pensamento que impulsionou tal hipótese e tal questão? Podemos referir nosso ponto de partida como uma “problematização”? Respondendo afirmativamente a esta última questão, já delineamos nosso solo “metodológico”, pois a palavra “problematização”<sup>16</sup> remete a um nome: Michel Foucault, e a um estilo: uma problematização histórica do presente. Mas uma problematização histórica do presente, identificada com a problematização da verdade e de sua relação com o sujeito.

Para Foucault (2007), a problematização da história do pensamento caracteriza-se numa “ontologia histórica de nós mesmos”, já delineada em seu percurso em “As palavras e as coisas” (na forma dos discursos científicos, na análise das riquezas, da linguagem e do ser vivo), em “Vigiar e Punir” e em “Vontade de Saber”<sup>17</sup> (práticas coercitivas tanto no sistema penitenciário como na psiquiatria e no dispositivo da sexualidade). Contudo, somente no volume II e III da História da Sexualidade (“o uso dos prazeres” e “o cuidado de si”) que tais jogos de verdade já não assumem caráter coercitivo e são tomados como uma prática de auto formação do sujeito, exercício de si sobre si mesmo. Nesse sentido, o sujeito pode

<sup>15</sup> A questão do método de Foucault é polêmica e mereceria um estudo mais aprofundado. Por isso, utilizaremos aspas ao usar neste texto palavras como “método”, “metodologia” “metodológico (a)”. Dessa forma, pretendemos minimizar a estranheza de uma suposta atribuição ao método foucaultiano e refletir sobre a questão da genealogia que parece ser menos de constituição de um “método” e mais uma forma de endereçamento a um determinado tipo de problema ou problemática.

<sup>16</sup> Foucault define problematização: “(...) não quer dizer representação de um objeto preexistente, nem tampouco a criação pelo discurso de um objeto que não existe. É o conjunto das práticas discursivas ou não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro ou do falso e o constitui como objeto para o pensamento (seja sob a forma da reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política, etc.)”. In: “O cuidado com a verdade” (1984). Ditos e Escritos Vol. V (2006a, p.242)

<sup>17</sup> Vontade de saber: volume I da História da Sexualidade. (2007)



transformar-se e ascender a um certo modo de vida. Nesse novo enfoque, Foucault muda a ênfase dada ao poder no primeiro volume da História da Sexualidade e a questão de saber-poder passa a ser o instrumento que permite analisar as relações entre o sujeito e verdade. Foucault afirma que essa “análise do homem de desejo se encontra no ponto de intersecção entre uma arqueologia das problematizações e uma genealogia das práticas de si.” (1984, p.16). Por isso, não cabem, nesse momento do pensamento foucaultiano, as análises das condições formais ou transcendentais da existência dos enunciados verdadeiros. São analisadas as diferentes formas de dizer a verdade, nas quais os sujeitos estão envolvidos, o falar francamente e as condições para o aparecimento da necessidade de dizer a verdade sobre si mesmo.

Ou seja, o sujeito deixa de ser tomado por Foucault como um efeito das práticas discursivas e não discursivas das redes de poder e passa a ser pensado como “produto e produtor de si mesmo”. Isso significa uma substituição de uma história dos sistemas de moral (feita a partir das interdições) por uma história das problematizações éticas, feitas a partir das práticas de si.<sup>18</sup> É preciso que observemos tal deslocamento (ou substituição, nos termos de Foucault), pois aí alinhamos nossa hipótese. Ou seja, colocamos a relação da educação com a verdade numa história das problematizações éticas. Por isso, é prudente que, por um instante, vejamos como o objetivo inicial de fazer uma “história da sexualidade” leva o pensamento de Foucault ao estudo das “técnicas de si” e à pergunta: como uma relação com a verdade constitui a subjetividade? Pois, lembramos que Foucault, nesse momento de seu pensamento, identifica as práticas de si à relação do sujeito consigo mesmo e aos deslocamentos operados por tal relação ao longo da história: o cuidado de si, renúncia de si e confissão de si.

Assim, na História da Sexualidade, Foucault estabelece a problematização da “sexualidade”<sup>19</sup> e o modo como ela produz um tipo de saber, de relação consigo mesmo. Contudo, ainda que Foucault opere com elementos encontrados na moral cristã, tais elementos estariam também presentes no “cuidado de si” na Antiguidade.<sup>20</sup> Mas, pergunta-se se Foucault identificou uma continuidade dessas práticas de si, como algo invariável na história. Foucault responde: não! O que o filósofo propõe é que se pergunte nessa história da “sexualidade” *como* se constituía uma experiência determinada historicamente. Ou seja, é a história como

---

<sup>18</sup> Cf. FOUCAULT, id.

<sup>19</sup> Diz Foucault que aqui as aspas têm sua importância porque o “próprio termo ‘sexualidade’ surgiu tardiamente, no início do século XIX.” “Uso dos prazeres e técnicas de si.” (1983) Ditos e Escritos Vol. V (ibid., p. 192).

<sup>20</sup> Na Grécia Clássica, Foucault identifica, por exemplo, a valorização da fidelidade e a castidade como preocupações expressas e recorrentes nos textos antigos. Assim, conclui que o autocontrole e o domínio dos desejos foram práticas frequentes nesse período.

fenômeno historicamente singular.<sup>21</sup> Não se trata então, como diz Paul Veyne (2010) de passar os universais pelo ralador da história, mas de fazer com que a história passe pelo fio de um pensamento que recusa os universais. Na História da Sexualidade, portanto, para Foucault, não se trata de identificar expressões de uma sexualidade invariante.<sup>22</sup>

Desse modo, tratava-se então de:

(...) em suma, de ver como se constitui, nas sociedades ocidentais modernas, uma experiência, de modo que os indivíduos puderam reconhecer-se como sujeitos de uma ‘sexualidade’ que abre para campos muito diversos do conhecimento e que articula a um sistema de regras cuja força de coerção é muito variável. Portanto, a história da sexualidade como experiência - se entendemos por experiência a correlação, em uma cultura, entre campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade. (FOUCAULT, M. *ibid.*, p.193)

Mas Foucault admite que ao empreender essa ‘genealogia’ se afastaria de seu projeto original.<sup>23</sup> Desse modo, afirma que se impôs para ele uma escolha entre manter o plano estabelecido (“acompanhado de um rápido exame histórico do tema do desejo”) ou reorganizar todo o estudo, “em torno da lenta formação durante a Antiguidade, de uma hermenêutica de si” (*ibid.*, p.195). Diz que optou pela segunda possibilidade, pois tomou para si a tarefa de evidenciar elementos que poderiam servir a uma história da verdade. Desse modo, Foucault entende que ao retornar da época moderna (através do cristianismo) à Antiguidade, uma pergunta tornou-se inevitável:

Por que o comportamento sexual, por que as atividades e os prazeres que dele decorrem são objeto de uma preocupação moral? Por que esse cuidado ético que, pelo menos em certos momentos, em algumas sociedades ou em certos grupos, parece mais importante do que a

---

<sup>21</sup> Diz Foucault: “A experiência da sexualidade pode perfeitamente se distinguir como uma figura histórica singular, da experiência cristã da carne: ambas, porém, parecem assombradas pela presença do homem do desejo. De qualquer forma, parecia difícil analisar a formação e o desenvolvimento da experiência da sexualidade a partir do século XVIII, sem fazer, a respeito do desejo e do sujeito desejante, um trabalho histórico e crítico, sem empreender uma genealogia. Porém, não quero dizer com isso, fazer uma história das sucessivas concepções do desejo, da concupiscência ou da libido, mas sim analisar as práticas através das quais os indivíduos foram levados a voltar a atenção para si mesmos, a decifrar-se, a reconhecer-se e a assumir-se como sujeitos do desejo, estabelecendo de si para consigo mesmos uma certa relação que lhes permite descobrir no desejo, a verdade do seu ser, seja ele natural ou decaído.” “O Uso dos prazeres e técnicas de si”. (1983) *Ditos e Escritos* Vol. V (*ibid.*, p. 194).

<sup>22</sup> Cf. Foucault (*ibid.*, p.192-194)

<sup>23</sup> O projeto original da ‘história da sexualidade’ explicitado no Vol. I (A vontade de saber): hipótese de um poder repressivo (o sexo reprimido, ocultado e negado faz multiplicar os discursos e produz verdades sobre ele).

atenção moral dirigida a outros domínios, no entanto essenciais para a vida individual ou coletiva, como as condutas alimentares ou o cumprimento dos deveres cívicos? (FOUCAULT, M. *ibid.*, p.198)

Contudo, para Foucault, responder a essa questão com o argumento das interdições fundamentais é como dar como solução a própria questão. Por isso, conclui: “a interdição é uma coisa, e a problematização moral é outra.” (*ibid.*, p.198). E é esse recentramento de Foucault que nos interessa especialmente, uma vez que se trata então de não dissociar a verdade de sua produção e da inscrição de seus efeitos.

Nos cursos no Collège de France, no final da década de 1970,<sup>24</sup> Foucault parece estabelecer esse propósito de ampliar os domínios da analítica do poder com aquilo que podemos chamar “história da governamentalidade”, quando toma como perspectiva de abordagem o modo como operam as tecnologias políticas e seus mecanismos de racionalização. Sob esse aspecto, destacamos com Candiotta, C. (2008) o estudo de Foucault sobre a questão da governamentalidade no seu sentido moral, que designa a condução de condutas, tanto no sentido de conduzir condutas quanto na maneira de conduzir ou na atitude de resistência a uma condução específica. Uma dupla designação da atividade de conduzir que é elemento fundamental para compreensão do deslocamento paulatino no pensamento de Foucault: da ênfase na analítica do poder em direção à ética do sujeito, cujo pano de fundo será a interdependência constante entre o governo dos outros e o governo de si mesmo.<sup>25</sup>

Para Candiotta, C. (*op.cit.*), sob o privilégio do exame das práticas discursivas no campo da governamentalidade (no sentido de direção de condutas), as resistências podem ser pensadas como referentes à prática de subjetivação política. Diz o autor:

Em Segurança, território e população, são evidenciadas as passagens nas quais a governamentalidade emerge no Ocidente sob a designação de governo das almas devido à fecundidade do contraste que poderá ser estabelecido com as práticas pagãs, estudadas por Foucault a partir de 1980 (...) o governo das almas é considerado uma arte que atua como pano de fundo da história da governamentalidade no Ocidente. A arte do governo das almas é genericamente denominada de “poder pastoral”. Na sua especificidade pastoral, o governo é abordado em função da estruturação de mecanismos de poder de cunho religioso que remontam os séculos III e IV d.C. e se estendem até o século XVIII, sofrendo reformulação significativa no século XVI, por ocasião da Reforma protestante e da Contrarreforma. (*Ibid.*, p.98-99)

<sup>24</sup> Segurança, território e população (1977-78) e Nascimento da biopolítica (1978-79). Collège de France.

<sup>25</sup> Cf. Candiotta (*ibid.*, p.95-97)

Dessa forma, a atitude crítica de Foucault pergunta pela possibilidade de resistência “*diante das estratégias de governo e de suas técnicas de verdade.*” (op.cit.) Tal atitude, entretanto, desdobra-se numa dimensão ética que sugere como caminho para a investigação foucaultiana voltar-se para as questões do cuidado de si. De tal atitude crítica, que requer a consideração de uma ética do sujeito, demandam outros domínios de análise. Diz Candiotto (op.cit.) que a atitude crítica como ontologia histórica de nós mesmos está vinculada à tarefa de apontar os limites históricos em torno da compreensão de quem somos visando sua ultrapassagem.

Assim, para pensar a questão da problematização da educação no âmbito da verdade, devemos considerar os deslocamentos do pensamento de Michel Foucault e lembrar que, de 1980 a 1984, nos últimos cursos do Collège de France, o pensador se dedicou aos estudos das “relações entre subjetividade e verdade”, “ao ocupar-se de si mesmo”, “ao governo de si e dos outros” e “à coragem da verdade.” Nestes últimos cursos, conduz a sua pesquisa sobre os modos instituídos do conhecimento de si sobre a sua história: “como o sujeito foi estabelecido, em que diferentes momentos e em diferentes contextos institucionais.” (FOUCAULT, M. 1997, p.107) Portanto, é nesse momento, no pensamento de Foucault, que a questão da problematização adquire contornos precisos no que diz respeito à “crítica permanente do nosso ser histórico”. Diz Foucault (2006a, p.243): “a noção que unifica os estudos que realizei desde a História da Loucura é a da problematização, embora eu não a tivesse ainda isolado suficientemente. Mas, sempre se chega ao essencial retrocedendo; as coisas mais gerais são as que aparecem em último lugar.”

Desse modo, nossa inspiração para pensar a problematização da educação no âmbito da verdade é o que permaneceu como “método” unicamente de Foucault, e que consiste, como disse Paul Veyne (2010, p. 48) “*em levar o mais longe possível a busca das diferenças entre acontecimentos que parecem pertencer a uma mesma espécie.*”

Mas, ainda que admitamos tal inspiração, estamos longe de poder assumi-la como um “método”, uma vez que isso implicaria em tomar a tarefa de dirigir-se à análise das práticas, de abordar o estudo pelo que se fazia, pelo que se dizia, na Antiguidade grega, e implicaria na tarefa de “realizar o esforço intelectual de explicitar-lhe o discurso” ( ibid. p.21), no lugar de partir de uma ideia geral e bem conhecida.<sup>26</sup> Por óbvias questões relacionadas à dificuldade de aquisição e manipulação de fontes que nos permitam a análise das práticas na Antiguidade

---

<sup>26</sup> Ainda que para Paul Veyne nós só atingimos uma coisa em si por meio da ideia que dela formamos a cada época (ideia de que o discurso é a formação última). Só a atingimos, portanto, como fenômeno, pois não podemos separar a coisa em si do discurso por meio da qual ela está cingida em nós. (ibid., p.22-23)

grega, que dariam maior contorno à hipótese geral de nosso trabalho (de que a educação, nessa época passa a ser problematizada no âmbito da verdade), admitimos que, além da inspiração, os estudos de Michel Foucault serão também uma fonte de nossa pesquisa. Portanto, tomamos como “fonte” a pesquisa *já realizada* por Michel Foucault, no sentido de sua opção por determinados textos e práticas, da análise que fez delas e de seu pensamento a partir delas, e, quiçá, possamos com isso desfrutar, nesse trabalho, de algo de seu ‘*método*’:

Trato de analisar a maneira com que as instituições, as práticas, os atos e comportamentos se tornam um problema para as pessoas que se comportam de modos específicos, que têm certos hábitos, que se ocupam de certas classes de práticas e que fazem funcionar classes específicas de instituições [...] (trato de fazer) a análise da maneira em que campos não problemáticos da experiência ou um conjunto de práticas eram aceitas sem questionamento, que eram familiares e silenciosas e estavam fora de discussão, se tornam um problema, promovem discussões e debates, incitam novas reações, e induzem uma crise nos previamente silenciosos comportamentos, hábitos, práticas e instituições.[...] A história do pensamento entendida desta maneira é a história dos modos com que as pessoas começam a preocupar-se com algo, dos modos com que se tornam ansiosas sobre isto ou aquilo, por exemplo, sobre a loucura, sobre o crime, sobre o sexo, sobre si mesmo. Ou sobre a verdade.” (FOUCAULT, M. 2003, p.317)<sup>27</sup>

A fim de dar mais alguns passos em direção à caracterização de nossa hipótese consideramos agora um segundo elemento, um necessário elemento “histórico”, que não sendo detentor da “verdade última” poderá proporcionar alguma compreensão da condição da educação nesse tempo.

## 1.2 Isto não é uma genealogia.

Os estudos que se seguem, tal como os outros que realizei anteriormente, são estudos de “história” pelos campos tratados e pelas referências que tomam, porém não são trabalhos de “historiador”. O que não significa que eles resumam ou sintetizem o trabalho feito por outros. Eles são, se quisermos enfocá-los do ponto de vista de sua “pragmática”, o protocolo de um exercício que foi longo, hesitante, e que frequentemente necessitou ser retomado, corrigido. Um exercício filosófico: sua aposta era a de saber em que medida o trabalho de pensar sua própria história pode libertar o

---

<sup>27</sup> In: ABRAHAM, T. O Último Foucault . Editorial Sudamericana. 2003, p.265-391 Tradução Livre. Grifo nosso.

pensamento do que ele pensa silenciosamente, e permitir a ele pensar de modo diverso. (FOUCAULT, M. 2006a, p.197)<sup>28</sup>

Cabe marcar, uma vez mais, as peculiaridades do pensamento foucaultiano pois, marca-se assim, a impossibilidade de separar a história do “método”. A história faz parte do “*método*”, dirá Deleuze (1992, p.18), portanto, com Foucault a genealogia não é mais uma forma de iluminação da história, mas tem a história como um dos seus eixos para a circulação de seu pensamento.<sup>29</sup>

Desse modo, com Carvalho, A.F. (2008), consideramos: “a genealogia não quer reproduzir uma forma transparente de verdade que estaria presente em qualquer tipo de conhecimento histórico aguardando o seu esgotamento. Muito menos pretende determinar qualquer tipo de conhecimento a repousar no fundo daquela transparência.” (p.22) A genealogia, então, no pensamento de Foucault, atua enxergando “desde a menor capilaridade histórica, o que ocultava ao pensamento a sua efetiva história, não pelo fato de ser ideologia, inversão para o pensamento da verdade a ser purificada, muito menos por criar mentiras pelas quais os homens pudessem tomar como verdade” (ibid.,p.10), mas faz ver que a história é verdade e o que ela diz e faz são suas práticas mesmas.

A genealogia no pensamento foucaultiano, por óbvio, recusa uma perspectiva contínua da história, pois a história já não pode contar mais com “os discursos meramente teóricos, unitários, formais, globalizantes e, porque não dizer, científicos.” (ibid.,p.15). Assim, trata-se de recusar formas históricas remetidas a um único saber, pois dissolvida no múltiplo campo das problematizações, a investigação histórica não está à frente do conjunto de temas ‘investigados’. Conforme Carvalho (op.cit.): “sob a dinâmica da problematização é preciso respeitar os desvios, os corredores obscuros, o que não foi povoado, a dimensão mais longínqua que não deixa de estar tão próxima de nós quando se torna visível.”

Por isso, para o objetivo desse trabalho, pensar “no elemento histórico” é equivocado. Não há o elemento histórico, há fatos históricos e práticas históricas. Mas, como já explicamos, as condições declaradas nesta pesquisa podem afastá-la de uma pretensa “*inspiração foucaultiana*” e provocar um conflito “*metodológico*”, pois a dimensão genealógica parece relacionar-se, com Foucault, à dimensão arqueológica. Diz Foucault: “*a*

<sup>28</sup> In: O uso dos prazeres e as técnicas de si. Originalmente publicado em *Le débat*, n. 27, novembro de 1983 – p.46-72. Ditos e escritos – Vol. V. (2006a)

<sup>29</sup> Devemos considerar uma vez mais que a genealogia assume em Foucault o caráter de um modo de endereçamento a um determinado tipo de problema, portanto, não cabe distingui-la como um método.

*genealogia é cinza; ela é meticulosamente e pacientemente documentada.*” (op.cit.). Para Carvalho, A.F. (2008), com essas palavras Foucault assinala que as transformações históricas não podem ser compreendidas distante daquilo que o arquivo histórico abarca:

O *cinza* da genealogia também nos lembra a cor cinzenta do arquivo que o método arqueológico tentou descrever evidenciando as maneiras pelas quais os enunciados históricos apareciam, eram conservados, estabelecidos, destruídos ou reativados. Posto desta forma, suponho que o arquivo não se encerra na arqueologia; ele é amplificado pela lente genealógica (...) (ibid., p.11).

Considerando então, a genealogia também como uma tática para operar o arquivo, conforme ressalta Carvalho, A.F. (op.cit.)<sup>30</sup>, que permite ao pensamento tomar a *história como aquilo que nos separa de nós mesmos* (dirá Deleuze: “*é o que devemos transpor e atravessar para nos pensarmos a nós mesmos*”),<sup>31</sup> marcamos, com prudência, a impossibilidade de admitir que em nosso trabalho se faz ‘genealogia’<sup>32</sup>. Trata-se, por certo, da não aplicação de um “método” ou uma “tática” foucaultianos, o que promove um afastamento do pensamento inspirador. Possibilidade de afastamento e confrontação, que não faz recuar, mas estimula ao risco. Risco de admitir o pensamento foucaultiano como inspiração e contrariamente ao seu estilo, não direcionarmos o olhar diretamente à análise das práticas, mas aos textos filosóficos (que não são práticas) e aos estudos já realizados por historiadores da filosofia e da educação.

Por isso, não explicitar o discurso das práticas implicará um esforço intelectual suplementar para não sucumbir a determinados “olhares” lançados sobre a educação na Antiguidade grega. E não sucumbir significa, neste caso, olhar para a história das relações que o pensamento mantém com a verdade, como mostra Foucault. Ou seja, ao ler os historiadores, estaremos sob a inspiração foucaultiana, o que possivelmente provocará um efeito distinto sobre a *fonte*, ainda que não possamos assumir esse efeito como uma genealogia.

---

<sup>30</sup> Carvalho (2010) afirma: “a genealogia verticalizará o aspecto crítico da arqueologia, retomando a problemática e levantando novas questões acerca da relação do objeto, sujeito e temporalidade na história.” Portanto, esse autor entende que a genealogia “é devedora de toda herança arqueológica que instaurou a descontinuidade na história, dando condições de visibilidade a uma série de práticas heterogêneas.” (p.15)

<sup>31</sup> Deleuze, G. In: Carvalho, A.F. (op.cit.)

<sup>32</sup> Ainda que Foucault tenha afirmado: “genealogia significa que encaminho a análise a partir de uma questão atual.” (Ditos e Escritos, Vol. V, 2006a, p.247)

### 1.3 A história que nos separa de nós mesmos

Cálias, se teus filhos fossem potros ou garrotes, saberíamos a quem ajustar como treinador para lhes aprimorar as qualidades adequadas; seria um adestrador de cavalos ou um lavrador, como, porém, eles são homens, quem pensas em tomar como treinador? Quem é mestre nas qualidades de homem e de cidadão? Suponho que pensaste nisso por teres filhos. Existe algum ou não existe?

Existe sim, disse ele.

Quem e, tornei eu, de onde é? Quanto cobra?

É Eveno, ó Sócrates, de Paros, respondeu ele, por cinco minas.

Fiquei, então, com inveja desse Eveno, se é que é senhor dessa arte e leciona a tão bom preço (...)

(Platão. A defesa de Sócrates).<sup>33</sup>

Por conseguinte, o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

- atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

- compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;

[...]- reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas. (...)

(Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer 3/2006 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, p.8-9 –Do Perfil do Licenciado em Pedagogia- Relatório).

Valle (2002), que em sua pesquisa conclui que, daquilo o que foi a obra dos democratas gregos, conservou-se um parco material e ele ainda faz “*as delícias e as agruras*” da pesquisa erudita da Antiguidade. Mas, para essas pesquisas, a educação “nem de longe pode ser contada na extensa lista dos objetos dignos de estudo.” (p.23). A autora diz que, dos raros estudos da democracia grega relacionados à educação (à *Paidéia*), observa-se uma inegável influência platônica, “quer se trate de reler toda a história helênica como a lenta evolução de um mesmo ideal educativo (...) ou de pontuá-la a partir dos sistemas educativos que, em prática ou projeto, nela emergem.” (ibid., p.24). Mas, que, em ambos os casos, é patente o incômodo filosófico em relação a tudo o que se encaixa mal à primazia platônica. Por isso, a autora admite que não se pode aceitar da democracia grega tão somente a palavra

<sup>33</sup> In: Carvalho, J.S. (2002, p.10-11)



de seus acusadores como testemunho válido, pois isso levaria a buscar a “origem” da interrogação educacional na reflexão filosófica *contra* a democracia.<sup>34</sup>

Desse modo, com a autora entendemos que (“*mesmo sem serem especialistas no mundo antigo*”) aqueles que buscam no estudo a oportunidade de ultrapassar as ideias preconcebidas podem usufruir de questionamentos fecundos, desde que não cedam às posições convergentes de “*elogio ou condenação*” à Antiguidade grega. Ou seja, é possível uma interrogação ao mundo antigo conquanto se evite fazer da *pólis* grega o modelo e a origem, um princípio regulador, um argumento de legitimidade e um artifício de legitimação, ou, por outro lado de ocultar a sua natureza democrática como insuficiente, limitada ou amplificadora (ao modo de uma farsa histórica). Para a autora, ambas as posições são convergentes porque conduzem ao abandono da interrogação.

Na primeira posição (elogio) situam-se muitos historiadores da educação e grande parte da tradição filosófica e na qual, a *pólis* ateniense “*encarna uma doutrina intemporal ... que sobreviveu às suas condições de produção.*” (VIDAL-NAQUET)<sup>35</sup>. Sobre essa posição na história da educação, diz Valle: “(...) uma formidável convergência parece levar à versão da polis das ‘Belas Formas’, da essência acabada, tal como se delineia nos dois maiores historiadores da educação antiga: H-I. Marrou e, sobretudo, W. Jaegger.” (VALLE, 2002, p.26) Mas com a autora entendemos que, se nessa posição o prejuízo é grande para a reflexão no campo da educação, ele é maior com o descaso dos helenistas modernos pelos assuntos da *Paidéia*.

Então qual a nossa possibilidade? Optamos pelos historiadores da educação e da filosofia antiga, porém sem tomar a Antiguidade grega como o “*mundo perfeito*”. Procuramos, desse modo, considerar sempre um possível alinhamento desses historiadores com a “*censura platônica*” ao movimento sofista e, principalmente, procuramos concentrar-nos nas interrogações abertas nesse tempo e que parecem ter provocado uma interrogação, uma problematização da educação no âmbito da verdade.

---

<sup>34</sup> Aqui a autora Lilian do Valle (Os enigmas da educação: a Paidéia democrática entre Platão e Castoriadis) refere-se ao tratamento que Platão deu aos sofistas e à tendência geral de aceitação das ideias platônicas entre os historiadores da educação e da filosofia, que “*passam em revista a expressão educacional da sofística, eventualmente reabilitando a ‘escola isocrática’ (...)*” (2002, p.24) Grifo da autora.

<sup>35</sup> Jean Pierre Vidal-Naquet (Platon, l’histoire et les historiens). (Apud VALLE, 2010, p.26).

### 1.3.1 Os sofistas

“O homem é a medida de todas as coisas, das que são, enquanto são, e das que não são, enquanto não são.”<sup>36</sup> Essa frase famosa, escrita no tratado de Protágoras<sup>37</sup>, diz que o homem deve ocupar-se tão somente das coisas humanas. Portanto, o homem é o critério da realidade, daquilo que as coisas são e do que não são, em conformidade com o que o homem as faz ser ou não ser. Sendo o homem a medida de todas as coisas, as ideias sobre as coisas são consideradas acordos (convenções) nascidos de um consenso entre os homens. Logo, não há um único e imutável saber sobre as coisas, não há “a” verdade, mas há opiniões verdadeiras, sempre em movimento e há técnicas, que nascem da experiência e da observação, para o uso e a ação dos homens. Desse modo, tanto a retórica quanto a política (ambas concebidas como ‘arte’), devem nos persuadir sobre quais as melhores verdades e as melhores técnicas para a cidade.<sup>38</sup> Esse “humanismo” em Protágoras se relaciona com a centralidade de posição em que os sofistas colocam a educação do homem, tomada com propósito espiritual e que consiste numa “ordenação sobre o reino da técnica”. (JAEGGER, W.1969, p.323).<sup>39</sup>

Consideram-se os sofistas como aqueles que estabeleceram os “fundamentos” da educação. (JAEGGER, 1969) Contudo, os sofistas chamaram à sua “teoria” de *tekhne*. Quando Protágoras ensina a *arete*<sup>40</sup> política, a chamará de *tekhne* política.<sup>41</sup> Jaeger, W. (op.cit.) vê entre os sofistas a conversão da educação numa técnica, como um caso particular

<sup>36</sup> In: Diógenes Laércio. Vida de los filósofos mas ilustres. Espasa-Calpe: Madrid, 1949- tradução nossa.

<sup>37</sup> Chauí, M. e Jaeger, W., afirmam que sabemos pouco sobre os sofistas e com exceção de Isócrates (considerado sofista tardio) de quem temos as obras, dos demais, não possuímos senão fragmentos dos dois principais sofistas: Protágoras de Abdera e Górgias de Leontini. E, também porque os testemunhos recolhidos pela doxografia foram escritos por seus inimigos – Tucídides, Aristófanes, Xenofante, Platão e Aristóteles. No caso de Protágoras, as principais informações vieram de Platão. Jaeger, W. afirma: “apesar das exagerações irônicas, a exposição que Platão nos legou sobre a posição de Protágoras, deve corresponder à sua conduta pública.” Cf. Jaeger, W. (1969:322-323) e Chauí, M (2002, p.159)

<sup>38</sup> Cf. Chauí, M. (ibid., p.171-172)

<sup>39</sup> Segundo Jaeger, W. “Nem todos os sofistas atingiram tão elevado conceito da sua profissão. O sofista mediano dava-se por satisfeito com transmitir a sabedoria. Para avaliar com justiça a totalidade do movimento é preciso estudar os seus representantes mais vigorosos.”, como Protágoras, por exemplo. (1969, p.324)

<sup>40</sup> Jaeger, W. (1969) afirma que *arete* é um tema essencial da educação grega e remonta a tempos antigos. Não há, na língua portuguesa, termo equivalente, mas por aproximação seria a palavra “virtude” que melhor designaria a *arete*. No período arcaico é no conceito de *arete* que se concentra o ideal de educação. Tanto em Homero, como nos séculos posteriores, o conceito de *arete* é frequentemente usado no seu sentido mais amplo, não só para designar a excelência humana, como também a superioridade dos seres humanos. Jaeger assinala também que o termo “*arete*” sempre esteve vinculado, na Grécia, à questão educativa, entretanto, ao longo da história, o ideal de *arete* sofre mudanças. Para Lilian do Valle (2002), talvez a melhor definição para *areté* seja “valor”: atributo específico que serve para caracterizar, para estabelecer distinções entre seres e entre coisas. Ou, sem sua forma mais ampla, grega, justamente, maneira de dizer o valor. Na tradição (aristocrática arcaica) a *areté* é tudo o que distingue, dá honra, que designa uma excelência que só se manifesta por ser deferida de modo desigual entre os seres. (op.cit.p.56).

<sup>41</sup> Platão, Protágoras, 313 C. In: Jaeger, W. (ibid., p.322)

de uma tendência geral entre os atenienses desse período, que parecem ter concebido as artes e os ofícios com vistas a uma finalidade teoricamente fundamentada num saber transmissível, sobretudo em matemática, medicina, ginástica, teoria musical e arte dramática. Apesar dessa tendência geral, segundo o historiador, “os sofistas consideravam a sua arte como o coroamento de todas as artes.” (op.cit.).

Èmile Brèhier (1998) diz que a sofística<sup>42</sup> ocorreu nos últimos cinquenta anos do Século V a.C. e não se configura como uma doutrina, mas antes como uma forma de ensinar. Os sofistas<sup>43</sup> foram então professores que transitaram entre as cidades procurando audiência e por determinado preço ensinavam a persuasão e o convencimento. Nesta época, segundo Brèhier, o valor intelectual está na erudição e o homem em posse de todos os conhecimentos úteis para o seu propósito reúne a virtuosidade, o que lhe permite escolher temas com o objetivo de apresentá-los de maneira cativante. Ou seja, é um virtuoso, porque sabe escolher e apresentar os temas de maneira atraente. Da mesma forma, Chauí, M. (2002, p.161), diz: (o sofista) “ensina as artes úteis aos homens e o faz usando uma arte especial, a retórica, que permite obter a atenção e a benevolência do interlocutor ou ouvinte, persuadindo-o a aceitar o que lhe é dito.”<sup>44</sup>

Desse modo, a partir dessa ideia muito geral de quem seriam os sofistas na Grécia do Século V, destacamos a seguir, sinteticamente, alguns aspectos da sofística que subjazem à

---

<sup>42</sup> Chauí, M. (2002) observa em Diógenes de Laércio que inicialmente os gregos usavam as palavras *sophistés* e *sophós* como sinônimos. “Embora a primeira conotasse a ideia de ensino ou a prática de ensinar para transmitir um saber e a segunda indicasse mais a perícia de ensinar em algum ofício ou em alguma atividade. A sinonímia dessas palavras provinha do fato de que, no princípio, a palavra *Sophia* designava não um saber teórico ou contemplativo (sentido que passará a ter a partir de Pitágoras), mas uma qualidade espiritual ou intelectual cuja origem é a habilidade num determinado ofício.” (p.160)

<sup>43</sup> De acordo com Brèhier (1998), Jaeger (1969) e Chauí (2002), mesmo antes de adquirir seu caráter pejorativo, a palavra *sofista* já apresentava ambiguidade de sentido, pois designava a pessoa cuja habilidade extrema provocava tanto admiração quanto temor e desconfiança. Para Chauí (2002), essa ambigüidade foi aproveitada pelos inimigos dos sofistas para chamá-los de charlatões ou mentirosos. McCoy (2010, p.15) diz que “*embora os leitores modernos normalmente associem termo sofista com algo como um argumentador sagaz sem preocupação com a verdade, a realidade é que o significado do termo sophistes era flexível nos séculos V e IV.*” A autora cita Kerferd (Sohistic Movement) para afirmar que o termo sofista aplicava-se originalmente a poetas, músicos, rapsodos, filósofos pré-socráticos e professores viajantes da excelência (da aretê). “*As nuvens de Aristófanes, categoriza Sócrates com os sofistas, enquanto Apologia, de Platão, tenta separá-los. Sócrates, mesmo, sem ironia, chama Diotima de a última sofista no Banquete (208c).*” Assim, segundo McCoy, o termo sofista foi usado para descrever, mais restritamente, “*os professores de excelência que aceitavam comissões por seus serviços enquanto viajavam; mais amplamente, os intelectuais que priorizavam o valor dos discursos para se viver bem, ou ainda, de forma mais ampla, pessoa sábia. A mudança de um sentido mais amplo e positivo a um mais negativo e limitado parece ter ocorrido gradualmente ao longo do século V.*”

<sup>44</sup> De acordo com McCoy (2010) não é tarefa simples caracterizar os sofistas (especialmente separando-o do filósofo), pois os sofistas não aderiram a um único método, assunto ou escola de pensamento e discordavam entre si em várias questões. Para McCoy (op.cit.) é tendência entre os comentadores “*reunir os sofistas em torno de sua declaração aparentemente universal de ensinar a retórica*” (ou ao menos o discurso político persuasivo). E, de fato, tal reunião (ou a retórica tomada como característica tomada comum) é encontrada em Chauí, Jaegger, Brèhier, Marrou e outros.

nossa hipótese, sob a forma de três perguntas gerais: 1) O que os sofistas “traziam na bagagem” quando chegaram à Atenas?<sup>45</sup> 2) Quais são os (novos) problemas do Estado e como eles se relacionam à *arete* política e aos sofistas? 3) O que a sofística significou para a educação nos termos da problematização da educação no âmbito da verdade?

Primeiramente, a “bagagem” dos sofistas. Nela continha a filosofia eleata, a história, a medicina, os fundamentos da arte retórica e a técnica de oposição e luta entre contrários. Brevemente, de acordo com as conclusões de Chauí, M. (2002, p.162-165), delimitaremos cada uma dessas experiências ou conhecimentos, que os sofistas já possuíam quando chegaram a Atenas.

Chauí (op.cit) diz que os primeiros sofistas não eram atenienses. Somente mais tarde haverá sofistas naturais de Atenas. Inicialmente, eles vinham das colônias gregas da Jônia e da Magna Grécia. Esta origem deve ser considerada e demarcada, uma vez que vindos das regiões onde nascera e se desenvolvera a filosofia, os sofistas traziam para Atenas todo o debate e toda a crise da filosofia. Qual era esse debate? Aquele mesmo das “*aporias criadas pela oposição irreconciliável entre o ser (eleata) e o devir (heraclitiano).*” (ibid., p.163). Além disso, os sofistas vindos da Jônia já conheciam a história, um saber tão novo quanto a própria filosofia, criado por Heródoto de Halicarnasso. Essa história escrita almejava narrar as guerras entre os gregos e os persas, mas considerava nessa narrativa os ensinamentos da Fortuna (*Týche*), cuja roda jamais cessa de girar e, compreendido dessa forma, tal ensinamento leva a considerar que há boas e más qualidades em todos os povos e, por isso, os inimigos dos gregos devem ser considerados “humanamente”, isto é, não como bárbaros. Os inimigos (humanos) são também dotados de ideias, valores, costumes, seguramente tão válidos quanto os dos próprios gregos. Então, a Fortuna ensina ao historiador a narrar as virtudes, vícios e fraquezas presentes em todos.<sup>46</sup>

Ainda de acordo com Chauí, M. (op.cit.), identificamos que os sofistas oriundos da Magna Grécia traziam o conhecimento da medicina, pois nessa região ela já havia se desenvolvido. Por isso, já se sabia, havia mais esforços humanos do que presente dos deuses, quando a medicina estava em questão. Da medicina, os sofistas carregavam a observação, experimentação, a não separação do corpo e da alma, e a importância dada à palavra. Chauí, M. (op.cit) diz que, não por acaso, Empédocles, filósofo e médico, foi considerado o inventor da eloquência. Também da Magna Grécia, os sofistas levaram aos atenienses certos procedimentos de argumentação, baseados na ideia de que *ser, pensar e dizer* são o mesmo.

<sup>45</sup> Inspirado em Chauí, M. (2002, p.163): “o que os sofistas trouxeram na bagagem”.

<sup>46</sup> Cf. CHAUI, M. (op.cit.)

De acordo com Chauí, M. (op.cit.), Heráclito e Zenão inventaram a dialética, Parmênides a lógica e Empédocles a eloquência, portanto, sem teorizar a respeito dessas questões, esses pré-socráticos desenvolveram maneiras de lidar com a linguagem, naquilo que, ligada à persuasão, à argumentação, pode ser transformado em técnicas de linguagem. Assim, os sofistas chegaram à Atenas como os *fundadores da arte retórica*. E, finalmente, levaram consigo a tradição grega da “técnica”, um saber e uma prática nas quais a centralidade estava precisamente na ideia de oposição e luta dos contrários. Por tudo isso, de acordo com Chauí (op.cit.), não deve nos surpreender o fato de terem sido recebidos com tanto entusiasmo.

Ora, não poderá então ser desconsiderado o efeito causado pelos sofistas, conhecedores da filosofia eleata, da história, da medicina, e de uma técnica cujos fundamentos estão centrados na ideia de oposição e luta entre contrários e a retórica. Tais “conhecimentos” podem ser entendidos sob dois aspectos: primeiro, são técnicos que conhecem e ensinam todas as artes úteis ao homem e, segundo, são mestres da retórica e que ensinam como capturar a “simpatia da plateia”. Portanto, o efeito causado pelos sofistas e por seu ensino relaciona-se à valoração das qualidades do homem, situando o aspecto intelectual vigorosamente no centro dessas “qualidades”, que, parece-nos, subjaz aos grandes problemas educacionais que em Atenas (devido às questões do Estado) serão vinculados às questões éticas e políticas. Parece-nos, ainda, que, por essa valoração das qualidades do homem, a retórica (da qual os sofistas são considerados os fundadores) torna-se um ideal educativo e será plenamente remetida à (nova) *arete* política. Desse modo, partimos para nossa segunda pergunta geral proposta no âmbito da “história”: quais são os (novos) problemas do Estado e de que forma eles se relacionam à *arete* política e aos sofistas?

Jaeger, W. (1969) ao caracterizar a *arete* afirma que ela sempre esteve vinculada à questão educativa, mostra o quanto esse ideal sofreu mudanças ao longo do tempo, pois da mais antiga concepção aristocrática de *arete* até a sua forma de ideal político do homem (vinculado a um Estado – jurídico), alteram-se sua fundamentação e sua transmissão, que são completamente distintas para as classes nobres, para os camponeses de Hesíodo ou para os cidadãos da *polis*.

Contudo, enquanto a nobreza tinha um ideal de educação ancorado na figura do herói, o qual possuía a ética cavaleiresca, uma ética da honra, cujos exemplos e conteúdo constavam na *Ilíada* e na *Odisséia* (bem como na poesia de Hesíodo), na nova sociedade civil e urbana surge a necessidade de uma *arete* e de uma educação que não dependesse da nobreza do sangue, mas uma *arete* política, fundamentada nos princípios do Estado democrático.

Instala-se a necessidade de uma educação que possibilite a superação dos privilégios da antiga educação na qual a *arete* só poderia ser obtida por aqueles que possuíam sangue divino.

De acordo com Jaeger, W. (1969) a nova sociedade civil, ainda que se julgando superior à nobreza, tenta equacionar o problema da educação partindo de uma “imitação”, portanto a vinculação da educação com a *arete* permanece com a diferença de que agora a questão estava em saber qual o caminho para alcançar a *arete*, e qual deve ser a *arete*. Questões que não estavam colocadas dessa forma na educação do herói. Ou seja, trata-se de realizar uma nova *arete*, com a finalidade de superar os privilégios da antiga nobreza e pelo caminho da formação do espírito, mas partindo de um dos mais caros conceitos da antiga cultura aristocrática: a *arete*. Parece-nos, temos aí, um importante deslocamento da *arete*. Esse deslocamento, operado nos meios e na finalidade da *arete* e não em seu “conceito” (como ideal, ou como um ideal a ser atingido) e para o qual a educação é politicamente convocada, pode ser um dos elementos da problematização da educação no âmbito da verdade.

Assim, de forma concisa podemos considerar que em decorrência da necessidade da vida no Estado, coloca-se em questão a ideia de educação relacionada agora, efetivamente, à educação política do homem. Nas palavras de Carvalho, J.S.:

E somente a partir do momento em que a gestão da “*polis*” passa a ser acessível a todo e qualquer cidadão<sup>47</sup>, a partir do momento que se cria o espaço público – que por pertencer a todos, não é privilégio de ninguém – que o problema da educação para a virtude na conduta moral – na vida privada e na pública – torna-se objeto privilegiado de debates e antagonismos. (CARVALHO, J.S., 2002, p.06)

Podemos considerar, então, uma nova *arete* (política, por certo) que reconhece no *saber* a sua força – pois se não era mais dádiva ou presente dos deuses aos de nobres de sangue divino – e que exige um *saber* para sua realização<sup>48</sup>, portanto que pode necessitar do ensino - uma vez que não é dada- demanda uma “racionalização” da educação e com isso expõe as próprias mudanças operadas no Estado.

Nesse sentido, não é preciso muito mais para compreender que a racionalização da educação, estabelecida nesse contexto, terá na interrogação à sofística um de seus pilares de realização. Já vimos que os sofistas colocaram no centro do pensamento a valoração das

---

<sup>47</sup> Carvalho, J.S. (op.cit.) assinala que “*como é amplamente sabido, nem todo habitante de Atenas era cidadão ateniense. Somente os homens livres e maiores de 21 anos se enquadram nessa categoria que, portanto, excluía os escravos, estrangeiros, mulheres.*”

<sup>48</sup> Mas, para os sofistas, o “saber” será relativizado, como veremos posteriormente.

qualidades do homem, a ação e a ‘técnica’, portanto eles podiam ensinar a *arete* política. Ou, ao menos, parece terem acreditado que poderiam ensiná-la e afirmaram tal crença em suas respostas à interrogação socrático-platônica. Mas algo como a *arete* poderia ser ensinada pelos sofistas? Não estavam eles (como vimos) vinculados a uma tradição de ordem prática, desligados de uma tentativa de compreensão de uma investigação separada da vida? E mais, a *arete* política corresponde à virtude? “*A virtude pode ser ensinada?*” esse questionamento radical de Sócrates a Protágoras, é, certamente, uma pista importante de que a problematização da educação nesse período se deu no âmbito da verdade e para essa problematização, como vimos, o ensino (ou a pretensão dele) da *arete* política como resposta dos sofistas para uma educação, que concerne ao ensino da virtude política, pode ser sido um de seus definidores.

Desse modo, até aqui, identificamos dois aspectos gerais da sofística, dois movimentos singulares que estão no cerne de nossa hipótese: o primeiro, a valoração das qualidades intelectuais do homem pelos sofistas e o segundo, o deslocamento operado nos meios e na finalidade da *areté*, mas que se mantém como possibilidade, no sentido de um ideal a ser atingido. Com isso, passamos à terceira questão geral sobre a sofística, que subjaz nossa hipótese: o que a sofística significou para a educação, nos termos da problematização da educação no âmbito da verdade?

Com rigor, os sofistas não podem ser considerados no domínio da “ciência”<sup>49</sup> ou da filosofia, embora tenham produzido efeitos singulares nesses domínios. Também não podem ser considerados como investigadores da verdade, mas a investigação da verdade já não seria a mesma com o advento da sofística. Por não pertencer rigorosamente a nenhum desses domínios respectivamente implicados – verdade, filosofia e ciência - a sofística foi acusada de não ter fundamentos. Entretanto, parece-nos que os efeitos singulares da sofística nesses domínios (da verdade, da filosofia e da “ciência”) os modificam precisamente porque age sobre eles de maneira não fundamentada e, principalmente, conforme nos diz Jaeger, porque há na sofística sempre algo de incompleto e imperfeito.

Mas isso não quer dizer que os sofistas não possuíam conhecimentos. Como vimos anteriormente, além da medicina, da história e da dialética, também são considerados os fundadores da retórica e, além disso, de acordo com Jaeger, W. (1969), estavam de alguma forma, vinculados às antigas criações do espírito grego, especialmente na tradição da força educativa dos poetas, pois tal força era, nessa época, incontestável entre os gregos.

---

<sup>49</sup> Ciência no sentido usado por Platão.

Muitos autores falam em três gerações de sofistas, mas ainda que consideremos a diversidade entre eles, é preciso levar em conta que possuíam em comum o ofício de professor e constituem um importante fenômeno para a educação, porque com eles a educação é revestida com alguma racionalidade e também porque o humanismo parece ser tributário, em certo sentido, de suas ideias. Como professores, os sofistas exerceram seu ofício de um modo muito particular. De acordo com Marrou, H-I (1969), eles não abriram escolas, prestavam serviço remunerado e para fazerem-se conhecidos ofereciam de bom grado uma exibição e com isso inauguram os gêneros da conferência e da propaganda.

Esquemáticamente podemos dizer que o objetivo da educação sofista era a formação do espírito (com toda arte educativa aí implicada), conceituado como: “*órgão através do qual o homem apreende o mundo das coisas e se difere dele*” e como princípio formal, pois, “*não é vazio, mas revela pela primeira vez a sua própria estrutura interna.*” (JAEGER, W.1969, p.317). Em função desses dois aspectos, há na educação sofista duas modalidades de educação do espírito: uma de ensino de um saber enciclopédico e outra de formação do espírito nos diversos campos. Segundo Jaeger, W. (op.cit.) o antagonismo entre essas modalidades leva Protágoras, por exemplo, a buscar uma educação que partia da totalidade das forças espirituais, e por meio do ensino da poesia, da música, da gramática, da retórica e da dialética, distingue-a da modalidade formal e da enciclopédica, porque mergulha suas raízes na ética e na política e já não considera o homem abstratamente, mas como membro da sociedade.

O sofista denomina seu ensino de *tekhne* política e assim chamaram a sua ‘arte’ de ensinar de *tekhne* e não de “ciência”. Protágoras (por Platão)<sup>50</sup>, ao explicar sua *tekhne*, em sua “essência” e posição, distingue dois graus de evolução no mito do renascimento da cultura:<sup>51</sup>

O primeiro grau é o da civilização técnica. No seguimento de Ésquilo, Protágoras denomina-a o dom de Prometeu que o homem adquiriu com o fogo. Mau grado essa posse, ver-se-ia condenado a uma ruína miserável e ter-se-ia aniquilado em espantosa guerra de todos contra todos, se Zeus lhe não houvesse outorgado o dom do direito que possibilitou a fundação do Estado e da sociedade. (ibid., p.324)

Nesse sentido, Jaeger, W. (op.cit.) considera a ideia de Protágoras original, uma vez que o saber técnico (o dom de Prometeu) só pertence aos “especialistas”, Zeus deu aos homens, a todos os homens, o sentido da lei e da justiça, e isso faz com que o Estado subsista.

<sup>50</sup> Platão. Protágoras, 319 A (op.cit.)

<sup>51</sup> Para Jaeger, W. (op.cit.), não se trata evidentemente de duas fases históricas separadas no tempo. No mito, a sucessão é somente uma forma para explicar a necessidade e a importância da educação sofística.



De acordo com Valle (2002), Protágoras, desse modo, rele a tradição, reinterpretando-a, pois, com isso, o Mito de Prometeu “*retraduz para a causa democrática o sentido do “dom” divino: a existência da polis demonstra, por si só, que a virtude política é igualmente distribuída entre todos os homens.*” (p.57). Assim, a reedição sofista do mito não objetiva afirmar a naturalidade da virtude, mas precisamente de demonstrar seu “*caráter ‘socialmente instituído’ e a sua ampliação a todos os cidadãos.*” (ibid., p.58) Ou seja, se é preciso, ainda, formar o caráter das futuras gerações é porque não há virtude fora da *polis* e que a “*virtude da polis é a virtude de cada um de seus cidadãos.*” Uma *polis* que é por excelência educadora. Então, esse é o vínculo espiritual que a educação sofista em Protágoras pretende: conservar unidas a comunidade e a civilização humanas. A centralidade que Protágoras atribui à educação do homem é que determina o objetivo espiritual de sua educação e isso consiste na ordenação da educação humana “*por sobre o reino da técnica*”.<sup>52</sup> Para Jaeger, W. (op.cit.), essa separação fundamental entre poder e o saber técnico e a cultura é o elemento que se converte no fundamento do humanismo.

A palavra *tekhne*, neste caso, exprime o poder e o saber adquiridos pelo “político” por meio da ação.<sup>53</sup> Jaeger, W. (op.cit.) afirma que Protágoras se esforça para distinguir esta “*tekhne*” das técnicas profissionais gerais. Sobre esse ponto, Chauí, M. (2002) diz,

Explica Protágoras: os homens criaram inúmeras técnicas (caça, pesca, agricultura, metalurgia, tecelagem, olaria, carpintaria, marcenaria, navegação, comércio, estratégia, medicina, poética, etc.) mas estas nem sempre estão em harmonia e concordância, pois uma técnica ao ser boa para um certo fim poderá ser prejudicial para outro, ou uma técnica pode prejudicar o exercício da outra. É preciso compatibilizá-las, eliminar o conflito entre elas, encontrando a medida para isto. Essa medida só pode ser uma técnica capaz de moderar todas as outras, adequando-as entre si e harmonizando os seus meios e fins. Essa técnica moderadora, medida das demais, é a política, arte moderadora dos conflitos e instituidora da lei ou do *nómos*. Se a justiça é o equilíbrio de forças e a reparação de faltas, somente a política é capaz de conciliar, em cada cidade, o *nómos* e a *dike*, isto é, a lei e a justiça. A lei ou o *nómos* é a medida e o critério para avaliar e regular as técnicas. (CHAUÍ, M. 2002, p. 171)

Ou seja, a técnica e seus produtos só existem por convenção entre os homens, ou melhor, se os homens convencionarem em suas leis que tais técnicas (e as coisas fabricadas

---

<sup>52</sup> Chauí, M. Observa que, por meio de uma valorização das artes e ofícios pela *pólis* democrática, se desfaz o núcleo mítico que reinava sobre as técnicas, ou seja, a crença de que elas haviam sido dadas aos homens pelos deuses (como, por exemplo, Prometeu roubando o fogo divino para dá-los aos homens). Desse modo, a democracia humaniza as técnicas. (Cf. 2002, p.141)

<sup>53</sup> Para Jaeger, W. convém evitar a identificação da *tekhne* com o sentido moderno (...) do conceito de técnica.

por elas e suas ações) são aceitas e admitidas. Desse modo, o “homem como medida de todas as coisas” não significa que tenha o poder total para fazer as coisas (ser ou não ser), “*mas que tem o poder pleno para decidir o que são ou o que elas podem ou devem ser e quais não deverão passar a existência.*” (ibid., p.172) Nesse sentido, isso significa dotar as coisas e os homens do estado de perpétua mudança e por isso, por exemplo, dois homens podem ter percepções e opiniões diferentes sobre coisas que parecem iguais. Não há, então, princípio de realidade. Portanto, não há sobre as coisas um saber universal e necessário, pois as ideias sobre eles são convenções, nascidas do acordo entre os homens. Não há verdade, somente opiniões verdadeiras e as técnicas nascidas da experiência e da observação para o uso e ação dos homens.<sup>54</sup>

### 1.3.2 Os sofistas e a relativização e a impossibilidade da verdade

Desse modo, no âmbito da valoração do homem observa-se a relativização do saber e a relatividade da verdade. É, sobretudo, quanto à *tekhne* política que os sofistas afirmam o poder e autonomia do homem, pois a “lei” (como medida para avaliar e regular as técnicas) também é uma invenção humana e, de certo modo, tem um sentido artificial e arbitrário. Por isso, as “leis do Estado” são a força educadora, pois a *tekhne* política (a arte retórica e a arte política) deve convencer de quais as melhores verdades e as melhores técnicas para a cidade. Ou seja, a educação não é vista como uma atividade pré – política, a educação não é condição prévia para a participação política, a educação é decorrência dessa participação, pois “*a participação política, se faz, ela própria, uma ‘escola da democracia’*”.<sup>55</sup>

Nesse sentido, uma questão fundamental está colocada: como conciliar o Estado e a valoração do homem com as concepções (dos sofistas), ancoradas na ordem do mundo?<sup>56</sup> Para Valle (2002), esse é o objeto da lição sofística de Protágoras, uma vez que da participação decorre a constituição dessa “sociedade educativa”, pois é a própria *polis* que forma o cidadão.<sup>57</sup>

<sup>54</sup> Cf. CHAUI, M. ibid., p.171-172

<sup>55</sup> Cf. VALLE, L. 2002, p.38-39.

<sup>56</sup> De acordo com Jaeger, W. (1969) para os gregos do período clássico, era impossível conceber a existência de uma outra ética fora da ética do Estado. Uma moral privada fora das leis da comunidade em que o homem vivia, estava fora de questão

<sup>57</sup> Grifo da autora Valle (2002, p.39)

De acordo com Jaeger, W. (1969), para Protágoras, a educação para o Estado (tendo as leis como força educadora) significa educação para a justiça e toma o Estado como o termo consciente e a medida ideal da educação.<sup>58</sup> Essa posição do “Estado como educador supremo”, essa ideia dos sofistas, introduz-se aos poucos e continuamente na realidade política e a conquistam.<sup>59</sup> Nesse ponto, em que educação para o Estado coincide com educação para a justiça, no tempo dos sofistas, é, segundo Jaeger, W., no qual se origina a crise do Estado, a qual se converte simultaneamente na mais grave crise da educação.

Jaeger, W. (1969) admite a coexistência de dois “partidos”<sup>60</sup> (políticos) antagônicos – o aristocrata e o democrata – que, entre outros fatores, demonstravam o antagonismo numa pergunta repetida na tragédia, na *ágora*<sup>61</sup> e na filosofia: “a lei é por natureza ou por convenção? Se for por natureza, não depende da decisão humana e é inviolável; se for por convenção, pode ser alterada e mesmo transgredida?” (CHAUÍ, M. 2002, p.166)

A coexistência desses dois partidos sob as superfícies da democracia em Atenas mostrava também que, enquanto a política externa da democracia acumulava êxitos sob a direção de seus “estadistas”<sup>62</sup>, os nobres (também chamados – sutilmente – de oligarcas) que em parte foram favoráveis às leis (segundo Jaeger, W. faziam isso em parte por obrigação e

<sup>58</sup> Valle (ibid., p.40) esclarece a ideia de participação política em sua relação com a igualdade “*que no âmbito da democracia grega é um princípio estritamente político (...) assim, as desigualdades que subsistiam entre os cidadãos, em termos econômicos e sociais, deviam cessar na esfera política.*” A autora cita Hannah Arendt para afirmar que a *pólis* então é o domínio dos iguais, no sentido de ser uma construção comum dos iguais: “*É verdade que essa igualdade na esfera política muito pouco tem em comum com o nosso conceito de igualdade, significa viver entre pares e lidar somente com eles, e pressupunha a existência de ‘desiguais’; e estes, de fato, eram sempre a maioria da população cidade-Estado. A igualdade, portanto, está longe de ser relacionada com a justiça, como nos tempos modernos (...)*” Arendt, H. (A Condição Humana, 1987, p.42).

<sup>59</sup> Jaeger, W. afirma que tanto Péricles quanto Tucídides estão profundamente impregnados deste espírito dos sofistas. “*Neste ponto, não foram criadores e sim devedores. A sua concepção educativa do Estado ganhou nova importância a partir do instante em que Tucídides a combinou com outra concepção: a de que a luta pelo poder fazia parte da essência do Estado moderno. Foi entre esses dois pólos – educação e poder – que o Estado dos tempos clássicos se realizou, em tensão constante. Esta tensão gera-se em todos os casos em que o Estado educa os homens exclusivamente para si.*” (1969, p.347)

<sup>60</sup> Valle assinala a ausência de estruturação partidária e de qualquer concepção de governo como esfera especializada e apartada do conjunto dos cidadãos, marcando assim, a amplitude do espaço político na Antiguidade grega. “*(...) contrariamente aos tempos atuais, a participação política na Grécia antiga não se resumia ao voto, mas encarnava-se em um conjunto de práticas e de procedimentos que não encontram paralelo na história, e que convergem para a definição do pleno poder deliberativo da Assembléia dos cidadãos.*” (ibid., p.34)

<sup>61</sup> “Assembléia, assembléia do povo, reunião do povo em assembléia, discurso perante a assembléia. (Apud CHAUÍ, M. 2002, p.493)

<sup>62</sup> Estadistas que têm como representante maior Péricles (que foi “aluno” de Protágoras) governador de Atenas (463-431 a.C), cujo governo marcou o surgimento da civilização helênica como potência na Antiguidade. A época de seu governo é tomada como de grande esplendor porque consolida o sistema democrático ateniense. Essa época passou para a história como *O Século de Péricles*. Sua morte foi um dos acontecimentos responsáveis pelo declínio irreversível da mais emblemática das grandes cidades-estado. Fonte: www.dec.ufcg.edu.br. Acesso em 26/07/2011

em parte porque eram realmente leais) compõem, por suas convicções aristocráticas, uma séria crise no Estado após a morte de Péricles, afetando profundamente a autoridade do estado e tornando apaixonada a luta pelo poder interno. E, nessa luta, os apaixonados de ambos os “partidos” usaram a retórica e a arte de disputar dos sofistas (que não necessariamente pertenciam a um dos partidos). Desse modo, a retórica torna-se perigosa para o Estado e mais do que isso, tornam-se perigosas as ideias dos sofistas sobre a natureza humana e sobre a lei.<sup>63</sup> O que era então uma luta apaixonada de opositores converte-se numa luta espiritual. Essa observação importa, pois ao mesmo tempo em que as ideias dos sofistas sobre o homem, o Estado e o mundo, pareciam (ou ao menos é o que nos mostra Platão) carecer de fundamentação<sup>64</sup>, sua *tekhne* política (arte retórica e arte política) parece ter impulsionado a uma “luta espiritual” própria à democracia, uma vez que “*é inegável que a democracia instala no mundo dos homens o poder inédito da palavra, da discussão, que é norma, e da deliberação, que é coletiva.*” (VALLE, 2002, p.41). E, como já se vislumbra, essa luta espiritual comporta importantes elementos para a problematização da educação no âmbito da verdade.

Nesse sentido, importa pensar que os sofistas – que introduziram em Atenas o ardor pela dialética e pela retórica, as dúvidas quanto à pretensão de conhecer uma verdade única e idêntica em toda parte e as discussões sobre *nómos* (a convenção, o acordo, que depende de uma atuação/decisão humana) e *physis* (a natureza, cuja ordem – necessária – independe da ação humana) - optam pelo *nómos*. Chauí, M. (2002) expõe uma série de perguntas que poderiam ser propostas a respeito do domínio do *nómos* e sobre a *physis* e como os sofistas as responderiam:

1) Os costumes e as crenças sobre o bem, o justo e o verdadeiro são *physis* ou *nómos*? São *nómos*. A moral é convenção. 2) As leis não – escritas, codificadas para o ‘bom uso’ e as normas do Direito são *physis* ou *nómos*? A justiça é convenção. 3) Os deuses existem pela *physis* ou pelo *nómos*? Pelo *nómos*, a religião é convenção.<sup>65</sup> 4) As cidades nascem por decretos divinos, por necessidade natural ou por convenção? Por convenção. A política é convenção. 5) As raças em que se dividem os homens, e que vários pré – socráticos explicavam a partir das mudanças na *physis*, são naturais ou por convenção? Por convenção. As ‘raças’ são agrupamentos sociais. 6) A

<sup>63</sup> O conceito de natureza humana, encontrado nos sofistas, como vimos anteriormente, é tal como aquele encontrado na medicina – conceito de *physis* transportado para o humano: a totalidade do corpo e alma com a implicação que esse conceito abarca no sentido da existência de fenômenos internos do homem.

<sup>64</sup> Nos termos da “profundidade” das ideias da metafísica da filosofia grega e nos termos de alguma originalidade de suas ideias. Contudo, é possível pensar a filosofia na Antiguidade grega sem considerar a sofística?

<sup>65</sup> Cf. “Xenófanés” em CHAUI, M. 2002 (p. 101-107) e JAEGER, W. 1969 (p. 196-202)

igualdade e a desigualdade entre os homens são naturais ou fruto dos costumes, por convenção? Por convenção. A igualdade e a desigualdade são produzidas pela vida social.” (CHAUI, M. 2002, p.167)

Desse modo, compreendemos que, para os sofistas, se tudo isso é por convenção, tudo pode ser ensinado, o que não poderia ocorrer no caso do domínio da *physis*. E se tudo pode ser ensinado, a virtude pode ser ensinada? A virtude é *nómos*, convenção? E como ensinar? Pela palavra, pela eloquência da oratória, ou seja, pela retórica, uma arte da persuasão apoiada na dialética? Qual o estatuto da retórica? De acordo com Marrou, I-H (1969), a retórica é uma arte de falar, cuja preocupação é a prática e a eficácia e que persistirá por toda a Antiguidade. Jaeger, W. (1969), diz que a retórica será a forma de educação predominante nesses tempos e pode-se encontrar o ensino da retórica (com outra finalidade, evidentemente) até na França dos anos de 1930. Essa nova técnica dos sofistas é considerada por Jaeger como a expressão metódica do princípio de formação espiritual, no sentido de que envolve linguagem, discurso e pensamento.

Sócrates: - Polo parece Górgias, esplendidamente preparado para fazer discursos; mas o prometido a Querefonte ele não está cumprindo.

Górgias: - Por que, precisamente, Sócrates?

Sócrates: - A meu ver, ele de modo algum está respondendo à pergunta.

Górgias: - Pois, então, se quiseres, interroga-o tu.

Sócrates: - Não. Se tu próprio me quiseres responder, terei muito gosto em interrogar a ti. Polo como me deixaram claro suas palavras mesmas, está mais exercitado na chamada oratória que no diálogo.

Polo: - Como assim, Sócrates?

Sócrates: - Querefonte perguntou em que arte Górgias é proficiente; tu, Polo, em vez de responderes qual é ela, fazes o elogio de sua arte (...)

Polo: - Então não respondi que é a mais bela?

Sócrates: - Por certo, mas ninguém perguntou que qualidades tem e sim em que consiste a arte de Górgias e que denominação cabe dar a ele. Quando, anteriormente, Querefonte te propôs um exemplo, tua resposta foi muito boa e concisa; dize agora de maneira igual em que consiste a arte de Górgias e como o devemos designar. Ou melhor, dize-nos tu mesmo, Górgias, que designação se te deve pela proficiência em tua arte e em que consiste ela.

Górgias: - Trata-se da oratória, Sócrates.

Sócrates: - Devemos, pois, chamar-te um orador?

Górgias: - Um bom orador, Sócrates, se desejas chamar-me aquilo que, para usar os termos de Homero, *me prezo de ser*.

(...)

Sócrates: - Não devemos dizer igualmente que és capaz de formar outros oradores?

Górgias: - Efetivamente, tenho anunciado isso não só em Atenas, como em toda parte.

(...)

Sócrates: - Tem a bondade. Visto como tu te declaras proficiente na oratória e capaz de formar orador outra pessoa, qual vem a ser o objeto da oratória? Da tecelagem, por exemplo, é a fabricação de panos. Não é assim?

(...)

Sócrates: (...) - Afinal de contas, do que se trata essa proficiência?

Górgias: - De palavras.

Sócrates: - Que palavras Górgias? (...)"

(PLATÃO, GÓRGIAS. 449 a-e, 1970, p.51-53)<sup>66</sup>

De acordo com Chauí, M. (2002), o sofista Górgias de Leontini é responsável por uma das mais sérias afirmações (que parece ridícula para o leitor moderno, segundo Chauí, M.) colocada para a filosofia, pois com suas três célebres declarações: “o ser não é ou o nada é, o ser não pode ser pensado, o ser não pode ser dito”, que expressa, entre outros, a impossibilidade de comunicar o ser, ou seja, não se pode, pela palavra, dizer coisas, pela palavra diziam-se palavras, não coisas. Mesmo que o ser seja e possa ser, não pode ser dito ou comunicado. Nesse sentido, ao usar o verbo ser de forma ambígua,<sup>67</sup> Górgias realiza algo decisivo para a história da filosofia, pois de modo inédito, com clareza, quebra a identidade *ser-pensar-dizer*, contida na palavra *logos*<sup>68</sup> e com isso, estabelece a diferença/separação e autonomia entre a realidade, pensamento e linguagem.

Diz Chauí, M.: “o que Górgias afirma é que podemos pensar o inexistente e dizer o inexistente, que o pensamento pode pensar irrealidades e a linguagem pode dizer irrealidades, e que, em contrapartida, não é necessário e inevitável que a realidade possa ser pensada (conhecida) e comunicada (proferida).” (ibid., p.175). Por isso, a diferença entre *dóxa* e *alétheia* não mais prevalece.<sup>69</sup> Ou seja, a *dóxa* (opinião) pode pensar e dizer sobre o que existe e sobre o que não existe, enquanto a *alétheia* (verdade) já não consegue

<sup>66</sup> Segundo Bruna, J. (Platão. Górgias ou da Oratória, 1970), este diálogo tem por assunto a oratória, mas não se trata de um manual de retórica; trata-se de pensar a oratória como programa de educação e instrumento de ação política.

<sup>67</sup> Um esclarecimento de Chauí, M.: A língua grega mantinha a tradição das línguas indo-européias e nela o verbo ser significava existir. Assim, por exemplo, ao dizer “sou” está se dizendo “*existo*”, quando se diz *isto é*, diz-se *isto existe*. Por isso, para os primeiros filósofos eleatas, ser, pensar e dizer são idênticos e designados por uma única palavra: *logos*. E ainda, parecer e opinar eram também o mesmo, uma vez que a opinião é o que é dito sobre algo que parece a alguém. Górgias joga com os dois sentidos do verbo ser (substantivo – o ser, significando existência e o verbo-ser, como ligação entre sujeito e predicado). (Cf. CHAUI, M., 2002:174)

<sup>68</sup> *Logos* reúne numa só palavra quatro sentidos: linguagem, pensamento ou razão, norma ou regra, ser ou realidade íntima de alguma coisa. (CHAUI, M. 2002, p.504)

<sup>69</sup> *Dóxa*: Opinião, crença, reputação, suposição, conjetura.

*Alétheia*: De acordo com Chauí, M. (ibid., p.494), *Alétheia* significa verdade, realidade. “Palavra composta pelo prefixo negativo ‘a’ e pelo substantivo *léthe* (esquecimento). É o não – esquecido, não perdido, não-oculto: é o lembrado, encontrado, visto, visível, manifesto aos olhos do corpo e ao olho do espírito. É ver a realidade. É uma vidência e uma evidência, na qual a própria realidade se revela, se mostra ou se manifesta a quem conhece. A palavra grega difere de outras duas que vieram, com ela, formar a ideia ocidental da verdade: a palavra latina *veritas*, que se refere à veracidade de um relato; e a palavra hebraica *emunah*, que significa confiança numa palavra divina. *Alethés*, o verdadeiro, significa: o não – esquecido, o não – escondido; donde: sincero, veraz, justo, equitável, verídico, franco, não – dissimulado.”

*revelar/manifestar/dizer* o que existe. Com isso, Górgias desmonta o antigo conceito da verdade como *alétheia* e conseqüentemente levará, forçosamente, a filosofia a redefinir o conceito de verdade, reformulando as relações entre ser, pensar e dizer, ou seja, a ideia de conhecimento. Mas, de acordo com Chauí, M. (op.cit.), simultânea e paradoxalmente, Górgias quase recupera, com isso, a antiga concepção de *alétheia* como a palavra eficaz que fora a concepção dos Mestres da Verdade.<sup>70</sup> Pois, Górgias afirma que a palavra é um poder, e um poder ilimitado de persuasão.<sup>71</sup>

Dessa forma, Chauí, M. concluiu: “(...) a linguagem é poder sobre a alma. As palavras podem afligir, alegrar e mesmo levar à virtude. Esse poderio da palavra sobre a alma é o alicerce em que se apóia a retórica e a converte numa espécie de psicagogia.”<sup>72</sup> (ibid., p.175). Assim, com Górgias, a retórica começa a assumir a feição de uma arte de agir sobre o ânimo do ouvinte. E na retórica está o ponto de distância entre Górgias e Protágoras, pois, como vimos, para esse último, o ensino da técnica política (*tekhne*) poderia manter a ordem social e política, enquanto para Górgias, se a linguagem não pode comunicar o ser, não pode dizer a realidade, logo não tem como instaurar a ordem social e política. Nas palavras de Chauí, M.: “Para Protágoras, a verdade era uma convenção a que se chegava pelo acordo das opiniões conflitantes, era o consenso. Para Górgias, não há verdade possível, nem mesmo por convenção. Em seu lugar, ele coloca a crença, a *pístis*<sup>73</sup>, obtida pela adesão emocional ao discurso persuasivo.” (op.cit.)

Mênnon: - Estarias, disposto a dizer-me, Sócrates, se a virtude pode ser ensinada? Ou se pode ser adquirida pelo exercício? Quem sabe se não é ensinável nem adquirível pela prática, mas recebida de nossa própria natureza? Ou, talvez, de outra qualquer maneira:

Sócrates: - Os tessálios, Mênnon, eram afamados e admirados entre os gregos por sua arte de montar e pelas suas riquezas, mas hoje, segundo me parece, o são também por sua sabedoria! E nem estão em último lugar os larísseos, concidadãos de teu amigo Aristipo. Tal o merecimento de Górgias! Quando este, com efeito, esteve em Larissa, conseguiu atrair para a sabedoria os mais nobres chefes dos Aleudes, a que pertence teu amigo Aristipo, e outros tessálios. E vos acostumou assim, a responder corajosa e infalivelmente a qualquer pergunta que se vos faça, como, aliás, é muito natural aos sábios e a ele próprio. Permitia a cada grego que o interrogasse sobre o que quisesse, sem faltar com a resposta. Em nossa cidade, todavia, se passa justamente o contrário: como se aqui tivesse havido uma degeneração da sabedoria, e esta

<sup>70</sup> A partir de Heidegger, M. a psicanálise lacaniana retoma esse problema, como veremos posteriormente.

<sup>71</sup> Cf. CHAUI, M. ibid., p.175-176

<sup>72</sup> Psicagogia (*Psykhagogia*): Górgias propõe a psicagogia como medicina da alma ou terapia moral contra a infelicidade, Platão critica a psicagogia como sedução que impede a purificação da alma e a atividade da inteligência. Foucault retoma o termo psicagogia em Hermenêutica do sujeito, como veremos posteriormente.

<sup>73</sup> *Pístis*: “Fé, confiança em alguém, dar crédito, crença, ter por verdadeiro em virtude da fé, crença ou confiança, meio de inspirar confiança em alguém.” (CHAUI, M. 2002, p.509)

emigrasse de nossa terra para a vossa. É tanto assim é que, se assim interrogares a quem quer que seja dentre nós, todos hão de rir e responder-te: Muita honra me fazes, estrangeiro, a ponto de me julgares sabedor de se a virtude é ensinável ou se ela se adquire de outro modo. Na realidade, confesso-te que não sei se a virtude pode ser ensinada, nem se não pode; para dizer tudo, não sei sequer o que é a virtude! Eu, pelo menos, estou nessas condições. Encontro-me na mesma miséria que meus concidadãos, e confesso que nada sei sobre a virtude. E não sabendo o que é uma coisa, como queres que saiba como ela é? Ou acaso te parece possível que alguém, não sabendo quem é, Mênon, possa não obstante saber como ele é, se belo ou rico, se é nobre ou não? Achas que isso seria possível?

Mênon: - Não. Mas, é mesmo verdade, Sócrates, que ignoras o que seja a virtude? Queres que espalhem isso em nossa terra?

Sócrates: - E não só isso, Mênon – mas, que também jamais encontrei uma pessoa que o soubesse.

Mênon: - Como! Não te encontraste com Górgias quando ele esteve por aqui?

Sócrates: - Encontrei-me.

Mênon: - E julgaste que ele não o sabia?

Sócrates: - Não me recordo bem, caro Mênon, nem te posso relatar a impressão que recebi naqueles tempos ao ouvi-lo. Pode muito bem ser que o soubesse, e que tu também saibas o que ele dizia. Recorda-me, pois o que ele ensinava; ou melhor, dize-me tu mesmo o que é a virtude, pois, segundo penso, participas do seu modo de ver.

Mênon: - De fato.

Sócrates: - Deixemo-lo, então, em paz, já que está ausente. Mas, tu, Mênon, em nome dos deuses! Dize-me o que pensas que seja a virtude. Fala e serei feliz em reconhecer meu erro, se conseguires provar-me que vós, tu e Górgias, sabeis o que é a virtude, a virtude que eu há pouco disse jamais haver encontrado alguém que a conhecesse. (PLATÃO, MÊNON, 70/71, 1962, p.63-64)<sup>74</sup>

No curso do Diálogo (Mênon), a questão da possibilidade sobre o ensino da virtude, e mesmo sobre a “definição” da virtude, conduz ao problema do conhecimento como devir que fará passar da ignorância ao conhecimento. Como foi que o “escravo”, também personagem no diálogo, passou da ignorância ao saber? Como passa do saber à verdade? Neste Diálogo, parece-nos, o critério para a passagem da ignorância ao saber é a supressão da temporalidade do saber por meio da memória. A alma já sabia desde sempre o que o corpo a levou a esquecer; a alma já havia contemplado o ser e havia esquecido. Assim, buscar e aprender são o mesmo que lembrar e nesse sentido, o ensino, a “pedagogia”, consiste em levar o aprendiz a

<sup>74</sup> Defendendo a tese de que a definição de ‘virtude’ por Mênon, apesar de demonstrar uma inconsistência do ponto de vista *lógico*, não se mostra de todo inconsistente, uma vez que é difícil não reconhecer sua efetividade, pela reafirmação “*nos tempos atuais, da tese de que a democracia educa para a virtude política*” Valle (2002), explora a “ironia” de Sócrates quando este afirma que jamais encontrou quem conhecesse a virtude. “*Mas, não havia encontrado Górgias? O leitor sabe que sim, pois Platão descreve o encontro em tintas nada favoráveis ao sofista: por cima dos ombros dos personagens em cena, o autor oculto nos relembra que, de fato, como Sócrates deixa entender, Górgias nada sabia sobre a virtude... esquivando-se da resposta – ele não se recorda, nem do que fora sua opinião, nem do que Górgias dissera – Sócrates conduz Mênon a reconstruir o discurso do sofista.*” (p.58-59).



fazer um percurso para que encontre, lembre a verdade. Apesar do destaque do “conhecimento” no Diálogo Mênon, pode-se observar que além da menção a Górgias e à grande dúvida sobre a questão da virtude, há a crítica à retórica como forma de ensino, à qual, Sócrates contraporá, por meio de suas perguntas, o método dialético<sup>75</sup>. Observa-se, desse modo, a importante clivagem entre a retórica e a filosofia. Assim, o Sócrates dos Diálogos, usa a forma dialética (entendida aqui, com Sócrates, como a arte da pergunta e da resposta e também a arte de descobrir o que não sabe) em suas confrontações com os sofistas, no âmbito da retórica, da política e da ética.

Contudo, parece-nos que, nessa confrontação, com o intuito de estabelecer uma diferença entre os sofistas e os filósofos - nessa contraposição a respeito da filosofia e da não - filosofia -, há uma ruptura no interior da própria filosofia. Essa confrontação da filosofia com a sofística parece ter um conteúdo fundamental para uma grande crise na filosofia da Antiguidade, bem como o estofa para provocar a problematização da educação no âmbito da verdade. Ao confrontar a verdade na sofística (seja pela relativização da verdade como convenção - acordo das opiniões conflitantes, consenso - como em Protágoras, seja por sua “impossibilidade” como em Górgias), confronta-se a educação - e também, o saber, o conhecimento e o ser - provocando efeitos na filosofia e na educação, sendo essa última problematizada no âmbito da verdade, em decorrência dessa interlocução estabelecida pela interrogação, cuja tentativa de resposta se dá por meio de suas possibilidades éticas e políticas.

Desse modo, observamos nos Diálogos, o Sócrates como crítico e rival dos sofistas, cuja atuação entre os atenienses o aproximam do “educador”, mas num lugar “interrogante” em oposição à sofística. Marrou H-I (1969) entende que há muitos riscos em marcar a oposição de Sócrates aos sofistas sem cair numa inextricável polêmica, mas que tal oposição pode ser pensada em dois princípios gerais. O primeiro diz respeito à velha tradição aristocrática da qual Sócrates seria o porta - voz, julgando que do ponto de vista político ele se figura como aquele que deixa transitar em torno de si aqueles preocupados com a *virtu*

---

<sup>75</sup> Chauí, M. diz que Platão formulou a noção de dialética de várias maneiras e escolhendo três fontes, Carta 7, República e Sofista, e conclui que se pode falar em dois movimentos da dialética platônica: movimento ascensional para a compreensão do inteligível e movimento descensional para chegar ao termo possível, operação sobre a contradição. Platão não inventa a dialética, mas estabelece um modo de empregá-la relativizando a questão do “não-ser”. Contudo, segundo Chauí, M., a dialética platônica também difere da socrática (a arte da pergunta e da resposta e também a arte de descobrir o que não sabe). No Diálogo “Sofista”, tal operação de renovação da dialética com Platão, pode ser percebida com a elaboração da teoria do “paradigma” (uma dialética que opera por dicotomias porque é o que permite a decomposição e a triagem dos seus componentes, mas tal decomposição/divisão, só se opera graças ao paradigma) e graças a ela a figura do sofista é recusada. (Cf. CHAUI, M. 2010, apontamentos de aula – FFLHC – História da Filosofia).

política, como, por exemplo, Alcebiádes, Crítia, Cármides, o que condiciona a uma oposição aos sofistas preocupados com a ação, com a eficácia, e com isso ameaçados de caírem num amoralismo cínico. Para Marrou I-H (op.cit.) é em nome de uma posição tradicional que Sócrates eleva ao primeiro plano na educação o elemento ético, a virtude. Tal elemento, como colocado no Diálogo Protágoras: “*a virtude pode ser ensinada?*”<sup>76</sup>, já era um problema debatido pelos poetas aristocratas Píndaro e Teógnis e a solução proposta por Platão, em nome de Sócrates, parece ser a mesma que esses poetas já propunham em nome da tradição nobre de que eram representantes. Portanto, como primeiro princípio geral, Marrou I-H (op.cit.) propõe a relação de Sócrates com a velha tradição aristocrática. E, o segundo princípio geral descrito pelo autor, tem a ver com o fato de que em face ao humanismo estrito em matéria de ensino na sofística, Sócrates mantinha a transcendência da exigência da “verdade”. Nesse sentido, Sócrates é herdeiro dos grandes filósofos jônios ou itálicos, que com tanta gravidade se esforçaram para decifrar a natureza do mundo e do ser.<sup>77</sup>

Contudo, o historiador diz que não se deve exagerar na oposição Sócrates/sofistas, pois “*ela não é tal que não se pudesse de modo geral, confundir a ação de Sócrates com a dos Sofistas, conforme se observa em Aristófanes e como o processo de 399 o demonstrou de maneira trágica. Um e outros eram, a igual título, argutos inovadores conduzindo a juventude ateniense por novas sendas*” (ibid.p.100). De modo semelhante, McCoy M. (2010), conclui que a separação “pela oposição dramática” entre Sócrates, por um lado, e os retóricos e sofistas, por outro, é efetuada por Platão mais pela distinção no caráter e nas intenções morais do que pelo modo como falam ou agem, pois tais similaridades entre o filósofo e os sofistas não são superficiais e podem estar no âmago daquilo que Platão apresenta como filosofia, sofística e retórica. Nesse sentido, McCoy entende que a ausência de uma definição clara (nos Diálogos Platônicos) de filosofia, torna difícil uma separação entre o filósofo e o sofista. Ou seja, o que Platão parece efetuar nestes textos é mais um conflito dramático entre a “pessoa” do filósofo Sócrates com vários sofistas e retóricos, do que a distinção por definição da filosofia, da retórica ou da sofística. Desse modo, os argumentos de Platão para diferenciar o filósofo do sofista se sustentam principalmente pelas virtudes da alma do filósofo, pelo modo como Sócrates encarna as virtudes morais,<sup>78</sup> e o modo de efetuar tal diferenciação é pela recorrente interrogação de Sócrates aos sofistas.

<sup>76</sup> E retomado no Mênon, como vimos anteriormente.

<sup>77</sup> Cf. MARROU, I-H, 1969, p.98-100

<sup>78</sup> McCoy, M. (2010) analisa os seguintes Diálogos platônicos: *Fedro, A República, Górgias, Protágoras, O Sofista e Apologia* e afirma que ao fazê-lo concentra sua discussão em três teses relacionadas: 1. Que o tratamento de Platão a respeito de Sócrates em conversas com sofistas e retóricos indica que ele pensava a distinção entre o

Destacamos dessa ideia um ponto fundamental para a problematização da educação no âmbito da verdade, qual seja, a de que, nessa oposição estabelecida pela interrogação (entre aquele que encarna as virtudes morais e o sofista) a questão da “verdade” parece ser transposta para as coisas do homem, mantendo a gravidade dos ‘filósofos’. Ou seja, o elemento humano – por sobre o reino da técnica, da técnica do ensino, da técnica da retórica – provoca um deslocamento na filosofia, um deslocamento que a humaniza, a relaciona, a remete à educação, como resposta às interrogações sócráticas. Desse modo, o deslocamento da *arete* - que se desloca em sua finalidade mas, permanece como um ideal-, e a herança da filosofia da exigência da “verdade”, podem estar no cerne da problematização da educação no âmbito da verdade, pois, parece-nos, não é pela técnica retórica que Sócrates quer “formar” seus discípulos, mas pela verdade. Parece-nos ainda que, Sócrates não pretende ensinar excelência (como por exemplo, oratória), mas *“promove uma espécie de desestabilização intelectual e emocional na alma daqueles com quem fala, com a esperança de que eles saiam desse desequilíbrio com um compromisso com a busca pela verdade.”* (MCCOY, 2010, p.32) Então, de certo modo, segundo McCoy (op.cit), Sócrates utiliza elementos da retórica, uma vez que tenta influenciar as emoções daqueles a quem fala e não somente seus intelectos. Mas, longe de buscar agradar, com suas perguntas, esse constante “interrogante” chamado Sócrates inspira o desconforto da desestabilização e até mesmo a raiva. Portanto, a “retórica” em Sócrates está subordinada às exigências da virtude e ao questionamento sobre sua validade. Parece tratar-se, desse modo, de um discurso “não artificial” (pois não previamente planejado), espontâneo, “um discurso de verdade”, cujo meio é a indagação e por ela se mostra em oposição a um discurso de persuasão e mentira, como aquele atribuído aos sofistas por Sócrates (em Górgias, por exemplo).

---

filósofo e o sofista como difícil. 2. Que a filosofia, tal como Platão a apresenta nos Diálogos, inclui importantes dimensões retóricas. 3. Que Platão diferencia o filósofo do sofista principalmente pelas virtudes da alma do filósofo. Para sustentar tais hipóteses, Marina McCoy, diz que Platão não apresenta a pessoa histórica de Sócrates, *“mas um personagem chamado Sócrates, indubitavelmente semelhante em espírito a seu professor, mas não necessariamente idêntico à pessoa histórica”*. (p.23) Por isso, a autora sustenta sua tese referindo-se somente ao ‘personagem’ dos diálogos – ou seja, Sócrates de Platão e de modo semelhante, quando se refere aos sofistas, tem em mente os sofistas dos diálogos, objetivando apresentar a visão platônica da filosofia e da sofística.

## CAPÍTULO 2

### ESPIRITUALIDADE E EDUCAÇÃO: A INDAGAÇÃO PELO BEM DA VERDADE

Desde que a criança compreende o que lhe diz a mãe, a ama, o preceptor e o próprio pai conjugam esforços para que o menino se desenvolva da melhor maneira possível. Toda palavra, todo ato lhes enseja ensinar o que é justo, o que é honesto e o que é vergonhoso (...) o que pode e o que não pode ser feito. Depois o enviam para a escola e recomendam aos professores que cuidem com mais rigor dos costumes do menino do que do aprendizado das letras e da cítara (...) não te dás conta (Sócrates) de que todo o mundo é professor de virtude, na medida de suas forças; por isso imaginas que não há professores. Do mesmo modo, se perguntasses onde estão os professores de grego (coloquial) não encontrarias um só. (Platão. Protágoras)<sup>79</sup>

Colocada a problematização da educação no âmbito da verdade, pois, instaurada em função da oposição estabelecida com a “interrogação” socrático-platônica, começamos a pensar nos efeitos, nos desdobramentos dessa relação. Efeitos da “verdade” que, num certo tempo, parecia exterior ao campo da educação, ou ao menos não sugere que era invocada para esse campo, e que passa a ser exigida na educação por meio da indagação, mantendo seu apelo filosófico.

Contudo, não basta admitir que a pergunta sobre a ignorância -cuja extinção poderá se realizar pelo conhecimento da verdade com todo o seu esplendor luminoso- é o negativo necessário para que essa educação se realize na efetivação da subida da caverna. A hipótese que colocaremos agora não ultrapassa a já conhecida interrogação que tem como resposta possível a aspiração de que a educação seja o suporte para o alcance da luz da verdade, mas essa aspiração é admitida como uma das partes fundamentais da constituição daquilo que conhecemos como “educação”.

De um modo um tanto simples, sugerimos uma segunda hipótese que está vinculada à primeira sobre problematização da educação no âmbito da verdade por meio da interrogação, conforme tratamos no capítulo anterior. Parece-nos, esse enraizamento é o que faz a educação ‘funcionar’<sup>80</sup>, e nesse “funcionamento” a educação mantém a verdade em atividade.

---

<sup>79</sup> Apud CARVALHO, J.S. Podem a ética e a cidadania ser ensinadas? ( Pró-posições – Unicamp- FE – vol. 13, set/dez- 2002(pp.157-168) Grifos do autor)

<sup>80</sup> Evidentemente que não nos referimos a um funcionamento nos termos de uma eficácia, nos termos de resultados positivos, mas nos termos de um movimento contínuo e incessante.

Ou se preferirmos, pode-se dizer que a verdade se mantém em atividade no discurso da educação, fazendo a educação funcionar por essa atividade de indagação. Entendendo esse ‘funcionamento’ não como o alcance de um dado fim específico, porém como o giro, a circulação da atividade da verdade na educação. Sem começo, sem fim, mas aquilo que a educação engloba circular e continuamente, por meio da pergunta.

Para considerar essa hipótese, sugere-se, inicialmente, pensar sobre esse funcionamento da educação que mantém a verdade em atividade e pensar naquilo que podemos identificar dessa atividade da verdade como interrogação. Por isso, três questões se colocam. 1) Esse enraizamento da educação no campo da verdade, que a faz ‘funcionar’, relaciona-se à antiga questão, ao antigo dilema colocado por Sócrates (Platão) aos sofistas e que diz respeito à oposição entre o ensino da virtude (considerado no campo da filosofia) e o ensino de uma capacidade técnica (considerado no campo do ensino da retórica)? 2) A pergunta sobre a educação/formação colocada na oposição virtude x técnica, desdobra-se de forma a ser ela mesma a verdade em atividade na educação? 3) Na constante oposição entre as coisas humanas (técnicas) e as aspirações mais elevadas (da virtude), marcada pela impossibilidade de ser ‘absoluta’ (pois não tem uma “identidade completa” em razão dessa oposição), nesse hiato, a pedagogia como suporte da educação a remete à verdade? Ou seja, é nessa incompletude (que não é apenas conflito, mas que dele não prescinde) revelada pela interrogação que a educação é tutelada pela verdade?

Responder questões dessa natureza exige que retornemos às nossas fontes e procuremos, ao menos, localizar alguns pontos que podem ajudar a pensar nessa problemática, partindo, inicialmente do que chamaremos de “insuficiência da pedagogia”.<sup>81</sup>

## 2.1 A insuficiência da pedagogia

De 1980 a 1984, nos últimos cursos do Collège de France, Michel Foucault se dedicou aos estudos das “relações entre subjetividade e verdade”, “ao ocupar-se de si mesmo”, “ao governo de si e dos outros” e à “coragem da verdade.” Nestes últimos cursos, conduz a sua pesquisa sobre os modos instituídos do conhecimento de si sobre a sua história: *“como o sujeito foi estabelecido, em que diferentes momentos e em diferentes contextos institucionais.”* (FOUCAULT, M. 1997, p.107) De acordo com Abraham (2003, p.35), nesta

---

<sup>81</sup> Pedagogia que, nesse momento, não significa a “pedagogia científica” como a entendemos atualmente.

ocasião, diz Foucault: “meu problema não deixou de ser sempre a verdade [...] mas a pergunta explícita é: como uma relação com a verdade constitui a subjetividade?” E para responder a essa questão toma como fio condutor as técnicas de si, os procedimentos que existem em toda civilização, ou prescritos aos indivíduos “*para fixar a sua identidade, mantê-la ou transformá-la em função de determinados fins, e isso graças às relações de domínio sobre si ou do conhecimento de si por si.*” (FOUCAULT, M. 2006b, p.04).

No curso de 1982, Foucault recoloca o imperativo do “conhecer-te a ti mesmo”, marcando a diferença entre o sujeito moderno e o sujeito da antiguidade, pois, de acordo com suas análises – destacadas em “*A Hermenêutica do Sujeito*” – a partir de Descartes, o lugar da verdade já está constituído, em contraposição “*a um sujeito que se forma e se torna outro em relação à verdade*” (ibid., p.18). Ou seja, na ‘história da verdade’, Foucault contrapõe o acesso a ela pelo conhecimento – e somente por ele, o que não ‘salva’ o sujeito, não ‘transfigura o seu ser’ – característica da idade moderna, com as práticas da Antiguidade, especialmente na Grécia (do Século V a.C. até V d.C.), quando o ‘cuidado de si’ (*epiméleia heautoû*) – que designava o “*conjunto das condições de espiritualidade, o conjunto de transformações de si que constituem a condição necessária para que se possa ter acesso à verdade*” (ibid. p.21) – era praticado e transformava o sujeito.

As análises de Foucault sobre a relação do sujeito e a verdade incidiram sobre as práticas ocorridas ao longo dos séculos que transformaram ‘o cuidado de si’ no ‘conhece-te a ti mesmo’<sup>82</sup> um procedimento cartesiano, que pôde ser aceito, desde o Século XVII em certas práticas e procedimentos filosóficos. Nesse sentido, suas conclusões apontam para o obscurecimento do ‘cuidado de si’ pelo ‘conhecer a si mesmo’ que exila o sujeito da ‘experiência da verdade’, pois tal sujeito – do conhece-te a ti mesmo – é um sujeito cognoscitivo ou epistemológico, portanto a verdade é exterior a ele. De acordo com Santos (2003), Foucault conclui que esse “saber” – oriundo do imperativo ‘conhece-te a ti mesmo’ - sem experiência, sem experimentação – logo sem riscos – e que resulta num sujeito fixo, é desconhecido dos antigos, pois o cuidado de si implicava a experiência e a transformação.

Ao analisar as práticas e o discurso filosófico em sua forma socrático – platônica, Foucault, inicialmente elege o texto Alcebiades, um dos Diálogos de Platão, porque localiza ali alguns elementos no contexto do diálogo, que permitem entender a aparição do imperativo,

---

<sup>82</sup> Em “*A Hermenêutica do Sujeito*”, Foucault mostra como o “conhece-te a ti mesmo” (*gnôthi seautoû*) socrático (que estava atrelado, “acoplado”, ao princípio do “cuida de ti mesmo” – “*epiméleia heautoû*”), é requalificado filosoficamente, transformando-se no “conhece-te a ti mesmo” cartesiano (uma forma de consciência). Portanto, o procedimento cartesiano e o *gnôthi seautoû* socrático não são o mesmo. (2006b, p.7-24)

da prescrição do ‘ocupar-te contigo mesmo’.<sup>83</sup> Nesse sentido, Foucault afirma tratar-se do registro de um mundo em que se problematizam as relações entre os *status* dos “primeiros” (dos que governarão) e a capacidade de governar. Este é o primeiro elemento localizado por Foucault. O segundo relaciona-se à Pedagogia, ou mais precisamente, relaciona-se à crítica à educação, no sentido de uma comparação entre Esparta e a sabedoria oriental (Persas) e consequentemente sobre a insuficiência da educação em Atenas, além de uma crítica sobre a maneira como se desenvolvia o amor entre os homens nas posições de mestre e discípulo (aluno). Foucault identifica então nesse segundo elemento, a questão de uma dupla falha pedagógica (escolar e amorosa) que provoca efeitos no ocupar-se consigo mesmo, ocupar-se consigo para poder governar. O terceiro elemento do contexto relaciona-se a algo já familiar nos Diálogos socráticos, conforme destaca Foucault: a ignorância, ou melhor, “*das coisas que deveria saber e do que ignora que se ignora.*” (ibid., p.57)

Esse primeiro conjunto de elementos do contexto do Diálogo Alcebíades analisado em “A hermenêutica do sujeito”, interessa especialmente, pois, nas palavras de Foucault:

“É aí, creio, neste desnível entre o “aprender” que seria a consequência esperada, a consequência habitual de semelhante raciocínio, e o imperativo “ocupar-te contigo”, entre a pedagogia compreendida como aprendizagem e uma outra forma de cultura, de *Paidéia* (...) que gira em torno do que se poderia chamar de cultura de si, formação de si, (...) é neste desnível, neste jogo, nesta proximidade, que vão precipitar-se certos problemas que tangenciam, parece-me, todo o jogo entre a filosofia e a espiritualidade no mundo antigo.” (FOUCAULT, 2006b, p.58)

Essas considerações de Foucault importam aqui por aquilo que identificam na questão da insuficiência da pedagogia, ou à questão colocada à insuficiência da pedagogia, já relatada anteriormente e localizada agora como um dos elementos do jogo, do desnível a partir do qual problemas relativos à filosofia e à espiritualidade se precipitarão. Pois, Foucault afirma que o texto Alcebíades coloca algumas questões que são próprias ao pensamento socrático – platônico (relação com a ação política, a questão da pedagogia e a relação erótica dos rapazes), porém que serão reencontradas continuamente (ou quase continuamente) em toda a história do pensamento grego e romano até os séculos II ou III de nossa era, pois são, segundo Foucault, os três temas que constituem a própria história do cuidado de si na civilização pós – clássica. Contudo, é sempre bom observar que tais questões apresentam-se diferentes

---

<sup>83</sup> Diz Foucault que a eleição do texto Alcebíades não ocorre porque ele dá algum tipo de testemunho ou porque antecipa a história, mas pelos problemas que coloca, de uma forma estritamente platônica.

(deslocamentos) em formulações de problemas e soluções. A questão da pedagogia, relacionada ao cuidado de si no sentido de sua insuficiência para responder pela formação para esse cuidado, desloca-se, segundo Foucault (ibid., p.95-96), para a necessidade de ocupar-se consigo mesmo em qualquer situação porque *“toda e qualquer pedagogia é incapaz de no-lo assegurar.”*

Continuamos com Foucault em *A Hermenêutica do Sujeito* (op.cit.) para refletir sobre o aspecto principal nessa questão que provocará, parece-nos, importantes desdobramentos no modo de relação da educação com a verdade. Com esse autor, podemos considerar o que caracteriza o cuidado de si naquilo que convencionamos chamar de tradição platônica e neoplatônica, pois é aí ele se caracteriza como conhecimento de si. Um conhecimento de si que dá acesso à verdade de si e à verdade em geral, um acesso que permite reconhecer, simultaneamente, o que pode haver de divino em si. Ou seja, a forma do cuidado de si no platonismo e neoplatonismo terá as seguintes características: conhecer-se, conhecer o divino, reconhecer o divino em si mesmo.<sup>84</sup> Características que não são encontradas reunidas dessa forma entre os estóicos, os epicuristas, ou pitagóricos. Desse modo, de acordo com Foucault, é possível compreender o paradoxo do platonismo na história do pensamento, *“não apenas antiga, mas ao menos até o século XVII”*. (ibid., p.97). Qual o paradoxo? De que o platonismo foi o “fermento” de diversos movimentos espirituais, pois concebia o conhecimento e o acesso à verdade por meio e a partir do conhecimento de si, que era, seguramente, o reconhecimento do divino em si. Mas, também, além disso, propicia o desenvolvimento do que Foucault chama de racionalidade (do que poderíamos chamar “racionalidade”, diz ele), pois, desenvolve a “racionalidade” na medida em que não faz sentido opor espiritualidade e racionalidade, como se fossem coisas do mesmo nível. E, na medida em que não faz sentido opor coisas diferentes, Foucault diz que o platonismo foi:

O clima perpétuo no qual se desenvolveu um movimento de conhecimento, conhecimento puro, sem condições de espiritualidade, posto que é próprio do platonismo, precisamente mostrar de que modo o trabalho sobre si, todos os cuidados que se deve ter consigo mesmo para se ter acesso à verdade consistem em conhecer-se, isto é, conhecer a verdade. E nessa mesma medida, conhecimento de si e conhecimento da verdade (o ato de conhecimento, o percurso e o método do conhecimento em geral) vão, de certa forma, neles absorver e reabsorver as exigências da espiritualidade. (FOUCAULT, 2006b, p.97-98)

---

<sup>84</sup> Cf. FOUCAULT, M. 2006b., p.96-97.



E, por isso, o platonismo desempenhará, diz Foucault, ao longo da cultura antiga e da européia, esse duplo jogo: “recolocar incessantemente as condições de espiritualidade que são necessárias para o acesso à verdade e, ao mesmo tempo, reabsorver a espiritualidade no movimento único do conhecimento de si, do divino, das essências.” (ibid., p.98) E nesse sentido, nesse duplo movimento, a interrogação sobre educação se desdobra e se coloca no âmbito da verdade, uma vez que a formação/educação (ou a necessidade dela) é tomada como condição, seja no cuidado de si, seja no conhecer a si mesmo, mas remetida à dimensão da insuficiência da pedagogia (nos termos da racionalidade) e (re) absorvida na dimensão da espiritualidade. E isso não se dará sem importantes deslocamentos, sendo a educação tomada como tarefa pelo cristianismo, cujo apelo ao platonismo expõe a tutela da verdade sobre a educação.

Por isso, a fim de estabelecer um contorno mais preciso para esse ponto, é fundamental retomar as análises de Foucault para perceber que ele, ainda sobre a insuficiência da pedagogia, diz que, em Atenas, a crítica à pedagogia como incapaz de assegurar “*a passagem da adolescência para vida adulta, de assegurar e codificar este ingresso na vida*” (ibid., p.107), parece ser uma marca fundamental e constante da filosofia grega. Para Foucault, foi nesse déficit da pedagogia, “*neste vazio institucional*” que se formou a forma socrático – platônica do discurso filosófico. E isso, admitimos, não parece ser pouca coisa para a educação, a considerar que, nessa forma, o discurso filosófico – altamente difundido, recolocado, reconfigurado, tomado como fundamento até mesmo (e principalmente) no cristianismo – se enraíza no déficit da pedagogia, em sua insuficiência, em sua falha, naquilo pelo qual ela não pôde responder nos termos da formação. Desse modo, talvez seja possível, não a título de uma hipótese, mas ao menos de um pensamento, que tal formação de discurso filosófico, marcada pelo déficit da pedagogia, parece convocar a educação continuamente, sob a tutela da verdade, a partir desse “interrogante” sobre a insuficiência.

Para pensar um pouco mais detidamente sobre esse isso, estabelecemos quatro pontos de relação da educação com a verdade, que não se esgotam neles mesmos, mas que exibem em seus desdobramentos em outros campos, a convocação da pedagogia para o campo da formação/educação no âmbito da verdade. Desse modo, continuamos com os estudos de Foucault em “A hermenêutica do Sujeito”, pois entendemos que a pesquisa, a problematização do cuidado de si, comporta importantes pontos relacionados à educação. Pois, de acordo com Foucault, esse cuidado de si, esse cultivar a si mesmo ou cultura de si, em sua reconfiguração, em seus deslocamentos, deu lugar a determinadas formas de relação, de elaboração de si “*como objeto de saber e de conhecimento, inteiramente diferentes do que*

*se podia encontrar no platonismo.*” (ibid., p.149). Ou, se preferirmos, o cuidado de si, por sucessivos deslocamentos, comporta o platonismo e suas implicações para a educação (conforme vimos nas páginas anteriores), mas desloca-se, na cultura de si, para uma *educação para vida inteira*.<sup>85</sup> Diz Foucault:

Em outras palavras, é a vida inteira que é uma educação. E a *epiméleia heautoû*<sup>86</sup>, agora alçada à escala da vida inteira, consiste em educar a si mesmo através de todos os infortúnios da vida. Há agora uma espécie de espiral entre a forma da vida e a educação. (...) Educar a si mesmo ao longo de toda a vida e, ao mesmo tempo, viver a fim de poder educar-se. (ibid., p.534)

Assim, consideramos esse grande deslocamento operado no cuidado de si e destacamos quatro pontos de relação da educação com a verdade, a fim de pensar um pouco mais sobre essa questão, não perdendo de vista o aspecto da “insuficiência da pedagogia”. São eles: função do mestre, a salvação, a desvinculação pedagogia/psicagogia e a oposição filosofia/retórica.

### 2.1.1 A função do mestre

O pedagogo e sua pedagogia (professor e seu ensino): Temos, portanto, demonstrado que todos nós somos chamados filhos pelas Escrituras e que, além disso, quando começamos a seguir o Cristo, recebemos o nome alegórico (de) "*todos - pequenos*" e que somente o Pai do universo é perfeito - porque o filho está nele e que o Pai está no filho. (CLEMENTE DE ALEXADRIA, 1960, p.207, tradução livre, grifo nosso).

---

<sup>85</sup> Evidentemente a pesquisa de Foucault, M. é extensa e não pode ser resumida nessa frase, portanto, encontra-se em *A hermenêutica do Sujeito* uma exaustiva análise das práticas que conduziram a esse deslocamento. Nesse trecho, especificamente, aula de 17/03/82, 2ª. hora, Foucault analisa a ascética filosófica da época imperial e o aparecimento, o desenvolvimento, da ideia de prova (*probatio*) e, neste período, duas de suas referências são Sêneca e Epicteto. E a educação para a vida inteira é um dos aspectos identificados por Foucault da vida como prova, o segundo é a generalização da prova como vida. Também, não podemos afirmar que essa questão da vida como prova que leva a '*uma educação para a vida inteira*' permaneça e que não tenha sido deslocada ao longo da história ocidental, como por exemplo, suas novas configurações no cristianismo, mas, podemos admitir que essa transformação no cuidado de si, que demandava então uma educação para a vida inteira, possivelmente produz efeitos na educação em sua relação com a verdade e na pedagogia. FOUCAULT, M. *A Hermenêutica do Sujeito* (2006b,p.502-550)

<sup>86</sup> Cuidado de si.

Foucault (2006b) identifica o cuidado de si como algo que sempre se dá na relação com o outro. Mas é uma posição de mestre que cuida do cuidado que o sujeito tem para si mesmo. Ou seja, tal posição é definida no sentido de que o mestre “*cuida do cuidado que aquele que ele guia poderá dispensar a si mesmo*”. Nesse sentido, é uma posição diferente do médico, do pai de família, pois ele não cuida do corpo ou dos bens e também difere da posição do professor, pois seu cuidado não se define pelo ensino de capacidades, aptidões, oratória, ofícios e etc.

No *Alcebiades*, Foucault indica três tipos de mestria, ou como ele denomina, “*três tipos de relação com o outro*”, no sentido de uma relação indispensável à formação do jovem. São elas: o exemplo (o outro é modelo), a competência (a transmissão de princípios e conhecimentos) e a socrática (mestria do embaraço, da descoberta, através do diálogo) marcando com isso as diferenças entre esses tipos de relação com o outro identificada em *Alcebiades* e a forma que assumirá no período helenístico, romano e começo do império.<sup>87</sup> Ainda que nesses últimos períodos, a relação continue fundada na “ignorância” (ainda e sempre, diz Foucault), tal reconfiguração funda essa relação “*essencialmente no fato de que o sujeito é menos ignorante do que malformado, ou melhor, deformado, vicioso, preso a maus hábitos.*” (ibid.,p.160) Logo, diz Foucault, não é um “saber” que substituirá a ignorância, mas um *status* de sujeito. “Há que substituir o não-sujeito pelo status de sujeito definido pela plenitude da relação de si para consigo. Há que se constituir como sujeito e é nisso que o outro deve intervir.” (op.cit.).<sup>88</sup> Em resumo, a função do mestre então é a daquele que opera na reforma, na transformação do sujeito, em última instância, o mestre será aquele que mediará essa reforma, essa transformação, essa ascensão ao *status* de sujeito.

É importante marcar que esse mestre, esse outro, que está entre o *status* de indivíduo e o *status* de sujeito, não parece estar identificado (em Foucault)<sup>89</sup> como o educador da época, pois o que está em questão é um tipo de ação exercida sobre o ‘discípulo’, não condicionada ao ensino das verdades, dos dados ou dos princípios, mas uma ação para modificação de *status*, de modo de vida. E de que ação do outro se trata afinal? Pergunta Foucault (ibid., p.267): “O que é, por assim dizer, esta mão estendida, esta “educação” que não é educação,

<sup>87</sup> Cf. FOUCAULT, M. 2006b, p.158

<sup>88</sup> A frase seguinte de Foucault é digna de nota: “*Creio que aí se encontra um tema muito importante em toda a história da prática de si e, de um modo mais geral, da subjetividade do mundo ocidental.*” (FOUCAULT, M. 2006b, p.160).

<sup>89</sup> Nesse trecho, analisando uma carta de Sêneca (52), Foucault estabelece a diferenciação no uso de expressões empregadas para assinalar a ação a que se refere: “*logo não se trata de educare, mas de educere: estender a mão, fazer sair, conduzir para fora. De modo algum é um trabalho de instrução ou da educação no sentido tradicional do termo.*” (ibid.,p.166)

mas outra coisa ou uma coisa mais que educação?” E ele responde: quem se apresenta como operador dessa ação é o filósofo<sup>90</sup> e se apresenta “ruidosamente” como o único capaz de “*governar os homens, de governar os que governam os homens.*” Trata-se assim de uma ação do outro para fazer com que o indivíduo, por meio do cuidado de si, possa exercer a soberania sobre si. A partir disso, podemos entender que, a pedagogia não pode responder pela educação - como vimos anteriormente- e com esse novo deslocamento, a educação não pode responder pela formação para a *transformação* do indivíduo em sujeito. Parece que algo mais é preciso.

Mas, segundo a pesquisa em questão, os filósofos, ou melhor, a filosofia, disporá de um instrumento, “*de uma mediação institucional.*” Foucault identifica duas formas institucionais que possibilitam essa ação: a forma helênica (a escola, a *skholé*) e a forma romana (a do conselheiro privado). Portanto, vemos aí a continuidade daquilo que já identificamos no capítulo anterior - a filosofia colocada como a única que pode responder pela formação, conforme vimos nos Diálogos de Platão – e também a continuidade dessa forma institucional helênica, a escola. Podemos considerar que, na medida em que o mestre, o outro, o mediador, operador da reforma do indivíduo, tem sua ação sustentada num suporte institucional como a escola – filosófica, que seja – isso provoca grandes implicações para o campo da educação e da pedagogia.

Entretanto, extraímos, nesse momento, da função do mestre no cuidado de si, esse ponto, não único, mas fundamental para a compreensão da relação da educação com a verdade, ou que convoca a pedagogia em sua insuficiência, para a tutela da verdade: o mestre, o transformador, o mediador para a reforma do indivíduo, para a modificação do *status* do indivíduo para o *status* de sujeito, não é o professor, mas o filósofo, entretanto, tal mediação, tal ação, encontra um suporte institucional para sua realização na escola. Ou seja, considerando as diferenças – que não são poucas ou pequenas – entre a escola filosófica da Antiguidade e aquilo que atualmente chamamos de escola, há, parece-nos, algo nessa configuração que convoca a pedagogia desde o seu suposto exílio de insuficiência. Uma vez que é necessário distinguir esse mestre – esse operador da transformação – do professor, é a distinção, a diferença entre essas funções que parece convocar o professor para um tema do qual, inicialmente, estava alijado. Nessa convocação, nesse jogo de diferenças, a insuficiência da pedagogia se evidencia e a “verdade” – no sentido de que a “verdade” é acessível pela

---

<sup>90</sup> Diz Foucault: “*Esta é uma das ideias que podemos encontrar em todas as correntes filosóficas, quaisquer que sejam. Entre os epicuristas: o próprio Epicuro dizia que somente o filósofo é capaz de dirigir os outros. Outro texto – e encontraríamos dezenas – entre os estoicos, o de Musonius: “o filósofo é o hegemon (guia) de todos os homens, no que concerne às coisas que convém à sua natureza.” E alcançamos, certamente, o extremo com Díon da Prusa.*” (op.cit.)

transformação do sujeito – tutela a educação na falha da pedagogia. Desse modo, parece-nos, que esse jogo – de convocação, de indagação, sobre a insuficiência - é uma das formas para que a verdade se mantenha em atividade na educação. Contudo, essas são reflexões, nada permitem concluir, portanto, continuamos a pensar sobre a função do mestre na Antiguidade.

Diz Foucault (2006b) que, nesse momento, no qual a prática de si se desvincula da pedagogia e desemboca numa verdadeira cultura de si, essa assume grande dimensão na época imperial. Tal desvinculação é apontada por ele, como vimos, porque nessa cultura, a prática de si, em relação à pedagogia, não é mais mera substituição ou mesmo complemento da pedagogia, “*é uma injunção para a vida inteira*”, “*incorpora-se na arte de viver.*” (p.253). E ainda, a desvinculação da prática de si da pedagogia se dá porque na cultura de si, ela (a prática) se integra, se mistura, em toda a rede de relações sociais diversas, não se tratando porém de uma relação dialética amorosa entre mestre e discípulo.

Mas a cultura do cuidado de si, funda, por assim dizer, a arte de falar do mestre<sup>91</sup>, e conforme veremos posteriormente, no campo do falar, do dizer, da palavra, encontra-se a grande disputa que perdurará por muitos séculos entre a filosofia e retórica, desdobrando importantes efeitos no campo da educação. Por hora, consideramos essa observação sobre a fundação da arte de falar do mestre.

Foucault (op.cit.) admite: ainda que fundada na cultura do cuidado de si, a arte de falar ao lado do mestre é identificada em sua continuidade, mas com importantes reconfigurações, especialmente sob as marcas do cristianismo, o qual engloba essa arte de falar do lado do mestre, mas a relativiza, pois a palavra do mestre ordena-se pela Revelação, pelo Texto. Nesse sentido é o mestre quem fala, mas fala “ensinando” a verdade; a verdade do Texto. E sobre isso Foucault diz que essa é uma das funções do mestre no cristianismo, ou seja, a “função” de ensinar, mas ainda há outras três: da pregação, da confissão, da direção de consciência. Funções asseguradas na instituição eclesiástica, na qual o “discurso do mestre” apresenta essas diferentes formas, com diferentes regras, diferentes táticas.<sup>92</sup> Cabe extrair disso essa função de fala do mestre, como o possuidor da arte de falar, fundada na cultura de si, foi de alguma maneira assegurada em novas configurações pelo cristianismo.

---

<sup>91</sup> Foucault dedica grande parte dessa pesquisa a essa questão uma vez que trata da parresía neste curso e nos próximos de 1983 e 1984. Nesse sentido, ainda, esclarecemos que é por esse campo que Foucault (assim como os historiadores clássicos, como Jaegger, W, por exemplo) identifica a grande disputa da filosofia com a retórica.

<sup>92</sup> Cf. FOUCAULT, M. 2006b, p. 436-437

Também Jaegger, W. (1991)<sup>93</sup> admite a influência grega na mente cristã e diz que o cristianismo se difunde em razão de diferentes aspectos, mas o fato de que existiam os judeus ‘helenizados’, que falavam grego nas sinagogas, ajudou muito, tanto que a atividade missionária de Paulo se baseou nesse fato. Assim, a “missão cristã primitiva” levou os apóstolos a empregarem formas gregas de literatura e discurso. Discurso que Jaegger identifica com o tipo de eloquência já utilizada nos ensinamentos dos sofistas e de Sócrates. Desse modo, para esse historiador da Paidéia, o domínio do idioma grego soma-se ao estilo dos missionários que se assemelharam aos gregos do período helenístico em outros dois aspectos fundamentais para a influência grega na mente cristã: os cristãos também falavam da ignorância do homem (ainda que suas motivações fossem, evidentemente, diferentes) e prometiam dar aos homens o conhecimento, por meio de um mestre, “*um professor que possuía e revelava a verdade.*” (ibid., p.24). Portanto, ignorância revelada por uma interrogação ao modo filosófico e um mestre que responde ao modo cristão.

Para Jaegger, W (op.cit.) o futuro do cristianismo como religião dependeu desse encontro, desse momento decisivo entre gregos e cristãos. Por exemplo, Paulo, o apóstolo, visitou Atenas, considerada então o centro cultural e intelectual do mundo grego clássico e pregou para um público de filósofos estoicos e epicuristas, falando sobre o Deus desconhecido, utilizando argumentos estoicos, visando convencer o espírito filosófico educado.<sup>94</sup> (Cf. JAEGGER, W. 1991, p.24-25). Da mesma forma, nos Actos dos Apóstolos, o apóstolo Filipe diz a um mesmo tipo de público: “*vim a Atenas para vos revelar a Paidéia de Cristo*”, e ao fazê-lo, chamando o cristianismo de Paidéia de Cristo, expõe a intenção de apresentar o cristianismo como uma continuação da Paidéia grega clássica, buscando a aceitação do público e ao mesmo tempo expondo uma superação, uma renovação. Ou seja, “*a antiga Paidéia torna-se assim, o seu instrumento*” (ibid.,p.26), o instrumento dos missionários cristãos.

As observações de Jaegger interessam especialmente na medida em que, além dos elementos também identificados por Foucault, o historiador clássico orienta o pensamento para um ponto nesse encontro entre o cristianismo e a cultura grega, firmado na noção de Paidéia, conseqüentemente na formação do homem, sustentado, entre outros, pela questão da

---

<sup>93</sup> Não devemos perder de vista a grande diferença na abordagem de W. Jaegger, um historiador clássico e M. Foucault, um pensador da “história do pensamento”.

<sup>94</sup> Jaegger afirma que esta cena está descrita em Actos e quer ela “*seja histórica quer tenha pretendido dramatizar a situação histórica da luta intelectual quer se iniciava entre o cristianismo e mundo clássico, a encenação revela claramente de que modo o autor dos Actos a entendia.*” (1991:25) Cristianismo Primitivo e Paidéia Grega.

comunidade humana, agora como comunidade cristã<sup>95</sup>. Desse modo, Jaegger cita um documento de Clemente mostrando que seu conceito de cristianismo está mais próximo do moralismo estóico do que de Paulo na Carta aos Romanos, e identifica em Clemente o cristianismo como um idealismo essencialmente ético, almejado e perseguido pela via das indagações fundamentais da filosofia estóica. Contudo, aponta para o fato de que o modo como Clemente expõe o seu conceito de paz e ordem na comunidade humana da igreja revela que “*se baseia na reflexão filosófica consciente sobre o problema geral envolvido. Ele fornece às pessoas educadas na Paidéia grega a ênfase na ordem cívica na politéia cristã.*” (ibid., p.33) Ou seja, Jaegger aponta para dois fatores de fundo filosófico nesse ‘encontro’: o da política e ética social e o da filosofia cosmológica<sup>96</sup>, pois a ideia do filósofo interessado em Deus era estranha, portanto, o cristianismo só podia surgir como uma “filosofia” em sua preocupação com a ética e a cosmologia, o que constituía, essencialmente, uma teologia.

Questões, sem dúvida, importantes para nossa reflexão, pois enquanto Foucault identifica na cultura de si um enfraquecimento da dimensão educativa, especialmente na época imperial – não o único fator e nem o principal -, e identifica as práticas ascéticas e a vida como prova em seus deslocamentos no cristianismo, Jaegger identifica o ideal de formação e a Paidéia grega como um dos fatores essenciais para esse encontro e disseminação do cristianismo. Certamente, tal fato provoca efeitos na atividade da verdade na educação.

O Pedagogo divino nos propõe fazer como as crianças, praticando a luta (...)  
(Clemente de Alexandria. 1965, p.105 Tradução nossa).

Jaegger (1991) diz que, numa situação de formação clássica, Clemente de Alexandria, o dirigente da escola cristã dos Catequetas e Orígenes tornaram-se os fundadores da filosofia cristã, que consistia basicamente numa teologia e se apoiava na revelação divina contida na Bíblia, o livro sagrado. Quanto a Orígenes, diz que seu método sempre eliminava o que parecia sofisticado<sup>97</sup>, e entendia o texto bíblico como grandes verdades metafísicas ou éticas. Os textos bíblicos, então, eram “*uma notável prova da pedagogia do espírito santo.*” (ibid., p.76).

Em relação a Clemente de Alexandria, parece-nos um bom indicativo da retomada, da reconfiguração do ideal de formação no cristianismo e de um novo posicionamento da

<sup>95</sup> Jaegger diz que essa comunidade (igreja) denomina-se a partir da palavra grega *ekkesia*, que significava originalmente a assembléia dos cidadãos de uma polis grega. (ibid.,p.32).

<sup>96</sup> Jaegger afirma que o logos anunciado por Sócrates tomou a forma humana em Cristo.

<sup>97</sup> O que é bem justificado pela formação platônica de Orígenes.

educação nesse campo, pois ele escreve um livro em estilo retórico denominado *Paedagogus*, no qual visa a cultura grega – a Paidéia helênica, se preferirmos – e no qual apresenta Cristo como o grande *Paedagogus*<sup>98</sup>. Cristo, o cristianismo, entendido sob as luzes da tradição grega da Paidéia. Jaegger diz: “quando Cristo é olhado como educador da humanidade é posto por esse meio em contraste com a ideia de cultura grega no seu todo, pois esse é o sentido exato que a palavra Paidéia adquiriu ao longo de sua história.” (ibid.,p.81) Assim, o livro de Clemente de Alexandria revela o Cristo no papel de educador divino, educador da humanidade. Com Clemente e Orígenes, ou mais precisamente com a filosofia cristã, o diálogo entre o cristianismo e a tradição helenística marca os primeiros passos daquele que seria o desenvolvimento decisivo da aspiração do cristianismo à universalidade, ou à civilização cristã. Em suma, de acordo com Jaegger, W. - e isso observamos com atenção- é a ideia de educação que une, funde, mistura, o cristianismo e a Paidéia grega.

Nós construímos para vocês, meus filhos, uma verdade básica: a santidade do grande Deus é a base sólida de conhecimento, uma bela exortação, um desejo de vida eterna, através da obediência consistente ao *Logos*, e esse desejo é tomado no campo da inteligência. (CLEMENTE DE ALEXANDRIA, 1960, p.109, tradução nossa)

Em Orígenes, Jaegger, W. (op.cit.) vê o entendimento do cristianismo a partir de sua crença platônica e estoíca, o que possibilita pensar o cristianismo a partir de indagações sobre o bem e o mal, o verdadeiro e o falso, o ser e o não – ser, e isso faz com que o cristianismo a partir desse pensamento unido à sua aspiração, à universalidade e ao Cristo como o grande educador, aspirasse (e talvez tenha atingido) ser o maior “*poder educacional da história e estava de acordo com Platão e sua filosofia*”. (ibid.,p.88)

Mas, neste espaço, o que podemos destacar do pensamento de Jaegger sobre o cristianismo primitivo e a Paidéia grega é que a “*dignidade filosófica a que Platão eleva o conceito de Paidéia*” (ibid.,p.81), permite, possibilita, provoca, a evocação por Clemente de Alexandria, de Cristo como *Paedagogus* de todos os homens. E ainda, é preciso destacar: num sentido de um mestre maior, divino, que forma a todos, educa a todos. Parece-nos, tratar-se então, de um novo deslocamento na função do mestre. Um mestre não humano,

---

<sup>98</sup> Esclarece Jaegger: “O emprego da palavra ‘pedagogo’ neste sentido exaltada indica que ela já não significava o escravo que, nos séculos clássicos da Grécia, costumava acompanhar um jovem à escola e desta para casa, mas está mais próxima do sentido filosófico que Platão dava à palavra *paidagogein* nas Leis em que define a relação de Deus com o mundo deste modo: “Deus é o pedagogo do mundo inteiro”. A transformação do significado da palavra e de sua categoria foi a consequência necessária da dignidade filosófica a que Platão elevava o conceito de Paidéia. (ibid., p.81)



personificado no logos divino. Nesse sentido, continuamos com Jaegger para considerar que o conflito dessa posição com a filosofia platônica não impede Orígenes de entender que “*Cristo é o educador que transfere as ideias sublimes para a realidade*”, tornando a Paidéia cristã então, o cumprimento – gradual – da providência divina.<sup>99</sup>

Agora, olhando o nosso objetivo, escolhendo os textos da Escritura que se relacionam com a parte prática de nossa pedagogia, devemos esboçar brevemente o que deve ser toda a vida, daquele que é chamado de cristão. Mas devemos começar conosco mesmos e dizer o quanto precisamos ordenar nossas vidas. (Clemente de Alexandria. (1965, p.11.Tradução nossa).

Com Clemente de Alexandria observa-se o movimento: a interrogação está “em nós mesmos” e a resposta está na Escritura, a resposta está no Cristo Pedagogo. Mas, continuemos. Não era tarefa simples aos filósofos cristãos, difundir a Paidéia cristã entre as camadas mais cultas da população, uma vez que, de acordo com Jaegger (op.cit.), não era suficiente ao cristianismo proclamar Cristo o pedagogo da humanidade e que o cristianismo era a verdadeira Paidéia. Era preciso insistir no caráter formativo da Paidéia cristã, ou seja, era necessário “*arrebatar com entusiasmo a mentalidade intelectual superior*” (ibid.,p.97). Os mais cultos tinham que “aprender”, por isso, os filósofos cristãos tinham que edificar a Paidéia cristã e nesse momento surge a escola para lhes ensinar. Clemente de Alexandria e Orígenes iniciaram esse processo naquilo que Jaegger denomina “neoclassicismo cristão”, mas que tal processo possuía um caráter formal. Era preciso uma forma institucional – forma institucional colocada em Jaegger com termos semelhantes aos de Foucault – que suportasse o ensino na Paidéia Cristã. E assim foi feito. Jaegger, W. diz que o ensino dos padres Capadóciolos é um dos mais importantes fatos históricos relativos a essa educação superior cristã que colocava ao seu serviço a filosofia e a retórica.<sup>100</sup> Uma escola que tem o estudo da poesia de Homero e a filosofia, ambas aceitas em sua forma, mas não em seu ‘conteúdo’. Com Gregório de Nissa, a abordagem está impregnada da tradição filosófica grega, contudo, o sentido é o da educação cristã, nele incluído o cumprimento de seus requisitos. Quanto a isso, diz Jaegger, W.:

---

<sup>99</sup> Lembramos que Platão inverteu a famosa frase de Protágoras (já citada neste texto): “o homem é a medida de todas as coisas” para “Deus é a medida de todas as coisas.” Desse modo, diz Jaegger “*Platão identifica a filosofia, tal como a entendia, à verdadeira Paidéia do homem.*” E Orígenes, assim, entendia o cristianismo nesse nível: como realização e o estágio máximo da Paidéia humana. “*Projetou-a assim no próprio ser e fez dela a realização da vontade de Deus, desde o começo do mundo*” (JAEGER, W. 1991, p.93).

<sup>100</sup> Como veremos posteriormente, a retórica e a filosofia competiram durante séculos pelo primeiro lugar na cultura e na educação e o cristianismo coloca ambas a seu serviço.

(Gregório de Nissa) Não somente quanto ao ensino da doutrina cristã, mas na tentativa consciente de chegar a uma concepção do desenvolvimento da personalidade humana que fizesse justiça às elevadas exigências da filosofia educacional grega. Entendia a Paidéia como processo formativo da personalidade humana, como os grandes educadores da Grécia antiga. Recorre diversas vezes em suas obras, ao conceito de educação, que era como que o ideal apriorístico de toda a reflexão grega sobre este problema: o conceito de *morphosis*.<sup>101</sup> (ibid., p.112)

Nos registros, nos documentos estudados por Jaegger (op.cit.), ele encontrou a repetição constante desta “imagem” o que, de acordo com o historiador, aponta para uma “identidade” de toda a vida educativa que a condiciona a ser realizada por meio de um retorno a esta visão filosófica (de *morphosis*). Tal questão, entretanto, é um tipo de processo espiritual identificado com a educação e por não ser espontâneo, não ser natural, exige o cuidado constante. Nessa concepção, as virtudes, sejam elas morais ou intelectuais, são o fruto tanto da natureza do homem quanto do treino. Quanto a isso, podemos entender que os cristãos procuraram dar encaminhamento à antiga questão de Sócrates: “*pode a virtude ser ensinada?*” buscando o auxílio da providência divina. Ou seja, introduzem o conceito de graça divina na Paidéia, com a cooperação do espírito divino, a partir do esforço próprio do homem. Ainda que aqui o conceito de virtude esteja mais próximo dos gregos do que de Santo Agostinho, ele, Gregório de Nissa, “*ensina que a assistência do poder divino aumenta em proporção ao esforço do homem.*” (ibid., p.113) Assim, além disso, concebida em termos metafísicos que projetam a sua continuação em outra dimensão, em outra vida, ao modo de Platão, a Paidéia cristã torna-se o caminho para alcançar a salvação.

Desse modo, a formação do homem cristão (a sua *morphosis*) é o efeito incessante de uma educação “filosófica” (que correspondia nessa educação cristã ao nível elevado da Paidéia) que na Paidéia cristã tem seu correspondente na Bíblia. Ou seja, a formação do homem é “*efeito do seu incessante estudo da bíblia*”, a forma é Cristo, portanto, a “*Paidéia do Cristão é o Imitatio Christi.*” (ibid., p.117). Aqui se observa um importante deslocamento efetuado nessa vinculação da Paidéia grega ao cristianismo, qual seja: tendo nos escritos da Bíblia a função formativa, trata-se então de educação e não de lei, como na Paidéia grega.<sup>102</sup> A partir dessas observações de Jaegger, parece-nos, portanto, que a *morphosis* do homem

<sup>101</sup> Morphosis – em grego formação.

<sup>102</sup> Nesse sentido é que Jaegger identifica a diferença entre o conceito cristão de Paidéia e a noção judaica, que é a de que a Paidéia grega é idêntica à Lei. (ibid.,p.118-119, texto e notas) Também, como vimos anteriormente, Protágoras afirmava o *nomos* da *polis* e a Paidéia com a função formativa, a lei como consenso entre os homens.

cristão, identificada com a formação nos termos de uma educação filosófica, faz com que tal formação esteja vinculada aos pressupostos metafísicos, agora em harmonia com a educação cristã, para a qual a pedagogia parece prestar seus serviços, pois, agora, há uma resposta (uma verdade cristã) à interrogação remetida ao campo da educação.

Jaegger, W. (ibid., p.118) identifica a maneira como Gregório de Nissa cita a Bíblia, e em lugar de dizer “*Cristo diz*”, ou “*o profeta diz*”, escreve inúmeras vezes: “*o profeta Isaías ensina-nos*”, “*o apóstolo ensina-nos*”, ou seja, a Bíblia, a Escritura, “*é inspirada no seu todo pelo Espírito Santo e d’Ele deriva a autoridade pedagógica dos escritores bíblicos individuais.*” E, nesse caso, evidentemente, o espírito santo é concebido como o próprio poder educativo divino. Interessante observar que Jaegger identifica que o modo como o espírito se dirige, o modo como fala – lembremos aqui da arte de dizer do mestre conforme vemos em Foucault (2006b) – aos humanos nas escrituras, é o modo do “*educador sábio*”, que não desconsidera as limitações na capacidade dos “*alunos*”. Pois, se “*não são capazes de compreender a verdade por aproximação imediata do mistério divino guia-os por meio de expressão simbólica, apropriada à natureza sensual e finita do homem.*” (JAEGER, W. 1999, p.119).

Para aqueles que recebem as lições de Cristo Pedagogo, não é conveniente usar ornamentos de ouro, mas devem enfeitar-se do Logos, que somente ele faz resplandecer o ouro (verdadeiro). (CLEMENTE DE ALEXANDRIA, 1965:237. Tradução nossa)<sup>103</sup>.

E, finalmente, como um último ponto, mas não final na reflexão sobre o deslocamento operado na função do mestre ao longo da cultura de si e na sua aproximação, no seu encontro, com o cristianismo, é preciso observar ainda com Jaegger (op.cit) que Gregório de Nissa promove um ensino, uma compreensão estratificada, metódica das escrituras sagradas, partindo de seu sentido literal ao sentido histórico e deste para o sentido espiritual mais elevado, portanto, tal compreensão metódica do processo de interpretação implica, em Gregório de Nissa, na intenção educativa do espírito santo. “*Isto é, só o espírito santo é capaz de compreender a si mesmo.*” (ibid.p.122) O que não o impede de encontrar nos salmos o trabalho *paidêutico* do espírito santo, identificando passos, graus, nos textos, e que coincidem com a formação gradual do cristão que é uma transformação gradual. Assim:

---

<sup>103</sup> Grifo não especificado na tradução do grego para o francês. Tradução de Claude Mondésert e comentários/notas de Henri-Irénée Marrou. In: Clement D’Alexandrie. Le Pédagogue. Livre II.(Les Editions Du Cerf, Paris, 1965)

O que era na Paidéia grega para a formação ou *morphosis* humana torna-se agora para o cristão a *metamorphosis* de que Paulo falara quando escreveu aos romanos, pedindo-lhes que passassem por um processo de metamorfose radical através da renovação do seu espírito.”(Jaegger, W. 1991, p.123)<sup>104</sup>

Ou seja, vê-se ressoar aí, retroativamente, um dos mais caros fins da educação moderna (educação como via de transformação do indivíduo contra uma “mera ‘formação’”). Quantos pensamentos, ideias, teorias, métodos, ações, são dispensados nos dias atuais para que educação não esteja sob a lógica da formação e sim da transformação?

### 2.1.2 A salvação

O *Logos* também direciona todas as nossas ações; é o *Logos* o conselheiro; é um *Logos* a curar nossas paixões, é um *Logos* calmante. Mas, é sempre, único em todas essas funções, o mesmo *Logos* que arranca o homem de seus hábitos naturais é ligado ao cosmos e lhe conduz como um pedagogo à salvação, com uma fé inigualável em Deus. (CLEMENTE DE ALEXANDRIA, 1960, p.111 tradução nossa)

O assunto é realmente da mais séria importância e, assim como todos devem augurar que ele se concretize, assim também todos devem examiná-lo com bom senso, e todos, unindo as suas próprias forças, o devem impulsionar, pois dele depende a salvação de todo o gênero humano. Que presente mais belo e maior podemos nós oferecer à Pátria que o de instruir e educar a juventude, principalmente quando, pelos costumes e pelas condições dos tempos actuais, a juventude, como diz Cícero, entrou num tal caminho que, com os esforços de todos, deve ser travada e refreada? (...) (J.A. COMÊNIO, 1966, p.46)<sup>105</sup>

A Paidéia cristã como o cumprimento gradual da providência divina, vista anteriormente, aponta para uma ideia de salvação a ser conquistada por meio de uma transformação, contudo, a noção de salvação não parece ser uma “invenção” do cristianismo, ainda que com ele tenha outras configurações.

E por que, Apolo? E por que proferiu oráculos? E por que estabeleceu-se em um lugar que dele fez o profeta e a fonte da verdade, e o ponto de encontro de todos os habitantes do mundo civilizado (*ek tês oukouménes*)? E por que

<sup>104</sup> Uma renovação que se dá pela ‘subida’, como se os degraus de uma escada fossem as ‘etapas’, os passos, mas uma escada que aqui está imbuída da forma platônica.

<sup>105</sup> In: Didáctica Magna. Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa, 1966.

inscreveu no templo “*conhece-te a ti mesmo*”, ainda que ninguém compreenda estas palavras? Conseguia Sócrates persuadir a todos os que vinham até ele a ter cuidados consigo mesmos? Nem mesmo um em mil. (EPICTETO, IN: FOUCAULT, M. 2006b, p.154)<sup>106</sup>

Em “A hermenêutica do sujeito” Foucault, M. entende que o cuidado de si sempre tomou a forma – no interior de redes ou de grupos determinados e distintos uns dos outros – de combinações entre o cultural e/ou “terapêutico”, e o saber e a teoria. Tais relações adquirem um caráter variável, de acordo com os grupos, os meios e os casos. Assim, segundo Foucault (2006b), não há, na maioria desses grupos, diferença de *status* entre os indivíduos, ou seja, pode-se dizer que todos os indivíduos – em geral- são “*capazes de ter a prática de si próprios, capazes de exercer essa prática*”. (ibid.,p.146)

Assim, Foucault mostra que o cuidado de si não era exclusivo à classe social e politicamente privilegiada (na qual as práticas de si estavam mais ligadas às escolhas pessoais, à vida de ócio cultivada, à investigação teórica), mas vê o cuidado de si amplamente difundido numa “*população bastante cultivada*”. Foucault fala de dois grandes pólos no cuidado de si: um cultural, mais rude e um mais individual, mais pessoal. Ou seja, ainda que identificado em dois grandes pólos, o princípio do cuidado de si é dado a todos, mas poucos podem escutá-lo, conforme ilustra a frase de Epicteto (acima citada). Quanto a isso, Foucault identifica o reaparecimento da conhecida e tradicional forma de “*partilha*” e ele entende que tal forma é importante e decisiva em toda a cultura antiga. Um eixo de partilha que permitia na cultura grega antiga, na cultura helenística e na romana, a repartição hierárquica entre os “*primeiros e a massa*”, entre os “*melhores e a multidão*”. Assim, Foucault considera o seguinte deslocamento:

Reencontramos agora a oposição entre alguns e os demais, mas a partilha não é mais hierárquica: é uma partilha operatória entre os que são capazes e os que não são capazes (de si). Não é mais o status do indivíduo que define, de antemão e por nascimento, a diferença que o oporá à massa e aos outros. É a relação consigo, a modalidade e o tipo de relação consigo, a maneira como ele mesmo será efetivamente elaborado como objeto dos seus cuidados: é aí que se fará a partilha entre alguns poucos e os mais numerosos. (FOUCAULT, M. 2006b, p.147)

Em suma, o apelo (do cuidado de si) será lançado a todos, mas somente alguns ocupar-se-ão consigo mesmo, pois somente alguns serão capazes disso. E, além disso, opera-se um importante deslocamento, pois, diz Foucault: “reconhecemos aí a grande voz que a todos se

---

<sup>106</sup> Entretiens, III, 1, 18-19.

dirige e poucos ouvem, a grande forma do apelo universal que só a poucos garante a salvação. Encontramos aquela forma cuja importância será tão grande em toda a nossa cultura.” (op.cit.) Considerações significativas e que têm implicação com o campo da educação, uma vez que esta é a forma que será encontrada no âmago do cristianismo. Assim, observa-se:

(...) que foi nesta forma com dois elementos (universalidade do apelo e raridade da salvação) que se teria problematizado no Ocidente a questão do eu e da relação consigo. Em outros termos, digamos que a relação consigo, o trabalho de si para consigo, a descoberta de si por si mesmo, foram concebidos e desdobrados, no Ocidente, com a via, a única possível, que conduz da universalidade de um apelo que, de fato, só pode ser ouvido por alguns, a raridade da salvação, da qual, contudo, ninguém está originariamente excluído. É neste jogo (...) que estará, como sabemos, no cerne da maioria dos problemas teológicos, espirituais, sociais, políticos do cristianismo. (FOUCAULT, M. 2006b, p.148)

Desse modo, Foucault identifica no interior dessa cultura de si um deslocamento que faz “*entrar em cena*” dois princípios, dois elementos, que levam à questão da salvação e na qual ele observa uma centralidade tanto nesse momento da “cultura de si” quanto reconfigurada no cristianismo. Enquanto na cultura de si a salvação está relacionada ao “salvar-se a si mesmo”, nas palavras de Foucault “*salvar-se e realizar a própria salvação*”, podemos entender que no cristianismo a ‘salvação de si mesmo’ terá novas mediações e, possivelmente, estará ainda mais vinculada à reserva da transformação e à universalidade do apelo, e também estará mais próxima à educação como acesso à verdade. Com Jaegger, W. (1991), de maneira semelhante, observa-se que a interpretação da Paidéia como tentativa de realização plena do ideal cristão, considera a universalidade no sentido de que tal realização plena deve imbuir a vida da igreja e de todo cristão, mas nem todos seriam capazes de seguir tal caminho e com Gregório de Nissa, aproxima-se ainda mais das ideias platônicas, pois a Paidéia cristã, a formação/transformação com vistas à salvação é concebida em termos metafísicos, que projetam a continuação da Paidéia cristã em outra vida, em dimensão cósmica.

Nesse sentido, com Foucault, M. (2006b) pode-se perceber que em Platão já se encontra a noção de salvação, especialmente associada ao tema do cuidado de si, mas parece que tal noção não tem um sentido muito particular, tal como assumiria nos séculos I e II, em extensão, valor e estrutura específicos. Por isso, a aproximação de Gregório de Nissa (ou dos filósofos cristãos) à ideia platônica, deve ser entendida sob seus aspectos temporais cronológicos em associação à cultura de si do período helênico e romano. Nesse sentido,

Foucault considera que quando falamos em salvação, retrospectivamente, para nós, esta noção já está imbuída de algumas ideias, somente possíveis após o cristianismo. A primeira: a ideia de salvação se inscreve, para nós, num sistema binário (como por exemplo, vida e morte, mortalidade e imortalidade, nesse mundo e no outro); é a salvação como operador de passagem. A segunda: tem a ver com a noção de dramaticidade, de acontecimento (nesse mundo e no outro) e a terceira: a salvação como uma *“operação complexa na qual o próprio sujeito que realiza sua salvação, dela é sem dúvida, o agente e o operador, mas na qual também é requerido o outro (um outro, o Outro) cujo papel é variável e difícil definir.”* (ibid.,p.223). Ou seja, a salvação como uma operação com dois termos.

Nesse sentido, para Foucault, essas três características de nosso pensamento sobre a salvação não são encontradas nos textos helenísticos e romanos; nesses textos não é por essa referência a um acontecimento dramático ou a um outro (operador) que nos salvamos<sup>107</sup>. A esse respeito, a respeito desse tempo e da cultura de si, diz Foucault: *“salvar-se é uma atividade que se desdobra ao longo de toda a vida e cujo único operador é o próprio sujeito e que encontra sua recompensa numa relação consigo.”* (ibid.,p.227). Assim, no pensamento helenístico e romano, a noção de salvação é o objetivo da relação consigo e na qual se encontra a completude. *“Salvação que é nada mais do que a completude mesma da relação consigo.”* (ibid.,p.236)

Contudo, segundo Foucault (op.cit), a prática do *“cuidado de si”* que em Platão era aberta à *“questão da cidade, da politéia, da dikaiosýne, etc.”* aparece nos séculos I, II como *“fechado em si mesmo”*. Nesse sentido, Foucault identifica um movimento, uma absorção, cada vez mais acentuada – ao longo da época helenística e romana - da filosofia como pensamento de verdade, a espiritualidade como a transformação do sujeito, do modo de ser do sujeito, mas transformação operada pelo próprio sujeito.<sup>108</sup> Essa *“autofinalização”* no cuidado de si, (na qual se funda, para Foucault, a noção de salvação)<sup>109</sup> provocará consequências em outras práticas, para além da filosofia, atingindo uma *“uma série de formas de vida”* (de experiências, de modos de experiências dos indivíduos sobre si mesmos), provocando, nas

<sup>107</sup> Cf. FOUCAULT, 2006b, p.223-226

<sup>108</sup> Diz Foucault: *“Daí se compreende também o fato de que a espiritualidade cristã, a partir dos séculos III-IV, ao desenvolver-se em uma forma mais rigorosa, no ascetismo e no monasticismo, poderá muito naturalmente apresentar-se como a consumação de uma filosofia antiga, de uma filosofia pagã (...).”* (2006b, p.219) Mas, que essa transformação do sujeito por ele mesmo, nessa cultura de si, está longe da salvação mediatizada pela cidade, como se encontra em Platão, assim como também está longe da salvação na forma religiosa (que implicará na renúncia de si). Nessa cultura de si do período helenístico e romano *“ao contrário, é o acesso a si que está assegurado pela salvação, um acesso a si indissociável, no tempo e no interior mesmo da vida, do trabalho que se opera sobre si mesmo.”* (ibid.,p.227)

<sup>109</sup> *“Cuida de si para si. É nessa autofinalização – e foi o que procurei lhes mostrar na última aula – que se funda, creio eu, a noção de salvação.”* (FOUCAULT, M. 2006b, p.254)

palavras de Foucault, uma ‘cultura de si’ na qual, efetivamente “*o eu organizou ou reorganizou o campo dos valores tradicionais do mundo helênico clássico*” (ibid.,p.221). Um “eu” que só pode ser atingindo como valor a partir de certas condições e condutas “*regradas, exigentes e sacrificiais*”. Atingir o “eu”, acessar o “eu”, desse modo, vincula-se a determinadas técnicas e práticas.

Essas análises de Foucault interessam especialmente para mostrar como o momento helenístico da cultura de si, gira em torno da *autofinalização* da relação a si, e nem é platônico (que gira em torno da reminiscência) e nem o cristão (que gira em torno da exegese de si)<sup>110</sup>, propiciou a formação de certa moral “*exigente, rigorosa, restritiva e austera*”, mas “*uma moral que o cristianismo de modo algum inventou, pois o cristianismo, como toda boa religião, não é uma moral.*” (ibid.,p.313) Portanto, os três modelos, platônico, helenístico e cristão se sucedem na história, mas em decorrência de diversas razões históricas, o primeiro e o terceiro recobrem o segundo, ainda que o cristianismo o tenha “herdado”.<sup>111</sup> Contudo, uma herança, que se desloca dessa “filosofia espiritual” da cultura de si para uma vida cristã atrelada ao processo espiritual de formação (para a vida inteira) identificado com a educação, como vimos anteriormente. Uma vida formativa que exige cuidado constante para a condução à verdade e à salvação.

Interessante observar que encontramos essa ideia da salvação relacionada à educação e ao cristianismo numa importante obra da pedagogia, cujo autor, João Amós Comênio é considerado o “pai” da didática e em sua obra mais famosa (Didática Magna) expressa essas ideias de uma maneira bastante evidente, apoiando-se no princípio do “conhece-te a ti mesmo”, relacionado à verdade e à salvação:

Quando Pítaco pronunciou o seu “conhece-te a ti mesmo”, os sábios acolheram esta máxima com tão grandes aplausos que, para a recomendarem ao povo, afirmaram que ela viera do céu, e tiveram o cuidado de a fazer inscrever, em letras de ouro, no tempo de Apolo, em Delfos, onde o povo afluía em grande número. Este foi o ato de sabedoria e de piedade; aquela foi, de fato, uma ficção, mas absolutamente conforme à verdade, como para nós é evidente mais que para eles. Efetivamente, a voz que, vinda do céu, ressoa nas Sagradas Escrituras, que outra coisa quer dizer senão: “ó homem, que tu me conheças, que tu te conheças?” (...) Oxalá todas essas verdades

<sup>110</sup> Foucault diz sobre a exegese: “o método para a decifração dos processos e movimentos secretos”, para o conhecimento de si que está ligado ao conhecimento da verdade (tal como é dada no Texto e pela Revelação) por meio da purificação para compreensão da palavra, o que liga circularmente o conhecimento de si, conhecimento da verdade e cuidado de si. A salvação será promovida mediante ao acolhimento da verdade que é dada no Texto e manifesta na Revelação. E, ainda, o conhecimento de si é praticado por meio de técnicas “*cujas funções essenciais consistem em dissipar as ilusões interiores (...)*”. (Cf. FOUCAULT, 2006b, p.309-311)

<sup>111</sup> Em “A hermenêutica do sujeito” Foucault analisa essas razões históricas.



sejam esculpidas, não nas portas dos templos, não nos frontispícios dos livros, não enfim, nas línguas, nos ouvidos e nos olhos de todos os homens, mas nos seus corações. Deve procurar-se, na verdade, que todos aqueles a quem cabe a missão de formar o homem façam com que todos vivam conscientes dessa dignidade e excelência, e empreguem todos os meios para atingir o objetivo desta sublimidade. (COMÉNIUS, J.A. 1966, p.81-82)

E, finalmente, ainda com Foucault, M. (2006b), sugerimos apenas mais uma observação sobre a salvação, para compreender que nesse deslocamento, na espiritualidade cristã, aquele que é dirigido, conduzido à verdade e à salvação (portanto que ainda se encontra na ignorância e na perdição), “*também tem algo a dizer*”. (p.437) Foucault afirma que a verdade que é dita pelo conduzido é a verdade de si mesmo. Ou seja, Foucault identifica nesse deslocamento o momento em que esse dizer a verdade sobre si mesmo tornou-se uma condição para salvação<sup>112</sup>. Diz Foucault:

Creio que o momento em que a tarefa do dizer-verdadeiro sobre si mesmo foi inscrita no procedimento indispensável à salvação, quando essa obrigação do dizer-verdadeiro sobre si mesmo foi inscrita nas técnicas de elaboração, de transformação do sujeito por si mesmo, quando esta obrigação foi inscrita nas instituições pastorais – pois bem, creio que este constitui um momento absolutamente fundamental da história das relações entre sujeito e verdade. (FOUCAULT, M. 2006b, p.437)

Com isso, suspendemos por enquanto a reflexão sobre o aspecto da salvação como um dos elementos da “insuficiência da pedagogia” e seus possíveis desdobramentos para o campo da educação sob a tutela da verdade, admitindo que nesse percurso, de uma maneira ainda muito latente, são sugeridos alguns aspectos para pensar essa questão, a considerar os seguintes pontos, vistos anteriormente, referentes à salvação: 1. Universalidade do apelo e raridade da salvação, 2. O cumprimento gradual da providência divina para transformação, 3. Quanto à salvação, desde o cristianismo estamos imbuídos de três elementos que não permitem desvinculá-la deles, quais sejam: salvação como um operador de passagem, dramaticidade de um acontecimento, operação em dois termos (é requerido o outro, um Outro), 4. Uma moral austera e sacrificial e, finalmente, 5. O dirigido tem algo a dizer, mas é sobre si, para alcançar a salvação e *dizer-a-verdade* relaciona-se a uma interrogação sobre a verdade de si mesmo.

---

<sup>112</sup> “Certamente não é um momento preciso e particular, é de fato um processo complexo com suas divisões, seus conflitos, suas lentas evoluções, suas precipitações e etc.” (FOUCAULT, M. 2006b, p.437)

### 2.1.3 A Desvinculação: Pedagogia e Psicagogia

Para considerar este elemento quanto à “insuficiência da pedagogia”, não pretendemos definir a psicagogia ou a pedagogia, mas pensar em suas relações, em seus entrelaçamentos, de um modo muito sucinto e na estrita dependência da pesquisa de Foucault, M. em “A hermenêutica do sujeito” e em “O governo de si e dos outros”. Contudo, é preciso marcar os deslocamentos operados na função da pedagogia e da psicagogia na Antiguidade greco – romana e no cristianismo, pois entende-se que nesse entrelaçamento, nessa operação de semelhança e diferença, temos uma boa questão quanto à tutela da verdade à educação.

Na aula de 10 de março de 1982, Foucault expõe o que podemos chamar de pedagogia, considerando que ela pode ser a transmissão de uma verdade, tendo por função “*dotar um sujeito qualquer de aptidões, capacidades, saberes, etc.*” (2006b, p.493), coisas que antes (da relação pedagógica) o sujeito não possuía e que se espera ele possua ao final dessa relação. A relação psicagógica, de outro modo, não tem por função “*dotar um sujeito qualquer de aptidões, etc.*”, mas tem a função de modificar o sujeito em seu modo de ser, ou “*mudar o modo de ser do sujeito a quem nos endereçamos.*” (op.cit.) Foucault considera que na história dos processos psicagógicos, efetuou-se uma “*considerável transferência e uma considerável mutação*” entre a filosofia greco-romana e o cristianismo. E esse é o ponto que queremos ressaltar.

Foucault (2006b) diz que na Antiguidade greco-romana, nesta relação psicagógica, incidiam sobre o lado do mestre, do diretor, de quem aconselha: o “*peso essencial da verdade*”, ou melhor, a necessidade do dizer-verdadeiro, assim como a submissão às regras do “*dizer a verdade, para dizer a verdade e para que a verdade possa produzir seu efeito*”, o efeito de modificação no modo de ser do sujeito. Ou seja, é sobre o mestre em quem pesam as obrigações, ou “*o essencial dessas obrigações*”. (op.cit.). Desse modo, incidindo o essencial dessas obrigações do lado do mestre (do guia, do conselheiro, do diretor), Foucault acredita que, na Antiguidade, a relação psicagógica está próxima da relação de pedagogia. Diz Foucault: “Pois, na pedagogia, o mestre enquanto detém a verdade, formula a verdade, formula como convém e segundo as regras intrínsecas ao discurso verdadeiro.” (ibid.,p.494). Ou seja, as obrigações de verdade e a verdade estão do lado do mestre. Para Foucault, isso vale em toda pedagogia. Por isso a pedagogia na Antiguidade mantém proximidade com a psicagogia, pois a psicagogia também é “*experimentada como Paidéia.*” (op.cit.)

Entretanto, outra coisa se passa no cristianismo. Foucault entende que na psicagogia do tipo cristão, em decorrência de importantes mutações, entre elas, destaca a Revelação, o Texto, a Bíblia, as coisas modificam-se e a relação psicagógica não guarda proximidade com a pedagogia. Na psicagogia do tipo cristão aquele que guia a consciência deve obedecer a algumas regras, aos encargos e às obrigações, mas o *“o custo essencial da verdade e do ‘dizer-verdadeiro’ pesará sobre aquele cuja alma deverá ser guiada. E será apenas a custo desta enunciação feita por ele mesmo e sobre ele mesmo de um discurso verdadeiro, enunciação por ele mesmo de um discurso verdadeiro que a alma poderá ser guiada.”*(op.cit.) Assim, Foucault entende que a partir desse momento, essa psicagogia (do tipo cristão) irá se distinguir da psicagogia do tipo filosófico greco – romano, que, como vimos, ainda estava muito próxima à pedagogia, na qual o mestre mantém o discurso de verdade. Com isso, de acordo com Foucault, o cristianismo separa a psicagogia da pedagogia, pois, pede à alma que é conduzida – psicagogizada - que diga a verdade e nisso constitui um dos elementos fundamentais dessa relação, que está no cerne da modificação do modo de ser do sujeito: a confissão cristã. (Cf. FOUCAULT, M. 2006b: p.493-495)

Desse modo, entendemos que essa desvinculação, essa separação da pedagogia e da psicagogia no cristianismo, entendida na dimensão do “dizer-verdadeiro” - nas posições de mestre/diretor ou dirigido – constitui um ponto fundamental da relação pedagógica no cristianismo e em seus deslocamentos posteriores, pois, se afastada da relação psicagógica (uma ação sobre a alma, do tipo filosófico greco - romano) no cristianismo, não será por isso, parece-nos, que a pedagogia será menos convocada para o processo espiritual de formação/transformação e sua via, identificada com a educação, não prescindirá da indagação sobre si e sobre a verdade. Portanto, uma convocação à pedagogia em nome da espiritualidade, ou de um processo espiritual experimentado como educação, ou ainda, convocada ao apoio de uma educação experimentada como espiritualidade, num movimento de reabsorção da “racionalidade” pela espiritualidade.<sup>113</sup>

Tal separação, colocando o ‘dizer-verdadeiro’ ao lado daquele que é conduzido, e que nesse dizer modifica seu modo de ser num “dizer-verdadeiro” relacionado à possibilidade de ser guiado, marca uma importante modificação na relação pedagógica, uma vez que agora há uma *condição prévia* para ser guiado e esta condição está relacionada à verdade. Mas, poder-se-ia perguntar: se esta modificação incide sobre a psicagogia e não sobre a pedagogia, de que

---

<sup>113</sup> Racionalidade aqui entendida como um conjunto de procedimentos (como aqueles identificados em Gregório de Nissa) que possibilitam, apóiam, sustentam ‘tecnicamente’ a educação experimentada como um processo gradual de transformação espiritual e também como a “racionalidade” própria à filosofia platônica aderida pelos filósofos cristãos quanto à transcendência da verdade.

modo ela poderá alterar a relação pedagógica? Podemos supor como os efeitos desse deslocamento, dessa transformação, incidem –também - sobre a pedagogia em sua possibilidade de “transmissão de uma verdade”, pois apartada da psicagogia (do tipo filosófico), talvez se constitua, então, ela mesma, uma promotora da “ação sobre as almas”, convocada ao cuidado constante dessas almas, traduzindo “as verdades” do apelo universal e da raridade da salvação, naquela vinculação da “filosofia cristã” com a Paidéia, pois de alguma forma, como vimos anteriormente, está assegurada a função do mestre (função de ensinar) na instituição eclesiástica e o processo espiritual de formação/transformação está identificado com a educação. Efeitos do entrelaçamento entre o cristianismo, a educação e a pedagogia (na estrita consonância com a noção de Paidéia) e do afastamento da pedagogia e da filosofia, efeitos de uma ideia de educação que funde, mistura, sob a cultura de si, o cristianismo à Paidéia grega. Em poucas palavras: efeitos de uma pedagogia que repousa nos pressupostos da metafísica, agora religiosa, mas na qual está enraizada, por sua vinculação à filosofia, a interrogação sobre a verdade.

#### 2.1.4 Oposição retórica/ filosofia

Escreve Aristóteles: “pois o que faz a sofística não é a capacidade, mas a intenção.” (Retórica,1355b), marcando com isso, segundo McCoy, M. (2010), a distinção entre os sofistas e Sócrates, pelas intenções morais e diferenças no caráter. Uma distinção promotora de uma oposição: de um lado, os retóricos (sofistas) e de outro, o filósofo (Sócrates). Contudo, alguns historiadores em estudos recentes não encontram meios para distinguir facilmente retórica e filosofia na Antiguidade grega clássica, ainda que tantos outros historiadores em pesquisas contemporâneas enfatizem essa distinção, por oposição.<sup>114</sup>

Contudo, não pretendemos distinguir ou opor retórica e filosofia, mas pensar sobre essa oposição nos termos da insuficiência da pedagogia e da educação no âmbito da verdade. Desse modo, com McCoy (op.cit.), consideramos que o termo “*rhetorikê*” da forma como foi estabelecido por Platão já comporta a oposição retórica/filosofia. Com Schiappa, E. (1990)<sup>115</sup> percebe-se que o termo *rhetorikê* se encontra em Górgias e Fedro, enquanto nos fragmentos dos “sofistas históricos” encontram-se apenas termos mais gerais, como *rhetor*, *logos*,

<sup>114</sup> Em McCoy, M. (2010, p.9) encontra-se as referências sobre tais estudos, especialmente considerando o período entre 1990 e 2000.

<sup>115</sup> Schiappa, E. *Did Plato Coin Rhetorikê?* The American Journal of Philology 111 (1990, pp.457-470) In: McCoy, M. (2010:15-17)

*legein*.<sup>116</sup> Da mesma maneira, segundo McCoy, observa-se que Schiappa (op.cit) sugere que os termos *eristikê*, *dialetikê* e *antilogikê*, também podem ter sido cunhados por Platão, como parte de sua finalidade última de distinguir a sofística da filosofia. Mas, de acordo com esse estudo, outros usaram o termo *rethorikê* na Grécia clássica, como por exemplo, Isócrates, ainda que seus objetivos sejam diferentes de Platão, pois se ele (Platão), “*nem sempre trata a rethorikê como uma prática política, é exceção à regra; para a maioria dos gregos, um rhetor evocava um orador na assembléia ateniense e a prática da oratória automaticamente significava discurso público (...) para os antigos atenienses a retórica é vista como arte cívica.*” (op.cit.)

Casin, B. (2005) afirma que após a pesquisa de Schiappa (op.cit.) - que procurou verificar o que muitos já desconfiavam (que Platão cunhou o termo ‘retórica’) -, é preciso, tanto no sentido cronológico, quanto lógico (do advérbio), pagar o devido tributo ao platonismo. Nesse sentido, pagar tal tributo significa entender, de acordo com Casin, B. (op.cit), que é bem possível que Górgias (cujo subtítulo é: “Ou da oratória”), escrito em torno de 385 a.C., “*nos faça assistir a invenção da palavra (...) mas, isso se dá de tal forma que o leitor não pode imaginar por um só instante que se trata de uma invenção platônica.*” (op.cit.p146) Pois, Cerefonte pergunta a Pólo: “*de qual arte Górgias tem o saber, para que possamos chamá-lo pelo nome apropriado?*” Mas, como Pólo não diz qual a arte e no lugar de dizê-lo passa a elogiá-la, Sócrates dirige-se diretamente a Górgias: “*Dize-me tu mesmo, Górgias, de que arte tu tens o saber, e de que nome, conseqüentemente, é preciso chamar-te*”, e Górgias responde: “*Da retórica, Sócrates.*”<sup>117</sup> Assim, a autora diz que essa é a dupla artimanha de Platão: “*é a tékhne que precede o técnico e não o inverso, e é o próprio Górgias que enuncia o nome desse tékhne. A sofística é retórica e é Górgias que o terá dito.*” (op.cit.)

De acordo com McCoy, M. (2010) se em Górgias a retórica é tomada como uma arte imitativa em oposição à filosofia (verdadeira), o mesmo não se observa no Fedro, no qual a relação da filosofia com a retórica é mais difícil de precisar e pode apresentar-se até mesmo “harmônica”.<sup>118</sup> No entanto, de acordo com Casin, B. (2005), a equação sofística=retórica, apresentada no Górgias é duplamente interessante para a filosofia, pois, primeiro, colocando a retórica ao lado da sofística, o sofista-orador é excluído da filosofia e de sua história e, segundo, se há uma retórica na sofística ela será pensada “*segundo o estatuto epistemológico*

<sup>116</sup> Cf MACCOY, 2010, p. 15-17

<sup>117</sup> Platão. Górgias. 448c. Cf. CASIN, 2005, p.146

<sup>118</sup> Conforme conclui Cassin, B. (2005), no Górgias a retórica é igual à sofística, ou seja o Gorgias no Diálogo Górgias e que define o mau uso da retórica. Já no Diálogo Fedro, há o bom uso da retórica, e ela está identificada à filosofia. Duas naturezas da retórica.

de ‘ainda não’’. (p.147). Casin, B. (op.cit.)<sup>119</sup> diz que Aristóteles evidencia essa questão do “ainda não” (da sofística) ao escrever em Refutações Sofísticas que a “*pedagogia cultural dos sofistas-oradores é muito verde*” (op.cit.) denunciando Górgias e o ensino dos que o precederam:

Como se, pretendendo transmitir a ciência de não ter dor nos pés, se ensinasse alguém não a arte de fazer sapatos, nem mesmo onde encontrar esse gênero de coisas, mas se limitasse a apresentar à pessoa vários gêneros de calçados: isso seria ajudá-la em suas necessidades (*pros ten khreian*), mas não transmitir-lhe a arte. (ARISTÓTELES, 183b-184a Apud CASIN, B. 2005, pp.147-148)

Em suma, observa-se um movimento de uma ‘boa’ retórica e uma ‘má’ retórica, sendo a primeira colocada ao lado da filosofia e a segunda colocada ao lado da sofística. Mas, uma “boa” e uma “má” retórica sob as quais podemos evitar um entendimento de simples oposição, de simples disputa entre posições “intelectuais” distintas. Nessa oposição filosofia/retórica, parece se constituir um ponto fundamental na própria filosofia e que engloba questões sobre a verdade, a técnica, o ensino. Por isso, no lugar de “boa” ou “má” retórica, com Casin, B. (2005), consideramos que nos Diálogos de Platão podem ser observados dois usos da retórica, pois Platão, desse modo, na origem da questão filosófica acerca da ambiguidade da retórica, ataca e defende, distinguindo-a: no Górgias uma retórica sofística “*adulação que desliza sob a máscara da legislação e sob a da justiça*” e no Fedro, uma retórica filosófica “*a da dialética que analisa e compõe as ideias.*” (ibid., p.149-150). Com isso, conclui Cassin, B. (op.cit.), duas retóricas, nenhuma retórica, pois na comparação (no pró e contra) em Górgias e Fedro, estabelece-se uma “não – retórica”: “*entre o vício, a sofística, e a virtude, a dialética.*” (ibid.,p.155):

De tal modo que, a partir de Platão, o diagnóstico completo se torna, segundo a severa equação dois igual a zero: não há uma, mas duas retóricas, quer dizer, não há retórica de modo algum, já que, ao invés da retórica encontra-se ou a sofística ou a filosofia. É necessário, portanto, dizer que se assiste, em Platão, simultaneamente à invenção da retórica e à sua eliminação. (CASSIN, B. 2005, p.150)

Contudo, “eliminação” que não parece provocar a extinção da “retórica”, mas ao contrário, parece promover o estatuto do “ainda não” para a retórica quanto à filosofia, ou

---

<sup>119</sup> Importante observar que para Barbara Casin (2005, p.148), “*a consequência mais significativa dessa invenção filosófica da retórica pode ser formulada sob uma forma de uma tese bem simples que eu sugiro provisoriamente: a retórica é a invenção da ontologia para domesticar – para espacializar – o tempo no discurso.*”

um “*agora sim*” desde que assegurada como *tékhnē* da filosofia. Assim, pensamos ainda um pouco mais com Cassin, B. (2005), sobre o lugar da retórica no Fedro, cujo uso da retórica pode ser lido como uma equivalência à filosofia. Cassin analisa duas “transformações”, duas “extensões” entre retórica e filosofia para sustentar essa “equivalência”. A primeira é que no Diálogo Fedro, a retórica é tomada como uma técnica dos discursos, não apenas públicos, mas também privados<sup>120</sup>. E a segunda, uma constatação lógica, a de que o engano, a ilusão sofística, exige o conhecimento da verdade.<sup>121</sup> Com isso, a autora considera que no final do Diálogo Fedro, é retomada a primeira transformação/extensão: “*a arte retórica é uma espécie de psicagogia por meio dos discursos.*” (Platão, Fedro, 261b)<sup>122</sup> Portanto, o ensino da retórica, sistematizado ao modo dialético,<sup>123</sup> deverá passar por um conhecimento dos gêneros das almas: “*de suas maneiras de agir e de padecer e por um conhecimento simétrico dos gêneros do discurso, para desembocar no conhecimento das relações causais entre gêneros de discurso e gênero da alma, e permitir colocá-los em correspondência, em harmonia termo a termo, em vista de uma psicagogia eficaz e adaptada à ocasião.*” (ibid., p.155). Colocada dessa maneira, tem então, a retórica, uma tarefa infinita, já que ela poderá ser aplicada “*a tudo e todos*”, pois que não poderá existir sem o conhecimento da verdade e do Ser e que seu momento chave é “*a tekhnē dialektike*”. Nesse sentido, Cassin (op.cit.) cita Sócrates no Fedro (273e): (tanto e de tal forma que um homem sensato, conclui Sócrates, jamais se esforçara a tal ponto) “*para falar e agir em relação com os homens, mas para poder fazer discursos que têm o favor dos deuses, e agir tanto quanto possível de forma a obter esse favor.*” Colocada dessa forma em relação à verdade, ao divino e à dialética, a retórica, seria então, o nome próprio do *projeto pedagógico infinito da filosofia*, que submete a retórica a uma ética e a uma técnica, impossíveis de realizar quando exiladas da filosofia. Ou seja, a partir de uma técnica (dialética e psicagógica) a retórica deixa de ser uma técnica de oratória, tratando-se

<sup>120</sup> Segundo Cassin: “*extensão que deve ser relacionada, como enfatiza Sócrates, ao fato de que a retórica “pode o máximo” quando “divergimos” (stasiotikos, 2631; ou symphonoumen, planometha, 263b), quer dizer, quando falamos não “sobre o ferro ou a prata, mas sobre o justo e o bom: quando julgamos valores.*” Cassin admite que isso já foi apontado por Paul Ricoeur. (op.cit.p.154)

<sup>121</sup> Argumenta Cassin, B.: “*(...) saber manipular o eikos, a verossimilhança retórica, e mesmo a apate, essa ‘decepção’, ‘ilusão’, ‘engano’ sofisticados, exige o conhecimento da ‘verdade’ e dos ‘entes’ (262 a); ou ainda: ‘é, em toda a parte, aquele que conhece a verdade quem sabe a mais bela maneira de achar as semelhanças.’ (273d)*” (op.cit.p.154).

<sup>122</sup> Apud Cassin, B. (2005, p.155)

<sup>123</sup> Conforme apontou Cassin, B. como a segunda transformação/extensão. (ibid., p.153-156)

então, a partir disso, de filosofia e não mais de retórica, ao modo como é compreendida nos Diálogos platônicos.<sup>124</sup>

Assim, a retórica, exilada da filosofia e identificada com ela, numa posição ambígua, mostra o estatuto do “*ainda não*” quando em oposição à filosofia, estabelecendo-se num hiato. Mas, além disso, a relação ambígua, que marca a retórica pelo que lhe falta e (por isso) também a considera a partir e sob a tutela da filosofia como sua técnica, ou seja, numa identificação à filosofia, e promove a entrada da retórica no campo discursivo da filosofia, numa longa oposição, cujos efeitos, segundo Foucault, M. e Jaegger, W. perpassam oito séculos.

Entretanto, com Foucault, M. (2010), em “O governo de si e dois outros” considera-se, para além dessa relação ambígua, questões relativas à oposição retórica/filosofia que estabelecem o modo de ser do discurso filosófico, oposto ao discurso retórico, que se define por meio da relação com o sujeito falante e não com aquele a quem se dirige. Portanto, um modo de ser da linguagem filosófica que tem forte apelo no campo da educação. Pois, com isso, a linguagem filosófica não terá uma ‘*tekhnai*’, mas será “*étymos*”, “*dirá o verdadeiro do real, dirá o que é a alma daquele que pronuncia, o que pensa a alma daquele que o pronuncia.*” (p.286). Por isso, com Foucault, pensaremos um pouco nesse ponto.

No curso do ano de 1983 (O governo de si e dos outros), Foucault estabelece relações entre a democracia, a política, a coragem, a ética e a *parrêsia* (o dizer a verdade como atividade)<sup>125</sup>. No mesmo ano na Universidade de Berkeley<sup>126</sup>, Foucault concluiu que, ao analisar o dizer a verdade como atividade, não optou por uma via que o conduzisse a analisar os critérios externos ou internos que possibilitaram aos gregos, romanos ou a qualquer outro, o reconhecimento de uma proposição verdadeira ou falsa. Mas objetivou considerar a verdade

<sup>124</sup> Como veremos posteriormente (em Verdade e Técnica), Foucault coloca essa mesma questão de outra maneira, concluindo que com essa relação indissociável entre a filosofia, a dialética e a psicagogia, a *tékhnē* autêntica é a da filosofia, sendo a retórica uma ausência de *tékhnē*.

<sup>125</sup> A palavra *parrhêsia* é comumente traduzida para o inglês como ‘*free speech*’ e para o francês como ‘*franc parler*’. (Houaiss: *parrêsia=liberdade oratória; afirmação corajosa*). Cabrera, M. (In: Abraham, 2003) analisa essas ideias e afirma que Foucault apresenta algumas características da *parrhêsia*: 1. não é uma verdade de fato (é uma verdade concebida como autêntica); 2. ao dizer a verdade o parrhesista (*parrhesiastes*) tem que correr um risco diante de seu interlocutor; 3. a *parrhêsia* implica coragem de dizer a verdade e de escutá-la também, especialmente do lado daquele que fala. (Cf. Cabrera, M. 2003, pp.265-276) Tradução nossa. Foucault disse: “*La parrhêsia est donc, en deux mots, le courage de la vérité chez celui qui parle et prend le risque de dire, en dépit de tout, toute la vérité qu'il pense, mais c'est aussi le courage de l'interlocuteur qui accepte de recevoir comme vraie la vérité blessante qu'il entend*” Tradução livre: A parrhêsia é, em suma, a coragem da verdade daquele que fala e assume o risco de dizer toda a verdade que ele pensa, apesar de tudo, mas é também a coragem do interlocutor que aceita receber como verdadeira, a verdade dolorosa que ele ouve. In: *Le courage de la vérité*. (Curso de 1984 no Collège de France – aula de 1o. de fevereiro de 1984). (Foucault, M. 2009, p.14)

<sup>126</sup> Curso “O governo de si e dos outros” na Universidade de Berkeley, traduzido para o castelhano (tradução não autorizada) por Felisa Santos (Apud ABRAHAM, T. 2003, p.263-391)- tradução livre



como atividade ou um papel. Ao proceder dessa forma, Foucault concluiu que a verdade foi problematizada de diversos modos na filosofia grega e essa mesma filosofia também esboçou o problema da verdade desde o ponto de vista de dizer a verdade como atividade e, a partir daí, quatro perguntas acerca do dizer a verdade são formuladas: - *“O que permite dizer a verdade? Sobre o quê? Com quais consequências? E, qual sua relação com o poder?”* (FOUCAULT, M. 2003, p.388 Tradução livre). Tais perguntas parecem ter surgido como um problema filosófico ao final do Século V (a.C.) em torno de Sócrates, especialmente por meio de suas confrontações com os sofistas, acerca da política, da retórica e da ética, como vimos anteriormente.

No curso do Collège de France, no mesmo ano, na aula de 02 de março, Foucault fala inicialmente sobre as quatro dimensões da parresía sobre as quais foram operados deslocamentos. São elas: 1. Um vínculo de pertencimento circular parresía/democracia (é a parresía que funda a democracia e é a democracia que é o lugar da parresía); 2. Uma estrutura institucional - a isegoria – para a parresía: o direito dado pela lei (de tomar a palavra) a todos os cidadãos; 3) Ainda que inscrita no campo igualitário da isegoria, a parresía implicava o exercício de certa ascendência política; 4) A parresía ocupava um espaço no interior do campo agonístico: experimentava-se o perigo de exercer a palavra no campo político. A partir dessas quatro dimensões, quatro características, Foucault (2010), estabelece quatro deslocamentos: o primeiro, tem a ver com a função da parresía, uma função necessária e universal no campo da política: *“qualquer que seja a politéia com a que se tenha a ver.”* (p.273). O segundo deslocamento, certa ambiguidade de valor na parresía; o funcionamento da parresía aparece como se trouxesse consigo certo número de dificuldades e essas dificuldades estão relacionadas com o problema de seu duplo ruim na lisonja. Terceiro deslocamento: é um desdobramento, desnivelamento do seu alvo que passa a ser ao mesmo tempo uma noção política e um problema filosófico-moral, e o quarto deslocamento na problematização da parresía é que ela deve ser exercida em qualquer regime político e deve guiar as almas dos que governam. (Cf. FOUCAULT, M. 2010, p.269-276).

Pergunta Foucault (op.cit.) *“a partir dessas quatro modificações: quem vai ser capaz de parresía? Quem terá a capacidade da parresía, quem eventualmente terá o monopólio da parresía?”* E Foucault considera: *“É aí que começa a se marcar, precisamente, nessa virada dos séculos V e IV, na cultura grega, ou em todo caso na cultura ateniense, essa grande clivagem, cujos efeitos se verão continuamente durante oito séculos entre a retórica e a filosofia.”* (op.cit.)

Sob esse aspecto, Foucault (2010) estabelece algumas peculiaridades da filosofia e da retórica, sendo esta última a que se apresenta como a arte do “dizer-a-verdade”, dizer convenientemente e em condições técnicas a ponto desse dizer ser persuasivo. Ou seja, a retórica se apresenta como a técnica própria da parresía, desse dizer-a-verdade, ou no limite, persuadir tanto do verdadeiro como do falso. De outro modo, diante dessa questão, a filosofia se apresenta, por oposição à retórica, como a única prática de linguagem capaz de responder às exigências da “nova parresía”, pois é a única capaz de distinguir entre o verdadeiro e o falso. E, em última instância, a filosofia vai se apresentar como detentora do monopólio da parresía, uma vez que se apresentará como “*operação sobre as almas*”.<sup>127</sup> (op.cit.). Pois, a retórica, na força de persuasão convencerá as almas de tudo e de qualquer coisa, enquanto a filosofia (como psicagogia) opera sobre as almas para que elas distingam o verdadeiro do falso, dá às almas os instrumentos para operar essa distinção.

Essas identificações de Foucault, nesse momento da Antiguidade, permitem algumas reflexões. Nas palavras de Foucault: “Não digo que todos os aspectos, todos os problemas fundamentais do pensamento antigo estão aí, mas creio que a partir desse problema da parresía poderíamos identificar um certo número de problemas que poderiam eventualmente servir de temas de estudo.” (ibid., p.277). Dentre tais possibilidades, destacamos aquela que tem a ver com a nossa questão: a problematização da educação no âmbito da verdade. Continuamos com Foucault:

(...) parece-nos que podemos ver também, a partir dessa questão da parresía, se esboçar a questão, fundamental também na Antiguidade, das relações, grosso modo, verdade e coragem ou entre verdade e ética. Quem é capaz de fazer um discurso verdadeiro? Como se pode distinguir o discurso verdadeiro do lisonjeiro? E qual deve ser, do ponto de vista ético, do ponto de vista de sua coragem, aquele que empreende a separação entre o verdadeiro e o falso? Quem é capaz de ter coragem da verdade? E qual é a educação necessária? Problema técnico: qual vai ser por conseguinte, na educação, o ponto em qual se deve pôr ênfase? (FOUCAULT, M. 2010, p.277-278)

Problema técnico? Possivelmente. Parece-nos, além disso, uma grande questão. Pois, aliadas ao problema da educação (da educação do príncipe, conforme analisa Foucault), vê-se outras questões. Destacamos: “o problema do governo da alma, da psicagogia. Para se conduzir e conduzir os outros, e para poder conduzir os outros conduzindo bem a si mesmo,

---

<sup>127</sup> Aqui Foucault retoma a noção de ‘*psicagogia*’ sobre a qual estabeleceu algumas noções em *A hermenêutica do Sujeito* (1981), conforme vimos anteriormente.

de que verdade necessitamos? (...) a quem é necessário se dirigir? Ao retórico ou ao filósofo? À retórica ou à filosofia?” (ibid., p.278) Desse modo, Foucault identifica interrogações fundamentais para a educação: quem irá educar? Ou, quais serão as verdades necessárias? A da retórica, que aparece como uma técnica de persuasão (“ensinar”, “persuadir” - tudo a todos) ou da filosofia, a única capaz de fornecer os instrumentos para a distinção do verdadeiro e do falso? Parece-nos que essa clivagem, identificada por Foucault na oposição retórica/filosofia, e que se relaciona com a “operação sobre as almas” versus técnica, pode estar no cerne de questões educacionais quando estas podem ser tomadas como respostas para as indagações identificadas por Foucault. Pois, como conclui Foucault (ibid., p.280), trata-se não só de oposição técnica (entre retórica e filosofia), apesar de uma série de questões técnicas envolvidas, mas se tratam de *“duas maneiras de falar que se defrontam, mas verdadeiramente dois modos de ser do discurso, dois modos de ser do discurso que pretendem dizer a verdade (...)”* (op.cit.)<sup>128</sup>

Parece-nos, por sucessivos desdobramentos, transformações, mutações, que essa clivagem aponta uma insuficiência da pedagogia, marcada, como mostrou Foucault, por uma identificação da pedagogia com a psicagogia até o final da Antiguidade; uma pedagogia insuficiente, pois identificada com a retórica, nos termos do ensino<sup>129</sup>, das técnicas de ensino, e por outro lado, como duplo dessa insuficiência, uma pedagogia atrelada ao cristianismo – que colocará retórica e filosofia a seu serviço, como ressalta Jaeger, W.<sup>130</sup> – exaltada ao nível de toda a humanidade, com Cristo “O pedagogo”. Uma pedagogia metafísica-religiosa onipotente e que dará acesso à verdade divina.

Assim, encerramos este capítulo, procurando dar corpo a uma ideia muito geral, sobre um dos pontos sustentadores da hipótese inicial de que a verdade se mantém em atividade no campo da educação, de que é a verdade faz a educação “funcionar”, no sentido de uma

<sup>128</sup> Com o intuito de um esclarecimento suplementar, considera-se importante destacar uma passagem da aula de 12 de janeiro de 1983 (a citação é longa, mas se justifica), na qual Foucault marca uma importante diferenciação para o campo da pedagogia: *“Logo a parresía não deve, ao meu ver, ser classificada ou compreendida do ponto de vista da retórica. Ela também não é uma maneira de ensinar, não é uma pedagogia. Porque, se é verdade que a parresía sempre se dirige a alguém a quem se quer dizer a verdade, não se trata necessariamente de ensinar a este. Pode-se ensinar a alguém, era o que Platão queria fazer (...) mas (há) todo um lado abrupto da parresía, totalmente diferente do que pode ser um procedimento pedagógico. O parresíasta, aquele que diz a verdade dessa forma, pois bem, ele lança a verdade na cara daquele com quem dialoga ou a quem se dirige, sem que se possa encontrar esse percurso próprio da pedagogia que vai do conhecido ao desconhecido, do simples ao complexo, do elemento ao conjunto. Pode-se também dizer, até certo ponto, que há na parresía algo totalmente contrário a pelo menos certos procedimentos da pedagogia.”* (ibid., .53-54)

<sup>129</sup> Ainda que seja um ensino questionado. (ver 1º. Capítulo deste trabalho: os sofistas)

<sup>130</sup> Diz Jaeger, W. (1991, p.101): *“A retórica e a filosofia tinham competido desde o século IV a.C. pelo primeiro lugar na cultura e na educação. Era imperativo ao cristianismo pôr ambas ao seu serviço. Foi o que efetivamente aconteceu: no final do século IV (d.C.) a retórica e a filosofia cristãs dominavam a cena.”*

constante atividade do campo educativo, decorrente da insuficiência da pedagogia para responder à interrogação sobre a verdade colocada no campo da educação e que tem como duplo uma educação que dá acesso à verdade, desde que atrelada às verdades divinas. A partir desse primeiro aspecto, a insuficiência da pedagogia, pensamos em alguns pontos os quais marcam de alguma forma o pensamento, quanto a essa insuficiência: a função do mestre, a questão da salvação, a desvinculação psicagogia/pedagogia e a oposição retórica/filosofia. Evidentemente, cada um desses pontos, cada uma dessas perguntas, precisam ser mais estudados, e talvez outros pontos que não consideramos também possam ser pensados quanto à relação da verdade e educação. Esses pontos, mesmo isoladamente poderiam, talvez, sustentar o pensamento sobre a verdade no campo da educação em suas indagações, por isso, merecem um aprofundamento, especialmente quanto à análise das práticas a eles relacionadas. Contudo, no limite desse trabalho, apenas destacamos alguns de seus deslocamentos, de suas mutações e de modificações mais evidentes, assumindo que tais “evidências” não são ainda suficientes para consolidar uma ideia mais criteriosa a respeito do que tratamos.

Desse modo, levando em conta a possibilidade de que as ideias colocadas nesse capítulo sejam ainda muito tímidas, pode-se ao menos traçar algumas considerações a partir do que desenvolvemos. E, nesse sentido, observamos que em sucessivas mutações, deslocamentos, incorporações, transformações, forma-se, desde a Antiguidade grega clássica, a partir de um determinado momento em que a educação passa a ser problematizada em relação à verdade, é estabelecida uma forma de se relacionar com a educação sob a tutela da verdade. Uma verdade, que nesse tempo, na Antiguidade, foi tomada numa metafísica e que nesse sentido precisamente foi colocada em questão pela sofística, um movimento considerado não filosófico que relativizou essa mesma verdade em nome de um ensino. Por sucessivos deslocamentos opera-se uma importante mutação na noção de formação pela Paidéia e esta se torna a Paidéia cristã, com sua aspiração à universalidade e buscando numa espécie de “pedagogia” a sua base “racional”. Mas uma racionalidade que não parecia estar, *a priori*, somente aliada à técnica daqueles que relativizaram a verdade pelo *nómos*, pela convenção, mas ao contrário, distancia-se deles e aproxima-se de uma “racionalidade” dos fundamentos da filosofia, a mesma filosofia que colocará a pergunta sobre a técnica e o ensino da virtude, que colocará a questão sobre a verdade no ensino ou na formação e para a qual a verdade pode ser conhecida por meio de um processo espiritual. Ou seja, sustentamos aqui que nessa interrogação fundamental sobre a espiritualidade, sobre a formação espiritual, a educação é interrogada e se relaciona com a verdade.

Os elementos que consideramos e destacamos dirigem nosso pensamento para os seguintes pontos: 1) uma clivagem (operação sobre as almas - dos dirigidos- *versus* técnica/ensino),<sup>131</sup> entre a retórica e a filosofia, que antes de ser uma simples oposição parece ser o que constitui um hiato, uma insuficiência para a retórica, pois essa só poderá ter um fundamento último se utilizar a técnica autêntica da filosofia; 2) apontam universalidade e salvação (para os dirigidos) e para uma condição prévia para ser dirigido, guiado, para obter a salvação e que se relaciona com a verdade; 3) para a função do mestre e sua relação com o “dizer a verdade” (definido na linguagem filosófica – por oposição à retórica) estabelecida na relação com o sujeito falante e não aquele que se dirige, mas, posteriormente identificada à verdade divina da Revelação, e finalmente, 4) para uma desvinculação da pedagogia com a psicagogia do tipo filosófico, para, nessa desvinculação, aproximá-la de um projeto cristão de formação/transformação.

Além de considerar os movimentos, as transformações, o modo como esses elementos se desdobram em sua complexidade no campo da educação e na marca da insuficiência da pedagogia que remete a educação à tutela da verdade - repousando sobre pressupostos metafísicos - devemos considerar também que esses movimentos, tomados nesse trabalho no campo da educação, podem ser entendidos como movimentos “espirituais” e, em certa medida, também “racionais”, pois estão de alguma forma, atrelados ao platonismo e ao neoplatonismo. Movimentos que, como disse Foucault (2006b), foram “fermentados” pelo platonismo, pois na medida em que no platonismo o conhecimento de si equivale ao acesso à verdade, ou é o modo de acesso à verdade, e que tal acesso só se dará como um movimento espiritual, e na medida em que, por outro lado, o platonismo parece ter sido, de acordo com Foucault (op.cit.), o clima perpétuo para o desenvolvimento de uma racionalidade desenvolvida em torno do “conhecimento”, isto é, sobre o conhecimento da verdade (há uma verdade a ser conhecida), o movimento da racionalidade é continuamente absorvido e reabsorvido pela espiritualidade. Como não são coisas iguais (espiritualidade e racionalidade) o movimento de racionalidade recoloca as condições de espiritualidade necessárias para o acesso a verdade, ou seja, reabsorve a espiritualidade nesse movimento de conhecimento. É a isso que Foucault denomina o paradoxo platônico.

Dessa forma, podemos pensar, a partir dessas considerações, que os movimentos da espiritualidade e da racionalidade, ao menos no campo da educação, por sucessivas mutações, e mesmo após Descartes, parecem ainda provocar certa recorrência, certa relação com a

---

<sup>131</sup> Ainda que na filosofia haja uma *tékhnē* autêntica e na retórica uma ausência de *tékhnē* em relação ao discurso, como veremos posteriormente com Michel Foucault.

verdade. Evidentemente, as mutações e transformações provocam outra “espiritualidade” e outra “racionalidade” muito diferentes daquelas do tempo da Antiguidade, na qual a educação foi interrogada, e mesmo de tempos mais recentes. Tampouco afirmamos que a racionalidade no campo da educação é absorvida pela espiritualidade ou vice-versa, nem mesmo consideramos que o paradoxo platônico indicado acima ainda traz esse tipo de problema para o pensamento. Mas, considerando tais diferenças e mutações, ainda podemos ouvir no campo da educação ecos de certo tipo de jogo entre a espiritualidade e a racionalidade. Ecoam outras palavras, outras formas, outras práticas, outros apelos, porém os ecos parecem estar no discurso da educação, continuamente, fazendo-se ouvir na busca pelo seu fundamento último, na busca pela verdade e pelos gritos que ainda ecoam a insuficiência da pedagogia, uma insuficiência ainda acusada de promover a carência na formação “espiritual” do ser humano,<sup>132</sup> uma insuficiência ainda exposta pela indagação, portanto, ainda tomada sob o viés da impossibilidade da transformação ou, até mesmo, uma insuficiência identificada para o ensino de “conteúdos técnicos”, na esteira da racionalidade pedagógica que parece ter se enraizado na espiritualidade. Mas, uma insuficiência que parece não relacionar-se com a educação quando esta é tomada como uma formação espiritual suprema, como o próprio bem, quando ela mesma, a educação, se constitui no bem, na verdade. Quando a educação, tomada como um bem em si – ideia que sugerimos foi enraizada a partir dos objetivos da Paidéia cristã – não há oposição. Parece-nos, de outro modo, que o jogo se mostra no campo da pedagogia, esta sim insuficiente; sugerimos que a partir do cristianismo primitivo, começamos a “botar a maior fé na educação.” O duplo dessa noção de educação como o bem, é a insuficiência da pedagogia. Essas duas formas de relação da educação com a verdade parecem caminhar lado a lado.

---

<sup>132</sup> Um “espiritual” que assumirá formas distintas e diversas, como veremos posteriormente. Talvez, denominar essa “humanização” de espiritual seja um pouco abusivo, mas é, inicialmente, a maneira encontrada para marcar uma diferença com a racionalidade, com o que se denomina técnica, conteúdos, pragmatismo e etc.

### CAPÍTULO 3

#### DA ESCURIDÃO ÀS LUZES: PELO SABER, A VERDADE SEMPRE PREVALECE

*“Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.” (João Guimarães Rosa)*

Fragmentos do nosso presente...

Pergunta do Jornal do Professor: *Pesquisa de 2004 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC) revela que essas atividades melhoram o desempenho dos estudantes. Como elas podem auxiliar?* Resposta de MRO: Acredito que sim. Essas atividades objetivam oferecer aos alunos uma formação mais plena, autônoma, integradora, oferecendo aos educandos o contato com o mundo que não é apenas o escolar. Ou seja, a proposta das atividades extracurriculares é de ensinar os alunos a eliminar barreiras, a aprender lidar com as dificuldades, as situações problemas, a conviver em sociedade, a trabalhar em equipe, a buscar meios de superar as crises e os conflitos, a respeitar e conviver com as diferenças, a exercer cidadania, a estar sintonizado com o mundo atual globalizado, a ter senso crítico em relação aos acontecimentos políticos. Esse processo contribui para a formação integral do aluno auxiliando na socialização, autonomia, reflexão, pesquisa, integração dos conhecimentos escolares e de mundo, criatividade, questionamento, posicionamento crítico, emancipação. Possibilita novas buscas, mudança de postura e mentalidade bem como de transformação social. (...) possibilita a ruptura com as rotinas instaladas na escola e com a visão conteudista de conhecimento, fornecendo uma participação mais ativa e participativa dos indivíduos envolvidos. (Onofre, M.R. Pedagoga. Entrevista ao Jornal do Professor)<sup>133</sup>

“Há 20 anos atrás a escola era essencialmente conteudista, propedêutica, excludente, hierárquica e mecanicista (...)As TICs não cabem no espaço pedagógico reduzido e pobre da velha escola, elas precisam de uma nova escola, de um novo professor. Talvez por isso seu uso tenha sido um fracasso em muitas escolas. As TICs e os alunos já vivem uma sinergia natural fora dos muros da escola; não se pode inseri-las na escola apenas como uma muleta para uma pedagogia capenga. A escola tornou-se uma ilha de exclusão, um museu pedagógico de velharias didáticas. E esta ilha está afundando rapidamente no meio do oceano das novas tecnologias, novas

<sup>133</sup> Disponível: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/noticias.html?idCategoria=8&idEdicao=36> Acesso em 28/11/2011

metodologias de aprendizagem e novas práticas didáticas. O professor que atua hoje como atuava há 20 anos atrás já perdeu a batalha contra as “modernizações” e já pode ser considerado um dinossauro pedagógico em extinção. Tudo o que ele pode fazer por seus alunos é ensinar história: a história de como éramos quando o mundo era muito diferente do que é hoje e ainda mais diferente do que será quando seus alunos já estiverem fora da escola formal. Qualquer computador conectado à internet pode dar mais oportunidades de aprendizagem ao aluno atual do que esse professor. (...)” (ANTONIO, J. C.)<sup>134</sup>

Neste contexto, a educação assume um papel fundamental, enquanto instrumento de formação do ser humano, não apenas como uma opção técnica voltada para as mudanças radicais que se operam no mundo do trabalho, mas como uma alternativa na construção da modernidade que seja ética e humanista. O processo educacional, que tem na escola o seu "locus" privilegiado, pode e deve ser um instrumento crítico em relação aos valores e comportamentos que vêm sendo impostos à sociedade. Isto significa que, no plano do discurso e da prática social, é urgente afirmar e/ou reafirmar alguns valores, tais como: solidariedade, senso de coletividade, justiça e humanismo, entre outros (...) (FERES, M. J. Secretaria Adjunta da Educação - MG)<sup>135</sup>

**Em seu livro *Pedagogia para el Desarrollo Sostenible* (1994), Francisco Gutiérrez denomina “desenvolvimento sustentável” como aquele que apresenta algumas características (ou “chaves pedagógicas”) que se completam entre elas numa dimensão maior (holística) e que apontam para novas formas de vida do “cidadão ambiental” (...) Além de se constituírem em princípios ou “chaves pedagógicas” as características acima descritas, podem muito bem ser consideradas como princípios pedagógicos da sociedade sustentável. (...) (GADOTTI, M. grifos nossos)<sup>136</sup>**

Nos capítulos anteriores identificamos alguns elementos que possibilitaram pensar sobre a relação da educação com a verdade, relação esta que parece ser movimentada por certo hiato, por certa incompletude, pela “insuficiência da pedagogia”, instalada e mantida pela interrogação sobre a educação que a remete ao campo da verdade. Uma relação que parece colocar a educação sob tutela da verdade, no jogo entre a “espiritualidade” e a “racionalidade”. De forma muito sucinta pensamos sobre os deslocamentos operados no

<sup>134</sup> In: *Professor x inovação: uma batalha perdida?* Disponível em: <http://professordigital.wordpress.com>  
Acesso em 28/11/2011. Não encontramos no artigo ou no site referência ao significado de TICs.

<sup>135</sup> O Plano Mineiro da Educação. Este texto faz parte da publicação da SEE-MG - Escola Sagarana: *Educação para a vida com dignidade e esperança* (Coleção Lições de Minas, v. 2), Set, 1999

<sup>136</sup> Artigo: *Pedagogia da Terra: Ecopedagogia e educação sustentável*. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/torres/gadotti.pdf>. Acesso em 28/11/11.



campo da educação em sua relação com a verdade e sobre a permanência (ainda que em novos contextos, a partir de novas denominações) deste tipo de incompletude da pedagogia que não é apenas conflito, não é apenas jogo de oposição, mas que dele não prescinde. Identificamos a problematização da educação no âmbito da verdade, ligada ao embate entre Platão/Sócrates e os sofistas e com isso um tipo de desdobramento por meio de mutações e de transformações de uma frequente interrogação no campo da educação sobre quais as condições espirituais e/ou racionais deve possuir quem ensina e quem será ensinado e quais as condições (espirituais e racionais) daquilo que será ensinado. Essa frequente interrogação parece-nos inaugurar certo jogo entre racionalidade e espiritualidade no campo da pedagogia. Mas enquanto na Antiguidade identificamos, com Foucault e com os historiadores, a interrogação enquanto “o modo” como a educação se relaciona com a verdade, no cristianismo primitivo e na noção de Paidéia cristã, observamos que para a interrogação sobre a “verdade da educação” foi oferecida uma resposta, um argumento, foi oferecido um saber sobre a formação que encontrou na “transformação” espiritual o “verdadeiro” sobre a verdade da educação. Enquanto na Antiguidade a interrogação sobre a verdade da educação possibilitou novas indagações sobre a educação, parece-nos, com o cristianismo e o Cristo Pedagogo, se colocar uma verdade que está dada (no Texto, na Revelação) e pode ser conhecida por meio do “saber”, que tem como destino final a transformação.

Ainda que nosso objetivo não seja passar em revista teorias educacionais desenvolvidas ao longo da história e nem mesmo a análise de práticas que poderiam sustentar mais firmemente essa hipótese, consideramos que os elementos identificados nos estudos de Foucault e dos historiadores sobre essa questão na Antiguidade e no cristianismo primitivo são relevantes, mas se faz necessária uma breve consideração a respeito de alguns elementos decisivos para o campo da educação e para a ordenação daquilo que chamamos relação da educação com a verdade. Elementos que guardam semelhanças e diferenças com aqueles que observamos na Antiguidade Greco-romana e no cristianismo primitivo, mas que, por certo, constituem-se sob novas configurações que têm no saber sua mais nítida expressão.

Art. 205 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL. CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988. Título VIII - Da Ordem Social. Capítulo III- Da Educação, da Cultura e do Desporto. Seção I - Da Educação)

Salvo possível engano, podemos considerar que algumas leis (como a LDB, por exemplo), diversos decretos, muitos parâmetros, centenas de livros didáticos, inúmeras reflexões educacionais, infinitas preleções, incontáveis artigos, uma boa porção de reportagens, programas de televisão e etc., nos últimos – ao menos – vinte anos têm se proposto a responder ao artigo 205 da Constituição Federal, no intuito de fazer cumprir esse nobre direito de todos e um máximo dever do Estado, da família e da sociedade. Fazer cumprir do melhor modo em acordo com as possibilidades sociais e institucionais que se apresentam. Isso parece ser o que se diz (sobre) a educação. E, parece-nos, estão expressas no artigo questões fundamentais para a educação, que guardam semelhanças com aquelas abordadas nos primeiros capítulos desse trabalho: educação com vistas a uma formação no âmbito da racionalidade e da espiritualidade.<sup>137</sup> Por certo, consideramos o preparo para o “exercício para a cidadania” na esfera da espiritualidade (ou da moral, se preferirmos) e a “qualificação para o trabalho” na esfera da técnica, da racionalidade.

Como pode ser bem observado, muito longe estamos da velha oposição entre retórica e filosofia ou da formação para a virtude ou para a eloquência, e da interrogação fundamental identificada no embate entre Sócrates/Platão e a sofística, entretanto, o texto do artigo 205 da LDB, que coaduna sob um mesmo objetivo a espiritualidade e a racionalidade pode soar estranhamente familiar, ainda que se apresente mergulhado nas condições da modernidade, com sua expectativa de pleno desenvolvimento e de uma racionalidade que pode “escolher”, “eleger” sua moral no exercício da cidadania, qualificando-se para o trabalho. Seguramente, estamos há mais de dois milênios do embate Platão/sofistas (virtude *versus* técnica) e ele faz muito pouco sentido nos dias atuais, pois como disse Paul Veyne (2011, p.25): “o passado antigo e recente da humanidade não passa de um vasto cemitério de grandes verdades mortas.” Ou seja, a cada época as pessoas estão encerradas em discursos (“*como em aquários falsamente transparentes*”) e certamente “*as falsas generalidades e os discursos variam ao longo do tempo, mas a cada época eles passam por verdadeiros. De modo que a verdade se reduz a um dizer verdadeiro, a falar de maneira conforme ao que se admite ser verdadeiro e que fará sorrir um século mais tarde.*” (op.cit.) Talvez, em cem ou duzentos anos – ou muito antes disso - nossas leis, artigos, parâmetros, livros didáticos e nossas ideias gerais sobre a educação fará sorrir. Mas, seja como for, formar para o “exercício da cidadania” e “qualificar para o trabalho” com vistas ao “desenvolvimento pleno da pessoa”, é o que “temos para hoje” e este “dizer verdadeiro” sobre a educação, um dizer verdadeiro *da* educação, ecoa

---

<sup>137</sup> Para ser considerada plena (pleno desenvolvimento) deve abranger as duas esferas: racional e espiritual.

retroativamente em tempos remotos, ecoa no vasto cemitério das grandes verdades. Um *dizer verdadeiro* que é tranquilizador, porque está pautado numa expressa racionalidade para o campo da educação (portanto, é percebido por meio de uma ideia geral) e tranquilizador porque sustenta e movimenta a educação a partir de um *lugar* estranhamente familiar, ou seja, no âmbito da verdade.<sup>138</sup>

Mas, diferentemente do que parece ter ocorrido na Antiguidade grega clássica ou greco – romana, o que identificamos nesse artigo da Constituição Federal – tomado aqui apenas como um exemplo entre muitos outros possíveis – parece não comportar mais uma oposição excludente entre a educação/formação para a técnica retórica ou para a virtude, e tampouco de uma indagação sobre a educação e sim parece tratar-se de uma educação (desenvolvimento da pessoa) plena que poderá se concretizar sob essas duas condições: racionalidade e espiritualidade, com o auxílio da técnica. Duas condições, duas forças, que ainda parecem sustentar certo jogo de oposição no campo da educação, mas que não se excluem, de outro modo, congregam-se, coadunam-se, harmonizam-se para a formação plena. Por isso, cabem aqui algumas questões: como podemos entender esses deslocamentos, essas reconfigurações, essas mutações que transformam elementos em oposição em elementos solidários para a consecução de um objetivo maior que é a educação plena? Podemos então considerar que esses elementos - que no jogo de oposição se relacionam à verdade no campo da educação-, a partir de certo momento se solidarizam e por isso mantêm a relação da educação com a verdade? E nessa nova configuração, nessa mutação, tais elementos cooperam para a incompletude da pedagogia mantendo a educação à tutela da verdade?

### **3.1 A pedagogia e a disputa entre a fé e a razão: séculos obscuros?**

No primeiro capítulo deste trabalho observamos que alguns historiadores, como Jaeger, W. e Marrou, H-I., atribuem certa ascendência dos sofistas ao humanismo, assim como observaremos posteriormente, certa oposição de Heidegger ao humanismo, entendido como constitutivo “do projeto metafísico dos modernos”. Ou seja, nossas questões tangenciam “o problema do humanismo” na educação.

Não é raro encontrar referências ao humanismo como um movimento literário e filosófico que “nasce” na Itália na segunda metade do século XIV, difundindo-se para os demais países da Europa, podendo ser compreendido como o ponto de origem da cultura

---

<sup>138</sup> Estranho e familiar, mas não natural ou essencial.

moderna. Contudo, distanciamos-nos da polêmica sobre tal ponto de origem e do humanismo como um movimento “filosófico”, para aproximarmos-nos das questões relativas à pedagogia, com a finalidade de identificar também nesse movimento tão caro à educação certo jogo entre “racionalidade” e “espiritualidade”, mas que parece ter como mote, a partir de certo momento, não mais a interrogação e sim o saber.

Por isso, ainda que este trabalho não seja composto unicamente dos estudos da História da Educação, é prudente, antes de pensar sobre as questões do humanismo, olhar brevemente para a Idade Média, ela mesma elaborada imaginariamente pelos humanistas e relançada pelos iluministas, conforme as conclusões de F. Cambi (1999), historiador que conclui como a imagem da Idade Média, a época “do meio” entre dois momentos expoentes da civilização, não resistiu aos estudos historiográficos recentes, como por exemplo, de Le Goff, marcadores de um distanciamento crítico com a noção de “séculos obscuros” para sublinhar que a diferença da Idade Média em relação à Antiguidade e ao mundo Moderno gira em torno do princípio religioso, que anima sua identidade. Contudo Franco Cambi (1999), em referência ao historiador Fernand Braudel, destaca que precisamente com o cristianismo vinculado à Igreja, com o feudalismo, com a formação de Estados – nações e com questão da vida intelectual conduzida por escolas e universidades homogêneas, está colocada uma “matriz” para a formação da Europa. *“Nesse nível espiritual/cultural, foi a consciência cristã que alimentou a identidade da Europa, nutrindo seus ideais políticos, seus critérios econômicos, suas normas éticas e estruturando aquele imaginário social que os pregadores e artistas evocavam, sancionavam, difundiam e que a instituição-chave dessa sociedade (a igreja) reelaborava constantemente (...)”*. (CAMBI, F. 1999, p.145). Desse modo, considera-se que a Europa “nasceu” sob o espírito cristão que esteve no centro de suas manifestações culturais.

Nesse caso, a educação está remetida às práticas da Igreja e à fé cristã, portanto, às instituições eclesiásticas, das quais partem tanto os modelos educativos quanto as práticas de formação. Cambi (1999) considera que a escola, da forma como a conhecemos é um produto da Idade Média:

A sua estrutura ligada à presença de um professor que ensina a muitos alunos de diversas procedências e que deve responder pela sua atividade à Igreja ou a outro poder (seja ele local ou não); as suas práticas ligadas à *lectio* e aos *auctores*, à discussão, ao exercício, ao comentário, à arguição, etc.; as suas práxis disciplinares (prêmios e castigos) e avaliativas vêm daquela época e da organização dos estudos nas escolas monásticas e nas catedrais e, sobretudo nas

universidades. Vêm de lá também alguns conteúdos culturais da escola moderna e até mesmo contemporânea: o papel do latim; o ensino gramatical e retórico da língua, a imagem da filosofia, como lógica e metafísica. (CAMBI, F. 1999, p.146)

E, além disso, para o historiador, a constituição e a difusão de um complexo imaginário no campo social educativo é central no mundo medieval e está estruturado em torno do valor religioso e que dá a forma, o perfil, a toda a cultura. Este imaginário está relacionado à imagem do mundo como ordem e a sociedade é vista como “iluminada por dois sóis”: a Igreja e o Império. Dessa forma, tomando esse imaginário como processo educativo, Cambi (1999) afirma que os pregadores educam com sua palavra e como moralistas: “a palavra dos pregadores tende a tornar-se a palavra de mestres de vida moral, e são pregadores tanto os pontífices quanto os monges, no momento em que ‘falam ao povo’.” (ibid., p.148) Mas também educam os pintores e os literatos, como pode ser observado, por exemplo, nos ciclos pictóricos (vida de Cristo, de Santo Agostinho, de São Francisco) que contêm lições (saberes) de vida moral com comportamentos exemplares exaltados no poder da imagem, e, nos textos, como por exemplo, a Divina Comédia de Dante<sup>139</sup>, na qual se observa a transformação do comportamento para obter a regeneração interior. Portanto, conclui Cambi:

O cuidado educativo que a Idade Média dedica ao imaginário nos indica não só a alta taxa de ideologia que atravessa a sociedade (feudal e depois mercantil), agregando ao aspecto religioso uma visão de mundo que sutilmente se difunde, modelando expressões e comportamentos, temores e esperanças, convicções e ações, como também o caráter autoritário, dogmático, conformista dessa ação educativa (...) (CAMBI, 1999, p.148)

Quanto à Baixa Idade Média, o historiador a caracteriza como uma época complexa e dinâmica, que em sua inquietude e dramaticidade promove uma transformação na educação/instrução, pois a institucionaliza no nível superior, sob o registro de uma inédita instituição: *a universitas studiorum*, que se constituía numa livre agregação de docentes e estudantes acolhendo as diversas especializações do saber, formando os profissionais que responderão por uma sociedade em transformação. Essa instituição inédita transforma a

---

<sup>139</sup> Sobre Dante Alighieri, Franco Cambi conclui: “(...) do ponto de vista educativo, as propostas mais significativas do século já estão ‘além’ da Idade Média: com Dante Alighieri (1265-1321), com quem o vulgar se afirma como língua artística, ainda que ele teorize a superioridade do latim; a ideia de Estado se laiciza em Monarquia (1312); a pedagogia vem dramatizada na Divina Comédia, que fixa um itinerário de purificação espiritual através da viagem ideal alimentada por uma profunda paixão pelo homem (...)” (1999, p.192).

educação, pois ali a instrução tende a se laicizar e a se separar do predomínio eclesiástico, fazendo soar os primeiros sons das vozes, que seriam ouvidas na educação da Idade Moderna. Ou se preferirmos, na Idade Média, com a inauguração das universidades, tende-se a aproximar ainda mais o saber do ensino.

Na Alta Idade Média, na educação feudal (realizada, por óbvio numa sociedade hierárquica e estática) o problema é colocado de modo radicalmente dualista. De acordo com Cambi (ibid., p.157) há uma nítida distinção de modelos, de processos de formação e de locais e práticas de formação, “*entre as classes inferiores e a nobreza, delineando novas formas e percursos radicalmente separados*”. Portanto, nesse período a educação parece estar dividida entre a nobreza e o povo, entre a “escola” e a “aprendizagem”, mas “*também se nutre da Paidéia cristã, reinterpretada por via teórica e institucional.*” Ou seja, para o historiador, a reflexão pedagógica medieval permanece inserida na *Paidéia* cristã, pois esta acentua a dimensão religiosa congregada em torno da figura de Cristo. Mesmo que Cambi observe que se trata de uma reflexão pedagógica por vias teórica e institucional, nota-se aí uma espécie de “retorno” ao cristianismo primitivo: a *Paidéia* cristã da Idade Média deve tornar-se *Imitatio Christi*<sup>140</sup>. Contudo, tal retorno parece não se tratar de uma simples retomada, mas de reinterpretação sob condições próprias. Observa o historiador:

Nas vozes que reinterpretem e desenvolvem este âmbito da *Paidéia* cristã, em termos agostinianos e platônicos sobretudo (pondo ênfase no conflito interior e no modelo de uma vida espiritual separada do corpo e do “mundo”), devem ser reconhecidas uma sensível homogeneidade e uma leitura diferente da *Paidéia*, inclusive com respeito aos padres, menos comprometida com a cultura clássica, menos humanístico – retórica, e toda concentrada no religioso, além de escassamente articulada e diferenciada. (CAMBI, 1999, p.163).

Portanto, uma reinterpretação que, parece-nos, não traz de volta à interrogação sobre a educação, mas o saber sobre a verdade do Texto e da Revelação, que tem uma vez mais a educação como suporte. Franco Cambi analisa alguns “modelos” dessa *Paidéia* cristã medieval e dentre eles destacamos suas considerações sobre Erígena (810-875) que, como os demais, reintroduz na *Paidéia* cristã elementos da cultura e do racionalismo antigo sem comprometer a formação exclusivamente teológica e mística. O pensamento de Erígena é inspirado pelo neoplatonismo e no qual todo o processo de retorno a Deus feito pelo homem é ligado à valorização do conhecimento dos princípios e das ideias, “*a que levam as disciplinae*

<sup>140</sup> *Imitatio Christi* conforme os ideais do cristianismo primitivo, abordado no segundo capítulo deste trabalho.

*liberales e em particular a dialética, que ‘indaga diligentemente os conceitos racionais universais da mente’, mas que é preparada e estimulada pela aritmética, pela geometria, pela música e pela astronomia.*” (ibid.,p.164) Ou seja, a Paidéia cristã medieval parece encontrar numa aspiração estritamente espiritual a ideia de formação interior, mas de caráter religioso. Nas palavras do historiador: “A Paidéia cristã (...) vive a profunda tensão, tipicamente medieval, entre razão e fé e, embora com acentos às vezes diferentes, exalta a formação religiosa, espiritual e mística, exemplificada na vida monástica, como modelo mais alto e mais próximo da identidade humana e portanto, como o objetivo mais específico e máximo de sua educação.” (CAMBI, 1999, p.165)

Contudo, continuamos com o historiador para observar aquela divisão anteriormente citada: parece que a educação para o povo estava estruturada por um elemento a mais, além de toda a teorização da Paidéia cristã. Cambi diz que já no mundo antigo (como pode ser observado, segundo ele, em *A República* de Platão), a educação para o povo se dava essencialmente pelo trabalho. Também na Idade Média era o aprendizado (na oficina ou nos campos) que desde tenra idade proporcionava a formação “técnico-profissional e ético-civil aos filhos do povo”. O historiador afirma que nas oficinas, por exemplo, sob a direção de um “mestre” aprendiam-se técnicas reproduzindo o “seu saber técnico”, aceitando a autoridade do mestre e copiando o seu estilo. Cambi (1999) entende que, sobretudo depois do Ano Mil, iniciou-se uma série de “inovações no plano técnico”, que eram transmitidas pela educação/instrução no local de trabalho (que podia ser no âmbito familiar), portanto, uma educação de reprodução das capacidades técnicas, que não valoriza de fato a inovação.

Observar tal “divisão” no campo da educação, no qual o ensino da “técnica”, ou da arte técnica, uma vez mais se aparta da educação/formação espiritual (ainda que esta também seja contemplada em outras dimensões) é relevante para nosso tema, pois o ensino dessa técnica não parece relacionar-se ao “saber”, mas à arte técnica. É possível, certamente, proceder a uma análise das condições de ascensão de uma nova classe social (a burguesia) e das implicações para as estruturas sociais e do trabalho e tal divisão implica no campo econômico e social. Ou seja, na Idade Média o jogo de oposição parece se concentrar também entre a educação/formação (espiritualidade e razão) e educação/instrução (ensino da arte técnica) tomado, não poucas vezes, como uma oposição de classes sociais. Contudo, no âmbito desta tese, pensaremos no jogo de oposição no campo da educação entre a racionalidade e a espiritualidade, no qual a “técnica”, uma vez mais, tem um lugar que, parece, não está delimitado tão somente na diferenciação desse ensino da “técnica profissional” e da educação – formação.

Franco Cambi, ao descrever a sociedade dos “letrados e a formação” na Idade Média, inicia sua frase ressaltando a divisão de classes: “As classes altas são em geral alfabetizadas. Elas vivem em dois espaços: na igreja ou no convento e no castelo ou no palácio.” (ibid., p.181). Dessa forma, as classes altas situam-se entre a cultura religiosa e a cavaleiresca (laica). E parece que é nessas classes sociais que se dá a inauguração das instituições universitárias. Instituições que se nacionalizam num determinado momento (entre os Trezentos e os Quatrocentos), mas que mantêm uma organização unitária por toda a Europa.

Tal organização que visa à formação dos estudantes nas universidades medievais, se dá sob um “rigoroso método de ensino”, cujo iniciador, Pedro Abelardo (1079-1142), não hesitou em recorrer à dialética como “forma soberana do pensamento” e à lógica “como instrumento de regulação da linguagem”, inovando a técnica do debate escolástico (com a rubrica dos *pro* e dos *contra*). Segundo Franco Cambi (1999), o método se estrutura em torno de comentários de textos (teológicos, jurídicos, médicos, por exemplo) e a partir daí desenvolve-se a *lectio* (*de legere*) que “fixava o significado gramatical (*lettera*), depois a explicação lógica (*sensus*) e enfim a exegese ou interpretação (*sententia*)”. (ibid., p.185). Daí nasce a discussão, que faz emergir a *quaestio* ou o problema, que dá lugar à disputa (*disputatio*). Para este historiador, a escolástica estimulou um pensamento original, que obedece às leis da razão, no qual o mestre tem um papel original.

Esta originalidade provoca uma reelaboração do pensamento pedagógico, produzindo uma reflexão teórica à respeito da formação humana e de seu aprendizado de técnicas por meio de técnicas e regras. Técnicas de trabalho intelectual, para as quais as universidades deram uma contribuição fundamental com sua organização de estudos, contribuindo assim para estabelecer modelos de formação, que conduzem a atividade educativa. Tais modelos, segundo Cambi (1999), foram enfrentados pelos intelectuais da Escolástica, com metodologias derivadas da grande disputa sobre a razão e a fé, que atravessa o florescimento (1200/1300) da filosofia escolástica.

O historiador conclui que as duas grandes ordens mendicantes dessa época delinearão os modelos de teorização: por um lado, os dominicanos, ligados à valorização da razão (em si como instrumento para incutir e desenvolver o significado da fé) e por outro lado, os franciscanos, sublinhando a superioridade da fé com relação à razão (“o privilégio da via mística para conhecer a realidade e para formar o homem”)<sup>141</sup>. Essa é a grande disputa intelectual medieval e sob seus enfrentamentos delineiam-se novos modelos pedagógicos,

---

<sup>141</sup> Cf. CAMBI, 1999, P.186



pois as ordens mendicantes estão intimamente ligadas às universidades. Modelos que ainda estão profundamente vinculados ao cristianismo, mas longe de exaltarem uma unidade, apresentam por essa importante disputa pontos de laicização da vida intelectual e apresentam, por certo, em sua disputa por oposição a elevação da técnica da vida intelectual.

Ainda de acordo com Cambi (1999), a oposição razão e fé também mostra-se como uma oposição entre aristotélicos (racionalistas) e agostinianos (místicos) “*que atravessa o século XII e encontra sua expressão máxima na oposição entre São Tomás de Aquino e São Boaventura.*” (ibid., p.186). O historiador caracteriza Tomás de Aquino como o “sumo doutor” da Escolástica que sintetizou em suas teses “*um organismo filosófico inspirado nos princípios do racionalismo e do naturalismo aristotélicos, que funcionavam como critérios de compreensão e justificação de toda a metafísica cristã.*” São Tomás de Aquino parece conduzir sua obra de tal modo a buscar oferecer a harmonia entre a razão e a fé, sem tolher a fé.

Para Sproviero & Lauand (2011), Tomás de Aquino recolhe o pensamento filosófico de Aristóteles e o combina numa síntese original com a Revelação cristã. Para esses autores, a síntese efetuada por Tomás de Aquino é intemporal, na medida em que suas características mais marcantes são: a abertura e o universalismo. “*Abertura e universalismo contra muitos mestres de sua época, Tomás afirma a realidade em sua totalidade*” (ibid.,p.2)<sup>142</sup>. Segundo os autores, o compromisso de Tomás de Aquino é com a verdade das coisas e por isso ele recorre a este ou àquele autor (inclusive autores árabes) para investigá-la. Citam Tomás de Aquino: “*os argumentos filosóficos não são acolhidos pela autoridade de quem diz, mas pela validade do que se diz.*” (ibid., .p.3).

Desse modo, Sproviero & Lauand concluem que três aspectos do século XII estão profundamente relacionados a Tomás de Aquino: as ordens mendicantes, a recepção de Aristóteles e a universidade. Mas, antes de serem exclusivamente relacionados a Tomás de Aquino, tais fatores encontram-se relacionados àquele contexto, uma vez que as ordens mendicantes estavam ligadas à universidade e esta à assunção do pensamento aristotélico no

---

<sup>142</sup> Totalidade e abertura em Tomás de Aquino, de acordo com os autores: “*Tomás afirma a realidade em sua totalidade – a matéria, o espírito e o espírito intrinsecamente unido à matéria no homem-; proclama a bondade da obra criadora de Deus em toda a sua extensão – visibilium omnium et invisibilium – e defende a unicidade da alma humana: a alma espiritual, capaz de uma união mística com Deus, é a mesma e única que promove a prosaica digestão de alimentos ou a circulação do sangue. O próprio conceito de espírito para Tomás é essencialmente abertura: espírito não é uma fumacinha desencarnada, mas precisamente a abertura – (potencialmente) infinita – para a totalidade do real: já no primeiro artigo da primeira questão do De veritate, Tomás afirma que a alma humana, por ser espiritual, “é de certo modo todas as coisas” (“anima est quodammodo omnia”) e, por natureza, pode travar relações com tudo o que é (“convenire cum omni ente”).*” (SPROVIERO & LAUAND, 2011, p.2-3)

Ocidente. Para esses autores, a aurora do século XII foi marcada pelo início – em torno dos melhores colégios que recebiam os melhores alunos e professores – de uma espécie de reação em cadeia que deu origem à Universidade.

Em pouco tempo, estudantes e professores resolveram erigir uma corporação de ofício própria, que se libertasse da ingerência dos poderes civis e eclesiásticos. Nascia a *universitas*, a “totalidade” dos professores estudantes de determinada cidade. Como pretendiam construir, por assim dizer, uma sociedade dentro da sociedade, dedicada unicamente à busca do saber, as universidades logo encontram resistências (...) Não por acaso a palavra *universitas*, a agremiação dos professores e alunos, acumula semanticamente, desde os começos da instituição, também a matriz de *universitas literatum*, “universalidade do conhecimento” – podiam-se estudar ali não só todas as ciências da época, mas estudá-las “filosoficamente”, tendo em conta o *universum*: “o todo das coisas divinas e humanas em universal” segundo o ideal de Platão. A universidade de Paris, então a “capital da cristandade”, considerava-se mesmo herdeira da famosa Academia de Atenas. (SPROVIERO & LAUAND, 2011, p.11-12, grifos dos autores).

Portanto, na época de Tomás de Aquino parecia ser a Universidade de Paris a que dominava a cena intelectual do Ocidente, onde se enfrentavam as oposições mais radicais entre a fé e a razão, em decorrência do agrupamento de alunos e mestres de “todos os cantos”. Para Sproviero & Lauand (op.cit.), é por isso que todas as novidades e todas as questões que lá se discutiam encontravam ressonância universal. Segundo esses autores, nesse ambiente Tomás de Aquino desenvolveu sua obra, com base na doutrina de Aristóteles (“*que invadiu o ambiente intelectual de meados do século XII como um terremoto*”, *ibid.*, p.12). Até então, a ciência e a teologia respaldavam-se nas obras de Santo Agostinho, “*na sua maior parte inspirada pelo neoplatonismo*”. Nas palavras dos autores: “aliás, antes mesmo da queda de Roma, o pensamento aristotélico era visto pelos cristãos como algo estranho à reta doutrina: parecia demasiadamente “materialista” em comparação com o espiritualismo de Platão, em aparência, mais próximo ao cristianismo.” (SPROVIERO & LAUAND, 2011, p.13, grifo dos autores).

Deve-se compreender, portanto, que os pontos de abertura para laicização da educação promovidos pela universidade são impulsionados pelo pensamento aristotélico ao mesmo tempo em que a aceitação deste pensamento é possibilitada por eles.<sup>143</sup> Pode-se considerar

---

<sup>143</sup> De acordo com Sproviero & Lauand, os primeiros grandes comentadores de Aristóteles, como Avicena, por exemplo, foram árabes. Portanto, “*o que primeiramente penetra no Ocidente não é Aristóteles, mas uma*

que por essa “inspiração” aristotélica (que confere à razão natural e ao mundo material uma importância e uma independência inédita na Idade Média) é favorecida a oposição entre fé e razão e os conflitos tornam-se mais agudos. Por isso, de acordo com Sproviero & Lauand (2011), formaram-se em Paris dois “partidos”: o partido daqueles que se apegam ferozmente à tradição teológica e com isso menosprezam a “investigação racional do mundo” e o partido daqueles que, “fascinados com as possibilidades da razão”, deixam de considerar a relevância da teologia. Mas, com Tomás de Aquino as coisas parecem dar-se de outro modo: “*é precisamente nisto que reside a grandeza de Santo Tomás: tendo-se defrontado com estas “visões de mundo”, que já então se apresentavam fortemente antagônicas, não opta por uma delas, mas aceita-as ambas, ultrapassando-as ao deslindar o conteúdo da verdade de cada uma delas.*” (ibid.,p.15)

Por isso, segundo Sproviero & Lauand, Tomás de Aquino enfrenta duras lutas na segunda regência em Paris. É da primeira regência de Tomás que procedem as *quaestiones disputatae de veritate*, disputadas em Paris de 1227 a 1259. A *quaestio disputata* integra a própria educação escolástica, conforme explica Weisheipl (1994)<sup>144</sup>, “*não era suficiente escutar a exposição dos grandes livros do pensamento ocidental por um mestre, era essencial que as grandes ideias se examinassem criticamente na disputa.*” De acordo com Joseph Pieper (1989)<sup>145</sup>, a *disputatio* transcende o âmbito organizacional e chega a se constituir na própria essência da universidade. Tomás de Aquino parece ter considerado que o espírito da *disputatio* (caracterizada como um método decorrente de uma “visão de mundo”, portanto, caracterizado a partir do saber) é o espírito da universidade. E um espírito que encontra “*em Tomás de Aquino o seu mais lúcido expoente*”. (ibid.,p.19)

A verdade que permanece, destruídas as coisas, é a verdade do intelecto divino: e esta simplesmente é uma numericamente; todavia a verdade que está nas coisas ou na alma varia com a variação das coisas. (TOMÁS DE AQUINO, a.4,3. 201, p.185)

Desse modo, compreende-se que, Tomás de Aquino, “o mais lúcido expoente” de um método decorrente de uma “visão de mundo” que toma Deus (que pode ser “provado racionalmente”) como a causa das causas, as quais podem ser analisadas e compreendidas

---

*mistura de Aristóteles com os seus comentadores árabes, o que era diferente do Aristóteles original. Mas, o fato é que, pela primeira vez, a Idade Média se depara com uma grandiosa interpretação completa e sistemática do mundo, totalmente à margem da Revelação cristã.*” (2011, p.13-14)

<sup>144</sup> Weisheipl, J.A. Tomás de Aquino: vida, obras e doutrina. Apud Sproviero & Lauand (2011, p. 15)

<sup>145</sup> Pieper, J. Abertura para o todo: a chance da universidade. Apud Sproviero & Lauand (id)

logicamente, que define a verdade como a adequação do espírito e da coisa e que com sua ideia de abertura e universalidade coloca também o homem simultaneamente como dualístico e unitário, o homem como: “(...) *verdadeira síntese de matéria e forma (sínolon), mas na qual a forma (o espírito) deve ter uma função de guia na ética e na política, as quais não devem eliminar, mas coroar e potencializar nos seus aspectos mais altos a naturalidade do homem, fazendo-a encontrar-se com a revelação e com a fé.*” (CAMBI, 1999, p.189). E, a partir desse homem dualístico, síntese de matéria e forma, a obra grandiosa de Tomás de Aquino, que de acordo com Cambi (op.cit.) congregou a teologia, a cosmologia e a filosofia medieval, “definindo-as como ciência”, legou-nos *De Magistro*, obra na qual toca a questão da educação. Nas palavras de Cambi:

De Magistro, obra do período parisiense de 1256-1259, retomando Santo Agostinho, sublinhou a importância do professor no despertar da mente do estudante, o aspecto sensível do conhecimento e do ensino, a possibilidade de conhecer “os primeiros princípios” de toda ciência e de ensiná-los a outros despertando a atividade racional. A pedagogia tomista é uma pedagogia toda embebida na fé e na razão. (CAMBI, 1999, p.189, grifo do autor)

Mas, sem desconsiderar a grande importância de Tomás de Aquino na escolástica, na Idade Média, outras vozes são ouvidas, como, por exemplo, de São Boaventura de Bagnoregio (1221-1274), um franciscano que insiste na subordinação da teologia à fé, enfatizando a formação do cristão ascética e mística. Em sua obra “*Itinerarium mentis in Deum*”, Boaventura condena a posição racionalista e a exaltação a Aristóteles, reconduzindo todo o saber à teologia e esta à mística, e com isso, indica para todo cristão um ideal de formação que retoma (e repete) as teses agostiniano-platônicas.

Consideramos com Cambi (1999) que na escolástica a questão da formação/educação relaciona-se à fé e à razão, o que parece manter a reflexão pedagógica vinculada à metafísica, “*a regina scientiarum*”, ou o verdadeiro centro teórico do saber. Por isso, relacionada à metafísica, a pedagogia também é mantida num nível de reflexão rigorosa e universal. Porém, rigor e universalidade que comportam um ideal de formação a ser obtido com a preparação e estímulo da mente por conhecimentos, princípios e ideias (como por exemplo, aritmética, geometria, música, gramática... ou seja, a educação na escolástica não parece que tinha um fim em si mesma, portanto, era dependente de seu objeto de estudo) a serem “ensinadas” por meio da técnica para o trabalho intelectual (*disputatio*, fixação de métodos e programas) num ambiente (a universidade) no qual se intenciona o conhecimento universal – conhecer as

coisas humanas e as coisas divinas,<sup>146</sup> opondo nesse mesmo ambiente, as questões relacionadas à espiritualidade e à racionalidade, mas sustentando essa oposição e esse ambiente no saber.

Assim, nesse sobrevoo pela pedagogia desse tempo, são esses os elementos que podemos destacar: uma pedagogia vinculada à metafísica e dividida entre as questões da razão e da fé e dependente, nesse momento - quando se almeja, institucionalmente, conhecer o universal - de uma técnica para o trabalho intelectual. Uma pedagogia inserida num jogo de saber a partir da oposição relacionada à verdade da fé e à verdade da razão. Pode-se, portanto, refletir (de um modo muito elementar) que a técnica, agora sustentando o trabalho intelectual (dividido entre a fé e a razão), encontra um outro lugar na pedagogia e na educação e este lugar, parece-nos, não ressoa naquele lugar da técnica – profissional, e sim num lugar no qual vincula a educação à técnica “da pedagogia”, porém “*sob o signo de uma verdade transcendente da qual a igreja era depositária.*” (LEFORT, C. 1999, p.210) Ou em outras palavras, uma técnica de ensino para o saber por meio da vida intelectual institucionalizada, emaranhada na oposição entre a fé e a razão e tutelada por uma verdade transcendente.

### 3.2 *Studia humanitatis*

Em aberta polêmica com a tradição medieval e escolástica, toda propensa a valorizar o papel da transcendência religiosa e a colocar o indivíduo dentro de uma rígida escala social, a nova civilização concebe o homem como o “senhor do mundo” e ponto de referência da criação, “cópula do universo” e “elo de conjunção do ser”. Um homem não irreligioso, portanto, que não exclui Deus, mas que volta as costas aos ideais da ascese e da renúncia, pronto para imergir no mundo histórico real com o intento de dominá-lo e nele expandir a própria humanidade. (CAMBI, 1999, p.224, grifos do autor)

Não há nada mais ridículo que o fato de que esta criatura mísera e mesquinha, que não consegue sequer ser dona de si, se creia destinada a ser dona do universo, do qual não pode conhecer e muito menos dominar a mínima parte. (MONTAIGNE)<sup>147</sup>

O humanismo vê na formação por meio do *studia humanitatis* a via para a constituição de um novo homem. A crise no modelo escolástico, relatada por Cambi (op.cit.), leva a afirmação de novas perspectivas em franca polêmica com a tradição medieval. Conforme

<sup>146</sup> Técnica para o trabalho intelectual que não parece ser a mesma, que não se confunde com a arte técnica – profissional para o ensino/formação nas oficinas e nos campos, deixando entrever aí uma transformação, um deslocamento, quanto à questão da técnica e sua relação com a educação.

<sup>147</sup> In: Cambi, F. História da pedagogia. (1999, p.268)

ressalta Lefort (1999), a escolástica com sua edificação de um “sistema de ensino” coerente e durável, com a fixação de métodos e programas e com a inauguração da universidade sob o “*signo de uma verdade transcendente da qual a Igreja era depositária*”, não engendrou a ideia de uma educação que contivesse “em si sua própria finalidade”, ou seja, uma educação que não era independente de seu objeto de estudo. Por isso, Lefort (op.cit.) entende que com o humanismo opera-se uma mutação, pois não apenas os programas de ensino (com a restauração da língua latina e o retorno às fontes clássicas) como e principalmente, no discurso pedagógico. Para esse pensador, nos primeiros decênios do *Trecento*, em Florença, onde e quando baliza-se a matriz de representação do humanismo, da pedagogia moderna e “ao mesmo tempo da democracia”, uma concepção nova de educação faz nascer o “discurso pedagógico”. Nas palavras de Lefort: “o fato novo, como bem salientou Phillipe Ariès, é que não mais se trata de aprender por intermédio dos outros ‘com o objetivo utilitário, mas sim em vista de uma formação de espírito’. O fato novo, diz ele ainda, é que aparece ‘no ensino assim como na sociedade, a noção, até então desconhecida, de cultura geral’”. (ibid.,p.210-211, grifos do autor).

Nesse sentido, Lefort observa que essa noção de formação de espírito e de cultura geral implica que a educação deixa de possuir limites definidos para acolher a indeterminação, pois quem aprende não está sendo requisitado para dominar certos conhecimentos, mas para se engajar num “novo relacionamento com o saber.” Um tipo de relacionamento que permitirá que independentemente do ensino do momento, ou seja, ao longo da vida, àquele que ‘aprendeu’ continuar a ler os autores e daí colher permanentemente, por seus exemplos, “*um alimento espiritual e ir interminavelmente ao encontro, à conquista de sua humanitas.*” (op.cit.) Lefort considera assim que a indeterminação dessa educação é a razão pela qual a educação não se reduz a uma função enunciável de uma certeza extrínseca e obtém o valor em si, pois “*revela-se em busca de si mesma e engendra, na prática, um discurso que a visa como tal.*” (op.cit.)

Com Lefort, considera-se que aquilo que interessa nessa mutação é menos a modificação no sistema de ensino e mais a representação de educação na qual um sistema de ensino se ordena. “*Não somente essa representação, esse desejo não são simples reflexo de uma ‘ordem de coisas’, como alguns querem fazer crer, mas sim da ordem das coisas são constitutivos.*” (ibid.,p.208). Por isso, esse autor admite que o *studia humanitatis* esteja associado a uma nova concepção de educação que não tem sentido somente como uma teoria, mas está relacionada ao advento do discurso político, do discurso histórico e do discurso sobre a língua. Nesse tempo, para Lefort, a Cidade (a República) apresenta-se como a

instituição formadora, assim como a família e a História (aprendida como história edificante), da mesma forma, supõe-se que a língua “*contenha os preceitos da eloquência e do raciocínio justo.*” (ibid.,p.210). Cambi (1999) marca a importância dessa consciência da história (edificante), pois ela está atrelada ao poder que o “novo homem” tem de ser artífice de sua própria história o que o leva a “mergulhar na vida civil”, por isso esse “novo homem” engaja-se na política, no comércio e nas artes para exprimir “*uma visão harmônica dos aspectos multiformes dentro dos quais se desenvolve a atividade humana.*” (ibid.,p.224). É na cidade que o indivíduo se realiza, dizem em uníssono Salutati, Bruni e seus amigos, conforme a expressão de Lefort. É aqui, segundo Cambi, que a diferença com o passado é evidente, pois o mundo deixa de ser o lugar de expiação e pena para se tornar a expressão “*da força reativa e do espírito de iniciativa do homem*”. Nas palavras do historiador: “Nascem daqui uma nova concepção da virtude, exemplarmente expressa pelo termo *humanitas*, e uma nova escala de valores éticos e sociais na qual não existe mais lugar para a tradicional hierarquia nobiliárquica e eclesiástica.” (CAMBI, 1999, p.225).

De modo semelhante a Lefort, também Cambi considera que essa nova concepção antropológica necessita de condições sociais que garantam sua realização, assim, o interesse se volta para a “problemática educativa” nos níveis teórico e prático. Por isso, não são apenas aqueles diretamente ligados a essa problemática que lhe dedicam atenção, como os educadores e pedagogos, mas também os literatos, políticos e os recém- chegados burgueses. Mas, Lefort enfatiza a dimensão da significação política dessa questão, pois o “*impulso dos studia humanitatis em Florença serve a uma nova ética da vida ativa contraposta à vida contemplativa, serve a uma ética da vida do homem no mundo e de seu engajamento na Cidade.*” (LEFORT, 1999, p.212)

Como consequência, a formação desse “novo homem no mundo” não poderá ser limitada, mas deverá garantir o exercício de suas funções na cidade. De acordo com Cambi (1999) essa formação se realiza por meio de um currículo baseado essencialmente na leitura dos clássicos gregos e latinos. “*O estudo dos clássicos permite não só superar a utilização meramente gramatical e estilística que deles fez a cultura medieval, mas, sobretudo, descobrir uma humanidade feita de valores universais elaborados e produzidos na Antiguidade.*” (ibid.,225). Nesse sentido, também Lefort (1999) considera que o retorno à Antiguidade não é porque as fontes antigas eram desconhecidas, pois a Antiguidade nunca deixou de rondar a Idade Média, mas a distinção do humanismo está em sua consciência de uma ruptura no tempo, ou seja, a Antiguidade que “se constitui” no humanismo é como “um passado à distância”. Para Lefort, é precisamente essa percepção das diferenças dos tempos

que está ligada às novas ideias de cultura e de *humanitas*. Ou seja, não parece se tratar de um simples “retorno” à Antiguidade, mas de uma forma de relacionamento com o mundo antigo que em “*prol da restauração da identidade dos antigos é a obra na qual os modernos reconhecem sua própria identidade.*” (ibid.,p.212)<sup>148</sup>

Assim, os humanistas mais do que influenciados pelos antigos, estavam, para Lefort, “retornando” aos autores antigos para devolver-lhes uma identidade: “trata-se, graças a novas técnicas filológicas, de restituir a verdade de suas proposições, de ter o conhecimento exato dos textos, descartando os intermediários que, de boa-fé ou de má-fé, os deformaram e os falsificaram.” (ibid., p.213). Conforme ressaltam Cambi e Lefort, tal “leitura” somente foi favorecida por uma nova ideia de língua, ou seja, a leitura dos clássicos no original possibilita saber o que significa o “verdadeiro latim”, bem como é o “*conhecimento do verdadeiro latim que abre uma via de acesso aos textos da Antiguidade.*” (LEFORT, 1999, p.213) Ou nas palavras de Cambi (1999, p.225): “*a leitura dos clássicos no original permite entrar em comunhão espiritual com os grandes da Antiguidade (...)*”

De acordo com Cambi (op.cit.) expressa-se com isso um programa de valorização da língua latina em oposição ao pedantismo da escolástica. Mas, longe de considerar o humanismo como um movimento meramente filológico-literário, o historiador atribui grande importância ao movimento também no âmbito filosófico, pois nesse período não só se redescobre Aristóteles estabelecendo-se uma polêmica com as interpretações medievais, como também se reavaliam o estoicismo, o epicurismo e o neoplatonismo que a cultura escolástica medieval havia ignorado. O historiador admite ainda que tais redescobertas (ou leituras) atingem o campo pedagógico (nos estudos e na prática escolar), como por exemplo, quanto à referência a Platão que reconduz a pedagogia para *polis*, para o seu engajamento político, reconhecendo a pedagogia como um dos pilares para o desenvolvimento. Cambi afirma que o retorno à *Paidéia* efetuado pelos humanistas tem como tema a referência à *polis*, que se inspira nos modelos do classicismo e se nutre dos *studia humanitatis*, que se destinam a “*restaurar o sentido e o uso das palavras, procurando-os nos autores gregos e latinos, mas também se esforçando para encontrar o timbre do discurso comum e a formar moralmente o*

---

<sup>148</sup> Franco Cambi parece partilhar dessa ideia, pois afirma: “*Certamente não se trata apenas de restaurar textos, mas também de fazê-los falar aos contemporâneos, de dialogar diretamente com eles, para nutrir-se de seu espírito cultural e para encontrar modelos (políticos, literários, filosóficos) a serem revividos. Por exemplo, a leitura de Platão feita pelos humanistas florentinos, de Leonardo Bruni a Marcílio Ficino, mesmo articulando-se em várias frentes – política, lógica, metafísico-religiosa – foi sempre uma leitura “ao vivo”, ligada a um forte desejo de diálogo e de reativação de modelos ainda carregados de sugestão e de atualidades.*” (1999, p.239-240)



*homem, mas segundo uma moral mais livre e mais consciente do próprio caráter mundano (...)*” (CAMBI, 1999, p.241).

Da mesma forma, para Theobaldo, M.C. (2008), a leitura dos antigos levou humanistas como Petrarca, depois Salutati e Bruni e mais tarde Valla e Erasmo, a afirmarem em acordo com Cícero e Quintiliano que no uso público da palavra o homem pode desfrutar da vida civilizada, atingindo a plenitude da condição humana. Tal afirmação encontra seu ponto de apoio nos *studia humanitatis*, ou “*uma formação de base literária, pois, é pelo contato com a sabedoria antiga e o exercício eloqüente da palavra que o homem se aproxima da perfeição e conquista sua dignidade.*” (p.209). Cambi (1999) considera que o retorno a Cícero e a Quintiliano não somente repunha o ensino do latim, mas o vinculava a novos princípios e modelos, particularmente em direção à vida política. De acordo com Cambi referindo-se a Garin (1968)<sup>149</sup>, os *studia humanitatis* implicavam uma organização de estudos que tomavam como ponto de partida os estudos literários. Para Theobaldo (2008) a tradição literária antiga, torna-se, com isso, instrumento fundamental para a formação cívica. E podemos pensar: o saber sobre a tradição, numa reinterpretação pelos humanistas, era o apoio para a educação cívica.

Assim, é possível inferir que o ensino do latim e da retórica como um dos pontos de apoio desse modelo educativo é difundido, “*por influência da cultura italiana e de Erasmo*” (CAMBI,1999, p.263) por toda a Europa.<sup>150</sup> Um tipo de educação filológico e literário, que se espalha pelos novos colégios, e promove uma mudança em todo o universo da educação: “*muda o ensino e muda a atitude da família em relação à criança, muda a imagem do homem que é formado por esse processo educativo: trata-se daquele homem mais laico, civil e faber (...)*” (ibid., p.241)<sup>151</sup>

Erasmo, pareceu exercer grande influência quanto à difusão do humanismo na educação, especialmente com a publicação de manuais sobre pedagogia, que têm como principal meta o domínio dos *studia humanitatis*. Nas palavras de Theobaldo (2008, p.210): “*e tão logo eles se voltam para o exame dessas disciplinas, sua dívida para com a tradição romana da educação retórica emerge de forma bastante explícita.*” Para essa autora,

<sup>149</sup> Garin, Eugenio. *L' éducation de l'homme moderne*. Paris, Fayard, 1968. Também citado por Lefort (1999) e Theobaldo (2008)

<sup>150</sup> Mas, de acordo com Cambi, F. em princípio, “*a cultura humanística não encontra um ambiente muito favorável na França. No país, as universidades – a Sorbonne em primeiro lugar – continuam no século XVI a seguir a escolástica medieval.*” (1999, p.234)

<sup>151</sup> Lefort (1999) e Cambi (1999) lembram os estudos de P. Ariès sobre o nascimento do sentimento de infância nessa época. Mas, Lefort argumenta que apesar de Ariès ter afirmado a considerável influência do humanismo no ‘sentimento de infância’, certo número de informações de “ricordi” de jornais e os diversos testemunhos mostram que a manifestação desse sentimento já é sensível no final do Trecento.

reaparece com os humanistas a questão colocada por Quintiliano no Livro X de sua *Institutio Oratoria*, qual seja, o orador deve procurar dominar pelo menos três disciplinas além da própria retórica: a poesia, a história e a filosofia moral. A importância concedida particularmente ao ensino da retórica no humanismo é afirmada por Erasmo com a finalidade última de uma formação moral e cívica. Tal importância marca uma considerável mutação em relação à antiga disputa retórica *versus* filosofia,<sup>152</sup> pois que, retomando a “boa retórica”, ela está novamente ao lado da filosofia, mas reconfigurada num saber e disposta às explícitas finalidades educacionais de formação.

Se, como observamos, anteriormente a retórica não parecia estar vinculada positivamente à filosofia, agora com os humanistas, ela aparece como um saber para a formação moral e cívica. Skinner, Q. (1996)<sup>153</sup>, considera que os humanistas dão um primeiro passo em relação aos estudos clássicos ao desenvolver e explicitar o conceito de *virtus*, de Cícero, pois nessa explicitação consideram três pressupostos, primeiro: “que está ao alcance dos homens atingir o mais alto grau de excelência”; segundo: “que uma educação adequada constitui condição essencial para se alcançar esse objetivo” e terceiro, “que o conteúdo de tal educação deve concentrar-se num estudo interligado da filosofia antiga e da retórica.” Por isso, ao assumir esses critérios, os humanistas conferem um valor altamente positivo aos saberes e estudos retóricos: “*agora lhes soava incontestável que a retórica e a filosofia deveriam ser consideradas as principais disciplinas culturais.*”<sup>154</sup>

Assim, conforme observa Theobaldo (op.cit.), as propostas educacionais de Erasmo criticam as práticas pedagógicas do primeiro humanismo (“*que têm como alvo as técnicas de memorização, a falta de liberdade do aluno e a ausência de procedimentos que levem à formulação de julgamentos*”), para exaltar o valor de uma formação elevada nos *studia humanitatis*, que o capacita ao julgamento e a inferência plena na sociedade. Para Erasmo o *saber pelo saber* não tem serventia e a educação pelos *studia humanitatis* deve prover o bem falar e o bem escrever para “bem pensar”. Para que o “bem pensar” possibilite uma participação ativa na sociedade, o homem deverá estar livre das amarras de uma educação rígida “*com base na imitação dos autores que não estimula a criação e nem a crítica*”. De acordo com Theobaldo (2008), considera-se então que o “*bem falar, o bem escrever e o bem pensar, significam o triunfo da retórica*”, ou da boa retórica, conforme Cícero e Quintiliano:

<sup>152</sup> Conforme abordado no segundo capítulo desta tese.

<sup>153</sup> Skinner, Q. As fundações do pensamento moderno. In: Theobaldo, M.C. (2008, p.211)

<sup>154</sup> Apud THEOBALDO, 2008, p.211

*“como meio de convencer orientado para a comunicação da verdade, ou do que se estima por verdade”.* (ibid.,p.213).

Desse modo, parece-nos, reabre-se com o humanismo a antiga questão a respeito da retórica em sua relação com a verdade. E, nesse debate, um novo elemento se interpõe: a reflexão pedagógica humanística, com seus saberes e ideais de formação espiritual. Pois, o ensino da retórica em suas condições humanísticas, antes de ser tomado como consenso, parece ter provocado novas questões quanto à educação. Por isso, admitimos que, com Montaigne, a reflexão pedagógica adquire novas considerações sobre um velho dilema.

De acordo com Cambi (1999), Michel Eyquem, senhor de Montaigne (1533-1592), de sólidas “convicções” católicas por nascimento, por uma série de circunstâncias, abandona a vida pública e dedica-se (no castelo herdado dos avós) a uma reflexão interior “sobre si mesmo e sobre o homem em geral”, cujos resultados podem ser conferidos nos Ensaaios. Para Cambi, nos Ensaaios, respiram-se os ares do estoicismo e do ceticismo humano. Montaigne não elabora uma ideia sistemática sobre educação, mas *“as alusões e motivos que aparecem aqui e ali nas suas páginas revestem-se de grande significado educativo.”* (ibid.,p.268) Nesse sentido, dois ensaios do primeiro e do segundo livro (*Pedantismo e Da educação das crianças*) podem ser consideradas grandes reflexões para o campo da educação e da pedagogia. Contudo, interessa-nos menos a reflexão *sobre* a pedagogia *stricto sensu* e mais a reabertura por Montaigne de uma antiga questão colocada na Antiguidade.

Em *Pedantismo*, Montaigne desfere sua crítica sobre as práticas educativas em uso nas escolas de sua época – *“tanto naquelas que permanecem com posições escolásticas quanto naquelas que se inspiram apenas formalmente nas concepções humanistas”*. Para ele, em ambos os casos o desfecho é por uma educação ‘pedante’, *“preocupada apenas em encher a cabeça de noções e não em visar à formação da capacidade de julgamento e do espírito crítico dos alunos.”* (op.cit.) Para Montaigne uma educação não deve estar apartada da vida prática. Theobaldo (2008, p.214) cita trecho do Livro I de Ensaaios:

Proclamai a nosso povo, sobre um passante: “Oh que homem sábio!”  
E sobre um outro: “Oh, que homem bom!” Eles não deixarão de voltar os olhos e o respeito para o primeiro. Seria preciso um terceiro pregoeiro: “Oh, que cabeças estúpidas!” Facilmente perguntamos: “Ele sabe grego ou latim? Escreve em verso ou em prosa? Mas se ele se tornou melhor ou mais ponderado, isso era o principal e é o que fica por último. Seria preciso perguntar quem sabe melhor, e não quem sabe mais. (MONTAIGNE)

Montaigne aponta os mestres como os responsáveis por essa “degeneração” da educação, pois considera seus métodos de ensino “*abstratos e formais, pouco sensíveis à observação da realidade e pouco respeitosos das leis da natureza.*” (CAMBI, 1999, p.269). Também no “*Da educação das crianças*”, Montaigne crítica severamente a educação letrada dos humanistas por sua erudição vazia e por sua aproximação ao pedantismo. Mas, de acordo com Cambi, nesse ensaio, prevalecem elementos positivos e constitutivos, apontando que a educação deve formar homens de mentalidade crítica, aberta e de sólidos princípios morais. “Melhor uma cabeça bem feita do que uma cabeça bem cheia”, parece ser o que diz Montaigne. De acordo com Cambi, para Montaigne, nada deve ser aceito pelo aluno “só por autoridade ou por crédito”<sup>155</sup>. A utilidade da aprendizagem parece ser de grande importância, inclusive a aprendizagem literária derivada da tradição clássica, desde que harmonizada às exigências da vida cotidiana.

Entretanto, Theobaldo (2008), entende que no último segmento desse ensaio, o motivo das críticas de Montaigne aos mestres humanistas é o afastamento das palavras em relação às coisas, pois enfatiza o aprendizado das línguas pela prática e pela experiência, oposto ao aprendizado pelas técnicas mnemônicas e livrescas, como aquele que pode fazer uma “escola dos homens” (em oposição à escola das letras). Nesse ensaio, Montaigne critica o uso do tempo, considerado longo demais, para o estudo da retórica e das línguas antigas, “*enquanto as coisas da vida e a formação prática são depreciadas e remetidas ao futuro.*” (p.214). Para Theobaldo (2008), essas críticas percorrem todo o ensaio e conduzem à seguinte consideração: “mais do que dizer bem, melhor o agir adequado; mais do que a “exercitação” da língua, vale a “exercitação” da alma.” (ibid.,p.215, grifos da autora). Assim, o estudo não deve ornamentar, mas nutrir e formar o caráter. Montaigne cita Cícero: “Como homem que faça do ensino que recebeu não um motivo de ostentação, e sim a regra de sua vida, que (o jovem) saiba obedecer a si mesmo, submeter-se a seus próprios princípios.”<sup>156</sup>

Em Ensaio, Livro I, Montaigne, em ao menos duas passagens, de acordo com as análises de Theobaldo (op.cit.), direta ou indiretamente, questiona a pedagogia de sua época. Primeiro: em alusão ao tempo de aprendizado de certas matérias (para Montaigne deve-se iniciar o mais cedo possível a exercitação da capacidade de julgamento, ensinando, o mais brevemente a filosofia moral “*imprescindível para formação de um caráter virtuoso*”), que

---

<sup>155</sup> Sob esse aspecto diz Montaigne: “(nada deve ser aceito pelo aluno) só com autoridade por crédito; os princípios de Aristóteles não sejam seus princípios mais do que os dos estóicos ou dos epicuristas. Coloquemos o jovem diante da diversidade de ensinamentos: se puder, ele fará uma escolha, se não permanecerá um ponto de interrogação. Só os loucos são convictos e resolutos.” Apud CAMBI, 1999, p.269.

<sup>156</sup> Apud THEOBALDO, M.C.,2008, P.215 (tradução e grifo da autora).

deve ser ocupado com o ensino da formação moral. Nesse sentido, Montaigne compara a educação “latinista” dos colégios à educação dos lacedemônios:

Alguém que lhe perguntou porque os lacedemônios não redigiram por escrito as regras da coragem e não as entregavam a seus jovens para que a lessem, respondeu Zeuxidamo que era porque queriam habituá-los aos feitos e não às palavras. Comparai-o ao cabo de 15 ou 16 anos, com um daqueles latinistas do colégio que terá gastado o mesmo tempo em aprender nada mais do que simplesmente falar. (MONTAIGNE, ENSAIOS LIVRO I, 26, P.252)<sup>157</sup>

E, nessa comparação, parece censurar o alcance do ensino da língua para a formação moral, bem como o tempo dedicado ao aprendizado da gramática e da retórica, questionando se esse aprendizado não seria vão.<sup>158</sup> Para Theobaldo, é evidente que a crítica de Montaigne se dirige aos elementos centrais das concepções educacionais humanistas e com isso se opõe a essa perspectiva pedagógica. Parece, portanto, que Montaigne pensa uma educação que dá prioridade às coisas e não às palavras. É aí que está a mais severa crítica de Montaigne à educação “letrada” do humanismo.

De acordo com Theobaldo (2008, p.220): “a Renascença segue a tendência dos retóricos latinos de manter conciliadas a forma e as matérias do discurso, preocupado-se em imprimir nele um efetivo conhecimento acerca dos assuntos tratados e associado às exigências da eloquência.” Tal tendência, influenciada por Cícero (“o orador perfeito é aquele que articula a cultura filosófica, a erudição literária e a excelência na utilização das técnicas da retórica”), considera que as palavras (*verba*) e sua articulação discursiva devem estar em consonância com a matéria (*res*), com o tema e com o auditório. Dessa forma, com Theobaldo entendemos que Cícero parece querer superar a oposição entre retórica e filosofia, procurando dar corpo a um orador que além do aprendizado da retórica (“a escolha dos argumentos, sua organização e o conhecimento dos tropos e das figuras do discurso”) também se destaque pela sapiência (“o saber acumulado pelos homens, especialmente os clássicos, com seus exemplos morais e senso de responsabilidade e atuação política”). “Assim, os interesses da cidade, a moral e um forte senso de conveniência (*decorum*) se entrelaçam às técnicas da retórica para

<sup>157</sup> Apud THEOBALDO, M.C., 2008, p.216 (tradução livre da autora)

<sup>158</sup> De acordo com Theobaldo, a partir de Porteau, P., 1935 (Montaigne et La vie pédagogique de son temps): “a jornada diária de estudos dos colégios do século XVI concentra forte presença das matérias literárias e aulas de revisão: a tabela de horários das classes elementares é basicamente ocupada com aulas de gramática, leitura e revisões. O horário das classes mais avançadas é dividido entre poética, retórica, dialética e aulas de revisão. São ainda realizados estudos religiosos pela manhã e disputas à tarde.” (p.218).

*constituir a verdadeira eloquência, visada pela formação do perfeito orador.*” (op.cit.). Theobaldo lembra que no *De oratore* de Cícero encontra-se uma das asserções mais decisivas desta tradição: “a afirmação de que o poder do orador está justamente em aliar a razão à eloquência, ou ainda, filosofia e retórica.” (op.cit.). Cícero, portanto, pretende reunir a filosofia e a oratória, pois a partir dele, a eloquência exige não apenas o conhecimento das técnicas da retórica, como também a *sapientia* (tradução latina do termo grego *philosophia*), aproximando o orador do filósofo.<sup>159</sup>

Conforme o que já abordamos nas páginas anteriores, os humanistas se apresentam não apenas como herdeiros, mas como aqueles que (re) instituem uma identidade aos antigos, atribuindo especial atenção a Cícero e Quintiliano, portanto, apresentam-se como aqueles que darão “continuidade” (no seu tempo) a essa ideia de união entre sabedoria e eloquência tanto no discurso político quanto no discurso moral. Desse modo, vincularam a retórica à participação política e às exigências da vida na cidade. Por isso, a retórica está associada à educação, o que, de acordo com Theobaldo (2008) conduz a uma ideia de ensino que vai além do horizonte “puramente técnico” e encontra-se com o saber. Para a autora, o grande portador dessa preocupação (de que a aprendizagem da retórica seja mais do que técnica) é Erasmo, mas que entende, “*por razões pedagógicas, que a formação retórica deva ser iniciada pela instrução da gramática latina e grega.*” (ibid., p.221). Mas parece que não foi suficiente entender o ensino da retórica em união ao saber da formação moral, pois o foco nos programas escolares humanistas, acabou por deixar-se na *compositio verborum*.<sup>160</sup> Ou seja, o cotidiano escolar acabou por privilegiar as “tarefas de leitura, repetição, composição, declamação”, o que provoca desgaste nas propostas educacionais do humanismo. “*O mestre dedicado transforma-se no pedante, o estudo das letras se reduz à repetição empobrecida dos clássicos e à erudição livresca. A finalidade da formação moral e política perde-se nos seus meios, na rigidez e no excesso das tarefas de memorização, no aprendizado formal das técnicas estilísticas e da dialética.*” (ibid.,p.222).

Pois é essa forma de educação que Montaigne critica. E em sua crítica, em sua insurgência (como diz Theobaldo), acusa gramáticos e retóricos de não saberem o que e quanto é necessário ao jovem aprender em seus estudos literários. Nesse sentido, Montaigne vai contra uma educação fortemente preocupada com as palavras e diz que aquele que tiver conhecimento das coisas, não terá dificuldade em expressá-las. “*Desde que nosso discípulo*

<sup>159</sup> Para Theobaldo concepção semelhante também encontra-se em Quintiliano “*que seguindo a direção apontada por Cícero, estabelece a formação do orador com base na filosofia, na história e no direito civil.*” (2008, p.221).

<sup>160</sup> Cf THEOBALDO, 2008,p. 220

*esteja bem provido de coisas, as palavras virão mais que bastante: ele as arrastará se não quiserem vir.*” (MONTAIGNE)<sup>161</sup> As palavras de Montaigne nos lembram outras sobre as quais tratamos no primeiro capítulo desse trabalho, lembram as palavras de Sócrates aos sofistas. Um novo trecho de Montaigne:

Ouçõ pessoas que se desculpam por não conseguirem expressar-se, e dão a impressão de que têm a cabeça cheia de muitas coisas belas, mas que por falta de eloquência não as consegue divulgar: isso é mistificação. Sabeis o que é isso na minha opinião? São sombras que lhes advém de algumas concepções informes, que eles não conseguem deslindar e esclarecer interiormente, nem portanto mostrar exteriormente: nem sequer entendem a si mesmos. Vede um pouco como gaguejam no momento de dar à luz, e compreendereis que a sua dificuldade não está no parto e sim na concepção, e que não fazem mais que lamber essa matéria imperfeita. (MONTAIGNE)<sup>162</sup>

Essas palavras de Montaigne expressam, além de uma forte crítica à “retórica humanista” (e à gramática), a aproximação a Sócrates, retomando a maiêutica socrática com o “parteamento” das ideias que foram formuladas claramente desde o princípio. Montaigne não deixa dúvidas quanto ao seu “retorno” a Sócrates: “De minha parte sustento e Sócrates assim ordena, que quem tem no espírito uma imaginação viva e clara a expressará, seja em bergamasco seja por mímica, se for mudo.”<sup>163</sup> Ou seja, as ideias quando são claras podem ser comunicadas independentemente da técnica, portanto, Montaigne não apenas critica a retórica, mas o faz utilizando argumentos socráticos. E quando utiliza tais argumentos, Montaigne traz para a sua época uma antiga questão que perpassou durante muitos séculos a filosofia. Uma questão com forte apelo no campo da educação, pois que não se trata tão somente “da” retórica, mas de um jogo de oposição entre a racionalidade e a espiritualidade que remete à educação ao âmbito da verdade.

Entretanto, com isso não afirmamos que a retórica no humanismo está ligada à racionalidade e as ideias de Montaigne à espiritualidade. Parece-nos, de outro modo, que a crítica de Montaigne denuncia a impossibilidade da disposição da “técnica da retórica”, ou ao menos a técnica retórica ensinada naqueles tempos, a serviço de uma espiritualidade, ou seja, a retórica, por seus limites técnicos não poderá responder pela educação “espiritual” proposta

<sup>161</sup> Apud THEOBALDO, 2008, p. 223

<sup>162</sup> Apud THEOBALDO, 2008, p. 224

<sup>163</sup> Tradução livre da autora. Ensaio, Livro I, p.169. Bergamasco: um dialeto rústico da Itália; uma linguagem de poucos recursos.

pelos humanistas<sup>164</sup>, o que a faz descambar para a mera repetição e o “aprendizado vazio”, segundo Montaigne.

Atualmente diríamos: um aprendizado desprovido de sentido, pois que não dá conta da formação “espiritual”, um dos pressupostos do humanismo na educação. Por isso, antes de considerar que aqui se trata de uma simples oposição entre o espiritual e o racional, numa tentativa de caracterizar cada uma dessas instâncias seja pela retórica, seja pelas obras literárias clássicas e afins, tendemos a considerar que o jogo, nessa mutação, reveste a educação de ideais espirituais de formação e com isso dispõe da razão para alcançá-los. Contudo, parece-nos, quando tal formação não é atingida os meios “racionais” e técnicos é que são colocados em questão, mantendo aberta, por meio dessa denúncia, a antiga “ferida” da pedagogia quanto à sua insuficiência e com isso lançando a educação à tutela da verdade. Admitimos, portanto que, quando Montaigne critica o ensino da retórica, seus argumentos fazem ressurgir a “má retórica” desprovida do saber que acompanha a formação moral que, parece-nos, esteve obscurecida no cristianismo e na Idade Média. Montaigne recupera com sua crítica o estatuto do “ainda não” da “má retórica” e a vincula à pedagogia, questionando seu valor como “uma arte cívica” ou de formação moral. Mas com a diferença de que a interrogação em Montaigne parece aliar formação moral e saber. Um saber que diz o ser das coisas, para além das palavras vãs.

Observamos com Lefort (1999) que a *formação espiritual* do “novo homem” proposta pelos humanistas encontrava na Cidade a instituição formadora. Contudo, Erasmo, por exemplo, aloca tal formação (sem desconsiderar a questão da *polis*) também nas escolas, explicitando tal fato nos manuais de ensino. Parece-nos, como bem apontou Lefort, que os benefícios sociais de uma educação/formação, que rompe de alguma forma com a dependência da Igreja para se compor em elementos laicos numa instituição formadora como a cidade, são inegáveis e marcam definitivamente a educação e a sociedade a partir de então. Porém, como bem apontou Theobaldo (2008) com referência à Montaigne, muitas escolas pareciam apenas “formalmente” inspiradas pelo humanismo, mantendo, em alguns casos, uma prática escolástica. Considerando essas observações, de um modo um tanto brusco, nos aventuramo-nos num campo absolutamente polêmico, para indagar se o declínio da

---

<sup>164</sup> Lembremos Lefort (1999), que no texto comentado, defende a ideia humanista de educação/formação por considerá-la em sua importância quanto à cidade e a cultura: “e que o próprio conhecimento como acesso à cultura, possui uma dimensão ética, política e estética” (p.219) afirmando, com isso, em acordo com Ariès, que a formação na concepção humanista se dará com vistas a uma “formação do espírito” (p.210), e enfatizando que esse novo relacionamento com o saber poderá proporcionar um “alimento espiritual” que fará seguir interminavelmente em direção à conquista de sua “humanitas” (p.211).



escolástica ou da educação/formação como “*Imitatio Christi*”(portanto relacionado a uma verdade transcendente), promove, no campo da educação humanística, um ideal de formação que também “transcende” na medida em que se almeja a “formação espiritual que acolha a indeterminação”? Parece-nos, como bem apontou Lefort (1999), que o inédito da educação humanista é “uma educação com fim em si mesma”, contudo, essa ausência de um fundamento “transcendente” que remete à educação para a cidade, não teria sua “cota” de metafísica ao estabelecer o “homem no centro” e a partir daí recolocar o fundamento numa formação espiritual, numa nova virtude, adquirida pelo saber e que acolhe a indeterminação? Seria, porventura, possível entender que essa “indeterminação” é o transcendente na educação humanista?

De todo modo, o jogo entre a racionalidade e a espiritualidade está recolocado. Sob novas configurações, não mais sob a configuração da indagação, e sim sob a configuração do saber, mas está bem recolocado na dimensão pedagógica. A formação espiritual é novamente considerada como aquela que proporcionará o exercício na cidade (o mergulho na vida civil), ou como dizemos atualmente, o exercício da cidadania. E, uma vez mais, o que está em questão é a palavra, ou o dizer verdadeiro, como ressaltou Foucault, que possibilita essa (com) vivência na cidade, ou seja, a significação política do dizer está em jogo. Por isso, a educação é convocada para servir a essa nova ética e simultaneamente a constituí-la. Para tanto, são recapitulados os saberes da retórica e da filosofia, o que, no campo da educação, não parece ser uma novidade absoluta, apesar desta nova configuração, pois como vimos anteriormente, a educação, ou melhor, a “pedagogia” no cristianismo primitivo já havia colocado ambas ao seu serviço. Mas, antes de serem somente “solidárias” como no cristianismo, retoma-se à antiga querela: técnica *versus* virtude, com toda a implicação da “boa” e da “má” retórica.

Contudo, entendemos que as novas interrogações no humanismo quanto à possibilidade do ensino das virtudes e da moral via retórica se dão menos pela desconfiança de que se é possível ensinar a virtude, como expressa a famosa frase de Sócrates e mais pela já denunciada por Montaigne impossibilidade de sustentar uma “formação espiritual” pela técnica da palavra, que não diz sobre o ser das coisas, que não diz as coisas. Não nos parece que há dúvidas sobre a disposição da razão e do saber em auxílio à formação espiritual, e tampouco dúvidas sobre algo como uma “essência humana” a ser desenvolvida e sim quanto à força da técnica da retórica (pedagógica, nesse momento, portanto) para fazê-lo. Mas, desta vez, nessa reconfiguração, a retórica (boa ou má) está atrelada à pedagogia, atrelada à prática de ensino. Seguramente, ao longo dos séculos seguintes, a retórica deixa de fazer parte dos programas escolares, mas, parece-nos, há aí um entrelaçamento que, em reconfigurações,

produz um “bom” e um “mau” ensino, tendo como pano de fundo um “bom” ensino direcionado para formação moral e um “mau” ensino restrito à transmissão da técnica. Evidentemente, também aí se encontra a recolocação da questão platônica sobre a possibilidade de existência de uma técnica isenta de valores.

Assim, talvez possamos admitir que identificamos (uma vez mais) nesse “*retorno*” à Antiguidade pelos humanistas que, de acordo com Lefort (1999) e Cambi (1999) é mais do que um retorno, é uma restituição de identidade, um considerável elemento que permeia o campo da educação em sua relação com a verdade: a desconfiança de que a técnica (por ela mesma) não seja suficiente para que a educação espiritual (ainda que disponha da racionalidade e do saber) se efetive. É preciso que essa “técnica” transcenda, é preciso que ela se “espiritualize”, como se espiritualizam a “boa” retórica e a *disputatio*. E com isso, a pedagogia, uma vez mais, mostra-se insuficiente e se expõe em seu hiato. Seria o caso de perguntar se a pedagogia somente “esconde” essa insuficiência quando atrelada, quando remetida, quando lançada ao Cristo Pedagogo? Ou, na melhor das hipóteses, quando deitada no berço esplêndido da metafísica? E quando no campo da metafísica, a pedagogia por sua instrumentalidade, por sua técnica, garante o saber?

### **3.3 Pedagogia: para que em sua luz vejamos, em verdade, a luz.**

O homem tem necessidade de ser formado, para que se torne homem. Como vimos, a natureza dá as sementes do saber, da honestidade e da religião, mas não dá propriamente o saber, a virtude e a religião; estas adquirem-se orando, aprendendo, agindo. Por isso, e não sem razão, alguém definiu o homem um “animal educável”, pois não pode tornar-se homem a não ser que se eduque. (...) Ninguém acredite, portanto, que o homem pode verdadeiramente ser homem, a não ser aquele que aprendeu a agir como homem, isto é, aquele que foi formado pelas virtudes que fazem o homem. (...) Desse modo, vemos que é verdadeiro aquilo que Platão deixou escrito (Leis, livro 6): o homem é um animal cheio de mansidão e de essência divina, se é tornado manso por meio de uma verdadeira educação; se, pelo contrário, não recebe nenhuma ou a recebe falsa, torna-se o mais feroz de todos os animais que a terra produz. (J.A.COMENIO, 1966, p.119-123. Didática Magna de 1627)

O homem tem necessidades de cuidado e de formação. A formação compreende disciplina e instrução. Nenhum animal, quanto saibamos, necessita desta última (...). O homem não pode tornar-se verdadeiramente homem senão pela educação. Ele é aquilo que a

educação dele faz. Note-se que ele só pode receber tal educação de outros homens, os quais receberam igualmente de outros. Portanto, a falta de disciplina e de instrução em certos homens os torna mestres muito ruins de seus educandos. Se um ser de natureza superior tomasse cuidado da nossa educação, ver-se-ia, como, por um lado, a educação ensina alguma coisa aos homens, e por outro lado, não faz mais do que desenvolver nele certas qualidades, não se pode saber até aonde nos levariam nossas disposições naturais. (...) O homem deve, antes de tudo, desenvolver as suas disposições para o bem; a Providência não as colocou nele prontas, são simples disposições, sem a marca distintiva da moral. Tornar-se melhor, educar-se, se se é mau, produzir em si a moralidade, eis o dever do homem. Desde que se reflita detidamente a respeito, vê-se o quanto é difícil. A educação, portanto, é o maior e mais árduo problema que pode ser proposto aos homens. (KANT, I. Sobre a Pedagogia, 2002, p. 444-447)<sup>165</sup>

(...) Assim nos ocuparemos da melhor maneira das mais preciosas riquezas do mundo, isto é, da juventude; assim participaremos no fulgor prometido àqueles que educam os outros para a justiça.<sup>166</sup> Deus tenha piedade de nós, para que, na sua luz, vejamos a luz. Amém. (COMÊNIO. J.A., 1966, p.72)<sup>167</sup>

A partir desses fragmentos de dois textos diferentes, tanto em relação ao tempo (Comenius do século XVII e Kant do século XVIII) quanto aos seus fundamentos, mas que tem como tema a necessidade da educação para formação do homem, observamos que, enquanto no primeiro o mote da racionalidade no campo da educação é tomado numa “razão” que se delineia para compor um tratado sistemático de pedagogia e didática, fundamentada numa concepção cristã, em Kant (“pedagogo”) o que parece estar em questão é a moral como elemento da educação, ou o sujeito moral como o alvo da educação, desde que esta educação seja pautada na razão: “*A arte da educação ou pedagogia deve, portanto, ser raciocinada, se ela deve desenvolver a natureza humana de tal modo que esta possa conseguir o seu destino.*” (KANT, 2002, p.447)

O autor de Didática Magna<sup>168</sup>, sob um fundo religioso, expõe uma modificação da cultura escolar e principalmente deixa entrever a noção de formação como itinerário, que deve iniciar o mais cedo possível.<sup>169</sup> De acordo com Cambi (1999), com Comenius afirma-se uma

<sup>165</sup> O texto que em português recebeu o título de “Sobre a pedagogia”, foram produzidos por Kant para um curso de pedagogia ministrado por ele na Universidade de Königsberg, e representam seus escritos no período de 1776/77, 1783/84 e 1786/87. Fonte: <http://www.unimep.br> consultado em 11/12/11

<sup>166</sup> Em referência a Daniel, 12, 3.

<sup>167</sup> Em referência ao Salmo 36, 10.

<sup>168</sup> Que antecede em cerca de um século e meio à Pedagogia Geral de Herbart.

<sup>169</sup> De acordo com Cambi (1999), além do conhecimento lingüístico outros serão colocados em foco na formação escolar. “*Serão as matemáticas com Descartes e a ciência experimental com Galileu; serão as novas*

pedagogia de modelo explicitamente epistemológico e socialmente engajado, revelando a presença de ideais filosóficos e político-religiosos, e colocando explicitamente a justiça, a reforma social, política e intelectual sob a tutela da educação. Diz Cambi: “Quem, porém, desenvolve estas posições em chave declaradamente pedagógica é, em primeiro lugar, Comenius, que afirma a universalidade da educação contra as restrições devidas as tradições e a interesses de grupos e de classes, e a sua centralidade na vida do homem e da sociedade.” (p.281). Ou seja, com Comenius se delineiam de modo inédito algumas questões que permeiam ainda hoje a pedagogia: *“desde o projeto antropológico-cultural que deve guiar o mestre até os aspectos gerais e específicos da didática, para chegar às estratégias educativas referentes às diversas orientações de instrução.”* (op.cit.) Ou seja, reconhece-se o saber, ele é professado e há um meio (técnico) para ensiná-lo. Nesse sentido, com o autor de *Didática Magna*, observando-se o vínculo entre os problemas da educação e “as problemáticas gerais do homem”, e para os quais oferece os elementos centrais de uma pedagogia “sistemática” para a formação de um homem “virtuoso” (“ao qual é confiada a reforma geral da sociedade e dos costumes”) observa-se também a afirmação da necessidade da escola, mas escolas “universais” que não façam diferença entre seus alunos quanto à classe social ou gênero: *“A educação deve ser universal: importa agora demonstrar que, nas escolas, se deve ensinar tudo a todos.”* (COMENIUS, 1966, p.35).

Contudo, observa-se em Comenius que ensinar “tudo” não significa a exigência de todos os conhecimentos, de todas as ciências e artes (*“sobretudo se se trata de um conhecimento exato e profundo”*)<sup>170</sup>, mas que se ensine a todos a conhecer os fundamentos:

(...) as razões e os objetivos de todas as coisas principais, das quais existem na natureza como das quais se fabricam, pois somos colocados no mundo, não somente para que façamos de espectadores, mas também de atores. Deve, portanto, providenciar-se e fazer-se um esforço para que a ninguém, enquanto está neste mundo, surja qualquer coisa que lhe seja de tal modo desconhecida que sobre ela não possa dar modestamente o seu juízo e dela se não possa servir prudentemente para um determinado uso, sem cair em erros nocivos. (COMENIUS, 1966, p.146)

---

*instâncias religiosas com o protestantismo e depois com a Contra – Reforma, que influenciarão também o curso dos estudos (como manifesta exemplarmente Comenius) (...) serão as exigências políticas, mas democráticas, postas em vigor por Locke (...) Matemática e ciência, política e religião universal, ou tolerância, compreensão, diálogo, começarão a fazer parte do currículo formativo ideal.”* (p.208-209)

<sup>170</sup> Comenius, 1966, p.145

De acordo com Cambi (1999), as soluções pedagógicas e didáticas oferecidas por Comenius em *Didática Magna*, são transportadas para o “*Consultatio catholica de rerum emendatione*”, iniciado em 1644/45 e no qual se expressa a crença nesse ideal *pansófico* da educação que passa pela sapiência cristã, colocada em crise na época pelos contrastes políticos-religiosos. Ou seja, em Comenius essa “reforma universal” da educação somente será possibilitada pela reconciliação do mundo cristão e pela superação da unilateralidade das intervenções reformadoras. Por isso, o instrumento concebido por Comenius para realizar a harmonia do mundo (cristão) é a educação universal, que ele considera uma empresa “árdua”, mas não impossível. Assim, “a *pansofia*, que representa a totalidade do saber, realiza-se através da *pampaedia*, que constitui a parte central da *Consultatio*”. Nela, de acordo com Cambi (op.cit.), além de definir o fim último da educação (que é a formação universal de todo gênero humano)<sup>171</sup>, são apresentados por Comenius os meios e os fins para consegui-lo.

Além da descrição e análise sobre os meios e os fins propostos por Comenius para o alcance da formação universal de todo o gênero humano, importa observar, apesar da questionável influência da ideias do autor de *Didática Magna* em seu tempo<sup>172</sup>, a questão mesma da formação universal que se fundamenta nos princípios cristãos e que a eles intenciona “salvar” nos termos da universalidade. Ou seja, observa-se aqui, sob a incontestável base religiosa, uma importante mutação na educação cristã, uma vez que, como observamos anteriormente, se no cristianismo primitivo este foi tomado como a verdadeira Paidéia, no sentido de universalizá-lo, com Comenius a educação em sua universalização é tomada como o verdadeiro cristianismo, no sentido de uma harmonia do mundo cristão, que

<sup>171</sup> Comenius, 1966, p.147

<sup>172</sup> Joaquim Ferreira Gomes que faz a introdução e as notas na edição portuguesa de *Didática Magna*, de 1966, afirma que os livros de Comenius para o ensino das línguas, especialmente do latim, foram adotados em quase todos os países e usados pelas escolas por mais de cento e cinquenta anos, não tendo desaparecido completamente no fim do século XIX. Mas, admite “*paradoxalmente, à medida que as concepções comenianas penetravam no mundo das escolas, o seu nome caía no esquecimento. (...) em 1758 o seu nome atraiu de novo as atenções. O estudo que o filósofo alemão Krause lhe dedicou em 1828, não teria deixado de chamar a atenção de Froebel (...) Em 1870, bicentenário da morte de Comenius foi ocasião de numerosas e notáveis publicações. (...) O numero de ‘comeniólogos’ multiplica-se. Entretanto, as investigações conduzem à descoberta de manuscritos inéditos. (...) No decurso da sua nona sessão, realizada em Nova Dehli em 1956, a Conferência Geral da Unesco decidiu publicar uma obra extractos dos livros de Comenio (...) associando-se assim à homenagem dos educadores do mundo inteiro àquele que foi ‘l’un des premiers propagateurs des idées dont s’est inspirée l’Unesco lors de sa fondation’*. Essa obra, *Jean Amos Comenius: Pages Choisies*, foi publicada em 1957, com uma introdução de Jean Piaget.” (pp.31-32). Da mesma forma, Cambi (1999) refere-se a Jean Piaget quando o suíço se refere à *Consultatio*... como uma “*grande obra mal acabada*”. Sobre Comenius, Cambi (1999) afirma: “*Para além das instituições pedagógicas e didáticas, igualmente interessantes e que explicam o grande sucesso do autor, os dois escritos (Didática e Consultatio) são permeados de uma intencionalidade pedagógica que se carrega cada vez mais de elementos religiosos e irênicos. São estes elementos que, em última análise, fazem de Comenius um sonhador visionário e um utopista, na prática um não –revolucionário. E são esses mesmos elementos, cada vez mais pronunciados e orientados para posições milenaristas e místicas, que o afastam da tradição da ortodoxia reformada (...)*” (p.292-293, grifo nosso).

se dá pela formação universal “de todo gênero humano”, mas que se estabelece na ordem do saber. A educação, uma vez mais colocada à disposição do cristianismo, mas dessa vez, supomos que são seus pressupostos, seus meios e seus fins que poderão “salvar” o cristianismo em sua universalidade. De modo semelhante ao que observamos no cristianismo primitivo, a universalidade está colocada na educação, mas é por ela e pelo saber e não somente pelos fundamentos cristãos que poderá se realizar a harmonia do mundo (cristão). Parece-nos, temos aí, uma nova e importante transformação no campo da educação em sua relação com a verdade, pois, para alcançar a formação universal, não são suficientes (apesar de imprescindíveis) os fundamentos cristãos, mas são necessários que os meios e os fins estejam sustentados na ideia de saber a ser transmitido via educação. Mas, dessa vez, com Comenius, uma educação pensada, sistematizada e amparada pelo conhecimento dos fundamentos de “todas as artes e ciências”, que formarão o homem virtuoso (também) “desse mundo”, para não ser mero “espectador”, mas para ser reformador da sociedade.

Assim, no jogo entre a racionalidade e a espiritualidade, a educação com Comenius torna-se difícil (uma empresa árdua), mas não impossível, pois colocada a razão à disposição de uma formação espiritual, o alcance do homem virtuoso “desse mundo” é uma questão de ajuste dos meios aos fins próprios de uma educação universal, uma questão de aplicação do saber sobre a educação. Num sentido muito amplo, observa-se já em Comenius a expressão de uma “verdade” no campo da educação, que se relaciona com o conhecimento, não tão somente com o conhecimento da verdade divina, mas com o conhecimento dos “fundamentos de todas as ciências e artes” que evitarão induzir o homem ao erro. Uma verdade no campo da educação relacionada já com o “futuro”, que poderá culminar todos os conhecimentos dos “fundamentos” e não com o conhecimento de todas as coisas. É daí, que Comenius extrai a “possibilidade” de uma educação universal, apesar de árdua, pois baseada no conhecimento dos “fundamentos”, estreita, mas não limita a razão colocada à disposição de uma espiritualidade e, além disso, tal educação tem a seu favor, a técnica do ensino. Podemos considerar que isso, tomado por nós como o jogo espiritualidade/racionalidade no qual a razão pode coadunar para uma formação espiritual oferecendo-lhe, inclusive, os meios (a técnica) e os fins (o saber oriundo da formação), foi levado à prática nas escolas “do mundo inteiro”, conforme indicaram Gomes (1966) e Cambi (1999), anteriormente citados.

Um projeto de uma teoria da educação é um ideal muito nobre e não faz mal que não possamos realizá-lo. Não podemos considerar uma Ideia como quimérica e como um belo sonho só porque se interpõem obstáculos à sua realização. Uma Ideia não é outra coisa senão o

conceito de uma perfeição que ainda não se encontra na experiência. (...) a Ideia de uma educação que desenvolva no homem todas as suas disposições naturais é verdadeira absolutamente. (KANT, 2002, p.445)

Mas, diferentemente de Comenius, Kant não escreveu um tratado de didática e tampouco afirmou uma razão que não se limita em sua disposição à espiritualidade. Ao contrário, Kant aponta para a finitude da razão humana e para um conhecimento “verdadeiro” somente possível desde que a razão não salte o limite que a finitude lhe impõe. No texto sobre a Pedagogia, Kant coloca o sujeito moral no centro e com isso mostra uma nova face dessa “nova pedagogia”, estabelecida com o Iluminismo e a laicização da educação.

Portanto, a educação consiste: 1. Na cultura escolástica ou mecânica, a qual diz respeito à habilidade: é, portanto didática (*informator*); 2. Na formação pragmática, a qual se refere à prudência; 3. Na cultura moral, tendo em vista a moralidade. O homem precisa da formação escolástica, ou da instrução, para estar habilitado a conseguir todos os seus fins. Essa formação lhe dá um valor em relação a si mesmo, como indivíduo. A formação da prudência, porém, o prepara para tornar-se cidadão, uma vez que lhe confere um valor público. Desse modo ele aprende tanto a tirar partido da sociedade civil para os seus fins como a conformar-se à sociedade. Finalmente, a formação moral lhe dá um valor que diz respeito à inteira espécie humana. (KANT, 2002, p.455)

Nessa exposição daquilo que consiste a educação (a partir de três aspectos: habilidade, prudência e moralidade) está expresso o principal objetivo da educação para Kant: “transformar a animalidade em humanidade” pelo desenvolvimento da razão (com a ajuda de outrem: “o indivíduo humano não pode cumprir por si só essa destinação”). Para isso, nessa educação moral, é considerável o valor atribuído à disciplina, a ponto de fazer com que o Kant “pedagogo” diferencie suas ideias das ideias de Rousseau, por exemplo, para quem é atribuída parte de sua formação “pedagógica”.<sup>173</sup> De Rousseau, parece-nos, Kant toma certo

---

<sup>173</sup> É tarefa complexa ignorar, numa tese sobre a questão da verdade na educação, Rousseau, aquele que é considerado o “pai” da Pedagogia. Contudo, dados os objetivos deste trabalho, que não são a explicitação de teorias pedagógicas ou sua análise histórica, limitaremos as referências à Rousseau à formação ‘pedagógica’ de Kant e a essa nota, produzida a partir dos estudos do historiador Franco Cambi (1999): Jean-Jacques Rousseau, é considerado o ‘pai’ da Pedagogia contemporânea porque suas ideias influenciaram de modo decisivo e radical a virada mais explícita da pedagogia em sua história moderna. “O filósofo de língua francesa operou uma verdadeira ‘revolução copernicana’ em pedagogia, colocando no centro da sua teorização a criança; opôs-se a todas as ideias correntes (da tradição e do seu século) em matéria educativa.” A partir daí, Rousseau teorizou uma série de modelos educativos (sobretudo dois: um destinado ao homem – pode ser observado no Emílio – e um destinado ao cidadão, como se nota em Contrato). A renovação da pedagogia de Rousseau realiza-se em estreita dependência com o seu pensamento de moralista e político, de filósofo da história e de reformador antropológico, como aquele pensamento que se interroga sobre as origens do mal. “Política e

“naturalismo” que embasa a sua concepção de infância e os conselhos práticos para a primeira educação, mas sua ênfase parece ser colocada mais na contraposição entre a natureza e a moralidade, o que provoca um lugar mais central na questão da disciplina e da autoridade: *“O homem deve antes de tudo, desenvolver as suas disposições para o bem; a Providência não as colocou nele prontas, são simples disposições, sem a marca distintiva da moral.”* (ibid., p.446) Desse modo, observa-se que na pedagogia de Kant, a disciplina, ao lado da “educação ética” é o que dá o estofô para a formação da consciência do dever.

Nesse sentido, de acordo com Cambi (1999), esse peso determinante da disciplina na pedagogia de Kant e o objetivo de “transformação da animalidade em humanidade” pelo desenvolvimento da razão o deixa mais alinhado com as reivindicações pedagógicas do Iluminismo do que com o naturalismo de Rousseau ou, em certa medida, também de Locke. Em Kant, não há o desenvolvimento espontâneo das disposições naturais do ser humano, mas estas necessitam da educação que é uma arte, mas uma arte, uma “descoberta” muito difícil de se realizar: *“entre as descobertas humanas há duas difíceis, e são: a arte de governar os homens e a arte de educá-los.”* (op.cit.). O que significa que a “arte da educação ou pedagogia” deve ser raciocinada, para que consiga desenvolver a natureza humana. Kant sugere então que na arte da educação é preciso colocar “a ciência” e que essa ‘pedagogia racional’ não tenha vistas ao presente, ao estado presente, mas tenha vistas a *“um estado melhor, possível, no futuro, isto é, segundo a ideia de humanidade e de sua inteira destinação.”* (ibid.,p.447) Mas que esse projeto educativo seja executado de modo cosmopolita visando o bem geral, pois este nunca poderá não ser o bem do indivíduo. Para Kant: *“uma boa educação é justamente a fonte de todo o bem neste mundo.”* (ibid.,p.448). Kant parece afirmar tanto a importância da educação para um mundo melhor (para uma sociedade melhor), como a possibilidade de desenvolver no homem o bem, visando à coletividade: o homem como cidadão do mundo.<sup>174</sup>

As pessoas particulares devem em primeiro lugar estar atentas à finalidade da natureza, mas devem, sobretudo, cuidar do desenvolvimento da humanidade, e fazer com que ela se torne não

---

pedagogia estão estritamente ligadas em Rousseau: uma é o pressuposto e o complemento da outra, e juntas tornam possível a reforma integral do homem e da sociedade, reconduzindo-a – por novas vias – para a recuperação da condição natural, ou seja, por vias totalmente artificiais e não ingênuas, ativadas através de um radical esforço racional. (Cf. CAMBI, 1999, p. 342-355)

<sup>174</sup> Essa preocupação de Kant com o que chamaremos de “princípios de cidadania” presentes nesse texto sobre a pedagogia, parece ter inspirado não poucos pensadores da educação, como por exemplo, Dewey que se coloca como tributário das ideias de Kant e que parece, por sua vez, ser um dos autores mais consagrados no campo da educação no século XX.



somente mais hábil, mas ainda mais moral e, por último – coisa mais difícil – empenhar-se em conduzir a posteridade a um grau mais elevado do que elas atingiram. (KANT, p.449).

Para Kant, o processo educativo está articulado a partir de quatro componentes ideais: a disciplina (consiste em domar a selvageria), a cultura (instrução e conhecimento), a civilidade (a educação para a prudência e gentileza) e a moralidade. A esta última, Kant atribui uma centralidade, pois entende que as três primeiras são, de alguma forma, atendidas pela educação de seu tempo, mas a educação para a moralidade que se é deixada ao cuidado do pregador. Contudo para Kant: “é infinitamente importante ensinar a criança a odiar o vício por virtude, não pela simples razão de que Deus o proibiu, mas por ser desprezível mesmo!” (ibid.,p.451) Kant afirma ainda que a educação e a instrução não devem ser puramente mecânicas, mas devem apoiar-se em princípios, que “*não devem fundar-se no raciocínio puro, mas também no mecanicismo.*” (op.cit.) Ainda nesse texto, observamos Kant explicitar a abrangência da educação entre os cuidados e a formação, situando-a da seguinte maneira:

1. Negativa, ou seja, disciplina, a qual impede os defeitos; 2. Positiva, isto é, instrução e direcionamento e, sob esse aspecto, pertence à cultura. O direcionamento é a condução na prática daquilo que foi ensinado. Daqui nasce a diferença entre o professor- que é simplesmente um mestre – e o governante, o qual é um guia. O primeiro ministra a educação da escola; o segundo, a da vida. (ibid.,p.452)

Sob esse aspecto, Kant conclui que o primeiro período da educação é quando o educando deve mostrar sujeição e obediência e, num segundo período, a educação lhe permite usar a sua reflexão e a sua liberdade, “*desde que submeta uma e outra a certas regras.*” E conclui: “no primeiro período, o constrangimento é mecânico; no segundo, é moral.” E revela em seguida entender que um dos maiores problemas da educação é precisamente “*poder conciliar a submissão ao constrangimento das leis com o exercício da liberdade. Na verdade, o constrangimento é necessário.*” (ibid.,p.453). E com isso, Kant entende que a educação pública tem vantagens porque por ela é possível aprender e usar a “liberdade” desde que seja respeitada a “liberdade dos outros”:

A educação pública tem aqui manifestadamente as maiores vantagens: aí se aprende a conhecer a medida das próprias forças e os limites que o direito dos demais nos impõe. Aí não se tem nenhum privilégio, pois que sentimos por toda parte resistência, e nos elevamos acima dos demais unicamente por mérito próprio. Essa educação pública é a melhor imagem do futuro cidadão. (KANT, 2002, p.454).

Na segunda parte do texto, denominada “sobre a educação física”, Kant pensa uma educação prática a partir da habilidade, da prudência e da moralidade. Tais questões são a base para uma educação que almeja a formação do indivíduo para a ação social por meio da consolidação do caráter. Aqui, observa-se com mais clareza as questões relacionadas à ética de Kant, remetida ao formalismo e à racionalidade. Os fundamentos da vida social são expressos por meio dos deveres que o indivíduo tem para consigo e para com os outros. Kant chama a cultura da alma também de física, mas que ela se distingue da formação moral, “*pois que esta se refere à liberdade, aquela apenas à natureza*”. É preciso, segundo Kant, distinguir a formação física da formação prática, “sendo esta pragmática ou moral.” Nessa parte do texto, observamos ainda que Kant reforça o valor da formação religiosa, mas uma religião que não se dá pela imposição do medo e sim pelo entendimento e respeito à lei do dever para com Deus. Somente assim a religião poderá cumprir a sua função que é a de uma moral aplicada ao conhecimento de Deus.

Cabe lembrar que o texto “Sobre a Pedagogia” é um texto “marginal” de Kant e que ele ocupou-se da pedagogia com o intuito de dar um curso na Universidade de Königsberg, e representam seus escritos no período de 1776/77, 1783/84 e 1786/87, mas que permite ter algum conhecimento do pensamento pedagógico de Kant, especialmente no que diz respeito ao seu vínculo com os pensadores da época e às contribuições originais do seu pensamento à pedagogia, que antes de ser um pensamento isolado ou circunstancial parece relaciona-se com suas pesquisas sobre a moral.<sup>175</sup> Lembramos que a filosofia crítica de Kant, se tornou um marco da filosofia moderna e que boa parte de seus fundamentos foram escritos nas três críticas: em 1781, Crítica da razão pura, em 1788, Crítica da razão prática e em 1790, Crítica do juízo, delimitando a legalidade de cada uma dessas instâncias, assentando cada uma delas em seus próprios fundamentos e ao fazê-lo enfrenta a metafísica. Lembramos também que, ao debruçar-se sobre a controvérsia de sua época entre os empiristas e os racionalistas, Kant “*coloca a razão em um tribunal para julgar o que pode ser conhecido legitimamente e que tipo de conhecimento não tem fundamento*” (ARRUDA, 2009, p.180). Ou como diz Habermas (2000, p.28): “Kant faz da razão o supremo tribunal ante o qual deve se justificar tudo aquilo que em principio reivindica validade.” Habermas (op.cit.) entende que Kant substitui o conceito substancial “*de razão da tradição metafísica pelo conceito de uma razão cindida em seus momentos, cuja unidade não tem mais que um caráter formal.*”

---

<sup>175</sup> Mas, de acordo com Cambi (1999), este texto não terá uma influência marginal, pois Pestalozzi e Herbart relacionam suas teorias pedagógicas diretamente a ele.

Em linhas gerais podemos entender que em *Crítica da razão pura*, Kant, ao demonstrar as possibilidades das ciências (matemáticas e naturais) chega à negação de uma metafísica. Para Kant, a “razão” está limitada ao âmbito da experiência: se os fenômenos não são acessíveis aos sentidos não podem ser conhecidos. O conhecimento então é entendimento. Assim, liberdade, imortalidade da alma e Deus, temas da metafísica, não seriam objetos de conhecimento. Já na *Crítica da razão prática*, o filósofo parece demonstrar que a razão pura é prática, pois dá a lei que sustenta, alicerça, a moralidade: *“A razão pura é por si mesma prática, facultando (ao homem) uma lei universal que denominamos lei moral.”* (KANT, 1974, p.41). Logo, uma lei universal que é um dever. Para Kant é a consciência do dever que mostra que é a razão que legisla quanto à moral; a razão é o princípio da ação. Entretanto, de acordo com Arruda (2009), na *Crítica da razão prática*, Kant parece recuperar as “realidades da metafísica” que criticara na *Razão Pura*, pois na *Razão Prática* volta-se para a ação moral – *“que só é possível porque os seres humanos, ao contrário da natureza, sujeita aos determinismos, podem agir mediante o ato de vontade, por autodeterminação”* (p.182), mas numa análise do mundo ético, na qual são recolocadas por Kant as questões relativas à liberdade humana; são recuperados como postulados a existência de Deus e a imortalidade da alma. Para Arruda: “trata-se de postulados, ou seja, de pressupostos que lhe permitem explicar a lei moral e seu exercício. Assim, Kant justifica-se: “tive de suprimir o saber para encontrar lugar para a fé.” (op.cit.).

Desse modo, observa-se que, no tocante à questão da educação, ou da pedagogia, cujo texto “Sobre a pedagogia” relacionamos às pesquisas da *Crítica da razão prática*, porque remetido à formação moral ligada à racionalidade, Kant ao explicar a lei moral e seu exercício, parece vincular-se a uma “espiritualidade” que não prescinde das “realidades metafísicas” o que não parece ter ocorrido em sua *Crítica da razão pura* quando o que está em jogo são os fundamentos do conhecimento, da racionalidade. Mas tentemos ultrapassar essa obviedade, que certamente não se dá sem desdobramentos no campo da educação em sua relação com a verdade, pois mais do que um “simples retorno” aos pressupostos metafísicos, percebemos como Kant procura dar conta de como o ser racional pode “eleger” a sua moral sem recorrer ao sagrado, ao divino, ou talvez, podemos considerar o pensamento de Kant no campo da educação em sua relação com a moral que é, possivelmente, a “lei do dever” mostrando como a razão legisla quanto à moral, a razão então é o princípio da ação, mas o fim, parece-nos, é o espírito. Mas, para além dessa questão, consideramos, outrossim, a frase de Kant (*“tive de suprimir o saber para encontrar lugar para fé”*) como uma importante mutação que marca definitivamente o que chamamos de Modernidade com o rompimento do

vínculo entre as *esferas* do saber e da fé e na qual Kant, parece estar em seu limiar, conforme o pensamento de Foucault. E se consideramos Kant no limiar da modernidade, cujos contornos se identificam em sua filosofia, podemos considerar, como mera reflexão, que em novas configurações, em mutações no campo da educação, agora é a espiritualidade que está à disposição da razão?

**CAPÍTULO 4**  
**EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA: DE VERDADE, EM VERDADE, VOS DIGO.** <sup>176</sup>

Desta forma, a docência tanto em processos educativos escolares como não – escolares, não se confunde com a utilização de métodos e técnicas pretensamente pedagógicos, descolados de realidades históricas específicas. Constitui-se na confluência de conhecimentos oriundos de diferentes tradições culturais e das ciências, bem como de valores, posturas e atitudes éticas, de manifestações estéticas, lúdicas, laborais.

(BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer 3/2006 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, p.7 – Dos princípios - Relatório).

Na educação, o homem deve, portanto: 1. Ser disciplinado. Disciplinar quer dizer: procurar impedir que a animalidade prejudique o caráter humano, tanto no indivíduo como na sociedade. (...) 2. Tornar-se culto. A cultura abrange a instrução e vários conhecimentos. A cultura é a criação da habilidade e esta é a posse de uma capacidade condizente com todos os fins que almejamos. Ela, portanto, não determina por si mesma nenhum fim, mas deixa esse estado às circunstâncias.(...) a habilidade é de certo modo infinita, graças aos muitos fins. 3. A educação deve também cuidar para que o homem se torne *prudente*, que ele permaneça em seu lugar na sociedade e que seja querido e tenha influência. A essa espécie de cultura pertence aquela chamada propriamente de *civilidade*. (...). Deve, por fim, cuidar da moralização. Na verdade, não basta que o homem seja capaz de toda sorte e fins; convém também que ele consiga disposição de escolher apenas os bons fins aprovados necessariamente por todos e que podem ser, ao mesmo tempo, os fins de cada um. (KANT, 2002, p.449-450)

Que nossa “faculdade de julgar” não nos engane e permita-nos “unificar as múltiplas impressões”, pois o que se lê nesse texto dos PCNs parece ressoar parte das ideias expressas por Kant sobre educação, com toda implicação de uma razão que elege a sua moral *nesse mundo* e que aprimora “a pessoa humana” por meio da razão. Mas evitemos as precipitações e pensemos um pouco mais sobre as questões colocadas por Kant e educação na modernidade.

---

<sup>176</sup> Inspirado na locução utilizada com frequência por Jesus Cristo (Amen dico vobis) nos Evangelhos para afirmar a verdade absoluta de suas palavras. “Os evangelhos apresentam a alternância entre três fórmulas diferentes: ‘te/vos digo amém’, ‘em verdade vos digo’ e finalmente a famosa ‘em verdade, em verdade te/vos digo’ que não aparece nos Sinópticos, mas aparece vinte e seis vezes em João, Evangelho interessado na definição teológica de Jesus como revelador da verdade divina.” (TOSI, R. 1996, p.143).

Habermas (2000, p.24) sugere que Hegel foi o primeiro a tomar como um problema filosófico “o processo pelo qual a modernidade se desliga das sugestões do passado que lhe são estranhas” e coloca Kant numa linha de uma crítica da tradição (que inclui a Reforma, o Renascimento e a escolástica tardia) que já expressa a “autocompreensão da modernidade”. Mas entende que somente no final do século XVIII a questão da “autocertificação da modernidade” tornou-se suficientemente aguçada para que Hegel a percebesse como um problema filosófico “fundamental” de sua filosofia.

De fato, para Habermas é por não ter modelos e ter de estabilizar-se sob as cisões que ela mesma produz, que a “modernidade”, consciente de si mesma, surge como “fonte e necessidade da filosofia”, como concebida por Hegel. Habermas admite que Hegel “descobre o princípio dos novos tempos: a subjetividade”, uma estrutura de auto-relação. Nas palavras de Hegel<sup>177</sup>: “o princípio do mundo moderno é em geral a liberdade da subjetividade, princípio segundo o qual todos os aspectos essenciais presentes na totalidade espiritual se desenvolvem para alcançar o seu direito.” (Apud HABERMAS, 2002, p.24) De acordo com Habermas, Hegel coloca alguns acontecimentos-chave históricos para estabelecer o que já foi denominado “princípio da subjetividade”. São eles: a Reforma, o Iluminismo e a Revolução Francesa.

Com Lutero, a fé religiosa tornou-se reflexiva; na solidão da subjetividade, o mundo divino se transformou em algo posto por nós. Contra a fé na autoridade da pregação e da tradição, o protestantismo afirma a soberania do sujeito que faz valer seu discernimento (...). Depois, a Declaração dos Direitos do Homem e o Código Napoleônico realçaram o princípio de liberdade da vontade como fundamento substancial do Estado em detrimento do direito histórico; “Considerou-se o direito e a eticidade como fundados no solo presente da vontade do homem, já que outrora existiam apenas como mandamento de Deus, imposto de fora, escrito no Antigo e no Novo Testamento, ou presentes na forma de um direito especial em velhos pergaminhos, enquanto privilégios, ou em tratados.” (HABERMAS, 2000, p.26)<sup>178</sup>

Com isso, tal princípio de subjetividade determina as manifestações da cultura moderna, e isso vale tanto “para a ciência objetivante”, para os conceitos morais (que são talhados para reconhecer a liberdade) quanto para a arte. Para Hegel, portanto, “*a vida religiosa, o Estado e a sociedade, assim como a ciência, a moral e a arte, transformam-se*

---

<sup>177</sup> In: Habermas, 2000, p.25

<sup>178</sup> Grifos do autor citando Hegel (Vol. XII, p.522).

*igualmente em personificações do princípio da subjetividade.*” (ibid., p.28). E nesse sentido, a “estrutura” desse princípio é considerada “enquanto tal” na filosofia: na subjetividade abstrata (*cogito ergo sum*) de Descartes e na figura da consciência de si absoluta de Kant. Uma estrutura de um sujeito que conhece e que se “dobra sobre si mesmo” enquanto objeto. Habermas entende que Kant se apropria desse sujeito “especulativo” (que se compreende como imagem especular) para base de sua três Críticas, o que leva a delimitação “a partir de pontos de vista exclusivamente formais” das esferas culturais de valor “enquanto ciência e técnica, direito e moral, arte e crítica de arte”, legitimando-as no interior desses limites. Assim, para Habermas, até o final do século XVIII, entre a ciência e a arte havia uma diferenciação institucional na qual as questões de verdade, justiça e gosto eram examinadas de modo independente, sob seus aspectos específicos de validade. Mas, nessa independência, essa *esfera do saber* se isolara totalmente da *esfera da fé* e isso reflete, para Hegel, como num espelho na filosofia kantiana, sem que Kant tivesse conceituado a modernidade como tal. Por isso, “Hegel vê na filosofia kantiana a essência do mundo moderno concentrada como em um foco.” (HABERMAS, 2000, p.29)

Na aula de abertura do curso de 1983 (O governo de si e dos outros), Michel Foucault também toma Kant como um marco na filosofia, pois o vê como uma primeira referência a certa maneira de filosofar dita “moderna”.<sup>179</sup> A partir da leitura do texto kantiano “*Was ist Aufklärung?*” (O que é o esclarecimento?), Foucault considera que pelo modo de sua publicação (um texto para uma revista) e por sua data (1784) o texto coloca problemas que são os que vêm tratando: a relação entre o governo de si e dos outros. Foucault entende que este texto é um marco na filosofia, porque com ele surge um novo tipo de questão no campo filosófico: a questão do presente como acontecimento. Ou seja, trata-se de um texto no qual a atualidade se interroga como acontecimento. Diz Foucault: “a filosofia como interrogação sobre o sentido filosófico da atualidade a que ela pertence, a filosofia como interrogação pelo filósofo desse “nós” de que ele faz parte e em relação ao qual ele tem de se situar, e isso me parece, que caracteriza a filosofia como discurso da modernidade.” (2010, p.14).

Foucault admite que, evidentemente, não é com este texto que aparece na cultura europeia a questão da modernidade, pois esta já estava colocada na cultura, mas estava posta de modo a aceitar ou rejeitar valores: “*parece-me que era, assim, nessa polaridade entre a Antiguidade e a modernidade, que se colocava a questão da modernidade.*” (ibid.,p.14). Mas, com Kant o que aparece é uma nova maneira de colocar a questão da modernidade, não numa

---

<sup>179</sup> O que coloca Foucault numa posição diferente daquela de Habermas (conforme observamos nas páginas anteriores), pois este último parece atribuir esse ineditismo a Hegel.

relação “longitudinal” com os antigos (no sentido da polaridade), contudo numa relação vertical do discurso “com sua própria atualidade”. Um discurso que leva em conta a sua atualidade para: 1. encontrar na atualidade o seu próprio lugar; 2. dizer o sentido dessa atualidade e, 3. designar e especificar o modo de ação, de efetuação que se realiza no interior da atualidade.

Para Foucault, esse texto marca precisamente o fato de que a *Alfkärung* é um período que “*se designa a si mesmo, um período que formula sua própria divisa, seu próprio preceito e que diz o que tem a fazer – em relação à história geral do pensamento, da razão e do saber, quanto em relação a seu presente e às formas de conhecimento, de saber, de ignorância, de ilusão (...)*” (ibid.,p.15) Portanto, o que se vê no texto de Kant é que a *Alfkärung* é um nome, um preceito, uma divisa. Da mesma forma, para Foucault o texto de Kant expressa duas formas de colocação da questão da atualidade que não pararam de rondar toda a filosofia moderna desde o século XIX. A primeira: a questão da relação da *Alfkärung* (simultaneamente como um acontecimento singular que inaugura a modernidade europeia e como processo permanente “que se manifesta e se barganha na história da razão” instaurando formas de racionalidade e de técnica, a autonomia e a autoridade do saber) com a razão e o uso da razão e a segunda: a questão da Revolução (ao mesmo tempo como acontecimento e como fracasso necessário) como um valor necessário, “valor operacional na história e no progresso da espécie humana”. Para Foucault, essas duas questões parecem fundar com Kant duas tradições da filosofia moderna, “duas grandes tradições críticas em que se dividiu a filosofia moderna.”

Primeira tradição crítica: aquela que coloca a questão “*das condições em que um conhecimento verdadeiro é possível*”. Foucault entende que a partir daí há toda uma linha da filosofia moderna que se desenvolveu e se apresenta como “a analítica da verdade”. Segunda tradição crítica: aquela que coloca a questão (que se vê nascer junto com a *Alfkärung*): não de como o conhecimento verdadeiro é possível, mas a questão “do que é a atualidade?” Nesse caso, para Foucault não se trata de uma linha que se estabelece na analítica da verdade, mas numa linha crítica que ele chama de “ontologia do presente”, “*uma ontologia da atualidade, uma ontologia da modernidade, uma ontologia de nós mesmos.*” (ibid.,p.21). Para Foucault, atualmente nos vemos confrontados com a necessidade de optar ou por uma filosofia crítica “*que se apresentará como uma analítica da verdade em geral*” ou por uma “*forma de pensamento crítico que tomará a forma de uma ontologia de nós mesmos.*” Foucault diz se inscrever nessa última opção, assim como também de Hegel à Escola de Frankfurt, Nietzsche, Marx, Weber.



Mas retornemos agora ao nosso pensamento considerando que além de Hegel ver na filosofia kantiana “a essência concentrada do mundo moderno”, Foucault admite que pela assunção de um certo modo de filosofar “dito moderno” inaugurado por Kant, vê-se desenvolver dois modos de filosofia crítica, o que nos dá alguma ideia da importância do pensamento de Kant, para refletir sobre as dimensões da racionalidade e da espiritualidade no campo da educação, considerando, com Foucault, como o fez já em *As palavras e as coisas*, em Kant e não em Descartes, o aparecimento do “fundamento” da modernidade. Com isso, não desconsideramos a importância de Descartes (ou do momento cartesiano, como dirá Foucault),<sup>180</sup> no campo da educação ou em qualquer outro campo, mas entendemos que delinea-se no texto de Kant, sem que ele assim a nomeie, a modernidade.<sup>181</sup> O que leva a considerar as possibilidades do texto de Kant (sobre a pedagogia) naquilo que ele pode nos dizer sobre a educação e a pedagogia na referida ‘modernidade’ e na relação da educação com a verdade a partir de então.<sup>182</sup> Por isso, pensaremos sobre essa questão a partir de três elementos do campo da educação e da pedagogia na modernidade: 1. educação, verdade e o futuro, 2. educação, verdade e técnica, e 3. educação, verdade e oposição.

#### 4.1 Educação, verdade e futuro.

Em consonância com o pensamento de Batista (2008, p.12) podemos dizer que a “secularização da vida pública” do Ocidente com a racionalização das imagens metafísico – religiosas do mundo, que se consuma na modernidade, fornece uma nova modalidade de laço-social, mais autônoma e oferece a oportunidade para “*a sobrelevação da esfera pública, proporcionando assim um sentido inaudito para o compartilhamento da responsabilidade humana no mundo.*” Batista (op.cit.), entende que essa responsabilidade se pode definir com relação ao espaço social como “política” e com relação ao tempo histórico como “educação”.

<sup>180</sup> Em *Hermenêutica do Sujeito*. (2006b)

<sup>181</sup> A partir da abertura da episteme clássica a uma disposição do saber, que separa, desde o início do século XIX, o tema do transcendental do tema do empírico, é que se teria fundada a modernidade. (FOUCAULT, M. 1966 [2005b]).

<sup>182</sup> Com Batista (2008) entendemos que “*diferentemente da utilização do substantivo ‘modernitas’ que remonta até o período da Antiguidade tardia, a substantivação do adjetivo “moderno” consolidada em meados do século XIX sintetizou um modo inédito de autocompreensão histórico – cultural, excedendo com isso a dimensão meramente cronológica de uma periodização da época. Se por volta de 1800 a expressão ‘tempos modernos’ já era utilizada em referência ao Renascimento, à descoberta do Novo Mundo e à Reforma enquanto os três grandes eventos históricos que, ocorridos por volta de 1500, iluminaram a aurora mesma da era moderna, o mais notável, a partir de Hegel, sobretudo, é que a modernidade tenha inaugurado uma compreensão de si mesma enquanto um novo horizonte (‘os novos tempos’) distinto de seu passado.*” (p.14)

Sob esse aspecto, admitimos com o autor que então esse deslocamento promovido pela laicização moderna encontra no investimento sobre o devir humano um de seus sentidos, pois o que antes era creditado à vida eterna, ou à existência pós – morte, passa então a ser creditado à posteridade humana na terra. Lembremos Kant e de suas ideias sobre a educação, colocadas então no limiar da modernidade: é necessário uma educação que disponha de uma ‘pedagogia racional’ que não tenha vistas ao presente, ao estado presente, mas tenha vistas a *“um estado melhor, possível, no futuro, isto é, segundo a ideia de humanidade e de sua inteira destinação.”* (2002, p.446). Um devir humano para o qual a educação se faz necessária para a inteira destinação da humanidade. Desse modo, compreendemos que aquilo que a metafísica – religiosa equacionava em termos de uma “formação”, conforme vimos nos capítulos precedentes, parece, agora, carecer da ideia de um futuro terreno para sua destinação. Nas palavras de Lajonquière (2010, p.221): “A insatisfação pulsional - o mal – estar na cultura – outrora equacionado graças à referência a um passado vivido em companhia dos deuses, passou na modernidade a insuflar a ideia de um futuro diferente, aqui mesmo, na Terra.”

Essa ideia do devir humano em seu futuro na terra é encontrada parcialmente formulada em Comenius, como vimos, estabelecida numa aposta de educação para a ação no mundo respaldada em pressupostos religiosos e tomando a harmonia do cristianismo como tal ação, mas uma educação que possibilita a ação “neste” mundo, com finalidade última no céu. Com Kant, tal questão tão cara à modernidade surge com mais força e seu sentido parece ser mais terreno:

As pessoas particulares devem em primeiro lugar estar atentas à finalidade da natureza, mas devem, sobretudo, cuidar do desenvolvimento da humanidade, e fazer com que ela se torne não somente mais hábil, mas ainda mais moral e, por último – coisa mais difícil – empenhar-se em conduzir a posteridade a um grau mais elevado do que elas atingiram. (KANT, 2002, p.449)

Pois então que vemos nesta pedagogia ensinada por Kant ressonância daquilo que Lajonquière (2010, p.223) diz com as seguintes palavras: “Na modernidade, o adulto passou a esperar que a criança viesse a usufruir no futuro esse outro mundo”, um mundo, certamente melhor (mais elevado), que passa a ser reivindicado como direito na educação.

Dirá Kant: “Esse princípio é da máxima importância. De um modo geral, os pais educam seus filhos para o mundo presente, ainda que seja corrupto. Ao contrário, deveriam dar-lhes uma educação melhor, para que possa acontecer um estado melhor no futuro.”

(KANT, 2002, p.448). De acordo com Batista (2008, p.15), essa abertura espiritual dos modernos ao “novo que há de vir” (“*a possibilidade de um futuro diferente e heterogêneo aqui mesmo na terra*”), não se dá sem o estabelecimento de uma dívida com o passado, no sentido de “passar a limpo” a tradição “*de negar o que está aí*” (LAJONQUIÈRE,2003). Para Batista essa é uma expectativa propriamente secular que passa a atribuir ao presente, “à atualidade”, uma transitoriedade. Ou seja, é inaugurada uma expectativa de futuro determinada pela transitoriedade do presente, porque com vistas ao porvir. Mas um presente transitório e “atual” que não cessa de “*ser renovado seguidamente em vista ao pretérito, posto que a “atualidade” ou o “momento transitório” passara a gozar – tal como é o caso ainda hoje- de um estatuto enfaticamente novo até mesmo em face da moderna e mais recente história que a precede.*” (BATISTA, 2008, p.16)<sup>183</sup>

Talvez a educação se torne sempre melhor e cada uma das gerações futuras dê um passo a mais em direção ao aperfeiçoamento da humanidade, uma vez que o grande segredo da perfeição da natureza humana se esconde no próprio problema da educação. A partir de agora isso pode acontecer. De fato, atualmente se começa a julgar com exatidão e a ver de modo claro o que propriamente pertence a uma boa educação. É entusiasmante pensar que a natureza humana será sempre melhor desenvolvida e aprimorada pela educação, e que é possível chegar a dar àquela forma, a qual em verdade convém à humanidade. Isso abre perspectiva para uma futura felicidade da espécie humana. (KANT, 2002, p.444)

Segundo Lajonquière (2010, p.221) “o homem foi se tornando moderno enquanto secularizava a *polis*” e o que “o homem passou a esperar para o amanhã aqui na Terra – e fora chamado utopia – foi esculpindo, aos poucos, o rosto de uma infância radicalmente outra” e a considerar tal questão sem perder de vista as máximas de Kant, a questão da educação, verdade e futuro assumem um importante significado. Nas palavras de Lajonquière (2010, p.222):

O homem moderno acabou se entregando ao sonho de um mundo diferente, de uma sociedade secularizada ou “desencantada” como disse Marx Weber, mas não por isso desprovida de sonhos, bem como de pesadelos. Entregou-se ao sonho de um mundo onde imperasse a *liberdade*, a *igualdade* e a *fraternidade*. Essa figuração da *utopia*, em

---

<sup>183</sup> Batista (2008,p.23), em acordo com Arendt,H., marca desse modo, o advento da modernidade com o início do “esfacelamento da tradição” o que não significou que cessasse, “*sem mais, a transmissão de toda e qualquer forma de herança cultural do passado ao presente e ao futuro.*”

particular, foi sonhada, disputada e reivindicada com insistência por muitos de maneira a perfilar como a própria invenção do espaço democrático. Os homens passaram a se considerar livres, autorizando-se no engajamento público, fazendo uso da palavra que os desnaturalizava enquanto cidadãos – cidadãos iguais na responsabilidade de sustentar a *polis* que os via nascer, cidadãos fraternos na orfandade de origem que os lançava na fundação de uma nova narrativa histórica. (p.222, grifos do autor).

Portanto, um futuro que “se produz” a partir da crença nele mesmo, numa espécie de “sacralização” de um “estado-futuro” para a qual a educação parece ser convocada a responder a partir da verdade dos imperativos dos princípios de uma sociedade secularizada. Pois, como disse Pereira (2008) “O rei não é Deus”, assim como não o é, evidentemente, o Estado, mas parece-nos que essa condição da modernidade de crença no futuro, talvez demonstre a impossibilidade de que a educação viva “sem uma crença em algo inviolável” (p.163). Ou nas palavras de Pereira (op.cit.) “*o medo do inferno cede lugar à crença num “estado futuro”*”. Esse algo inviolável, que aqui chamamos de “futuro”, passa a determinar os rumos da educação, e que conhece tão bem o racionalismo pedagógico e o cientificismo, que por eles condiciona-se o “devir”, é a linha mestra do desenvolvimento de uma “espiritualidade cosmopolita”, que se mostra nos fundamentos da pedagogia racional, e mantém a educação sob tutela da verdade, nesse lugar que deve se constituir “o dever ser”. *Um dever ser* ancorado, parece-nos, na modernidade, no jogo entre racionalidade (que pode muito bem assumir o nome de *ciência*) e espiritualidade (que agora pode também ser denominada democracia).

#### **4.2 Educação verdade e técnica**

Foucault, M. (2010) analisa o Diálogo Fedro de Platão e entre os elementos destacados, vai ao fim do diálogo para tomar como fio condutor a questão consagrada ao problema do que a arte da linguagem, “*e do que é, em relação ao logos, a verdadeira tékhne*” (p.298). O que seria essa *tékhne* em relação ao logos? É a retórica ou é algo diferente?

Da última parte do Fedro, Foucault analisa, entre outras questões, o fato de que, para Sócrates, como aparece nesse diálogo, o conhecimento da verdade não é uma condição prévia à boa prática do discurso. Pois, a verdade, dada antes da prática do discurso, como na retórica, fará com que a retórica não seja mais do que um conjunto de ornamentos, conjunto de

construções e jogos de linguagem. (FOUCAULT, 2010, p.300). Foucault diz que assim, no Fedro, revela-se que “*para que um discurso seja um discurso de verdade, o conhecimento do verdadeiro não pode ser dado antes a quem vai falar, a verdade tem de ser uma função constante e permanente no discurso.*” (ibid.,p.300).

Foucault cita com Sócrates um “apoteagma lacônico” que diz:<sup>184</sup> “uma arte autêntica (étymos tékne: isto é uma arte que está o mais próxima possível do ser que ela trata com sua própria técnica) não existe e não poderia vir a existir sem estar vinculada à verdade.” (op.cit.) Ou seja, a arte de falar só será autêntica desde que a “verdade seja função permanente do discurso.” Assim Foucault diz que uma questão se coloca: como assegurar essa relação contínua e necessária do discurso com a verdade e como fazer para que nessa relação contínua com a verdade, aquele que falará esteja em posse e coloque em ação a técnica autêntica (étymos tékhne)? É aí, segundo Foucault, que Sócrates expõe sua concepção da relação entre o discurso e a verdade, mostrando como a verdade deve ser não a condição prévia da arte oratória, mas aquilo com que o discurso continuamente se relaciona. Desse modo, Sócrates leva a concluir que a arte retórica é tão somente a forma geral de uma psicagogia pelos discursos, ou seja, um meio para condução das almas pelos discursos.

Para Foucault, isso terá como consequência o fato de Sócrates colocar a retórica no interior de uma categoria muito mais ampla que é a condução das almas pelos discursos. E é por isso, por ter colocado esse princípio geral, vindo menos da retórica e mais da psicagogia, que Sócrates mostra que para obter a sua finalidade (“*de persuadir tanto do justo como do injusto, fazer aparecer tanto o justo como o injusto e vice-versa*”) a retórica deverá fazê-lo por meio da dialética<sup>185</sup>. Ou seja, não se trata mais de uma *tékhne retorike*, mas de *tékhne dialektikè*. Não basta então à retórica conhecer a verdade previamente, mas é preciso que o discurso tenha relação com a verdade assegurada na dialética. Pois, a *tékhne* retórica sem a dialética, nada mais seria do que um “corpus de receitas”: “*ela só será aplicável e só terá efeito se você conhecer, tal como o médico deve conhecer o corpo e a alma.*” (ibid., p.303)<sup>186</sup> Ou, em outras palavras, a retórica ou os procedimentos retóricos, só terão efeitos a partir do conhecimento da alma, pois a função própria do discurso, como está no Fedro (270e) está em

<sup>184</sup> Diz Foucault que sobre a origem desse apoteagma pouco nada se sabia, porque só é citado no Fedro e uma outra vez por Plutarco (a partir do texto de Fedro). (Cf. FOUCAULT, 2010, p.300)

<sup>185</sup> Conforme vimos com Cassin, B. (2005) no 2º. capítulo deste trabalho (oposição retórica/filosofia).

<sup>186</sup> Aqui Foucault fala das referências à medicina e à referência a Hipócrates que foi “*quem substituiu, completou ou permitiu que a arte (médica) não fosse simplesmente a aplicação de uma receita, mas sim uma arte de curar pelo conhecimento.*” (FOUCAULT, 2010, p.303, grifo nosso).

“*ser uma psicagogia, aquele que quer ser um dia um orador talentoso deve necessariamente saber de quantas formas a alma é capaz*”.<sup>187</sup>

Assim, há uma dupla exigência (de uma *tékhne dialektikè* e de um saber da psicagogia) compreendida por Foucault como a exigência não só de quem fala, mas também em função daqueles a quem se fala, a quem se dirige. Essa dupla condição (duas condições solidárias) constituem, no Fedro, o modo de ser do discurso filosófico:

O conhecimento do ser pela dialética e o efeito do discurso sobre o ser da alma pela psicagogia são ligados (...) pois é pelo movimento da alma que esta poderá ter acesso ao conhecimento do Ser e é no conhecimento do que é que a alma poderá conhecer a si mesma e reconhecer o que ela é, ou seja, parente do próprio Ser. (FOUCAULT, 2010, p.304).

Desse modo, para Foucault: “Dialética e psicagogia são duas faces de um só e mesmo processo, de uma só e mesma arte, de uma só e mesma *tékhne* que é a *tékhne* do logos. Como o logos filosófico, a *tékhne* filosófica do logos é uma *tékhne* que possibilita ao mesmo tempo o conhecimento da verdade e a prática ou ascese da alma sobre si mesma.” (op.cit.). Com isso, marca-se uma vez mais a diferença entre discurso retórico e o discurso filosófico, mas desta vez, tendo esse último uma articulação indissociável da dialética e da psicagogia, articulação que constitui, segundo Foucault, a *tékhne* própria do discurso verdadeiro, expondo a retórica à ausência de uma *tékhne* (*atekhnai*) em relação ao discurso. E, por isso, a filosofia seria *étymos tékhne*, a técnica autêntica do discurso verdadeiro, a única capaz de possibilitar o acesso à verdade no movimento da alma.

Assim, compreendemos que, tomando a retórica como a que não possui uma técnica autêntica (em contraponto à filosofia, que a possui), pois não dá acesso à verdade, daí podem advir importantes pontos para o campo da educação, quais sejam: 1) a retórica, que inicialmente foi tomada como equivalente à sofística (e essa ao ensino) não possui uma técnica autêntica. 2) Há uma técnica autêntica, que possibilita o acesso à verdade, mas é a *tékhne* da filosofia e ela é articulada, é dependente, é condicionada pela dialética e pela psicagogia (uma operação sobre as almas). 3) A possibilidade de existência de uma técnica autêntica, portanto, está vinculada à verdade. 4) E, finalmente, tomando a retórica como uma técnica não autêntica porque não relacionada à verdade, Platão parece considerar que pode haver uma técnica isenta de valores. E se assim for, se tomamos a questão da técnica em

---

<sup>187</sup> Apud FOUCAULT, 2010, p.303

Platão dessa forma, nos aproximamos de outro filósofo, um filósofo de nosso tempo, Martin Heidegger, pois essa lhe parece ser uma questão muito cara.

A maneira mais teimosa, porém, de nos entregarmos à técnica é considerá-la neutra, pois essa concepção, que hoje goza de um favor especial, nos torna inteiramente cegos para a essência da técnica. (HEIDEGGER, M. 2001, p.11)

Num dos escritos de Heidegger dedicados à questão da técnica<sup>188</sup> o filósofo propõe interrogá-la a partir de sua “essência” e com isso, espera preparar um “relacionamento livre” com a técnica. Nessa interrogação é a própria técnica que é tomada como questão, o que significa que a técnica não será objeto de qualquer investigação (ou mesmo conceituação, definição, método), mas ao contrário, interrogá-la é afastá-la de concepções “que todo mundo conhece” e supô-la não como simples meio (determinação instrumental) e sim em sua essência. Contudo, conforme Leopoldo e Silva (2007, p.369) o que não significa que com esse procedimento haverá uma apropriação da essência da técnica, mas apenas assumir uma posição e que será possível pensá-la “*além das dimensões metafísica e epistemológica*”, o que é necessário para superar “*um viés exclusivamente humanista segundo o qual a técnica tem sido representada.*” (op.cit.)

Com esse intuito, Heidegger lê criticamente a questão das quatro causas da filosofia, ou as quatro causas ensinadas pela filosofia há séculos: *materialis, formalis, finalis e efficiens*, para entender que aí está uma concepção da técnica como meio, reconduzindo-se a instrumentalidade das quatro causas. Nesse sentido, conforme explica Leopoldo e Silva (2007): “entendemos normalmente as quatro causas definidas por Aristóteles como possuindo um sentido operatório, razão pela qual a ênfase recai sempre sobre a causa eficiente, que estaria mais propriamente ligada à efetuação ou produção de efeitos. Assim se constrói uma determinação instrumental da causalidade.” (ibid., p.369). Mas, a concepção heideggeriana, partindo da concepção do significado grego de ‘causa’, vai noutra direção, numa direção em que a “*relação operatória de efetuação é substituída pela de comprometimento*”. (op.cit.) Ou seja, as quatro causas deixam de ser tomadas para uma determinação instrumental e com Heidegger, passam a ser vistas como comprometimento com a produção da coisa e não vistas como “*fazer algo a partir de alguma coisa, para um certo fim*” (op.cit.).

Heidegger, admite, com isso (com a “produção da coisa” articulada às quatro causas) que algo se mostra (na produção e na finalidade). Esse algo que se desabriga “desvelando-se

---

<sup>188</sup> Denominado precisamente “a questão da técnica”, in: Ensaio e Conferências. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001.

no seu modo de ser” é o que vem a aparecer. Assim, o que estava entendido na articulação das quatro causas como operação, entende-se com Heidegger, como aquilo que vem a aparecer.

Leopoldo e Silva (op.cit.) explica, a partir do texto de Heidegger (a questão da técnica) que no plano do acontecer natural, como por exemplo, no florescimento da flor, o que vem a aparecer está dependente da natureza como *poiesis*, a “*auto produção natural que não se poderia entender como uma operação de fazer*” (op.cit.). Mas, quando algo é tecnicamente produzido, o “deixar aparecer” se dá por meio da técnica ou do técnico, portanto, não natural, mas assim ainda, trata-se de um desocultamento (aparecimento ou acontecimento). Daí a relação existente entre *poiesis*, *tékhne*, *episteme* e verdade (no sentido de *alethéia*, desocultamento). Nas palavras de Leopoldo e Silva:

A *poiesis* “natural” é produção no sentido em que o termo se aplica, por exemplo o florescimento da flor; a *tékhne* é produção na qual intervém a técnica, como quando o artesão fabrica um vaso; a *episteme* é o conhecimento dessa produção – “natural” ou “técnica” – que pode afastar-se dessa mesma produção em direção a outros níveis de compreensão. Temos aí três “casos” de desocultamento ou, mais precisamente, três modos de *alethéia*. (LEOPOLDO E SILVA, 2007, p.370)

Percebe-se, com isso, a relação heideggeriana entre verdade e técnica: a relação entre produção e desocultamento. Ou seja, tal concepção distancia-se da noção de verdade como verificação (*veritas*) ou da noção de “exatidão da representação” quanto à técnica. E Heidegger pergunta: “*o que a essência da técnica tem a ver com desencobrimento?*” E responde: tudo! “*Pois é no desencobrimento que se funda toda a produção*”. (2001, p.17) Portanto, a técnica é uma forma de desocultamento, pois vigora no âmbito do desencobrimento, no qual acontece a *alethéia*, a verdade.

Heidegger admite que se pode objetar essa determinação do âmbito da técnica e isso vale para o pensamento grego (ou à técnica artesanal), mas que não alcançaria a técnica moderna, caracterizada pela máquina e aparelhagens (ciência experimental). Mas, considera: também a técnica moderna é desocultamento. Leopoldo e Silva (2007) diz que para consolidar essa ideia, Heidegger acrescentará ao entendimento de *tékhne* como *poiesis* a compreensão de “*técnica como um requerer da natureza aquilo que será utilizado e consumido por via de outro modo de intervenção humana*”. (op.cit.) Ou seja, desocultar é aproveitar (desabrigar a partir do critério da utilização), mas que já não se ordena pela *poiesis*, “*mas por aquilo que é requerido pela transformação técnica.*” (ibid.,p.371) Desse modo, Heidegger admite o caráter instrumental da técnica (as coisas manipuláveis para uso), mas, além disso, ou melhor, antes



disso, o que se considera é um “estar no mundo”, certo modo de *“habitar o mundo do qual a instrumentalidade é consequência”* (op.cit.). Heidegger pergunta: “quem realiza a exploração que des-encobre o chamado real como disponibilidade?” E responde: *“evidentemente o homem”*. Mas, em que medida o homem tem esse desencobrir/desvelar em seu poder?

O homem pode, certamente, representar, elaborar ou realizar qualquer coisa, desta ou daquela maneira. O homem não tem, contudo, em seu poder o desencobrimento em que o real cada vez que se mostra ou se retrai e se esconde. Não foi Platão que fez com que o real se mostrasse à luz das ideias. O pensador apenas respondeu ao apelo que lhe chegou e que o atingiu. (HEIDEGGER, 2001, p.21)<sup>189</sup>

Leopoldo e Silva (2007, p.372) diz: “o modo peculiar de desabrigoamento que está envolvido na técnica moderna corresponde ao destino que o homem deve cumprir.” E, portanto, Heidegger afirma que esse desocultamento, esse desvelamento, não se dá em algum lugar fora de toda a ação e atividade humana. Contudo, admite: “mas também não acontece apenas no homem e nem decisivamente pelo homem.” (HEIDEGGER, 2001, p.27). O homem é provocado pela disponibilidade dos elementos, dos entes, a experimentar a técnica. Como diz Leopoldo e Silva: “o homem experimenta a técnica e se experimenta nela.” (op.cit.), assim, somente se “não considerar a técnica como algo inteiramente do domínio do humano pode o homem conservar alguma autonomia perante a própria técnica”. Nas palavras de Leopoldo e Silva (2007), essa compreensão de Heidegger, de caráter ontológico-histórico da técnica e do homem como técnico conduz ao seguinte pensamento:

Se a técnica é o modo de desvelar o ser e habitar o mundo – o modo de existir – e se nossas maneiras de pensar e agir são dependentes da técnica, isso significa que é inevitável que haja uma espécie de governo técnico do mundo e a isso não podemos nos furtar. Entretanto essa mesma compreensão abre possibilidades de um outro modo de pensar, que não recuse a técnica, que não alimente nostalgias, mas que faça da técnica que nos domina uma questão a ser enfrentada com a liberdade possível. (ibid.,p.373)

A partir dessa leitura da questão da técnica em Heidegger, voltamos às palavras finais de Michel Foucault no curso de 1982, “A hermenêutica do sujeito” (2006b) que parecem conduzir o pensamento para o problema da técnica. Nesse momento, diz Foucault que durante o curso de 1982, procurou mostrar o movimento pelo qual o pensamento, na Antiguidade,

<sup>189</sup> Nesse sentido, Heidegger explora a ideia de que a técnica moderna não deriva da ciência experimental e que não deve ser considerada como decorrência dela, mas é uma manifestação posterior à ciência moderna porque é primordial à ciência, existia antes da ciência. Heidegger, 2001, p.21-26.

especialmente a partir do período helenístico e do período imperial, “*o real foi pensado como lugar da experiência de si e ocasião de prova de si.*” (p.589). Assim, desde esse tempo, Foucault identifica uma forma de objetividade própria no pensamento ocidental e sugere que consideremos que em determinado momento e sob determinadas circunstâncias do pensamento grego clássico “*o mundo tenha se tornado o correlato de uma tékhne.*” Foucault entende que com isso devemos considerar que o mundo deixou de ser pensado para ser conhecido (medido, dominado) graças a alguns instrumentos, graças às diferentes técnicas. Essa forma de objetividade própria do pensamento ocidental constituiu-se, para Foucault, quando por esse declínio do pensamento “*o mundo foi considerado e manipulado por uma tékhne*” (ibid.,p.590)<sup>190</sup> Mas, a partir dessa ideia, a partir dessa consideração, em certo sentido, heideggeriana, Foucault conclui:

(...) podemos então dizer mais. É que a forma de subjetividade própria ao pensamento ocidental, se interrogada naquilo que é, em seu próprio fundamento, constituiu-se por um movimento inverso: constituiu-se no dia em que o *bíos* cessou de ser o que tinha sido por tanto tempo para o pensamento grego, a saber, o correlato de uma *tékhne*; quando o *bíos* (vida) cessou de ser o correlato de uma *tékhne* para tornar-se a forma de uma prova de si. (FOUCAULT, M. 2006b, p.590)<sup>191</sup>

Desse modo, para Foucault, o fato de que o mundo, através do *bíos*, “*tenha se tornado esta experiência pela qual nos conhecemos e este exercício pelo qual nos transformamos ou nos salvamos*” (op.cit.) constitui uma importante transformação (mutação) em relação ao que era o pensamento grego clássico (“*que o bíos devia ser o objeto de uma tékhne, isto é de uma arte razoável e racional*”). E essa mutação provoca o cruzamento de dois processos diferentes: num deles o mundo deixou de ser pensado para ser conhecido (através de uma *tékhne*) e no outro, o *bíos* “*deixou de ser objeto de uma tékhne para tornar-se correlato de uma prova*”. Nesse sentido, Foucault conclui que é nesse enraizamento que foi posta a questão à filosofia ocidental, ou o seu desafio:

<sup>190</sup> Em nota (27, p.595): “*as referências implícitas de Foucault, aqui remetem, sem dúvida a dois célebres textos, que leu bem cedo e estudou muito: Krisis (1936) de Husserl (La crise des sciences européennes e La phénoménologie transcendantale) e a conferência de Heidegger (La question de La technique) de 1953, in Essais et conférences, de 1958.*”

<sup>191</sup> Em nota (p.595, nota 28): “*é na segunda aula do ano de 1981 no Collège de France que Foucault distingue zóe (a vida como propriedade dos organismos) de bíos (a existência como objetos de técnicas).*” Neste momento final do curso de 1982, Foucault diz que devemos entender *bíos* - a vida como prova em dois sentidos: prova no sentido da experiência e prova no sentido de que este mundo é também um exercício (aquilo a partir do que, através, a despeito ou graças a que, iremos nos formar, nos transformar (...)) (FOUCAULT, M. 2006b, p.590).

De que modo aquilo que se oferece como objeto de saber articulado pelo domínio da *tékhnē* pode ser ao mesmo tempo o lugar em que se manifesta, em que se experimenta e onde dificilmente se realiza a verdade do sujeito que somos? De que modo o mundo, que se oferece como objeto de conhecimento pelo domínio da *tékhnē* pode ser ao mesmo tempo o lugar em que se manifesta e em que se experimenta o “eu” como sujeito ético da verdade? (op.cit.)<sup>192</sup>

Nesse sentido, parece haver alguma similaridade entre as análises de Foucault e de Heidegger, especialmente naquilo que diz respeito ao que denominamos “constituição da modernidade” e o lugar da técnica na modernidade. Ambos parecem abordar a questão de modo semelhante, ao considerar tal constituição como *“época determinada pelo humanismo metafísico que projeta no ente humano o estatuto de fundamento fundado, isto é, que faz homem sujeito e objeto do conhecimento científico.”* (DUARTE, A. 2006, p.112). Contudo, enquanto para Heidegger a questão parece estar relacionada às suas análises elucidativas sobre o fundamento metafísico, para Foucault a questão se relaciona às análises sobre a biopolítica<sup>193</sup>. André Duarte (2006) argumenta: “tanto a técnica moderna quanto a biopolítica constituem fenômenos complementares e auto-referentes, os quais encontram seu fundamento comum no humanismo antropológico que, não por acaso, esteve no centro das críticas de Heidegger e Foucault à modernidade, a despeito das diferenças que especificam tais diagnósticos.” (op.cit.)

Desse modo, a consideração heideggeriana da modernidade como a época de acabamento da metafísica, na qual predominam a ciência moderna e a técnica, perpassadas, por sua vez, por um fundamento metafísico, reconhecido no postulado cartesiano do *“cogito ergo sum”*, uma concepção subjetivista do homem, ele mesmo o fundamento absoluto da verdade, que agrega em si mesmo tudo sobre si (enquanto fundamento), ecoa nas análises de Foucault sobre as tecnologias, sobre a biopolítica e sobre a verdade. Numa Conferência

<sup>192</sup> E completa Foucault: *“(...) se este é o desafio da filosofia ocidental, compreendemos então porque a Fenomenologia do espírito é o ápice desta filosofia.”* (2006b, p.591)

<sup>193</sup> Nas palavras de Duarte, A. *“se como afirma Foucault, a biopolítica é a política de nosso tempo, de uma época que politizou o fenômeno da vida por meio de sua gestão técnico-administrativa (...)”* (2006, p.112). E com relação ao tema da biopolítica em Heidegger, Duarte, A. diz: *“a despeito da biopolítica não se encontrar formulada no pensamento de Heidegger, ela se encontra, ao menos, pensada em suas determinações fundamentais: é no mundo da técnica planetária que o homem se transforma em matéria – prima e em agenciador de matéria – prima e de recursos humanos, representando-se como super – homem e como sub – homem, como razão e como instinto, visto que o instinto é agora a figura do intelecto capaz de calcular, ordenar, organizar, representar e dominar incondicionalmente, garantindo-se, assim, a produção e a destruição do próprio homem.”* (ibid., p.103-104)

proferida na Universidade de Berkeley em 1980<sup>194</sup>, Foucault fala de seu projeto de construir uma genealogia do sujeito, cujo método é uma arqueologia do conhecimento e o domínio da análise das tecnologias, o que significa a articulação de certas técnicas e tipos de discurso acerca do sujeito.<sup>195</sup> Diz Foucault:

Gostaria de acrescentar uma palavra final sobre a significação prática desta forma de análise. Para Heidegger, foi por via de uma crescente obsessão com as *techne*, tidas por único meio de acesso a uma compreensão dos objectos, que o Ocidente perdeu o contato com o ser. Invertamos a questão e perguntemos que técnicas e práticas deram forma ao conceito ocidental de sujeito, conferindo-lhe a sua característica clivagem entre verdade e erro, liberdade e constrangimento. (FOUCAULT, M. 1993, p.206)

E as análises de Foucault sobre a verdade, que parecem dialogar (ainda que na “inversão”) com a questão heideggeriana sobre o fundamento metafísico na concepção subjetivista do homem (em sua crescente obsessão com a questão da técnica e com a compreensão dos objetos) interessam especialmente para o nosso trabalho. Por isso, com Duarte, A. (2006), pensaremos um pouco mais sobre essa questão em Heidegger.

“O homem moderno, metafisicamente pensado, é o homem que tem de servir a algum propósito, isto é, o homem que não pode deixar de servir e que, ao perder a sua serventia, pode ser descartado.” (André Duarte)<sup>196</sup>

Heidegger, na formulação de sua tese (a respeito do fundamento metafísico que perpassa a ciência moderna e todos os fenômenos decisivos da modernidade), considera que para os modernos “*o ser dos entes reside em seu caráter de objeto representado por um*

<sup>194</sup> Verdade e Subjetividade. 1ª. Conferência. Berkeley, 20 de outubro de 1980. In: FOUCAULT, M. Verdade e Subjectividade (Howison Lectures) Revista de Comunicação e Linguagem, n.19. Lisboa: Edições Cosmos, 1993.p.203-223.

<sup>195</sup> Nesta conferência, Foucault explica sobre a questão da técnica em seu projeto: “Ao que parece, e de acordo com algumas sugestões de Habermas, podem-se distinguir três grandes tipos de técnicas: as que permitem produzir, transformar e manipular coisas; em segundo lugar, as técnicas que nos permitem subordiná-las a certos fins ou objetivos. Quer dizer: 1. Técnicas de produção, 2. Técnicas de significação e 3. Técnicas de dominação. (...)o meu projecto de ocupava do conhecimento do sujeito, pensei que as técnicas de dominação fossem as mais importantes- sem qualquer exclusão das demais. Ao analisar a experiência da sexualidade e a história da experiência da sexualidade, fiquei cada vez mais consciente de que, em todas as sociedades, existem outros tipos de técnicas, outras técnicas que permitem aos indivíduos efectuarem um certo número de operações sobre os seus corpos, sobre as suas almas, sobre o seu próprio pensamento, sobre a sua própria conduta, e isso de tal maneira a transformarem-se a eles próprios, a modificarem-se, ou a agirem num certo estado de perfeição, de felicidade, de pureza, de poder sobrenatural e assim por diante. Chamemos a estes tipos de técnicas as técnicas ou tecnologias do eu. Parece-me que, se quisermos analisar a genealogia do sujeito nas sociedades ocidentais, temos de levar em conta não apenas as técnicas de dominação, mas também as técnicas do eu.” (FOUCAULT, M. 1993, p.207)

<sup>196</sup> In: Trans/Form/Ação, São Paulo, 19 (2):2006, p.103.

*sujeito, ao mesmo tempo em que a essência da verdade passa a ser definida como certeza de representação.*” (DUARTE, A. 2006, p.100). Ou seja, sob esse aspecto, pensar equivale a *representar*, no sentido de “*capturar e trazer o ser do ente para diante do sujeito que conhece, objetivando-o, de modo que possa ser conhecido com certeza e permaneça sempre disponível para seu emprego calculado.*” Portanto, o fundamento metafísico que possibilita esse “conhecer” está sustentado na concepção “*subjetivista do homem como subjectum*”<sup>197</sup>, como o fundamento “*absoluto e inquestionável da verdade*”. Duarte, A. (op.cit.) entende que pensa Heidegger que aquilo o que se passa com o momento cartesiano (que postula o *cogito ergo sum*), é uma transformação na essência do homem, a “*instância ontológica fundante na qual o ente na sua totalidade se vê reunido e fundado*”. Duarte cita Heidegger: “*(com isso Descartes) cria o pressuposto metafísico para a antropologia futura*”.<sup>198</sup> Nesse sentido, essa mutação ontológica identificada por Heidegger, comporta uma transformação na concepção do ser, ou seja, uma mutação na qual o ser é concebido como imagem, é transformado em imagem. Diz Duarte, A.: “(o que significa que o que é) ... apenas o “é” na medida em que se transformou em imagem conceitualizada, em representação intelectual que objetifica o ente a partir da referência fundamental à subjetividade.” (op.cit.– grifo nosso). Assim, o ser está fundamentado na subjetividade. Para Duarte (op.cit.), há duas consequências principais aí implicadas. A primeira é que na modernidade a verdade nunca é pensada como o próprio desvelamento (*alethéia*), mas como correspondência assegurada (certa, calculada), indubitável “entre aquilo que “é” e as representações do sujeito.” (ibid.,p.101) , a segunda consequência, é que o homem definido (essencialmente) enquanto *subjectum* pertence à decisão metafísica “*quanto à objetificação de tudo o que é, motivo pelo qual o homem se torna o único centro e o único metro a partir do qual os entes podem ser o que são.*” (op.cit.) Por isso, de acordo com Heidegger, daí deriva o humanismo que é constitutivo “do projeto metafísico dos modernos” em que é transformada a própria essência humana. Ou seja, o que ocorre, segundo Duarte, A. (2006) em acordo com Heidegger, é que com “*revolução cartesiana*” que transforma o mundo em imagem representada por um sujeito “*lançam-se as condições para a*

---

<sup>197</sup> Subjectum: aquilo que pre-jaz (Vor-Liegende). Duarte, A., explica: “*Subjectum é a tradução latina de hipokeímenon, aquilo que subjaz, o subjacente que reúne tudo previamente sobre si, e Heidegger observa que, antes da modernidade, subjectum e hipokeímenon não estavam vinculados ao homem ou ao eu. A partir da modernidade, entretanto, o homem como subjectum torna-se o centro de referência da totalidade do ente, a instância ontológica fundante na qual o ente na sua totalidade se vê reunido e fundado.*” (2006, p.100).

<sup>198</sup> HEIDEGGER, M. Holzwege. Frankfurt, Vittorio Klostermann, 1994. Apud DUARTE, A. 2006, p.100. Grifo nosso.

*posteriori identificação entre subjetividade e humanidade, revelando-se então, o sentido metafísico de termos como humanismo e antropologia.*” (op.cit.)<sup>199</sup>

Então, ainda com Duarte, A. (2006), conclui-se que é precisamente no momento em que a consciência moderna se vê na emancipação e desalienação, que Heidegger aponta para um “efeito colateral perverso”:

Foi apenas a partir do momento em que o homem, enquanto subjetividade, tornou-se o senhor da totalidade dos entes, que se libertaram definitivamente as forças técnico-científicas por meio das quais o homem moderno se tornou capaz o máximo controle, da máxima produção e da máxima constituição planejada dos entes, ele mesmo, gradativamente, incluindo-se neste processo fáustico.” (op.cit.)

A discussão de Heidegger sobre esse problema da ruptura moderna (da relação essencial entre o homem e ser) é pensada então nos termos da transformação e degeneração do espírito em inteligência, *“a qual, por sua vez, permite a conversão do espírito em instrumento.”* (ibid.,p.102). E instrumentalizado, pode o espírito então ser “dominado, ensinado, passado adiante.” Instrumentalização, organização técnica, garantida no pressuposto metafísico humanista. Diz Heidegger:

---

<sup>199</sup> Evidentemente, a concepção de Foucault sobre o humanismo difere da concepção heideggeriana, pois, de acordo com Duarte, A. Foucault *“não encontra em Descartes sua gênese, e posto que o autor a pensa em termos de transformação do homem em sujeito e objeto do conhecimento empírico.”* (2006:101). Mas, como vimos em trecho anteriormente citado nesse capítulo, nas palavras finais de Foucault em *“A hermenêutica do sujeito”*, Descartes (ou o momento cartesiano) parece representar para Foucault um ponto de ruptura entre o pensamento antigo e o pensamento moderno (momento de cisão da filosofia, ou o momento em que certa relação do sujeito com a verdade chegaria ao seu fim). Portanto, ainda que Foucault não encontre em Descartes a gênese para uma grande mutação, identifica aí um momento de ruptura. Entretanto, no curso do ano seguinte *“O governo de si e dos outros”* de 1983, na última aula, Foucault se refere novamente a Descartes que aparece agora como um elo, uma ligação, entre o momento antigo e a modernidade. Diz Foucault: *“De fato, vendo a maneira como a filosofia moderna se desvencilhou, no século XVI, de um certo número de discussões, a maior parte das quais girava em torno do que era a pastoral cristã, de seus efeitos (...) parece-me que podemos considerar que é como parresía que ela se afirmou novamente. Afinal de contas, as Meditações de Descartes, se são de fato uma empresa para fundar um discurso científico em verdade, também (são) uma empresa de parresía, no sentido de que é o filósofo, como tal que fala dizendo “eu” e afirmando sua parresía nessa forma, justamente, cientificamente fundada que é a evidência, e isso a fim de, antes de mais nada, desempenhar, em relação às estruturas de poder que são as da autoridade eclesiástica, científica, política, um certo papel em nome do qual poderá conduzir os homens. (...) Parece-me que, no grande movimento que vai da enunciação na primeira pessoa do que Descartes pensa verdadeiramente na forma de evidência até o projeto final de conduzir os homens até em sua vida e na vida do seu corpo, temos a grande retomada do que era a função parresíastica da filosofia no mundo antigo”.* (FOUCAULT, M. 2010, p.316-317). Essas observações a respeito das considerações do lugar de Descartes nos últimos cursos de Foucault, quanto à questão do “governo de si” e do “governo dos outros”, são ainda muito incipientes e convocam a uma reflexão, pois não parece simples distinguir o lugar de Descartes no pensamento foucaultiano. A questão do “lugar” de Descartes no “último Foucault” foram discutidas no curso de Julio Aquino Groppa (*Michel Foucault e O governo de si e dos outros*) em novembro de 2011, na Faculdade de Educação da USP. Portanto, considerações ainda iniciais e sobre as quais, até o momento, desconhecemos outra referência.

O homem entendido no Iluminismo como ser racional, não é menos sujeito que o homem que se compreende como nação, que se quer como povo, que se cria como raça e que finalmente se outorga a si mesmo poder para converter-se dono e senhor do planeta (...) No imperialismo planetário do homem tecnicamente organizado, o subjetivismo do homem alcança seu mais alto cume, a partir do qual ele descera e se instalará no plano da uniformidade organizada. Esta uniformidade passa a ser o instrumento mais seguro para o total domínio técnico da terra. A liberdade moderna da subjetividade é completamente absorvida na objetividade que lhe é conforme. (HEIDEGGER, 1994, p.111)<sup>200</sup>

Assim, com Heidegger e com Foucault, considerando as significativas diferenças em suas abordagens, podemos entender que a técnica no sentido moderno difere daquilo que observamos nos capítulos anteriores, no que diz respeito à *tékhnē* dos gregos na Antiguidade. Contudo, entendemos também, com esses pensadores, que uma ‘técnica’ isenta de valores, ou melhor, uma técnica apartada, separada, cindida da questão da verdade, parece pertencer à discussão platônica e neoplatônica e não pode responder pela questão da técnica, tomada no âmbito da filosofia, em nossos tempos. Por isso, além de identificar uma vinculação da verdade com a questão da técnica, pretendeu-se mostrar com esses autores que também a ordenação da subjetividade (absorvida na objetividade, como aponta Heidegger) estabelece um modo de relação da educação com a verdade que se organiza pela questão do domínio técnico, portanto, num âmbito de relação com a verdade distinto daquele que identificamos na Antiguidade (interrogação, indagação) ou na Idade Média e mesmo no humanismo (saber). Assim, consideramos essa relação – verdade e técnica - para o jogo entre a racionalidade e a espiritualidade que identificamos no campo da educação como um modo de relação da educação com a verdade, e que está certamente além daquilo que se convencionou chamar “tecnicismo” no campo da educação.

### 4.3 Educação, verdade e oposição

Até agora tentamos mostrar, de um lado, as categorias que podem nos ajudar hoje na leitura de mundo da educação e, de outro, o movimento sócio-histórico no qual a ecopedagogia surgiu. O movimento ecológico e da Carta da Terra fazem parte dele. O referencial teórico-prático da ecopedagogia, porém, é mais amplo. Como o demonstra Francisco Gutiérrez e Cruz Prado, há um novo paradigma em gestação, no qual se inspira a ecopedagogia. Segundo Leonardo Boff (1999) existem dois modos de ser-no-mundo: o trabalho pelo qual

---

<sup>200</sup> Apud DUARTE, A. (2006, p.102)

modelamos e intervimos no mundo e o cuidado pelo qual nos sentimos responsáveis por ele. O cuidado exige ternura, carinho, afeto, compaixão e renúncia ao seu domínio. Eles não são modos de ser antagônicos. Eles são complementares e podem constituir-sena base de sustentação da ecopedagogia. (...) **As pedagogias clássicas eram antrope cêntricas. A ecopedagogia parte de uma consciência planetária (gêneros, espécies, reinos, educação formal, informal e não-formal). Ampliamos o nosso ponto de vista. Do homem para o planeta, acima de gêneros, espécies e reinos. De uma visão antropocêntrica para uma consciência planetária e para uma nova referência ética. (...) (GADOTTI, M).**<sup>201</sup>

Parece, pois, que identificamos um jogo entre espiritualidade e racionalidade no campo da educação e que esse jogo pode ser constitutivo da própria educação e no qual a pedagogia (racional ou não) faz sua “tarefa” com dedicação ao traduzir, sob novas demandas, a partir de sua (in) suficiência, as condições colocadas pela educação para que o jogo não cesse. Um jogo que parece se estabelecer por três modos de relação da educação com a verdade: interrogação, saber e técnica, conforme o que abordamos nas páginas anteriores.

Identificamos nos capítulos precedentes que a era moderna,<sup>202</sup> na educação, é marcada pela retomada da Paidéia clássica, o que leva a considerar que a filosofia humanística pode ser tomada como o início de um pensamento científico que está na linha da renovação da cultura que culminará nos anos de mil e seiscentos na “nova ciência”. Por isso, com relação à pedagogia, Cambi (1999) lembra que “as águas setentistas” constituem-se numa linha divisora com relação aos programas e métodos de ensino. Nesse tempo, a ciência matemática do “tipo galileano” já impõe um modelo de racionalidade que condiciona comportamentos intelectuais distintos daqueles adotados no humanismo clássico. Desse modo, o espírito estético e arcaizante cede lugar, nos programas escolares, ao espírito científico, justificado e respaldado pelo progresso do conhecimento. De acordo com Cambi a técnica também encontra lugar no novo método e no novo programa de estudo e com Locke toda uma cultura técnica foi integrada no curriculum formativo. Uma cultura técnica que deu expressão à “técnica pedagógica”, à “técnica do ensino”, mas que procurava dotar os alunos de conhecimentos técnicos para atender à nova demanda social científica.<sup>203</sup> Isso leva a uma mudança no objetivo da educação, pois não se espera mais o “bom cristão” ou o “douto cortesão”, mas a

---

<sup>201</sup> Artigo: Pedagogia da Terra: Ecopedagogia e educação sustentável. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/torres/gadotti.pdf>. Acesso em 28/11/11.

<sup>202</sup> Considerando aqui, neste parágrafo a periodização histórica (1491-1789)

<sup>203</sup> De acordo com Cambi, apesar de Rousseau já delimitar os meios e os fins de uma educação profissional (e nesse sentido vai além de Locke), foi, sobretudo, na cultura iluminista no século XIX que se encontra satisfação com o nascimento das escolas técnicas que tinham seus currículos de base científica e humanista.



formação de um cidadão, de um indivíduo ativo na sociedade. Tal finalidade civil na educação está atrelada à escola pública e estatal, cada vez mais central na sociedade.

De acordo com o historiador, desse modo, um novo problema se coloca, pois toda a cultura escolar será repensada para a busca de um novo centro para a educação, a busca de um novo núcleo *“em torno do qual faça girar todo o saber escolar”*. Segundo Cambi (1999), no século XVIII este centro não foi identificado e no século XIX tanto o positivismo quanto o marxismo o reivindicaram para si. O que, parece-nos, faz nascer um debate que ainda hoje ressoa no discurso pedagógico, naquela que parece ser uma querela que permeia recorrentemente esse discurso: a disputa entre uma educação com fins de adequação e uma educação *“emancipadora”*.

Observamos com o historiador que a pedagogia moderna se desenvolve então sob uma importante polêmica contra a cultura do pedantismo, contra os resíduos da escolástica medieval e também contra o gramaticalismo humanístico. *“Pensemos em Descartes e no seu discurso do método que rejeita a formação escolástica”* afirmando que ela é inútil e sem fundamentos. Mas se organizando sob novas formas, em função também dessa polêmica, a pedagogia moderna *“faz calar”* aquele modelo que empenhava a teoria pedagógica em definir ideais máximos de formação humana, *“segundo um paradigma único e universal, meta – histórico e invariante”*. (CAMBI, 1999, p.212).

Desse modo, ao fazer calar *“um paradigma”*, novas teorias surgem para recusar aquele modelo inspirado pelo pensamento metafísico e, em particular, o modelo metafísico – religioso, que seguramente não desaparece, mas perde a sua unidade de modelo dando espaço a outras possibilidades no campo da pedagogia, ou a outros *“itinerários de teorização”*, que sem dúvida ligam-se melhor ao empirismo, ao tempo histórico, às necessidades da sociedade, ligam-se melhor à ciência. Ou seja, ligam-se a uma gama de modelos pedagógicos *“que atravessam num jogo complexo toda a modernidade”* e chegam ao nosso tempo como modelos que impulsionam outros tantos. (ibid.,p.213). De acordo com Cambi (1999) são, sobretudo, os modelos sociopolíticos e científicos que irrompem ao lado do modelo metafísico corroendo sua hegemonia, dando lugar a um processo plural e conflituoso e nessa complexidade *“complicam a identidade da pedagogia.”*

Continuamos com o historiador para identificar os efeitos desse processo plural provocado pela irrupção desses *“modelos pedagógicos”* ao lado do modelo metafísico. Cambi acredita que é possível distinguir dois efeitos: o primeiro tem a ver com o pluralismo dos paradigmas (ou modelos, teorias) no campo pedagógico, e, o segundo, com o declínio tendencial do modelo metafísico. Esses efeitos parecem produzir tanto a conflituosidade entre

os modelos quanto a exigência de um reforço analítico (ou epistêmico) da teoria, o que torna, para o historiador, esse âmbito pedagógico cada vez mais complexo e dinâmico no seu próprio interior. Num pensamento mais foucaultiano, poderíamos dizer que são produzidas *verdades* no interior desse campo a partir dessa conflituosidade. Conflitos por oposições que parecem produzir a verdade da educação a partir dos “discursos verdadeiros” da pedagogia. Mas retornamos ao historiador, para considerar que em razão desse pluralismo conflitual dos paradigmas, especialmente o metafísico, o político social e o científico (na modernidade), a complexidade na pedagogia não procede de modo linear, mas está sujeita “*a rupturas imprevistas, a atrasos, a acelerações, a inversões, a mutações.*” (op.cit.). Portanto, os processos teóricos, ou melhor, a teorização da pedagogia, é cada vez mais assimétrica e diversificada.

Assim, a partir de tal complexidade, produz-se entre o século XIX e XX uma tensão para uma problematização radical que, de acordo com Cambi, abrirá a teoria pedagógica para “*soluções decididamente de ruptura em relação ao passado.*” (op.cit.). Mas, no duplo processo de pluralismo e descontuidade, a pedagogia permanece solidamente no centro da cultura. Para Cambi, quanto mais a sociedade se desarticula, mais central se torna a pedagogia.<sup>204</sup> Podemos talvez, em nossa linha de pensamento, traduzir as conclusões de Cambi da seguinte maneira: quanto mais evidente fica a ausência de um fundamento último para a educação (como para a sociedade), mais a pedagogia é convocada a produzir “verdades” sobre a educação a partir do jogo de oposição (por Cambi aqui identificado como oposição entre ‘teorias’) e num efeito já conhecido, mais remete a educação à tutela da verdade. Seja como for, não podemos desconsiderar a relação entre as teorizações pedagógicas e a complexidade social, ou seja, quanto mais complexa a sociedade (e quanto mais técnica e científica), parece-nos, mais a pedagogia será teoricamente delineada. Contudo, entendemos que é preciso ainda pesquisar sobre a relação dessas teorizações pedagógicas e a práticas, uma vez que Cambi as considera de modo autônomo em relação à prática educativa.

De todo modo, a partir dessa diversificação de modelos, a teorização pedagógica aponta para o declínio do modelo metafísico – religioso da Idade Média, pois parece vincular-se às questões sociais, empíricas e científicas, portanto, deflacionando um ideal de homem, de cultura, de sociedade. Nas palavras de Cambi (ibid.,p.214): “este modelo de pedagogia (metafísico-religioso) parece agora demasiadamente distante de um encontro com o empirismo para ser verdadeiro e eficaz.” Em suma, o declínio do modelo metafísico –

---

<sup>204</sup> De acordo com Cambi (1999), Locke, Rousseau, Comenius estavam fortemente conscientes dessa centralidade da pedagogia.

religioso que partia de “fundamentos” universais e metatemporais, postos como critérios ontológicos aos quais a obra educativa obedecia como modelo a realizar (o homem como ele é), cede espaço para modelos que se concentram “*no homem como deve ser.*” Por isso, por concentrar-se “no homem como deve ser” é que o modelo metafísico – religioso é substituído por outros dois modelos ou paradigmas: o social e o científico.

No modelo de uma teoria pedagógica que advém do paradigma chamado “social”, identifica-se a conexão constante entre a pedagogia e os objetivos políticos e culturais da sociedade, pois o motor da pedagogia funciona a partir da reorganização da sociedade que pretende formar o homem social. A ideia de formação de um homem social, agrega-se, parece-nos, ao pensamento do humanismo e em certa medida também ao iluminismo e certamente faz estremecer o modelo metafísico – religioso. Chamemos, por nossa conta e risco, esse modelo de “espiritual democrático”, ainda que se estabeleça, de acordo com Cambi em torno de um modelo produtivo e ideologicamente orgânico.

O outro modelo, o científico, assume, de acordo com o historiador, desde o século XVIII, cada vez mais importância e centralidade, conforme diz Cambi (ibid., p.215): “fazer pedagogia (isto é pensá-la e projetá-la) significa também adequar este saber ao *pattern* da cientificidade, do controle empírico e do rigor lógico experimental, dando ao discurso da pedagogia uma conotação racional-empírica, típica das ‘ciências modernas’”. Ou seja, depois de Bacon, Locke, depois de Rousseau, a pedagogia também admite, reconhece, reivindica para si, um estatuto de ciência, ainda que muito peculiar, uma vez que é tanto avaliativa quanto prospectiva e parece estar misturada com a filosofia de modo inseparável. De acordo com Cambi (op.cit.), a pedagogia define-se como ciência nos planos teórico e técnico, lembrando Comenius e sua didática. Um modelo que, de acordo com o historiador, parece seguir triunfal no século XIX e mesmo no século XX, tornando-se cada vez mais central e reivindicando a pedagogia cada vez mais para si, como o que se caracteriza de fato como “a pedagogia”. Chamemos esse modelo então de científico racional.

Mas, cabe considerar com Cambi, a complexidade das teorizações em pedagogia:

Deve-se salientar porém que os paradigmas (ou modelos de pedagogia teórica) que inervam o saber educativo na época moderna não apenas são diferentes e múltiplos, mas ainda se entrecruzam, se enxertam reciprocamente, dando uma imagem do saber pedagógico bastante esfacelada e complexa: o modelo metafísico, por exemplo, também se abre à instância observativa da “nova ciência”, como os modelos sociais e científicos acolhem instâncias tipicamente metafísicas (pense-se no “homem naturalmente bom” de Rousseau, que reativa o mito do Éden, ou em todo o

*iter pedagógico pensado por Comenius na Pampaedia, inserida na Consultatio catholica, etc.). (CAMBI, 1999, p.215)*

Ou seja, para o historiador, devemos considerar a partir daí o caráter conflitivo da pedagogia, ou melhor, da teorização da pedagogia. Mas continuamos com nossa reflexão com o historiador para pensar que, além disso, houve uma dupla ruptura no século XVIII, que provoca toda uma dimensão especial na pedagogia e põe em movimento o jogo entre a espiritualidade e a racionalidade no campo da educação, agora expressamente teorizados, cientificizados na pedagogia: a ruptura “intelectual” com o Iluminismo e a ruptura “política” com a Revolução Francesa.<sup>205</sup> A partir dessa dupla ruptura, desses dois condicionantes, o intelectual e o político, Cambi identifica uma oposição no campo pedagógico que determina seu eixo. Uma oposição que ele denomina de conformação *versus* emancipação, que caracteriza em profundidade todo o trabalho da modernidade. Para Cambi, esse é o duplo impulso da educação na modernidade, pois é um problema aberto e estrutural, mas ambíguo como é o moderno, demonstrado nessa tensão contraditória.

De acordo com o historiador, liberdade e conformação são duas funções essenciais na educação moderna. A liberdade tem a ver com o critério de formação do sujeito, do seu processo educativo. Tem a ver também com a liberdade do processo escolar, liberdade do ensino, liberdade do aluno, etc., “*que correspondem aos slogans dominantes e recorrentes na educação moderna.*” Coexiste na educação, com essa liberdade, também a instância de controle, de governo, de conformação, que se torna cada vez “*mais nítida, mais explícita e mais programática, até atingir o vértice nas atuais sociedades de massa, nas quais uma colossal organização educativa bastante complexa e variada, mas inspirada num objetivo comum de governo – foi constituída e opera num primeiro plano na vida social.*” (ibid.,p.216-217) Esse modelo de conformação, segundo o historiador, permanece no centro das pesquisas educativas, e também da pesquisa social e política. Cambi afirma que essa radical antinomia, liberdade *versus* conformação, é um problema aberto, inquietante e estrutural, “*isto é, constante e originário sobre o qual a própria teorização pedagógica deve lançar luzes e com o qual deve acertar as contas.*” O historiador denomina essa antinomia como o “grande processo dicotômico e aporético da pedagogia moderna”, pois para esse problema ela não encontra solução. E talvez, diz Cambi, “não possa encontrá-la: como é destino das antinomias, lembrou Kant”, pois que não é mais do que a manifestação mesma da Modernidade, que se

---

<sup>205</sup> E deixaremos à margem, como parece ser uma tendência no campo da pedagogia, uma outra ruptura identificada por Cambi (1999, p.216): a Revolução Industrial que produzirá seus efeitos, especialmente quanto aos pressupostos de uma formação técnica que tem um lugar bastante importante na escola do século XX.

apresenta incompleta também, claro, em pedagogia. “*Essa incompletude da Modernidade refere-se ao processo de libertação que ela ativou (e que absolutamente não concluiu (..), mas também se refere ao projeto de governo que guiou (...). Em ambas as frentes a modernidade não concluiu seu próprio caminho e suas antinomias, seus problemas permanecem ainda abertos, à espera de solução.*” (ibid.,p.218-219). Portanto, em pedagogia, ou na teorização pedagógica, emancipação e conformação ainda se confrontam e fazem trabalhar o pensamento educativo. Mas seria imprudente deixar de observar que os movimentos denominados como “emancipadores” no campo da pedagogia, não raro, ao menos em nosso país, foram mobilizados em grande parte como apoio à educação popular ou educação para liberdade, para os quais a igreja católica prestou grande serviço numa clara aliança com amplos setores da “esquerda”.<sup>206</sup>

Identifica-se a partir das pesquisas de Cambi (1999), em nova configuração, ou numa mutação, se preferirmos, algo que não atribuiremos tão somente ao advento da Modernidade, mas a um longo e complexo deslocamento do jogo entre a racionalidade e a espiritualidade que, não poucas vezes, configurou-se numa oposição entre essas instâncias, sob os modos de relação com a verdade a partir da interrogação, saber ou técnica. Identificamos nesse estudo do historiador italiano uma reconfiguração – ora sob as marcas da “espiritual democracia” *versus* razão científica, ora sob o viés emancipação *versus* conformação – uma face desse grande deslocamento do jogo entre a espiritualidade e racionalidade no campo da educação, para o qual a pedagogia é convocada há tempos a responder, mantendo a educação sob a tutela da verdade. Diferentemente de Cambi, portanto, não atribuímos essa oposição ao projeto dos modernos, mas atribuímos a ele essa nova configuração do jogo entre a espiritualidade e a racionalidade que se apresenta aberto “*à espera de solução*” porque falta à Modernidade o seu fundamento último.

De todo modo, uma reconfiguração que, parece-nos, vai se mostrando na Modernidade em consonância com uma educação que convoca a pedagogia para responder pelo “dever ser” e como vimos, esse “dever ser” não é tranqüilo e produz discursos de verdade para a educação, seja no sentido prescritivo, normatizador, de uma pedagogia para conformação, seja no sentido emancipador de uma pedagogia libertadora. Parece-nos, com a Modernidade a

---

<sup>206</sup> E digamos, que foi sob a “proteção de Deus” que foi promulgada a Constituição Brasileira com seu já comentado artigo 205 (que trata do direito à educação). Sobre esse assunto, da aliança de setores da esquerda que reivindicam uma educação emancipadora, com a igreja católica (por meio de escolas comunitárias, por exemplo), referimos à Marta M.C. Carvalho (1987) in: *Pelo ensino público, leigo e gratuito* e à Heloisa R. Fernandes (1990) (Dispositivo de moralização laica e sintoma social dominantes, in: *Tempo Social. Rev. Social, USP*, vol.1)

oposição aparece na pedagogia por esse jogo de quatro elementos (“espiritual democracia” *versus* racionalidade e emancipação *versus* conformação), - que poderiam ser dois, pois se tomarmos o projeto iluminista como a aposta máxima na Razão e a Revolução Francesa como um projeto “democrático” – mas que é o jogo entre espiritualidade e racionalidade, que subjaz à oposição e na Modernidade se organiza em torno da ciência e da técnica. Consideramos ainda que, nesse jogo, agora de forma inversa ao ocorrido na Antiguidade e em reconfigurações também na Idade Média, é a racionalidade que dispõe da espiritualidade no campo da educação. E se assim for, tanto a pedagogia da formação do cidadão quanto da emancipação, têm na racionalidade a sua possibilidade espiritual civilizatória e emancipatória. E ainda, se assim for, tal educação espiritual tende a aparecer como se não fosse racionalizada, como se “desde sempre” tenha sido essa a finalidade da educação, como se não houvesse um dizer-verdadeiro da ciência (e da técnica) que mantém a relação da educação com a verdade.

Mas, partindo para um desfecho para nossa reflexão sobre a relação da verdade e educação, consideramos agora, nesse jogo, o que vem a ser ‘relação com a verdade’ no campo da educação a partir da Modernidade, e qual é o lugar da pedagogia nessa relação. Pedagogia já identificada em sua insuficiência e em sua também identificada “profusão” de verdades, que parece ser o seu *dizer-verdadeiro*.

Pereira (2008, p.152) assevera que a modernidade se organiza “*pelos propósitos burgueses, liberais e republicanos*” aplicados pelas revoluções consagradas (inglesa, norte – americana e francesa). Desse modo, para este autor, o pensamento moderno se funda “*sob os princípios de seus significantes fundamentais: o individualismo, a autonomia, a liberdade, a igualdade e a fraternidade*” Portanto, as práticas religiosas, tornando-se secularizadas se laicizam e os ideais voltam-se para a terra, esvaziando-se “os céus”. Logo o que vigora é o racionalismo científico e o iluminismo, trazendo os ares da nova ordem, nova referência, marcada pelo discurso da ciência.

Para este autor, mesmo considerando as organizações pré e “pós” - modernas, o fato “*é que nos encontramos sob princípios modernos, que decaídos ou não, governam nossas condutas e nossa moral.*” (p.152). E com isso, afirma que se pode dizer sermos “*resultados de uma operação que transformou as estratégias do binômio foucaultiano ‘poder-saber’ e foi por elas transformadas.*” (op.cit.). Por isso, admite com Foucault que o homem é uma invenção moderna, pois, citando o pensador francês, conclui que sua existência: “*se fabricou com suas mãos há apenas duzentos anos: mas envelheceu tão depressa que facilmente se*

*imaginou que ele esperara na sombra, durante milênios, o momento de iluminação em que será enfim reconhecido.*” (ibid.,p.152-153)<sup>207</sup> Assim, de acordo com Pereira (2008, p.153):

As ciências humanas fizeram surgir, como diz Hegel, o homem do “pensamento raciocinante”, mas sem o princípio da dúvida. Tal princípio foi bem instaurado por Descartes, que, mesmo não sendo o primeiro a fazer uso dele, soube bem e de modo próprio elevá-lo à condição de uma motriz franqueada no que concerne à especulação moderna da filosofia. Nenhum pensamento ou experiência que compõe a modernidade escapa da dúvida cartesiana. Essa talvez seja sua principal característica. O *omnibus dubitandum est* de Descartes, em seu significado radical e universal, foi inicialmente “a reação a uma nova realidade, realidade esta não menos real pelo fato de se ter restringido, durante séculos, ao círculo limitado e politicamente insignificante dos doutos e eruditos.” (2008, p.153, grifos do autor citando ARENDT, 2001, p.286)

Portanto, entendemos com o autor como a dúvida, que até então se circunscrevia a determinado campo, adquire empirismo e torna-se “inerente à ordem humanista”. O autor nos lembra que nem mesmo Deus escapa aos tentáculos da dúvida. Assim, a certeza de Deus, subtraída pelo humanismo, “forja a morte de Deus”, conforme o aforismo nietzschiano e, com isso, o discurso da religião perde a sua força:

(...) o discurso da religião parece – e só parece – ter cedido terreno ao discurso da ciência, ao por fim à função unificadora da narrativa monoteísta” (p.153). Pois que para o autor, o que se dá pela aparência, pode revelar-se muito menos simples, uma vez que o “sepulcro de Deus” não é um acontecimento tão fácil de ser ultrapassado, já que ele está “no coração da mística moderna.”<sup>208</sup>

Mas ainda que não se trate (mais) do Deus da narrativa monoteísta, que interpele a educação em sua racionalidade, o fato de que a transcendência de Deus tenha dessacralizado a natureza, conforme diz Pereira (2008), tornando possível o advento da ciência moderna – que faz passar a natureza como objeto de culto a objeto científico (e arriscamos dizer a “objeto de culto científico) – não diminui a dívida que essa mesma ciência tem com a religião. Pois,

<sup>207</sup> Apud FOUCAULT, M. As palavras e as coisas. 1966, p.324

<sup>208</sup> Segundo Pereira, M.R. (2008, p.153): “O Jeová da revelação judaico – cristã, o Maomé das fundações islâmicas, o Siddharta Gautama do budismo, entre tantos, não parecem ter-se vergado nos tempos modernos. Ao contrário, seguem inexoráveis. Basta uma olhadela no fenômeno contemporâneo crescente dos diversos modos de fundamentalismo religioso para justificarmos a premissa que nos conduz além da morte de Deus. Da ortodoxia dos evangélicos ao conservadorismo esfuziante dos carismáticos, do belicoso semitismo israelense ao terrorismo de parte do mundo muçulmano, do nirvana tibetano à moderação pequeno-burguesa de seitas hindus no ocidente, como desconsiderar essa instância abstrata que ordenam legisla e, ao mesmo tempo, exige obediência?”

como afirma o autor e com ele sublinhamos, a religião contribuiu para abrir “*a via da ciência, ao colocar em jogo a natureza e sua afiguração divina.*” Assim, engrossamos o coro daqueles que entendem, como Pereira, M.R. (2008), que “*seria inconcebível galgarmos o cientificismo moderno sem a mensagem do Deus da revelação judaico – cristã.*” (p.154)

Contudo, isso não significa desconsiderar a força da razão, mas admitir a metafísica-religiosa como uma das matrizes indutoras do acesso ao cientificismo contemporâneo, pois de acordo com Pereira (op.cit.), a religião “*nutriu no imaginário desse homem recém – inventado a pretensão de que (os homens) seriam deuses, pequenos multiplicadores, ‘deuses de prótese’, capazes de conduzirem seu próprio destino.*” (ibid.,p.155). Desse modo, a “*condução do próprio destino*” encontra na racionalização e domínio da natureza o “*trunfo sobre a morte e o alcance, com isso, da perfeição e da suficiência próprias de Deus.*” (op.cit.) É daí que advém a ilusão vivida pela humanidade racionalista de que a morte pode ser sempre adiada. Pereira localiza nesse ponto uma diferença fundamental entre a modernidade e o tempo precedente, pois se a “*insuficiência e a morte não são mais apenas um destino para alcançar o Deus da revelação e da verdade, doravante serão suas inimigas mais íntimas, suas parceiras mais abjetas.*” (op.cit.).

A partir dessa perspectiva, identificamos uma importante reconfiguração para o campo da educação quanto à questão da insuficiência da pedagogia que até então consideramos como um ponto de apoio para o jogo entre a racionalidade e a espiritualidade nesse campo, pois ora essa insuficiência remete à educação ao âmbito da verdade pela interrogação (como na Antiguidade), ora pelo saber (como na Idade Média e em certa medida no humanismo) e ora pela ciência/técnica, como na Modernidade. Uma insuficiência que, aparentemente, num longo deslocamento operado nesse jogo, passará para a suficiência, pois do contrário não poderia ter adentrado no campo da racionalidade científica. Uma insuficiência que não poderá aparecer mais como tal e sim revestida de uma suficiência necessária para ser convocada ao culto da devoção à educação racional. Continuamos um pouco mais com Pereira (2008) para pensar sobre isso:

Parece que estamos continuamente fadados a reviver o drama dos primeiros conjurados. O Estado e a Razão talvez sejam mesmo o novo modo do sagrado, a nova transcendência, e, como tal, não deixam de ameaçar o preceito de igualdade entre os irmãos. Também no mundo moderno o fetiche totêmico demonstra restituir-se de diversas formas. (...) É ilusão achar que se poderia viver sem crer em algo inviolável, baseando-se somente na própria capacidade coletiva de ir adiante em direção à ordem e ao progresso. Inventa-se, na verdade, um novo sagrado, ainda que doure as luzes do regime democrático (...). (ibid.,p.158)



Então podemos colocar a pedagogia entre as ciências racionais e uma das mais “fortes ilusões da mística moderna”<sup>209</sup> Podemos então tomar a pedagogia como uma ilusão que em sua (in) suficiência presta seu culto científico à sagrada educação? Pois que não entendamos a pedagogia como “inviolável” em sua (in) suficiência, e sim como a devota “iluminada” da sagrada crença unificadora: a educação. Portanto, não tomamos a pedagogia como “a razão”, mas no campo da racionalidade, como uma “ciência” racional, como a mística que serve à educação. Educação enraizada num aparato sagrado, como o bem em si e unificador de formação “visando (atualmente) ao pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”<sup>210</sup>

É a educação, portanto, por meio de seu instrumento racionalizado e racionalizante (a pedagogia) que parece trazer à terra da cidadania algo dos céus. É a educação, que, por exemplo, atualmente, convoca a pedagogia para a “cidadania planetária”, como já convocou “à subida da caverna” ou à verdade do *Logos* divino. É na educação que botamos fé; da pedagogia, duvidamos, e duvidamos desde tempos remotos. Agora, após o advento da Modernidade, talvez, a dúvida possa constituir a racionalidade própria da reflexividade pedagógica, mas ela (a dúvida) não nos é totalmente estranha quando a educação com seu jogo espiritualidade-racionalidade está em questão, mas uma desconfiança que não está, atualmente, na educação e sim na pedagogia. É nesse conflito, em suas reconfigurações, em suas mutações, que a educação segue sob tutela da verdade. Pois, parece-nos, portanto, que é a educação que é tomada como “a verdade” e que faz desenrolar o jogo espiritualidade-racionalidade, e para o qual a pedagogia (ou o discurso pedagógico, que seja) produz “o dizer-verdadeiro” para responder pelo fundamento último (seja da metafísica, da biologia, da religião, da democracia, da conformação, da emancipação...) que manterá o sagrado da educação racionalizada que é vista em sua racionalidade pela pedagogia.

Por isso, consideramos que é na pedagogia, nos discursos pedagógicos, na proliferação incessante de teorias, conforme identificou Cambi, que, atualmente, mostra-se o embate, o jogo de oposição entre a racionalidade e a espiritualidade que produz “verdades”. Portanto, nos dias que correm, e talvez, desde o advento da Modernidade, um embate que remete a educação ao âmbito da verdade pela via da ciência e da técnica. Embate que consumado pela pedagogia se mostra constitutivo da própria educação, já que articulada para buscar “a verdade” última da educação, a verdade absoluta, a pedagogia faz aparecer uma educação unificadora na qual não há qualquer verdade a ser desvendada, mas “verdades” que são

<sup>209</sup> Expressão utilizada por Pereira (2008, p.168).

<sup>210</sup> Art. 205 da Constituição Federal do Brasil. (1988)grifo nosso.

produzidas naquilo que anima “a reflexividade racional pedagógica”, pois como disse Foucault, as verdades não são descobertas pela razão, mas inventadas por ela.

**CAPÍTULO 5**  
**A RELAÇÃO COM A VERDADE EM MICHEL FOUCAULT E JACQUES LACAN:**  
**INTERROGAÇÃO, SABER, TÉCNICA E ÉTICA**

Lilian do Valle (2002), a partir de sua questão própria (“a democracia antiga interroga a educação?”), escreve a seguinte frase: “Assim, a condição de opositor, quando genialmente assumida, ao invés de desmerecer a crítica, destaca e qualifica aquelas que têm valor.” Trazendo essa frase para um contexto muito distinto daquele da autora, pensamos na relação com a verdade em Michel Foucault e Jacques Lacan. Se por uma parte trata-se de um pensador (da história do pensamento, como ele mesmo definiu), por outra, trata-se de um psicanalista, portanto, reflexões, formulações, pensamentos, que não podem ser tomados a partir de um só lugar. Mas, que numa (nem sempre identificável ou definível) “oposição”, qualifica ambos os pensamentos, pois eles possibilitam, em seus distintos campos, a inauguração de um modo de reflexão sobre a verdade. Ou seja, ambos instituem uma relação com a verdade em suas interrogações, pois questionam as noções do sujeito dado *a priori*, comungam a ideia de uma relação da verdade com a questão do dizer e, de algum modo, relacionam saber e verdade. Da mesma forma, admitimos que pensar a psicanálise lacaniana considerando a relação com a verdade estabelecida nessa obra, significa, possivelmente, expor esse pensamento aos limites da filosofia, o que, parece-nos, provoca certo desconforto, uma vez que esses campos podem ser muito bem caracterizados em seus domínios. Mas, arriscaremos, uma vez mais.<sup>211</sup>

Certo e muito conhecido é o envolvimento de Lacan e Foucault com a questão da verdade: “*meu problema não deixou de ser sempre a verdade (...), mas a pergunta explícita é: como uma relação com a verdade constitui subjetividade?*” afirmava Foucault (2003, p.45). De acordo com Rajchman (1994), Lacan se envolveu com a questão da verdade de modo que, em torno de sua teoria, criou-se uma aliança entre a psicanálise e a filosofia. Em todo o pensamento lacaniano está presente a noção da verdade, desde a tese sobre a paranoia (1932) até o último seminário Topologia e o Tempo (1980). Foucault (2006b, p.40) indica a relação de Lacan com a verdade nos limites da filosofia e da psicanálise: “Lacan foi o único

---

<sup>211</sup> Juranville, A. entende que psicanálise e filosofia estão irredutivelmente separadas e ligadas. Em nossa época, uma é “sintoma” para outra. (2003, p.481-485)

depois de Freud a querer recentralizar a questão da psicanálise precisamente nesta questão das relações entre sujeito e verdade (...) e fez ressurgir no interior mesmo da psicanálise, a mais velha tradição, a mais velha interrogação, a mais velha inquietude desta *epiméleia heautoû* (cuidado de si)”

De acordo com Badiou (2003), Lacan não é filósofo e certamente não poderia haver uma filosofia na teoria lacaniana. O próprio psicanalista sempre insistiu que o essencial de seu pensamento provém da experiência clínica, entendida como radicalmente exterior e estrangeira à filosofia. Contudo, seu pensamento fez com que ele lesse, comentasse, deslocasse e atravessasse as filosofias. Principalmente Platão, Aristóteles, Descartes, Kant, Hegel, Kierkegaard e Heidegger. Mas, mesmo estabelecendo essa ‘relação’ com a filosofia, Lacan posicionou-a na ‘antifilosofia’<sup>212</sup>. Autores como, por exemplo, Alain Badiou, Vladimir Safatle, J.Rajchman, Garcia-Roza e outros, analisam a questão da pertinência (ou não) de Jacques Lacan no campo filosófico e com isso indagam a própria filosofia.

De todo modo, há em Lacan uma forma muito particular de inaugurar questões para o campo filosófico a partir da psicanálise. Não é incomum que se refira ao estilo de Jacques Lacan como “barroco”, no sentido de expressar seu uso excessivo de ornatos, alegorias, metáforas, jogos de palavras. Possivelmente, em certas referências, a qualificação “barroca” para Lacan intenciona ir além e sugerir extravagância, obliquidade, excessividade, excentricidade e afetação. De fato, se o que se procura – e se espera encontrar – é um discurso unitário e coerente em torno de um “objeto filosófico”, a obra de Lacan decepcionará e certamente promoverá calorosos discursos acerca de sua iminente “incoerência extravagante”. Como dito anteriormente, Jacques Lacan não tem um sistema filosófico e, nesse sentido, suas palavras são contundentes: “*me insurjo, se se pode dizer, contra a filosofia*” (Apud BADIOU, 2003, p.14). E, para além de todas as considerações possíveis por essa insurreição, marca-se aí o ‘virar as costas’ de Lacan para uma tradição especulativa da filosofia que pretende reduzir ao máximo seus objetos: o ser, a verdade, a ética e o sujeito.

De acordo com Soulez (2003, p.262), “*contrariamente à filosofia, o objeto da psicanálise conduz o psicanalista a “incluir-se” na apresentação de tal objeto, sem o que ele anula sua dimensão do ato*”. Ou seja, parece ser o objeto da psicanálise que responde pelo “estilo” de Lacan, pois tal “objeto” resiste à clarificação, desafia “o método” e inclui o sujeito ‘falante’. Zizek, S. (2010) conclui de modo semelhante ao afirmar que a obra de Lacan (organizada em dois grupos: Seminários – direcionados para um público crescente todas as

---

<sup>212</sup> Esta posição ‘antifilosófica’ de Lacan é resultado de uma leitura peculiar que só pode advir do campo da psicanálise e parece se dirigir às sutilezas do discurso filosófico da Modernidade.

semanas do ano escolar de 1953 até 1980, e os Escritos – textos teóricos) se caracteriza pela maior legibilidade dos textos dos seminários, uma vez que os escritos de Lacan são considerados ‘elitistas’ e legíveis apenas por um círculo restrito de psicanalistas iniciados. Zizek, S., afirma que, de fato, “os Seminários e os escritos de Lacan relacionam-se como o discurso do analisando e analista durante o tratamento.” (ibid.,p.153). Portanto, em Seminários, Lacan agiria como o analisando: “ele associa livremente, improvisa, omite, salta, dirigindo-se a seu público, que é assim posto no papel de um analista coletivo.” (op.cit.). E, em contrapartida, os escritos são condensados, “lançam proposições ilegíveis, ambíguas, que muitas vezes parecem oráculos, desafiando o leitor a começar a trabalhar sobre elas, traduzi-las em teses claras e fornecer exemplos e demonstrações lógicas de seu sentido” (op.cit.). Ou seja, Zizek entende que os escritos de Lacan são semelhantes às intervenções de um analista, cujo objetivo não é apresentar uma opinião ou afirmação, mas pôr o analisando para trabalhar.

Mas, ainda que se considere, assim como Zizek, S. (2010),<sup>213</sup> a relativa legibilidade nos seminários, é preciso observar que comentadores, como por exemplo E. Roudinesco (2005), compreendem que mesmo os Seminários demonstram uma teorização progressiva e barroca, pois abordam a temática do significante nos seminários ímpares (I, III, V, VII...) e a temática do sujeito nos seminários pares (II, IV, VI...)<sup>214</sup>, o que demonstra que Lacan não avançava nunca em linha reta, como para “pôr em cena a marcha em zig-zag do herói paranoico de “El”<sup>215</sup> filme de Luis Buñuel, que ele gostava e que ilustrava, segundo ele, o rigor lógico da psicose.” (ROUDINESCO, E. 2005, p.93)<sup>216</sup>

De modo semelhante, Porge (1999) atribui a “obscuridade” e “incompreensibilidade” de Lacan a diversos fatores e, para justificar tais dificuldades, destaca entre eles e atribui mais importância ao “objeto tratado da psicanálise: o inconsciente”.<sup>217</sup> Porge admite que para Lacan o “inconsciente não é inefável, mas demanda outra forma de compreensão”. A conclusão de Porge (1999) está respaldada nas palavras de Lacan, pois, no Seminário V (*As formações do inconsciente*) o psicanalista afirma: “há nas dificuldades do meu estilo, alguma coisa que responde ao objeto mesmo do que ele trata” (1998, p.30). Ou seja, é o objeto que promove o efeito coercitivo sobre o estilo, que é por certo resultado e não a mera causa obscurantista de Lacan para um estilo barroco/ornamento. Supõe-se, com isso, que o estilo do

<sup>213</sup> Esta ideia de Zizek, S. está claramente amparada em J-A. Miller.

<sup>214</sup> Cf.ROUDINESCO, E. (2005, p.392-393)

<sup>215</sup> Título no Brasil: O alucinado (1952).

<sup>216</sup> Tradução nossa.

<sup>217</sup> Apud SOULEZ, 2003,p.256

pensamento de Lacan inscreve-se numa via em que as formulações e recursos habituais da língua podem não responder ao objeto.

Penso que o hermetismo de Lacan é devido ao fato de ele querer que a leitura de seus textos não fosse simplesmente uma “tomada de consciência” de suas ideias. Ele queria que o leitor se descobrisse, ele próprio como sujeito de desejo, através dessa leitura. Lacan queria que a obscuridade de seus *Escritos* fosse a própria complexidade do sujeito, e que o trabalho necessário para compreendê-lo fosse um trabalho a ser realizado sobre si mesmo. (FOUCAULT, 2002, p.330-331)<sup>218</sup>

Queremos, com o percurso de que estes textos são marcos e com o estilo que esse endereçamento impõe, levar o leitor a uma consequência em que ele precise colocar algo de si.” (LACAN, 1998, p.11)

Seja como for, parece ser consenso entre os psicanalistas e comentadores da obra de Jacques Lacan que, tanto a clínica quanto a teoria lacaniana serão radicalmente modificadas ao longo das cinco décadas em que se dedicou à psicanálise. De acordo com Miller, J-A. (2001 e 1996) o ensino e a clínica em Lacan podem ser categorizados em três fases. Manoel Barros da Motta (2003), a partir das considerações de Miller, propõe que o “primeiro Lacan” formalizou o inconsciente, amparando tal formalização no algoritmo saussuriano do signo. Também nessa primeira fase, Lacan atribuiu uma estrutura formal ao Édipo, ao mecanismo de castração e ao recalque, por meio da elaboração de conceitos como o “Nome-do-pai” e “metáfora”, e ainda estruturou formalmente “*a libido pelos conceitos de desejo e de metonímia.*” (MOTTA, 2003, p.03). Nessa ‘fase’, tais formulações possuem um enunciado fundamental: o inconsciente é estruturado como linguagem. Também se encontra nesse período a proposta de um retorno a Freud.

Jacques-Alain Miller (1996) considera a “segunda fase” do ensino de Jacques Lacan como a fase de transição, cuja operação efetuada por Lacan é de subversão de Freud. Motta (ibid., p.05) explica: “(nessa segunda fase) *Lacan subverte o Nome-do-pai por uma pluralização. Há ainda um outro deslocamento: a operação do recalque não é mais atribuída à interdição paterna, mas à própria ação a linguagem.*” E além disso, “o segundo Lacan” subverte o conceito de desejo pelo conceito de gozo (que passa a ter um papel

---

<sup>218</sup> Lacan, o “Liberatore” da psicanálise. In: Ditos e Escritos. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002, p.329-330

decisivo na obra lacaniana), o que promove a assunção do conceito de *objeto* (pequeno) *a*. Também vem de J-A. Miller (2001) a denominação da terceira fase de Lacan como o “último ensino”. Para Motta (2003), o conceito fundamental dessa terceira fase é o ‘gozo’, mas na medida em que ele não tem contrário. Diz Motta: “*Antes dessa nova definição e formalização, o conceito de gozo estava em tensão com o significante mortífero. Do ponto de vista do significante, dizia-se que o sujeito estava morto e o gozo interdito a quem fala. Agora a própria linguagem torna-se aparelho de gozo.*” (ibid., p.07).

### 5.1 Lacan e a verdade

Por onde, afinal, irei passar em vós, onde estava eu antes dessa passagem? Será que um dia vo-lo direi? Mas, para que me encontreis onde eu estou, vou ensinar-vos por que sinal reconhecer-me. Homens, escutai, eu vos dou o segredo! Eu, a verdade, falo.” (*Jacques Lacan, 1955*)<sup>219</sup>

Desde a abertura do Seminário I (1953) Lacan afirma que “*a descoberta de Freud, é a redescoberta, num terreno não – cultivado, da razão*” (p.12), promovendo uma releitura de Freud em torno da questão da verdade e colocando a verdade em sua própria obra como o mote de seu retorno a Freud. Diz Lacan: “*a descoberta de Freud questiona a verdade, e não há ninguém que não seja pessoalmente afetado pela verdade.*” (LACAN,1998, p.406). Essa questão tomou corpo em uma conferência proferida na Clínica Neuropsiquiátrica de Viena em 1955<sup>220</sup>, e por isso, Lacan admite que tal colocação pode soar bem estranha aos ouvintes, mas, no entanto pergunta: tal questão não está colocada no próprio cerne da prática analítica? Pois a prática sempre refaz a descoberta do poder da verdade em nós, “*até a nossa carne*”. (op.cit.) Nessa ocasião, Lacan fala de seu retorno a Freud e mostra qual o seu ponto de partida: “*se Freud não trouxe outra coisa ao conhecimento do homem senão a verdade de que existe o verdadeiro, não há descoberta freudiana*” (ibid., p.408). Lacan diz que a verdade na boca de Freud “*pega o touro a unha*” (ibid.,p.410). Também no texto “A ciência e a verdade” (1966), Lacan diz que quando ensina, diz o verdadeiro sobre Freud, pois ele soube deixar, sob o nome de inconsciente que a verdade falasse.

<sup>219</sup> A coisa freudiana. Escritos, 1998, p.410

<sup>220</sup> Esta conferência foi ampliada e transformada no texto “A coisa freudiana”. Escritos, 1998, pp.402-437

Se escutarmos bem, ouviremos – de certa percepção dominante – o inconsciente sendo tomado como o oposto da razão, como a sede de paixões irracionais, um oposto - em sentido estrito- ao consciente racional, um entrave e um mote para a racionalidade. Mas Lacan diz: “*o inconsciente está estruturado como linguagem*”, o que provoca o entendimento de que o inconsciente “*obedece à sua própria gramática e lógica: o inconsciente fala e pensa*” (Zizek, S. 2010, p.09). Nesse sentido, admite-se com Zizek que o inconsciente é o lugar onde uma verdade traumática fala abertamente. Este autor entende que é nesse ponto que está a versão de Lacan para o *Wo es war, soll ich werden* (onde isso estava, devo advir) de Freud. O que quer dizer que, diferentemente de algo a ser conquistado pelo “eu”, tal expressão, com Lacan, assume definitivamente o “*lugar de minha verdade*”. Ou seja, o que me “espera “ali” não é uma “*verdade profunda com a qual devo me identificar, mas uma verdade insuportável com a qual devo aprender a viver.*” (op.cit.) Tais considerações conduzem para o tema da verdade em Lacan em sua emergência de seu ‘retorno a Freud’ quanto às questões não menos fundamentais em sua obra, como linguagem, inconsciente e razão.

No texto “A ciência e a verdade” de 1966<sup>221</sup>, Lacan assinala para que o psicanalista saiba o que acontece em sua própria práxis, é preciso que conheça certa ‘redução’ sempre decisiva no nascimento de uma ciência: “*redução que constitui propriamente seu objeto.*” (p.869). Nesse texto, Lacan admite que a epistemologia se propõe a definir – em cada caso e em todos eles – propriamente o objeto da ciência. Contudo, para Lacan, ela não se mostrou a altura de sua tarefa, uma vez que não explicou plenamente por esse meio, a mutação decisiva que fundou a ciência. Sob esse aspecto, Lacan define ‘a ciência’ como a ciência no sentido moderno, “*sentido que postula como absoluto.*” (p.869) Diz que tal posição da ciência justifica-se por uma mudança (radical, diz ele) de “*estilo no tempo do seu progresso, pela forma galopante de sua imissão em nosso mundo, pelas reações em cadeia que caracterizam o que podemos chamar de expansões de sua energética.*” (ibid., p. 870). Lacan conclui que em tudo isso parece haver uma mudança na “*posição do sujeito, no duplo sentido: de que ela é inaugural (dessa posição) e de que a ciência a reforça cada vez mais.*” (op.cit.).

Lacan nomeia aquele que lhe serve de guia nessa ideia – Koyrè<sup>222</sup> e expõe seu fio condutor: certo momento do sujeito considerado como correlato essencial da ciência: “*um*

<sup>221</sup> In: Escritos, 1998, p.869-893

<sup>222</sup> Quanto a essa referência de Lacan, Marcio Mariguela diz que Alexandre Koyré (1892-1964) é um dos mais respeitados historiadores das ciências. Em seus estudos sobre Galileu, iniciados por volta de 1935, mostrou que o movimento da revolução científica, que levou à destruição do cosmos medieval, era a princípio inspirada por uma oposição entre o platonismo e o aristotelismo a propósito do papel desempenhado pelas matemáticas para a compreensão do mundo. Para os platônicos, dos quais Galileu fazia parte, as matemáticas comandavam o universo, ao passo que para os aristotélicos, que representavam a antiga escolástica, era a física, como ciência do



*momento historicamente definido (...) o que foi inaugurado por Descartes e chamado cogito.”* (ibid.,p.870). Ou seja, Lacan considera que, ao estar assim definido, esse correlato como momento, pretende fundar para o sujeito certo ancoramento no ser, sustentado por Lacan como aquilo que constitui o “sujeito da ciência”. Por isso, ele propõe que é impensável que a psicanálise como prática, o inconsciente *de* Freud, pudesse ter tido lugar antes do nascimento da ciência. Ou seja, o surgimento da psicanálise somente foi possível a partir das condições estabelecidas pela ciência moderna. Para ele, o sujeito da psicanálise é o sujeito da ciência.<sup>223</sup> Assim, é com a inauguração do *cogito* por Descartes que emerge essa posição de sujeito da ciência, uma vez que o *cogito ergo sum* (penso, logo sou) ao basear-se na dúvida como método, questiona a própria existência do sujeito. Nesse sentido, ao referenciar tal posição de sujeito na ciência e, portanto, da psicanálise, no *cogito*, Lacan afirma que isso pode se configurar num paradoxo e conclui que da ciência e da psicanálise não resultam operações equivalentes sobre esse sujeito. Dessa forma, afirma que a ciência deixa de fora o sujeito que ela mesma fundou, pois para constituir-se como tal, ela precisa excluí-lo, já que só pode responder à sua operação fazendo emergir um sujeito sem qualidade, despojado de qualquer atributo. E, de qualquer modo, diz Lacan, não adianta querer encarnar esse sujeito “no homem”, pois “*não há ciência do homem, porque o homem da ciência não existe, mas apenas seu sujeito.*” (ibid., p.873)

Para Lacan, interrogar o saber por meio da dúvida causa, no sujeito da ciência, uma destituição, um esvaziamento desse mesmo saber, pois ao declinar o saber, emerge o sujeito da ‘certeza’ de um ser pensante. Para a psicanálise, de outro modo, dessa operação surge o sujeito que se funda num momento evanescente em que duvida (do saber). Esse instante, no intervalo, que causa ruptura, é o instante da interrogação em que a verdade do sujeito aparece. Que verdade? A verdade da divisão. Portanto, o sujeito da ciência e da psicanálise só pode ser o mesmo na medida dessa divisão entre saber e verdade. Ou seja, Lacan diz que a ruptura entre saber e verdade já estava colocada no cogito cartesiano. Para ele, a ciência moderna não será mais do que uma tentativa de juntar saber e verdade. Assim, para a psicanálise, saber e verdade são distintos. Retomando a fórmula de Freud *Wo es war, soll ich werden* (onde isso

---

real, que ocupava esses lugares superiores, independentes das matemáticas ocupadas com objetos abstratos. Koyré teorizou o sujeito da ciência moderna, que tendo perdido a referência de um cosmo ordenado por Deus, terá de buscar em si mesmo um ponto fixo a partir do qual possa garantir a certeza: o cogito cartesiano. In: <http://marciomariaguella.wordpress.com>. Acesso em 23/07/2010.

<sup>223</sup> Sob este aspecto, no texto A Ciência e a Verdade, Lacan retoma a questão do cientificismo em Freud e conclui que se alguns compreendem que tal cientificismo foi responsável pelo nascimento da psicanálise por meio do rompimento de Freud (com o cientificismo), para ele, Lacan, o que está demonstrado nos escritos de Freud é que os ideais do cientificismo da sua época foram justamente o que permitiu o pensamento de Freud e o conseqüente surgimento da psicanálise. Cf. LACAN, J. 1998, p.870-871.

estava, devo advir), Lacan aponta para a divisão subjetiva entre o *es* e o *ich*, entre saber e verdade. Sob esse aspecto, o saber não garante a verdade ao sujeito, pois sua relação com o saber é pontual e evanescente (como no cogito cartesiano, por certo).

Contudo, para a psicanálise, tal divisão (saber e verdade) não provém de uma distinção originária e sim de um instante, um intervalo. Ou seja, um sujeito que se funda num “além da consciência” e encontra sua ancoragem na dúvida. Entre o *cogito* e o *sum*, instala-se o resíduo, o instante.<sup>224</sup> Esse ‘resíduo’, esse ‘instante’, despojado de atributos e significações, é o que Lacan nomeia sujeito do inconsciente. Assim, o que Lacan extrai do *cogito* é essa divisão (ou destituição) subjetiva em que o sujeito ‘do saber’ depara-se com o ‘não saber’.<sup>225</sup> Portanto, o sujeito da psicanálise só pode fazer sua aparição enquanto incompleto, pois se dividido, oferece o espaço para advir o “não saber” e, nesse sentido, o sujeito da ciência cuja certeza sobre seu pensar faz surgir um pensamento sem qualidades, inaugurado no *cogito*, é a marca essencial que a ciência dá à psicanálise: a ausência de qualquer atributo ao sujeito. Mas, além disso, Lacan localiza a diferença entre as operações da ciência e da psicanálise. Quando a ciência deixa de fora de sua operação o sujeito fundado por ela - já que ele é sem atributos - a psicanálise opera precisamente com o ‘resto’ da ciência, pois subverte o sujeito desta, destronando a consciência e a razão de seu lugar de verdade (que passam a representar o lugar do engano) para incluir em seu campo o sujeito do inconsciente dividido (entre saber e verdade). Por isso, ao ‘introduzir’ o inconsciente no *cogito*, Lacan afirma: “*penso onde não sou, logo sou onde não penso*” (1998, p.521), correlacionando definitivamente o sujeito do pensar com o sujeito do inconsciente. Assim, não é da destituição da razão que se trata, mas do destronamento da razão como o lugar de verdade.

Desde 1936, em “*Para além do princípio do prazer*”, Lacan ao escrever sobre o método psicanalítico e sobre a psicologia, numa crítica ao associacionismo, considera a psicologia herdeira da filosofia e da psicologia escolástica, o que faz com que a mesma fracasse em se tornar uma ciência objetiva, pois, extraindo seus conceitos de uma dialética transcendental esvaziados de reflexão, condiciona-os a constituir positivamente o seu objeto. Nesse texto, Lacan explora a questão da verdade com relação aos pressupostos da psicologia associacionista e afirma que a realidade verdadeira na psicologia é a do não reconhecimento de uma realidade própria, uma vez que “*o papel da psicologia é apenas o de reduzir a esse sistema os fenômenos psíquicos e verificá-los, determinando através deles os próprios*

<sup>224</sup> Para Descartes, entre o *cogito* e o *sum* instala-se o vazio, que o filósofo preencherá com o *res cogitans* (substância pensante). Cf. PINHEIRO E LAMARE, 1993, p.75

<sup>225</sup> Ou com o ‘saber não sabido’, como diz Lacan quando fala das formações do inconsciente: lapso, sintoma e sonho.

*fenômenos que constituem o seu conhecimento.*” Portanto, para Lacan, “*é na medida em que é função dessa verdade que tal psicologia não constitui uma ciência.*” (LACAN, 1998, p.82) Assim, para Lacan, a psicologia associacionista, herdeira do cientificismo no sentido de forjar uma concepção “objetiva da realidade”, comete uma mutilação ao ignorar que “*a sua verdade é relativa às muralhas da sua torre*” (ibid.,p.83), já que está interessada apenas no ‘saber’ (por sua própria atividade de sábio), e que embora tal mutilação seja especulativa, ela tem consequências cruéis para o humano. Mas, apesar disso, Lacan entende que os encaminhamentos da ciência mostram o quanto ela “*estava (no Século XIX) bem posicionada para servir de objeto último à paixão pela verdade, despertando no vulgo a prostração diante de um novo ídolo que se chamou cientificismo.*” (op.cit.p.83).

Ao tecer tais comentários, Lacan diz que não está jogando com o paradoxo de que a ciência não tenha que conhecer a verdade, apenas pede que não esqueçamos de que a verdade é um valor que corresponde à incerteza com que a experiência vivida do homem é marcada. E ainda mais, afirma que a busca pela verdade anima historicamente “*sob a rubrica do espiritual, os arroubos do místico e as regras do moralista, as sendas do asceta e as descobertas do mistagogo.*” (op.cit.) Portanto, essa “busca” não é exclusiva à ciência e não é nova, ao contrário, impondo “*a toda uma cultura a primazia da verdade no testemunho*” acaba por criar uma atitude moral que, para Lacan, foi e continua a ser, para a ciência uma condição de existência. No entanto, Lacan diz que a verdade, em seu valor específico, é alheia à ordem da ciência. Por quê? Responde que, de fato, a ciência pode honrar-se de suas alianças com a verdade, e também pode propor-se como objeto do fenômeno da verdade e como seu valor, mas não pode de maneira alguma identificar a verdade como seu fim próprio.<sup>226</sup> A partir dessas conclusões de Lacan, podemos considerar que ele toma a verdade como causa da ciência (e não como seu fim próprio),<sup>227</sup> e diz que isso traz à tona “a causa” da verdade ou a verdade como causa. Lacan pergunta: existem outros praticantes senão os psicanalistas para quem a verdade como tal supostamente age? E sugere transpor para outros campos – além do psicanalítico – que invocam a verdade como causa: a magia, a religião e a ciência.

Magia e religião são duas posições que se distinguem da ciência (a ponto de serem colocadas como ciências menores). Lacan afirma que, para o sujeito da ciência, ambas não passam de sombras. Nas palavras do psicanalista: “*a magia é a verdade como causa sob seu aspecto de causa mais eficiente,*” pois na magia o saber caracteriza-se não apenas por se

<sup>226</sup> Nesse sentido, Lacan se detém nos ‘critérios vividos de verdade’ pela ciência e nos “vertiginosos relativismos” a que chegaram as matemáticas contemporâneas e a física. (LACAN, 1998, p.83)

<sup>227</sup> Conforme vimos anteriormente, em 1966 (Ciência e verdade) Lacan retoma essa questão.

manter velado “*ao sujeito da ciência, mas por se dissimular como tal, tanto na tradição operatória quanto em seu ato. Essa é a condição da magia.*” (LACAN, 1998,p.886). Na religião, a utilização da verdade como causa pelo sujeito religioso é tomada numa operação completamente diferente do que na magia. Na religião a função desempenhada pela revelação se traduz numa denegação da verdade como causa. Lacan diz que se o religioso entrega a Deus a incumbência da causa, corta seu próprio acesso à verdade. Por isso ele é levado a atribuir a Deus a causa do seu desejo. O religioso instala a verdade num status de culpa, assim, a verdade aparece como causa final.<sup>228</sup> Mas quanto ao que ocorre com a ciência, parece ser a estrutura de suas relações da verdade como causa. Lacan admite que a ciência se sustenta no que dá verdade, como causa, ela não quer nada saber. Diz o psicanalista que aí se reconhece a formulação: *forclusão* vindo juntar-se ao recalque e a denegação<sup>229</sup>. Portanto, evidentemente, será preciso que indique que a incidência da verdade como causa na ciência deve ser reconhecida sob o aspecto de “*causa formal.*” E, nesse sentido, vinculado à psicanálise, admite que nesta, ao contrário da ciência, a causa é material e é assim que se deve qualificar sua originalidade na ciência.<sup>230</sup> Parece-nos, então, que, a verdade é tomada como causa na psicanálise, assim como é intrínseca à psicanálise e o seu destino. Mas não obstante essa constatação, que poderia bastar para compreender a relação com a verdade estabelecida na obra de Jacques Lacan, segue-se adiante para pensar nessa relação também em seus aspectos ligados à linguagem.

Observa-se que, no texto de 1936, (Para – além do princípio da realidade) Lacan relaciona a verdade à realidade psíquica, ou seja, aquilo que é verdade para o sujeito. Nesse momento, toma a verdade como relativa aos objetos de desejo e é no nível da realidade psíquica que se situa a questão da verdade. Observa-se ainda que, em 1946, (Formulações sobre a causalidade psíquica), Lacan tece uma crítica vigorosa ao organano-dinamicismo<sup>231</sup> e ao fazê-lo opera uma mudança importante quanto à questão da verdade. Lacan entende que, para fundar uma “psicologia científica”, as questões devem ser colocadas em termos de verdade e não de realidade. Coloca a verdade como aquilo que condiciona, na sua essência, o fenômeno da loucura que equivale a verdade do psiquismo.<sup>232</sup> Isso aponta para a via que conduzirá: uma noção de verdade avessa à conaturalidade com o real.

<sup>228</sup> Cf. LACAN, 1998, P.885-887

<sup>229</sup> *Verwerfung* (forclusão), *Verdrängung* (recalque) e *Verneinung* (denegação)

<sup>230</sup> Aqui Lacan fala do significante e da significação, bem como a teoria do objeto a.

<sup>231</sup> Neste texto Lacan refere-se com frequência à Henri Ey. (Escritos, 1998, p.152-194)

<sup>232</sup> “a verdade do psiquismo e da loucura” (LACAN, 1998, p.159)

Tal noção antecipa o “Discurso de Roma”<sup>233</sup> cujo teor orienta para a busca da verdade na psicanálise e não para a busca da realidade. Nesse momento, Lacan coloca a questão da verdade a partir do binômio verdadeiro/falso e aponta para a dialética da palavra, bem como para palavra e linguagem, marcando diferenças entre esses campos. Uma vez mais, relaciona a questão da verdade como causa da psicanálise e afirma: *“a ambiguidade da revelação histórica do passado não decorre tanto da vacilação de seu conteúdo entre o imaginário e o real, pois ele se situa em ambos. É que ela nos apresenta o nascimento da verdade na fala (...)”* (LACAN, 1998, p.257). Para Lacan, é isso que serve de fundamento para o método criado por Freud e completa: psicanálise, seus meios são os da fala. Portanto, nascimento, meio e destino da psicanálise relacionam-se com a verdade e a fala e, além disso, Lacan diz que *a verdade nasce na fala*. No texto “A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud”, Lacan admite que *“Freud nunca soube muito bem o que estava fazendo”* (LACAN, J. 1998, p.517), mas que há absoluta coerência em sua técnica como descoberta, o que permite, além de tudo, colocar os procedimentos no seu devido lugar. Para Lacan, *“eis porque toda retificação da psicanálise impõe que se volte à verdade dessa descoberta, impossível de obscurecer em seu momento original.”* (ibid.,p.518). Qual seria então, a verdade dessa descoberta? Parece-nos que ele responde a essa questão em “A coisa freudiana” (1955): *“Eu, a verdade, falo.”*

Nós não atingimos a verdade por habituação, diz Lacan. Nós habituamo-nos ao real. A verdade? Nós a recalamos. E o que é recalcar? Ele afirma no Seminário I que recalcar é mentir, não dizer a verdade do desejo. Mas, que o recalque também é a verdade do desejo, aliás, a sua única representação. Andrade, L. (1991), num ensaio sobre Lacan e a Verdade,<sup>234</sup> esclarece essa questão paradoxal quanto à verdade e ao recalque em Lacan. O autor conclui que, para o psicanalista, recalcar é igualmente dizer a verdade, pois a verdade não pode ser dita, apenas *meio – dita*, já que a adequação do discurso à coisa mesma do desejo é interdita. Numa análise dos textos do Seminário I e III, Andrade (1991) expõe esse paradoxo e pergunta: como o desejo, que se precisa fazer reconhecer por uma revelação, feita pela palavra (que ignora que ela é que faz a verdade) se essa palavra, ela mesma, é enganadora e mentirosa? O autor conclui que dessa lógica singular (segundo a qual não há palavra que não seja mentirosa) resta a questão sobre como Lacan concebe o recalque e o esquecimento como

<sup>233</sup> Em 1953, cujo relatório é o texto “Função e campo da fala e da linguagem” (Escritos, 1998, p.238-324)

<sup>234</sup> Andrade, L. F.G. (1991) Breve discurso sobre a verdade em Lacan. <http://www.escolafreudianajp.org> acesso em 19/07/2010

verdade paradoxal do desejo. Diz que a explicação se encontra na doutrina heideggeriana sobre a verdade.<sup>235</sup>

De acordo com Lopez, H. (2004), Lacan descobriu em Heidegger uma ressonância muito potente para orientar o seu pensamento, “*uma ferramenta para seu retorno a Freud.*” (p.09). Em 1966 Lacan diz sobre Heidegger, sem nomeá-lo: “*dos únicos homens da verdade que nos restam*” e apesar de não “*renegar a fraternidade deste dizer*”, a verdade lacaniana, por mais oculta (recalcada) que seja, não é a mesma verdade (*Alétheia*) heideggeriana<sup>236</sup>, ainda que em determinados momentos se aproxime dela: “*nada esconde tanto quanto aquilo que revela, que a verdade, Alétheia, é igual à Verborgenheit*”<sup>237</sup> (LACAN, 2003, p.451). O conceito de verdade, como *Alétheia*, Heidegger encontrou nos primórdios da filosofia grega, mais especificamente nos pré-socráticos<sup>238</sup>, que significava desvelamento/manifestação do ser. Para Heidegger, essa filosofia é a verdadeira, uma vez que com Platão observam-se modificações na noção da verdade. Assim, conforme conclui Andrade (1991), para Heidegger o fundamento do fenômeno originário da verdade está no ente que se deixa ver, descobrir em seu ser ao mesmo tempo em que se encobre. Esta dialética entre o descobrir e o *en-cobrir* é o que define o conceito de *Alétheia*. Ou seja, significa desvelamento e comporta uma parte de esquecimento (*léthe*): “*nada pode se descobrir na abertura de uma presença, a não ser sob a condição de en-cobrir o descobrimento que lhe é essencial.*” (HEIDEGGER, M. 1988, p.291). Andrade (1991) ressalta que Heidegger, em *O que é a Metafísica* (1929) chega a dizer

<sup>235</sup> As referências a doutrina heideggeriana na obra de Lacan podem ser encontradas explicitamente desde 1946. De acordo com Lopez, H. (2004), Elisabeth Roudinesco (2005) se equivoca ao afirmar que a importância de Heidegger na obra de Lacan se limita ao “Discurso de Roma” de 1953. Nesse sentido, concordamos com Lopez, pois observa-se na obra de Lacan significativa articulação com a doutrina heideggeriana quanto à questão da verdade.

<sup>236</sup> Garcia-Roza (1998) afirma que em Parmênides, a *alétheia* não é ainda a verdade do filósofo, ao menos não como pensada a partir de Platão. “*Não é ainda da verdade filosófica que Parmênides nos fala em seu poema, as do “desvelamento”, da condição através da qual o ser e o pensar farão sua apresentação recíproca. É o que nos diz Heidegger em sua leitura de Parmênides: “a questão da Alétheia, a questão do desvelamento, não é a questão da verdade, isto é, não é a verdade entendida como adequação entre o pensamento e a coisa, mas como caminho pelo qual ser e pensar podem dar-se. A Alétheia é, pois, essa abertura para o ser e para o pensar, e esse desvalamento-abertura não se dá pelo caminho da opinião dos mortais, não se atém à evidência fornecida pela experiência à certeza manifesta (...) não há Alétheia sem léthe, sendo que o próprio fato do termo a-létheia ser privativo é, por si só, um indicativo desse jogo do mostrar-se e do ocultar-se.*” (p.11). Pode-se considerar que o uso de *Alétheia* no texto de Lacan segue o pensamento heideggeriano, pois iguala tal termo a *Verborgenheit*.

<sup>237</sup> Tradução livre de *Verborgenheit*: algo que acontece invisivelmente ou por detrás de algo.

<sup>238</sup> De acordo com Andrade, L.F.G. (1991), os pré – socráticos preocupavam-se com a *physis* (natureza, ser). Eles diziam que “*a physis significa ‘emergir’, ou ‘pha’ que significa o que se destaca por entrar na luz, o que se declara a si próprio como fenômeno; na eclosão, suscita uma claridade tal, que ao mesmo tempo em que se revela, se esconde. Este movimento de manifestação e ocultação é o que chamavam de Alétheia. Portanto, Alétheia significava desvelamento/manifestação do ser. A ‘physis’ é assim o próprio lugar da verdade.*” (p.4) Com Platão, o lugar da verdade passa a ser a ideia, o pensamento (*logos*) e não mais a ‘*physis*’. Surge daí um novo conceito de verdade: a adequação entre o pensamento e a coisa.

que a verdade se relaciona fundamentalmente ao nada. Porém, este nada não é sinônimo de “*nihil*”, mas sim de *Nichtung*, neologismo criado por Heidegger para caracterizar uma “negação” como força criativa e ativa. É precisamente essa “negação” que possibilita o abrir-se “à *presenteidade oculta na verdade do ser.*” (ibid.,p.05)

Andrade L. (1991) conclui que, quando Lacan diz que o recalque é a verdade do desejo, ele o faz dizendo que “*esta verdade (não) revela nada (nas palavras de Lacan: “faz ser o que não é”)* e assim se esconde, se en-cobre (no) seu próprio desvelar-se.” (op.cit., grifo nosso) Então, a verdade freudiana de que fala Lacan<sup>239</sup> é a *Alétheia* heideggeriana?

Sob esse ponto, podemos entender ainda com Andrade (1991) que mesmo reconhecendo o “parentesco formal” entre a *Alétheia* heideggeriana e a verdade de que fala Lacan, ambas não coincidem ponto a ponto, uma vez que a verdade, por mais oculta que ele a declare, ainda assim, possui a verdade de um desejo, que é a verdade de um sujeito. Para Heidegger, no entanto, nada é mais estranho do que uma verdade de um sujeito. Para o filósofo, a verdade constitui o esquecimento integral da essência original dessa mesma verdade, “*pois ele faz da verdade, como ‘dizer’ do ser, a certeza de um sujeito que se diz e se pensa ele mesmo no ser e como ser.*” (op.cit.) No entanto, para Lacan, o descobrir/en-cobrir do ser torna-se um desvelar-se/ocultar-se do próprio sujeito, uma vez que:

Lacan conserva integralmente o conceito de verdade como auto-enunciação de um sujeito, ao mesmo tempo em ele o faz uma enunciação de nada (ou do desejo) (...) esse ‘auto’, isto é, o sujeito da enunciação, tendo sido reduzido literalmente a nada (este nada é o que o ser e/ou o desejo enquanto né-ant), conclui-se logicamente que a verdade é uma aparição-desaparição do sujeito da enunciação no sujeito do enunciado. (ANDRADE, 1991, p.06)

Dessa forma, o sujeito lacaniano, sob esse aspecto, é tributário de todos os traços do “ser” heideggeriano, mas diz-se no enunciado, ao preço de aí desaparecer, posto que ele se diz como nada e como puro desejo de si. Com isso, abolido na sua realidade, o sujeito surge na verdade do ser, que é precisamente o “não ser” nada, nada de real (“ser de não-ente”, diz Lacan).<sup>240</sup> Andrade, L. (1991, p.07) conclui: “*a verdade como encobrimento-descobrimento*

<sup>239</sup> “Mas, acaso já não sentimos há algum tempo que por ter seguido os caminhos da letra para chegar à verdade freudiana, ardemos em fogo, que consome por toda a parte.” Lacan, J. 1957. Em “A instância da Letra...” (Escritos, 1998, p.512)

<sup>240</sup> Subversão do sujeito e dialética do desejo. 1960. (Escritos, 1998, p.816)

*do sujeito na sua auto enunciação, vai se manifestar, segundo Lacan, na mentira, no engodo, no desprezo e na ficção.*”<sup>241</sup>

Jacques Lacan em *O aturrito* (1973)<sup>242</sup> marca uma oposição entre o dito e o dizer. A partir da frase “*que se diga fica esquecido por trás do que se diz em o que se ouve*”<sup>243</sup> aponta para uma estrutura gramatical na qual a segunda frase refere-se à primeira de uma forma particular (modal) ao fazer dela seu sujeito. Diz Lacan (2003, p.448): “*esse enunciado, que parece de asserção, por se produzir numa forma universal, é de fato modal, existencial como tal: o subjuntivo com que se modula seu sujeito é testemunha disso.*” Ou seja, por seu modo particular tal enunciado permite a introdução do “esquecimento” na dependência (subordinação) da primeira pela segunda frase. Lacan reconhece com isso que a primeira frase não é do “*plano tético da verdade*” (ibid.,p.451), que seria garantido pelo primeiro tempo da segunda frase, como no caso das tautologias. De outro modo, o que ele lembra é que sua enunciação (que se diga) é momento de existência: situada pelo discurso, ela “*ex-iste*”.

Pois essa segunda, ‘que se diga’ fica esquecido por trás do que ela diz. E isso de maneira tão mais impressionante quanto, assertivo, ela (...) ao denunciar na primeira o semblante, situa seu próprio dizer como inexistente, já que, ao contestá-lo como dito de verdade, é a existência que ela faz responder por seu dizer, não por fazer com que esse dizer exista, já que só ela o denomina, mas por negar sua verdade – sem dizê-lo. (LACAN, 2003, p.450)

Jacques-Alain Miller (2005) parte das expressões de Lacan “*sem dizer não vai*” ou “*o dito não vai sem o dizer*” para traçar uma homologia entre dito/dizer e enunciação/enunciado, aproximando e diferenciando estes pares. Para Miller, ao afirmar que onde há dito/há dizer, Lacan o faz porque o dizer permanece esquecido, ou seja, o faz para destacar o “*recobrimento*” do dizer pelo dito. Diz Lacan: “*quando um dito é produzido, ele é sempre acompanhado por uma hipótese indizível, um fantasma – o dizer – que é esquecido.*” (2003, p.452). Assim, o dizer apenas se emparelha ao dito por lhe “*ex-istir*”. O fato de dizer não pressupõe que o dito é verdadeiro, pois o dizer nada tem a ver com a verdade. O dizer não é da dimensão da verdade. Assim, “*nada esconde tanto quanto aquilo que revela, que a*

<sup>241</sup> Esta é uma das importantes diferenças entre a *Alétheia* heideggeriana e a verdade em Lacan, pois do ponto de vista heideggeriano está fora de questão a adequação/inadequação à coisa e/ou a si mesmo. Contudo, nos limites deste texto, não confrontaremos essas posições.

<sup>242</sup> Em *Outros Escritos*. Jorge Zahar: Rio de Janeiro, 2003 (p.448-497)

<sup>243</sup> No original: “*Qu’ou dise reste oublié derrière de qui se dit dans ce qui s’entend.*”



*verdade*, Alétheia, é igual à *Verborgenheit*<sup>244</sup>” (ibid., p.451), o que se sugere então, além de uma irreducibilidade entre o dizer e o dito, a oposição entre o eu do enunciado e da enunciação, é a *palavra*, que definirá, na obra lacaniana, o lugar que se chama *a verdade*.<sup>245</sup>

A linguagem do homem, esse instrumento da sua mentira, é atravessada de parte a parte pelo problema da sua verdade. Jacques Lacan, 1946<sup>246</sup>

Observamos que em relação à verdade, o que para Heidegger é um “dom extraído” do ser, para Lacan, sua manifestação pode se dar na mentira e no engodo. O psicanalista dirá: “*o erro é a encarnação habitual da verdade.*” (1996,p.300). Lá onde Heidegger pensa a verdade para além de qualquer “representação” de uma realidade, Lacan diz que a verdade se distingue da realidade e até se opõe a esta. Quando Lacan afirma que o “erro” é a encarnação da verdade não está dizendo “erro” no sentido “imaginário” e sim aquilo que se esquia. Podemos admitir que, para ele, “o erro” e a “mentira” como inadequados à coisa que se fala manifesta a verdade do sujeito como “coisa falante”. Assim, quando mente, o sujeito se expressa de sua forma mais verdadeira, aparece a sua verdade. Diz o psicanalista:

A fala, portanto, afigura-se tão mais verdadeiramente uma fala quanto menos sua verdade se fundamenta na chamada adequação à coisa: assim, a fala verdadeira opõe, paradoxalmente, ao discurso verdadeiro, distinguindo-se a verdade dos dois pelo fato de a primeira constituir o reconhecimento dos seres pelos sujeitos, no que eles estão “interessados” nela, ao passo que o segundo constitui-se pelo conhecimento do real, tal como visado pelo sujeito nos objetos. (LACAN, 1998, p.353)

Além disso, Lacan indica que a verdade *fala* nas chamadas produções do inconsciente (lapso, sintoma e sonhos) e também nos chistes. Afirma: “*Ouvi bem o que ele o disse de mim, a verdade que fala o melhor para apreendê-lo bem, é tomá-lo ao pé da letra. As coisas aqui são sem dúvida meus signos, mas signos da minha falta.*” (LACAN,1998, p.412)<sup>247</sup> Assim, também o faz em “Função e o campo...” quando retoma a ‘Interpretação dos sonhos’ para lembrar que o sonho tem a estrutura de uma frase, um rebus e lembra “Psicopatologia da vida

<sup>244</sup> Tradução livre de *Verborgenheit*: algo que acontece invisivelmente ou por detrás de algo.

<sup>245</sup> Lacan no Seminário XIX usa a expressão: “*a palavra define o lugar que se chama a verdade.*”

<sup>246</sup> Em *Escritos*, 1998, p.167

<sup>247</sup> Neste texto Lacan refere-se ao que a verdade *fala* na boca de Freud.

cotidiana” para reafirmar o quanto as questões da fala são as questões da psicanálise. Assim, o que se pergunta é: quem fala? Lacan responde: não há fala senão de linguagem (ibid., p.413), para lembrar que a linguagem é uma ordem constituída por leis, das quais poderíamos apreender ao menos o que elas excluem. Ou seja, Lacan anuncia que a linguagem é diferente da expressão natural e que também não é de um código que se trata; nesse sentido, conclui, a linguagem não se confunde com informação e menos ainda pode ser reduzida a uma superestrutura. Lacan diz que um psicanalista pode introduzir aí facilmente (após ler Ferdinand de Saussure) a *“primeira rede do significante e do significado, e começar a se exercitar nas duas redes de relações por eles organizadas, que não se superpõem.”*<sup>248</sup> (ibid.,p.414). Tal observação mostra, ao longo de sua obra, que os pressupostos da linguística moderna foram constante fonte de diálogo e não poucas controvérsias com a psicanálise. Quando ele assenta uma ‘teoria do significante’, em sua releitura de Freud, o faz fundando-a não somente em sua leitura de Saussure, mas também de Lévi-Strauss. De acordo com E. Roudinesco (2005), tal teoria encontra-se com pressupostos lógicos somente a partir dos trabalhos de R. Jakobson sobre a metáfora e a metonímia. Nesta releitura lacaniana de Freud o inconsciente é formalizado sobre uma estrutura de linguagem. Lacan afirma: *“para – além dessa fala, é toda a estrutura da linguagem que a experiência psicanalítica descobre no inconsciente”*, (1998, p.498), para concluir que a linguagem, com sua estrutura, preexiste ao ‘sujeito’.

Para o psicanalista o que a estrutura da cadeia significante revela é a possibilidade que se tem, na medida em que a língua (me) é comum com outros sujeitos (isto é, na medida em que essa língua existe), de se (me) servir dessa língua para expressar algo totalmente diferente do que ela diz. *“Função mais digna de ser enfatizada na fala do que a de disfarçar o pensamento (quase sempre indefinível) do sujeito: a saber, a de indicar o lugar desse sujeito na busca da verdade.”* (1998,p.508) Portanto, não se trata de *“falar de mim em conformidade com o que sou”*, mas diferentemente, *“se quando falo de mim, sou idêntico àquele de quem*

---

<sup>248</sup> A palavra significante, em Lacan, é diferente da palavra significante de Saussure. Embora Lacan a tenha emprestado do linguista, não há, para a psicanálise, uma teoria estrita do signo linguístico. Na lógica saussuriana, sem signo não há significante e tampouco significado, ambos se integram na teoria do signo, separados pela barra da significação, marcada pela superioridade do significado sobre o significante. Lacan inverte essa lógica e o significante consiste na estrutura sincrônica do material de linguagem. Ou seja, o psicanalista coloca o significante no centro e estabelece sua supremacia sobre o significado. Saussure, de outro modo, define o significado como o conceito a que o significante corresponde. Este último entendido como uma representação psíquica do som, tal como nossos sentidos o percebem, ao passo que o significado é o conceito a que ele corresponde. Disso deriva a ideia do significante saussuriano como correspondente à imagem acústica. Diferentemente de Saussure, Lacan atribui a supremacia ao significante e o definiu como *“aquilo que representa um sujeito para outro significante”*. Cf. LACAN. *“A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud”*. Escritos, 1998, p.496-536.)

falo”. Diz Lacan que essa “*excentricidade radical de si em si mesmo com que o homem é confrontado*” (ibid.,p.528) essa heteronomia radical, já não pode ser encoberta. Essa excentricidade radical descoberta por Freud (ali onde isso foi, ali devo advir)<sup>249</sup> denuncia o que ele (Lacan) vem definindo e resulta na pergunta: “*qual é, pois, esse outro a quem sou mais apegado que a mim, já que no seio mais consentido da minha identidade comigo mesmo, é ele que me agita?*” (op.cit.) Diz Lacan: “*Pois o homem que, no ato da fala, reparte com seu semelhante o pão da verdade, partilha a mentira.*” (LACAN, 1998, p.381) Nesse texto, cita o erro de Freud ao falar a seu companheiro de viagem, o famoso lapso “*Signorelli*” para afirmar que nesse sentido, o ato falho é um ato bem sucedido. Ou seja, a palavra falsa é verdadeira no sentido de ser uma revelação do desejo inconsciente. Por isso, no pensamento lacaniano a verdade é inseparável da linguagem, ou nas palavras de Lacan (1992b,p. 58): “*dos efeitos da linguagem*”, pois “*nenhuma verdade pode ser localizada a não ser no campo onde ela se enuncia*”. Garcia-Roza (1998) diz que não é, portanto, a partir do caráter formalizado do discurso que a verdade se insinua: mas, “*precisamente quando o discurso falha (...)*”. Citando Lacan, Garcia-Roza escreve: “*são os nossos atos falhados, atos que são bem sucedidos, nossas palavras que tropeçam são palavras que confessam e revelam uma verdade detrás*” (1998, p.20). Ou seja, uma verdade que exige a incorporação das negatividades: o erro e a ambiguidade. A palavra que funda a dimensão da verdade está condenada à ambiguidade no mesmo ato.

Mas Lacan aponta para dois tipos de palavra: uma simbólica e uma imaginária, distinção que se encontra no próprio domínio da palavra.<sup>250</sup> A palavra simbólica é a aquela que sela o pacto com o Outro como lugar de verdade. Quando falo, reconheço o Outro como meu lugar de verdade, no sentido de que é necessário que este Outro<sup>251</sup> seja invocado como testemunha da verdade da minha palavra. Ou seja, o jogo da verdade pressupõe uma lei, um contrato simbólico. A verdade não é apenas concordância a respeito do objeto do qual se fala; mas a verdade tem sua “*força revelada pelo caráter ineludível do Outro, não pode ser equiparado a nenhum parceiro empírico no diálogo.*” (Dews, P. 2003, p.84) A verdade é o próprio pacto, uma vez que fundada na palavra, é um autêntico contrato simbólico. Contudo essa palavra não é linguagem, está para além do “*muro da linguagem*”.<sup>252</sup> Lacan dá a entender

<sup>249</sup> *Lá où se fut ça, Il me faut devenir.* A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. Escritos, 1998, P.528.

<sup>250</sup> Em “Introdução ao comentário de Jean Hyppolite” e “Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano.” Escritos I (1998) e no Seminário I.

<sup>251</sup> Outro - escrito com letra maiúscula distingue o “outro” semelhante- conceito lacaniano que designa tanto o campo do desejo quanto do mundo em meio ao qual circula o sujeito.

<sup>252</sup> Cf. Lacan, J. (Escritos, p.307-308)

que esse “muro” é o mal entendido da linguagem. Ou seja, “*a linguagem se apresenta como um signo que representa, comunica, veicula alguma coisa para alguém (...)*” (LACAN, 1998, p.297), e é por isso que faz “muro”. “*Não que a linguagem não atinja a coisa, ela mesma, mas porque dá a entender que há objetos ou sujeitos ‘atrás do muro’, quando é o próprio muro que é a coisa mesma.*” (ANDRADE, L. 1991, p.12).

Assim, a partir dessa mínima e necessária reflexão sobre a questão da verdade na obra lacaniana - sem a qual não poderíamos dar o passo seguinte-, considerada especialmente com base no que se convencionou chamar de “primeiro ensino” e “segundo ensino” de Lacan,<sup>253</sup> nos dirigimo-nos agora a um aspecto do pensamento lacaniano, que pode provocar certo “diálogo” com o pensamento de Foucault: a noção dos quatro discursos.

## 5.2 Os quatro discursos

Lacan teorizou sobre a produção dos quatro discursos no Seminário de 1969-1970. No primeiro momento diz: “A psicanálise pelo avesso, pensei que assim deveria intitular este seminário.” (1992,p.10). Mas não se entenda com isso que a escolha do título se deve à atualidade, “*em vias de virar ao avesso um certo número de lugares.*” (op.cit.), pois desde 1966 já expressou que seu projeto constituía uma retomada do projeto freudiano pelo avesso. Portanto, com essa introdução ao Seminário (livro XVII), Lacan esclarece que sua abordagem não tem necessariamente a ver com os acontecimentos de 1968 e com seus desdobramentos sociais, tributários, em grande medida, das questões inauguradas na universidade ou nos meios acadêmicos e “intelectuais”.

Dessa forma, diz que lhe ocorreu distinguir aquilo que está em questão no discurso como “*estrutura necessária, que ultrapassa em muito a palavra*”. Afirma que um dia já o proclamou: *um discurso sem palavras*. Pois, para o psicanalista um discurso sem palavras pode subsistir, mas subsiste em certas relações fundamentais. Mas relações que não podem se manter sem a linguagem. Nas palavras de Lacan:

Mediante o instrumento da linguagem instaura-se um certo número de relações estáveis, no interior das quais certamente pode inscrever-se algo bem mais amplo, que vai bem mais longe do que as enunciações efetivas. Não há necessidade destas para que nossa conduta, nossos

---

<sup>253</sup> Admitimos que serão pouco ou nada explorados os conceitos lacanianos do “terceiro ensino” ou “último Lacan” ou “Lacan do real”.

atos, eventualmente, se inscrevam no âmbito de certos enunciados primordiais. (LACAN, 1992, p.11)

Assim, refere-se às estruturas (“não poderia designá-las de outro modo”), que permitem:

Caracterizar o que se pode extrair daquele *em forma de* sobre o qual me permiti, no ano passado, enfatizar um emprego particular - quer dizer, o que se passa em virtude da relação fundamental, aquela que defini como sendo a de um significante com um outro significante. Donde resulta a emergência disso que chamamos sujeito – em virtude do significante que, no caso, funciona como representando esse sujeito junto a outro significante. (op.cit.)

Entende-se com isso que o significante é a causa do discurso, pois esse só é possibilitado pelo estabelecimento de operações mínimas a partir da captura que o significante exerce sobre os sujeitos falantes.<sup>254</sup> Para Lacan, o sujeito emergirá das articulações de um significante com outro significante, pois é a “estrutura de linguagem” que rege a palavra. Desse modo, com Pereira (2008), considera-se, a partir de Lacan, que um sujeito em psicanálise não é, portanto, tomado sob o prisma do “ser”, “*assim como ele se acha na ontologia ou no debate existencial-fenomenológico*” e nem tampouco na noção de “homem”. Da mesma forma, esse sujeito do qual fala Lacan, não pode, segundo Pereira, ser “*reduzido à noção de indivíduo, que muda em função das peripécias da história (...) e nem reduzido à ideia de cidadão.*” (p.126). Portanto, Pereira (op.cit.) em acordo com Miller (1997) diz que esse sujeito é sempre “um a um”, pois “não pertence ao registro dos dados.” É o sujeito que está no ser dividido na linguagem, por isso um significante vai representá-lo por outro significante e “junto a todos os outros significantes”, como diz Pereira (2008), que completa:

Uma vez dependente dela (da linguagem), ele é por ela determinado, mas não-todo. Um “resto” soçobra dessa operação de representação, que nunca instala inteiramente justo por não lhe é dado acesso direto ao objeto. O discurso, que em última instância é sempre outro, é o dispositivo que medeia o sujeito na sua relação com o objeto. “Je est un autre” é a frase de Lejeune (1980) que, de uma maneira poética evoca a fórmula de Rimbaud que aqui também se requer, para consubstanciar essa ideia da relação de alteridade que é afeita ao sujeito – o “eu é um outro” revela a fórmula. Sob a perspectiva que nos orienta, temos um sujeito que é constituído pelo avesso, ou seja, pelo inconsciente que o divide, ao mesmo tempo em que o quebra e o descentra. (PEREIRA, 2008, p. 127, grifo nosso)

---

<sup>254</sup> Cf. ALEMAN E LARRIERA, 1998, p.120

Assim esse sujeito se estabelece por “*um inevitável embate com o outro que o habita*” (op.cit.), logo, o que se caracteriza como linguagem a partir de Lacan, nas palavras de Pereira: “(a linguagem) é a manifestação dessa busca, lugar em que os indivíduos do latim *individuum* (indiviso), imaginam construir e expor sua unidade distinta.” (op.cit.) Ainda com Pereira (2008), considera-se que se vê em Lacan as duas possibilidades de análise para o fenômeno da linguagem: a universal (“que tem na língua a estrutura dos signos independentes do sujeito”) e a particular (“que tem na fala o exercício dessa estrutura por parte do sujeito”). O que aponta para um “*social da língua*” versus o “*individual da fala*” (op.cit.).<sup>255</sup>

Mas para a psicanálise lacaniana, antes de o discurso representar consenso, acordo, entre o individual da fala e o social da língua, observa-se que no estabelecimento da “*ligação*” com o outro, o que se apresenta é a impossibilidade de compreensão e acordo, a impossibilidade de “*esse sujeito ser ‘compreendido’ pelo outro.*” (op.cit.). Segundo Pereira, isso, para Lacan, tem a ver com a causa da verdade, pois:

Todo discurso é sempre movido por uma verdade, que lhe serve como mola propulsora, porém, ao ser pronunciado, posto em palavras, a verdade que o move torna-se a última a se revelar, não propriamente através das palavras, mas notadamente através de seus efeitos. Então, um discurso sempre busca fazer laço social, mas à custa de uma verdade que jamais se articula ou se revela totalmente: é uma verdade barrada (que está sob a barra) do agente que a enuncia. (PEREIRA, 2008, p.128)

Com tais considerações, podemos agora partir para aquilo que Lacan denominou “quatro discursos” (mestre, histórica, universidade e analista) a partir da rotação em quatro lugares por quatro elementos. Cada um dos quatro discursos propostos por Lacan comporta termos (significante-mestre, saber, sujeito dividido e objeto mais de-gozar), lugares (agente, outro, produção e verdade) e no giro desses termos pelos diferentes lugares mostra-se a impotência ou a impossibilidade. A formulação dos quatro discursos, de acordo com Jorge (2002), correspondem aos três ofícios impossíveis de serem realizados, relatados por Freud: governar (discurso do mestre), psicanalizar (discurso do psicanalista) e educar (discurso da

---

<sup>255</sup> Com relação a isso, Pereira (2008) situa alguns teóricos: “*Essa concepção (universal versus particular), encontra-se em Saussure (1979) e em Barthes (1995). Todavia, é nas ideias que sofreram influência do estruturalismo, bem como, de certo modo, dele fizeram rompidas, que melhor se pode teorizar a noção de discurso como aqui se apresenta. Foucault, a partir da história e de seu princípio genealógico, e Lacan, a partir da psicanálise e do seu próprio conceito de real, introduzem, cada um a seu modo, uma noção intermediária do que é o discurso. Ambos são influenciados pelo pensamento dos lingüistas e não deixam de admitir que todo discurso é um determinado grupo de fala decantado e sedimentado na história é a realização individual de todo o social que há na língua.*” (p.12)

universidade). Ou nas palavras de Pereira (2008): a política, a educação e a psicanálise, aos quais Lacan acrescenta o “fazer desejar” (discurso da histérica) Transcrevemos as quatro posições e elementos a partir do texto de Pereira (2008,p.128):

“A estrutura do algoritmo obedece a uma disposição que, cada um quarto de torção, revela um novo elemento ocupante do lugar de agente que ordena o discurso, bem como do lugar do outro, da produção e da verdade. O lugar do agente é situado acima, à esquerda. São essas abaixo as posições dos elementos do discurso, a saber:

$$\begin{array}{cc} \underline{\text{agente}} & \rightarrow & \underline{\text{outro}} \\ \text{verdade} & & \text{produção} \end{array}$$

Nestas posições, dispõem-se alternadamente os seguintes elementos:”

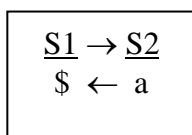
$$\begin{array}{ccc} & S_1 & \\ \nearrow & & \searrow \\ \$ & & S_2 \\ \nwarrow & & \swarrow \\ & a & \end{array}$$

Lacan recorre ao recurso do algoritmo ou uma composição de letras que remetem aos conceitos elaborados pelo psicanalista:  $S_1$ ,  $S_2$ ,  $\$$ ,  $a$ ,  $A$ ,  $(A)$ ,  $\Phi$ . Na teoria da produção dos quatro discursos, Lacan utiliza os quatro primeiros matemas. De modo muito elementar, podemos entender que  $S_1$ , significante – mestre, é representado pela sua “qualidade de comando”, ou de unicidade, conforme explica Quinet (2009). O significante mestre ou  $S_1$  pode ser compreendido também como o significante da satisfação primeira, nunca retomada de forma plena. Tal impossibilidade é o que configura o  $S_2$  significante do saber, que representa a busca infundável (como a primeira experiência de satisfação) e que constitui a cadeia de significantes. O  $\$$  sujeito (barrado) é o que Quinet (op.cit.) chama de “irrepresentável”, ou seja, ao fato de que não há significante que esgote a definição de sujeito, pois ele apenas o é em relação à cadeia significante, ou “*como sujeito determinado pela linguagem que o divide.*” (PEREIRA, 2008, p.129) E o  $a$ , objeto pequeno outro, representa o excesso, o excedente da busca pela experiência de satisfação inaugurada pelo  $S_1$ . (QUINET, 2009). Nas palavras de Pereira (p.129): “O objeto ( $a$ ) é aquele que o sujeito visa capturar, mas como se nota na grafia do algoritmo, inexistente acesso direto do sujeito a ele, pois ambos

ocupam permanentemente lugares diferentes no discurso e quando próximos são separados por uma barra.”

Os quatro discursos:

Discurso do Mestre



Esta estrutura é denominada por Lacan de *Discurso do Mestre*: “(...) é fato, determinado por razões históricas, que essa primeira forma, a que se enuncia a partir desse significante, que representa um sujeito ante outro significante, tem uma importância toda particular na medida em que, entre os quatro discursos, ela se fixará no que iremos enunciar este ano como discurso do mestre.” (LACAN, 1992, p. 18). “A lei caracteriza a mestria”, diz Pereira (2008, p.129). Lacan começa sua elaboração com o discurso do mestre e o faz tanto por razões históricas quanto porque “*esse discurso incorpora a função alienadora do significante ao qual estamos todos assujeitados*”, diz Fink, (1998, p.161). Um discurso que é o “*discurso tomado como tal*” (PEREIRA, 2008, p.129), pois é à sua lei que tudo está submetido, ou, “*há um saber sobre tudo*” (op.cit.), pois o mestre diz “submeta-se à lei”. Mas dessa impossibilidade que o mestre faz advir no outro “*para usufruto seu e de seu escravo, é o objeto fora do saber, fora da lei - o objeto mais-de-gozar*” (op.cit.). Nessa impossibilidade sua direção (sua seta) se dirige ao escravo, que está situado na posição do outro/trabalho (no canto direito superior). Por isso, Fink (1998, p.161), afirma: “o escravo ao trabalhar duro para o mestre, aprende algo: ele vem a encarnar o saber (saber entendido como algo produtivo), representado aqui pelo S<sub>2</sub>.” Contudo, o mestre não se preocupa com o saber, mas tudo deve funcionar.

Pereira (2008, p.130) propõe que imaginemos que o mestre como agente do discurso “autoriza-se com base em saber de ‘mestre-sabe-tudo’. Seus discípulos produzem saberes, e ele (o mestre) governa.” Assim, no discurso do mestre não se vê demonstração de fraqueza, portanto a verdade aparece no discurso do mestre numa posição de “verdade dissimulada”, pois o mestre ‘todo-saber’ é certamente “*um castrado, mesmo sendo fálico*”, pois “*ele se sujeito à lei, ao mesmo tempo em que induz à sujeição, para conferir ao outro real sua obscura autoridade.*” (op.cit.). Portanto dessa subversão “*surge um sujeito (\$) como efeito de*



*verdade, que está sob a barra das determinações legais.*” (op.cit.) Desse modo, nas palavras de Pereira (op.cit.), o discurso do mestre assim agencia-se como tal por meio do poder imperativo do significante. Diz o autor: “Não se trata de um significante qualquer, subsumido numa cadeia infindável que estrutura a linguagem, mas trata-se de um significante-mestre (s), cujo acionamento permite a entrada do sujeito na ordem simbólica que o constitui e igualmente o condiciona às formas ordinárias de sujeição política.”

### Discurso da Universidade

$\begin{array}{l} \underline{S2} \rightarrow a \\ S1 \leftarrow \$ \end{array}$
---

No discurso da universidade a posição de agente é ocupada pelo “saber”. Neste caso, neste discurso, a autoridade está no saber. Mas diz Fink (1998, p.162) que neste lugar tudo tem sua razão. Nas palavras do autor: “Lacan chega a ponto de sugerir um tipo de movimento histórico desde o discurso do mestre até o discurso da universidade que fornece uma forma de legitimidade ou racionalização da vontade do mestre.” Trata-se então de tomar o discurso da universidade como aquele que se apresenta como o saber no sentido de aparecer sem “furo”, sem “falha”, pois pelos atos de saber objetifica o outro. Um discurso que é mandamento de tudo saber, de maneira que o sujeito da ciência universitária passe a ser configurado como sujeito – crença, crença num saber onisciente, conforme conclui Quinet (2009). Com Pereira (2008), compreendemos que essa objetificação do outro ocorre não somente na sala de aula, mas em qualquer circunstância em que o discurso toma o saber como um “saber verdadeiro”. O autor entende que essa forma é a “*do discurso moral, pedagogizante, que busca verdadeira mestria ou, como na exigência agostiniana, que busca a mestria “interior”*”. (ibid.p.131). E, por isso, tal forma é oposta à ideia de inconsciente, pois a mestria, nesse discurso, não é a do mestre. De acordo com Pereira, “*eis a própria posição de salvamento da verdade, do lugar que tal discurso não deixa de se furtar.*” (op.cit.) Portanto, é uma posição no discurso sob a qual um professor pode muito bem se estabelecer, caso seja porta-voz de conhecimentos enciclopédicos a partir da crença de que o outro (aluno, neste caso), não sabe. De acordo com o autor, este parece ser também o discurso da hermenêutica e da ordem filosófica.

## Discurso da Histórica

$\begin{array}{l} \underline{\$} \rightarrow \underline{S1} \\ a \leftarrow S2 \end{array}$
---

No discurso da histórica, o agente, a posição dominante é ocupada pelo “sujeito dividido”. Ou seja, enquanto o discurso da universidade estrutura-se no exemplo do significante mestre, o discurso da histórica é o oposto da universidade, pois convoca, provoca (o mestre) para a produção de algo mais além do saber da universidade. Diz Fink (1998, p.163): “O discurso da histórica é exatamente o oposto do discurso da universidade, todas as posições são invertidas. A histórica mantém o princípio da divisão subjetiva, a contradição entre o consciente e o inconsciente e, portanto, a natureza conflitante ou autocontraditória do desejo em si.” No discurso da histeria o que se mostra então é a interrogação, há uma provocação de um desejo no outro (mestre) e uma produção de desejo de saber, conforme aponta Quinet (2009). De acordo com Pereira (2008, p.133): “O ato será histórico quando produz no outro o desejo, inclusive o desejo de saber.” Mas, é necessário que seja um mestre sobre o qual a histórica reine e ele governe. Pereira (2008). Dessa forma, nessa posição do discurso, com o “sujeito dividido” no lugar de agente, o que se tem é “*a insatisfação do desejo como uma marca do sujeito histórico e a queixa como efeito de sua impotência.*” (op.cit.) Pois, sendo o sujeito histórico dividido o que quer é um mestre no lugar do outro para produzir nesse outro o desejo de saber “*sobre a sua divisão ou sobre a divisão que sua provocação instaura.*” (op.cit.). Ou seja, a posição histórica do discurso fornece uma configuração singular com relação ao saber. Para Fink (1998, p.164) é isso que leva Lacan a identificar o discurso da ciência como o discurso da histeria: “Em 1970, no Seminário XVII, Lacan pensa a ciência como possuidora da mesma estrutura do discurso do mestre. Ele parece pensá-la a serviço do mestre, como o faz a filosofia clássica. Em 1973, em Televisão, Lacan afirma que o discurso da ciência e o discurso da histórica são quase idênticos e em 1975 ele os equipara sem reservas.” Também Pereira (2008) admite que por mais paradoxal que seja, “*a ciência como tal, ganha impulso a partir do discurso da histórica, mesmo sabendo que ela – a ciência-, como discurso, alicerça-se naquilo que o autor desenhou como o algoritmo da universidade.*” (ibid., p.133).

## Discurso do Analista

$$\begin{array}{l} \underline{a} \rightarrow \underline{\$} \\ S2 \leftarrow S1 \end{array}$$

O discurso do analista é o exato oposto do discurso do mestre. Por isso, no Seminário XVII Lacan diz que o discurso do mestre é o avesso da psicanálise. No discurso do analista objeto *a*, como causa do desejo é o agente e está na posição dominante. Portanto, sua posição é de interrogante, mas de interrogante do sujeito na sua divisão. Enquanto no discurso do mestre trata-se de um sujeito “que sabe”, um sujeito “todo saber”, no discurso do analista trata-se de um sujeito “suposto saber”, pois é a representação do saber que está sendo colocada no lugar de verdade. Mas, de acordo com Fink (1998, p.166) “obviamente não o tipo de saber que ocupa a posição predominante no discurso da universidade (...) o saber em questão aqui é o saber inconsciente, aquele saber que está imbricado na cadeia significante e que ainda precisa ser subjetivado. Onde esse saber estava, o sujeito deve vir a ser.” Pereira entende que o discurso do analista ao elevar “*o outro a condição de sujeito falante, opõe-se de modo basilar aquilo que pretende, por exemplo, o ideal de mestria do discurso universitário, que considera o outro como objeto a ser dominado pelo saber que agencia.*” (2008, p.134) É um discurso “não todo” que admite a falha, o furo, ou mesmo o fracasso, portanto não se confunde com o discurso do mestre ou da universidade .

Fink, B. (1998) observa que os discursos não são como chapéus que se põe e tira à vontade. O giro no discurso, que o muda, requer que condições sejam atendidas. Assim, diz Fink (1998, p.160): “o analista nem sempre funciona no discurso analítico, por exemplo, na medida em que ensina, o analista pode muito bem adotar o discurso da universidade ou o discurso do mestre ou até o discurso da histérica (o próprio ensinamento de Lacan, muitas vezes, parece passível de classificação sob esse último cabeçalho.)”. Da mesma forma, Pereira (2008) orienta para a impossibilidade de esperar uma “rotação progressiva e linear” desses discursos.

Assim, finalizando essa brevíssima caracterização dos quatro discursos, admitimos que não é o caso aqui de esmiuçar, tanto quanto gostaríamos, a complexidade dessa proposição lacaniana, por isso nos limitaremos a entendê-la como uma importante referência no que diz respeito à questão da verdade no pensamento de Lacan. Desse modo,

reconhecendo tal referência extraímos da teoria dos quatro discursos de Lacan não aquilo que eles podem dizer sobre “a verdade”, mas aquilo que é estruturado e indicado em termos do que chamamos de relação com a verdade. Por nossa conta e risco, pensemos nos quatro discursos do modo proposto por Lacan e tomemos de cada um deles algo que chamaremos de “lugar”. Ou seja, no discurso da histérica, observamos na estrutura proposta por Lacan a posição de sujeito dividido que instaura, por essa divisão, uma provocação, uma interrogação, que provoca o desejo de saber, o desejo de saber que é o destino da interrogação instaurada no discurso da histérica. Do discurso da histérica extraímos, portanto, o lugar da interrogação, da indagação provocada pela divisão. Do discurso do mestre, pensemos em sua importância particular referente ao saber, “há um saber sobre tudo”, um saber que não demonstra fraqueza, o saber todo. Extraímos, portanto, do discurso do mestre o lugar do saber sobre tudo. Logo, do discurso da universidade, ainda que o saber esteja na posição de agente – mas, um saber que aparece sem furo, sem falha – tomemos a ‘objetificação’ do outro, como um mandamento de tudo saber, que diferentemente do saber do mestre, dá lugar à técnica e à crença no saber onisciente da ciência.<sup>256</sup> Tomemos, portanto, do discurso da universidade a “técnica de ensino” que tem o saber como um *saber verdadeiro* a ser “transmitido”, ensinado, racionalizado, tomamos, portanto, o discurso da universidade como o lugar da “técnica e da racionalização.” E, do discurso do analista extraímos também a posição de interrogante, mas de um interrogante do sujeito (na sua divisão), tomemos do discurso do analista a posição de “suposto saber” que eleva a posição do outro a posição de sujeito falante. Portanto, pensemos no discurso do analista como aquele em que o lugar é o do *sujeito*.

### 5.3 A coragem da verdade

Na primeira aula (01 de fevereiro) do curso de 1984, denominado “a coragem da verdade”, Michel Foucault expõe seus objetivos, afirmando que continuará com o estudo da fala franca, da parresía como modalidade de dizer-a-verdade. Para tanto, recapitula o curso do ano anterior considerando que analisar os diferentes discursos que se propõem e que são recebidos como verdadeiros, naquilo que eles têm de específico, em suas “estruturas próprias” pode ser levado a cabo por meio de uma “análise epistemológica”, que apesar de interessante e importante não será seu modo de estudar a parresía neste curso. Considera igualmente

---

<sup>256</sup> Lugar à *crença* na ciência e não o lugar ‘*da*’ ciência.

interessante e importante a análise das condições e das formas, ou “o tipo de ato pelo qual o sujeito, dizendo a verdade, se manifesta.” (FOUCAULT, 2011:04). Ou seja, não se trata, para Foucault, de analisar quais formas do discurso nas quais ele pode ser reconhecido como verdadeiro, mas “sob que forma, em seu ato, de dizer a verdade, o indivíduo se constitui e é constituído pelos outros como sujeito que pronuncia um discurso de verdade, sob que forma se apresenta aos seus olhos e aos olhos dos outros, quem diz a verdade, [qual é] a forma do sujeito que diz a verdade.” (op.cit.)

Assim, em oposição à análise das estruturas epistemológicas, Foucault chama a forma de análise que utiliza de “aleurgias”. De acordo com o pensador, *aleurgia* seria, segundo a etimologia a produção de verdade, “o ato pelo qual a verdade se manifesta.”<sup>257</sup> Nesse sentido, Foucault esclarece que chegou a essa forma de análise a partir da questão (“da velha questão”) que está no cerne da filosofia ocidental (das relações entre o sujeito e a verdade): “a partir de que práticas e através de que tipos de discursos se procurou dizer a verdade sobre o sujeito” (ibid.p.05).<sup>258</sup> E, afirma que sua pesquisa o levou a tomar a mesma questão (das relações entre sujeito e verdade) sob outra forma: “não a do discurso em que se poderia dizer a verdade sobre o sujeito, mas a do discurso de verdade que o sujeito é capaz de dizer sobre si mesmo [sob] algumas formas culturalmente reconhecidas e típicas, por exemplo, a confissão e o exame de consciência.” (op.cit.). O que o leva, conforme sua expressão, “à análise histórica do dizer-a-verdade sobre si mesmo.” Nessa análise, descobriu, segundo ele próprio, algo que não esperava: a importância do princípio de dizer a verdade sobre si mesmo, em toda a moral antiga e em toda a cultura grega e romana. Tal importância foi revelada na análise das práticas e giravam em torno de um eixo central: o princípio socrático do ‘conhece-te a ti mesmo’.<sup>259</sup>

De acordo com Foucault, foi no estudo das práticas de si da Antiguidade que percebeu o desenvolvimento da injunção “é preciso dizer a verdade sobre si mesmo” donde vê delinear:

(...) um personagem constante apresentado como parceiro indispensável, em todo caso o auxiliar quase necessário dessa

<sup>257</sup> Em nota (3, p.19): “Sobre o conceito de *aleurgia* cf. as aulas no Collège de France de 23 a 30 de janeiro de 1980 (“forjando a partir de *alethourgés* a palavra fictícia de *alethourgia*, poderíamos chamar de ‘aleurgia’ (manifestação da verdade) o conjunto de procedimentos possíveis, verbais ou não, pelos quais se traz à luz o que é posto como verdadeiro, em oposição ao falso, ao oculto, ao indivisível, ao imprevisível, ao esquecimento. Poderíamos chamar de ‘aleurgia’ esse conjunto de procedimentos e dizer que não há exercício de poder sem algo como a aleurgia.”, aula de 23 de janeiro)” (2011:19)

<sup>258</sup> Foucault refere-se à História da Loucura, História da Sexualidade e Vigiar e Punir, ainda que não explicita esses títulos. Cf. FOUCAULT, M. 2011:05

<sup>259</sup> Apresentado e analisado por Foucault no curso de 1981, Hermenêutica do Sujeito. (2006b)

obrigação de dizer a verdade sobre si mesmo. Em termos mais claros e mais concretos, direi o seguinte: não é necessário esperar o cristianismo, esperar a institucionalização, no início do século XIII, da confissão, esperar com a Igreja romana, a organização e o estabelecimento de todo um poder pastoral, para que a prática do dizer-a-verdade sobre si mesmo, e isso na cultura antiga (logo bem antes do cristianismo) foi uma atividade conjunta, uma atividade com os outros, e mais precisamente uma atividade com um outro, uma prática a dois. E é o outro, presente e necessariamente presente na prática do dizer-a-verdade sobre si mesmo, que me reteve e me deteve. (FOUCAULT, 2011, p.6)

Mas não foi simples, segundo Foucault, reconhecer o estatuto desse outro, pois se o conhecemos bem na cultura cristã (“em que adquire a forma institucional do confessor ou do diretor de consciência”) e na cultura moderna (“seja ele médico, psiquiatra, psicanalista, psicólogo”), na cultura antiga sua presença é atestada, mas seu estatuto é variável, pois menos recortado e menos institucionalizado. Desse modo, na cultura antiga, esse outro pode ser o filósofo profissional, pode ser qualquer um, como o professor (“que faz mais ou menos parte de uma estrutura pedagógica institucionalizada”) <sup>260</sup>, um amigo, um amante, etc. Portanto, um estatuto variável: “E seu papel, sua prática, não tão fácil de isolar, de definir, já que, por um outro lado, esse papel cabe à pedagogia, se apóia nela, mas também é uma direção da alma.” (ibid., p.7). Na cultura antiga, esse outro, indispensável para o dizer-a-verdade sobre si mesmo, que é necessariamente qualificado pela instituição, tem como elemento qualificador necessário “*certa maneira de dizer que é precisamente chamada de parresía (fala franca).*” (ibid., p.8).

Foucault lembra que no ano anterior identificou e analisou a “origem” (onde vê aparecer) da parresía na prática política e na problematização da democracia e posteriormente derivada para a esfera ética pessoal da constituição do sujeito moral. Portanto, conclui o pensador que este exame da noção de parresía é a forma que ele viu se ligarem entre si a análise dos modos de veridicção, o estudo das técnicas de governamentalidade e a identificação das formas de prática de si. <sup>261</sup>

<sup>260</sup> Foucault cita como exemplo Epicteto que dirigia uma escola.

<sup>261</sup> Nesse trecho (p.10), Foucault rememora a trajetória geral de sua pesquisa, dizendo que “*na medida em que se trata de analisar as relações dos modos de veridicção, técnicas de governamentalidade e formas de prática de si, a apresentação de pesquisas assim como uma tentativa para reduzir o saber ao poder, para fazer do saber a máscara do poder, em estruturas onde o sujeito não tem lugar, não pode ser mais que pura e simples caricatura. Trata-se, ao contrário, da análise das relações complexas entre três elementos distintos, que não se reduzem uns aos outros, que não se absorvem uns aos outros, mas cujas relações são constitutivas umas das outras. Esse três elementos são: os saberes, estudados a especificidade de sua veridicção; as relações de poder, estudadas como uma emanção de um poder substancial e invasivo, mas nos procedimentos pelos quais a*

A partir disso, Foucault esclarece que identificou em suas análises a palavra *parresía* empregada como valor pejorativo – “*que consiste em dizer tudo, no sentido de que se diz qualquer coisa*” e é quando o *parresíasta* aparece como um ‘tagarela impertinente – e também com o valor positivo, que consiste em dizer-a-verdade “sem dissimulação, nem reserva, nem cláusula de estilo nem ornamento retórico que possa cifrá-la ou mascará-la.” (ibid. p.11). Mas é necessário, neste caso, que no ato de verdade haja: “*primeiro, a manifestação de um vínculo fundamental entre a verdade dita e o pensamento de quem disse [segundo] questionamento do vínculo entre os dois interlocutores.*” (ibid, p.12) Por isso, essa forma de *parresía* comporta uma forma de coragem. E, por fim, Foucault afirma que a *parresía* tem como característica “*se organizar, se desenvolver, se estabilizar no jogo parresiástico, um espécie de pacto que faz ver a coragem do parresíasta e a grandeza da alma daquele que aceita a verdade.*” (op.cit.) Então, diz Foucault, que a *parresía* não é um tipo de ‘técnica’ e o *parresíasta* não é um profissional, embora haja aspectos técnicos na *parresía*. Ela é, portanto, uma atitude, “*uma maneira de ser que se aparenta à virtude*” (ibid, p.15), uma modalidade de dizer-a-verdade. Para definir melhor a *parresía*, Foucault localiza na Antiguidade outras formas fundamentais de dizer-a-verdade (“*mas que encontramos, sem dúvida, mais ou menos deslocadas, vestidas, postas em forma de maneira diversas, em outras sociedades, na nossa também*” [p.15]). São elas:

O dizer-a-verdade da profecia:

O que interessa a Foucault nessa modalidade fundamental de dizer-a-verdade não é o que os profetas diziam, mas a “*maneira como o profeta se constitui e é reconhecido pelos outros como o sujeito que diz a verdade*”, pois, para Foucault, o profeta é alguém que diz a verdade. Mas a veridicção do profeta se situa, como diz Foucault, em “*postura de meditação*”, o que quer dizer que ele não fala em seu nome e sim por outra voz; sua boca é intermediária para uma voz “*que fala de outro lugar*”, portanto, endereça uma verdade que vem de outro lugar. O dizer-a-verdade do profeta é intermediário porque ele desvela, esclarece, porém, não desvela sem ser obscuro e não revela “*sem envolver o que diz em certa forma que é a forma do enigma.*” (p.16). Portanto, ele não diz a “*verdade nua e crua*”. Assim, nas palavras de Foucault, “*mesmo quando o profeta diz o que deve fazer, resta ainda se interrogar, resta*

---

*conduta dos homens é governada; e enfim os modos de constituição do sujeito através das práticas de si. É realizando esse triplice deslocamento teórico – do tema do conhecimento para o tema da veridicção, do tema da dominação para o tema da governamentalidade, do tema do indivíduo para o tema das práticas de si – que se pode, assim me parece, estudar as relações entre verdade, poder e sujeito, sem nunca reduzi-las umas às outras.”*

*saber se quem ouviu não permanece cego, resta questionar, hesitar, resta interpretar.*” (ibid, p.16). Com isso, entende-se que o ‘dizer-a-verdade’ do profeta provoca interrogação, interpretação. O profeta diz a verdade do que será. O dizer-a-verdade da profecia, portanto, é interrogação e destino.

O dizer-a-verdade da sabedoria:

Essa modalidade do dizer-a-verdade, importante para a filosofia antiga, opõe-se à modalidade da profecia porque o sábio fala em seu nome, em seu próprio nome. E se a verdade dita pelo sábio pode ser inspirada por “um deus” ou Ihe é transmitida por uma tradição, um ensino mais ou menos esotérico, ainda assim, o sábio está presente em seu dizer-a-verdade. De qual sabedoria se trata? De sua própria sabedoria. O que o qualifica é seu modo de ser sábio. Diz Foucault: “o sábio, no que diz, manifesta seu modo de ser e, nessa medida, embora ele tenha de fato uma função de intermediário entre a sabedoria intemporal e a tradicional e aquele a quem se dirige, não é simplesmente um porta-voz, como pode ser o profeta.” (ibid, p.17) Por isso, está mais próximo do parresíasta do que o profeta. O que caracteriza o sábio é que ele mantém a sua sabedoria na reserva, pois não precisa falar. Não é obrigado a falar, mas faz quando solicitado pelas questões de outrem. Suas respostas, como as do profeta, também podem ser enigmáticas, mas ele diz o que é “o ser do mundo e das coisas” e esse dizer pode tomar a forma de prescrição (não de conselho) de princípio geral de conduta.

O dizer-a-verdade de quem ensina (o técnico):

Como característica possui a *tékhne*, conhecimentos, “*mas conhecimentos que tomam corpo numa prática*” e que dependem, portanto, não apenas de um conhecimento teórico, mas do exercício. “*Eles detém o saber, professam-no e são capazes de ensiná-lo aos outros.*” (ibid., p.23) O técnico aprendeu a *tékhne* e é capaz de ensiná-la, diferencia-se do sábio (“que tem de dizer-a-verdade, ou em todo caso formular o que sabe e transmitir aos outros”), pois esse técnico tem certo dever de palavra. Diz Foucault: “Ele (o técnico), de certa forma, tem a obrigação de dizer o saber que possui e a verdade que conhece, porque esse saber e essa verdade estão ligados a toda uma tradicionalidade.” (p.23) Pois, então, para que seu saber não morra depois dele, vai ter de transmiti-lo, por isso tem como princípio, a obrigação de falar (mas uma fala que não assume qualquer risco, por isso é diferente do parresíasta). O vínculo que se estabelece, portanto, é o do saber comum, da herança, da tradição. Diz Foucault: “em todo caso, nesse dizer-a-verdade, se estabelece uma filiação na ordem do saber.” (p.24). Portanto, o dizer-a-verdade de quem ensina assegura a sobrevivência do saber.



O dizer-a-verdade da parresía:

O parresíasta fala em seu próprio nome (por definição) e ajuda os “homens na cegueira”, mas na cegueira têm sobre si mesmos “*e não em consequência de uma estrutura ontológica, mas de algum erro, distração ou dissipação moral.*” (ibid., p.16). O parresíasta não fala por enigmas, mas diz as coisas de modo claro e direto, sem disfarce, sem ornamento retórico; o parresíasta não deixa nada a interpretar. “*Claro, ele deixa algo a fazer: deixa àquele a quem ele se dirige a rude tarefa de ter coragem de aceitar essa verdade, de reconhecê-la e dela fazer um princípio de conduta.*” (ibid., p.16). Portanto, o parresíasta não diz o destino. O parresíasta não se mantém reservado, ao contrário, diz Foucault, ele tem a obrigação, o encargo, a tarefa de falar “*e ele não tem direito de se furtar a essa tarefa.*” (ibid., p.18) Nas palavras de Foucault: “enquanto o sábio se mantém em silêncio e responde parcimoniosamente, o menos possível, às questões que lhe são formuladas, o parresíasta é o indefinido, o permanente, o insuportável interpelador. Com relação ao sábio, o parresíasta se difere também porque não diz o ser do mundo e das coisas, mas intervém, diz o que é, “singularidade dos indivíduos, das situações e das conjunturas.” (op.cit.) Ou seja, “*o parresíasta não revela a seu interlocutor o que ele é. Ele ajuda ou desvela ou o ajuda a reconhecer o que ele, o interlocutor, é.*” (ibid., p.19) Portanto, o parresíasta não diz o ser. O parresíasta também tem, como o técnico (o que ensina), a obrigação de falar, mas assume um risco ao falar e por isso põe em jogo o discurso verdadeiro, “*do que os gregos chamavam de éthos.*” (p.25). O parresíasta portanto, não diz o destino, não diz o ser, não diz a *tékhnē*, diz o *éthos*.

#### **5.4 A interrogação, o saber, a técnica e a ética.**

Admitimos, desde o início, que não se pretende aproximar os conceitos lacanianos aos estudos de Foucault, nem o movimento inverso e, apesar de, à primeira vista, as formas fundamentais de dizer-a-verdade identificadas por Foucault na caracterização da parresía, guardarem semelhanças com alguns aspectos dos quatro discursos de Lacan, não é a aproximação desses pensamentos que se pretende considerar, mas os elementos identificados por ambos os pensadores e que se relacionam com a questão da verdade.

Lembramos, portanto, dos quatro discursos de Lacan aquilo que “extraímos” como “lugares” na relação com a verdade: no discurso da histérica, o lugar da interrogação, no discurso do mestre, o lugar do saber sobre tudo, no discurso da universidade, o lugar da

técnica e a crença no saber onisciente e, no discurso do analista, o lugar do sujeito. Da mesma forma, lembramos dos estudos de Foucault sobre a parresía as quatro formas fundamentais do dizer-a-verdade e consideramos: do dizer-a-verdade da profecia, o lugar da interrogação e do destino, do dizer-a-verdade da sabedoria o lugar do saber (sobre o ser do mundo e das coisas), do dizer-a-verdade de quem ensina (do técnico), o lugar da *tékhne*, o lugar da filiação na ordem do saber pela *tékhne* e do dizer-a-verdade da parresía o lugar do sujeito, o lugar de deixar “algo a fazer” para o sujeito.

Longe estamos, no entanto, de aproximar tais pensamentos, pois suas abordagens são muito distintas, assim como suas finalidades. Ou seja, para Lacan e para Foucault não está em jogo a mesma questão e nem o mesmo objetivo. Mas nem por isso devemos ignorar que ambos, ao pensarem sobre a verdade em sua relação com o dizer, identificam elementos que guardam evidente semelhança: a interrogação, o saber, a técnica (ensino) e a ética. Desse modo, a única aproximação possível é a via aberta por esses pensadores para uma dimensão do pensamento que se contrapõe à busca por soluções para o campo da educação. Trata-se, assim, de reconhecer a forma como Lacan e Foucault entenderam a questão da verdade como uma nova forma de pensar, ou como uma outra possibilidade de pensar, pois ambos não “conceituam” a verdade, mas a colocam em questão. Portanto, uma forma de pensar que tem como ponto de apoio essa outra relação com a verdade que se aparta da analítica da verdade, mas que, seguramente, deve ser considerada nas diferenças entre esses pensadores que conduzem a distintos campos, especialmente por aquilo que separa a psicanálise de todos os outros campos do conhecimento que é a noção de inconsciente.

Contudo, para além da delimitação do campo de pensamento de Lacan e Foucault, considera-se que esses elementos - que identificamos como uma via aberta para pensar a questão da verdade - não são tomados aqui como “lugares de discurso” por onde a verdade passa e se revela, como se estivesse oculta aos filósofos ou pensadores da analítica da verdade. Parece-nos, de outro modo, que as noções de verdade nesses autores - ainda que central em seus pensamentos e distanciada da filosofia do sujeito e da analítica da verdade-, não se encontram, não combinam; ou seja, os caminhos são diferentes e os destinos também. Em Foucault, como vimos, a verdade encontra-se neste “mundo”, pois o falar, o dizer, encontra-se neste mundo. Portanto, Foucault “sai da filosofia do sujeito” pela via do estudo da constituição do sujeito nas práticas históricas e com isso problematiza as evidências, como por exemplo, “*a de que o sujeito é fundamento de verdade e fonte universal de significações*” (CANDIOTTO, 2010:16), para mostrar que tanto os discursos de verdade como o sujeito são constituídos a partir de certos jogos e regras. Paul Veyne (2010) explica bem essa questão ao

delimitar as “práticas” e concluir que elas são a chave da inteligibilidade para pensar o lugar da verdade e sua articulação com o sujeito, portanto, que detrás das práticas não existe “o sujeito de verdade”, mas, ao contrário, é situando a constituição do sujeito a partir daquilo que faz em determinada época que se reconhece o lugar da verdade. Diferentemente, portanto, do caminho de Lacan que é o da psicanálise e que se faz por meio da noção de inconsciente. Como vimos nas páginas anteriores, relacionada à noção do inconsciente, a verdade com Lacan não é portanto um “lugar” na ordem lógica e tampouco está no mundo, mas *fora do mundo*. Partindo de um esquema muito elementar podemos considerar que em Lacan, ou no pensamento lacaniano, a conceitualização da verdade que inicialmente é tomada como “revelação” no sentido de possibilitar a psicanálise e num segundo momento é a verdade semi-dita, ou meio-dizer (a verdade só pode ser meio-dita) passa a ser num terceiro momento relacionada ao gozo. De qualquer modo, marca-se com isso que para Lacan não é de uma verdade identificável que se trata; não se trata de localizar uma verdade, nem mesmo pela proposição dos quatro discursos, nos quais, como observamos anteriormente, a verdade é um “lugar” inseparável dos demais na “estrutura”, mas um lugar num “quadrante protegido”.

Assim, ainda que considerados dessa forma muito sucinta, evidencia-se uma diferença fundamental no pensamento de Lacan e Foucault quanto à verdade: no primeiro não se trata de localizar a verdade, a verdade não é identificável, mas “um enigma que só pode se semi-dizer” e na impossibilidade de dizê-la toda reconhecê-la como “estranha”: “(*a verdade*) é para nós uma estranha, me refiro a nossa própria verdade (...)” (LACAN, 1991) e em Foucault, de outro modo, o objetivo é pensar a verdade a partir de uma história crítica da verdade que problematiza as relações do sujeito e verdade, logo, não é de uma enunciação de verdade que se trata, mas de um pensamento sobre o dizer-verdadeiro que se enuncia em situações concretas, neste mundo, para além das abstrações.

Mas marcada essa diferença, que, parece-nos, irreconciliável entre esses pensadores em relação à verdade, e considerando com isso que não se trata aqui da efetivação de uma leitura fronteira, destacamos os elementos semelhantes identificados por questões e objetivos tão díspares para pensar na relação da educação com a verdade. Seguramente, não tratamos de identificar na história da educação o discurso do mestre, do profeta, da histórica, do sábio e etc., mas elementos que indicam para os movimentos da relação da educação com a verdade. Por isso, estabelecemos com a história tais movimentos a partir de três elementos, dos quatro identificados pelos pensadores, quanto à questão da verdade ou do dizer-verdadeiro: Na Antiguidade e no cristianismo primitivo: a interrogação, na Idade Média (e de certa forma no humanismo): o saber, e na Modernidade: a técnica (razão, ciência), conforme

pôde ser entendido nos capítulos precedentes. Mas há nesse modelo “quartado” (de lugares, posições, relações, modalidades...), o quarto elemento que é o que chamamos de elemento ‘ético’ e sobre o qual não tratamos ou não relacionamos ao movimento da ligação da educação com a verdade, pois observamos ser uma relação mais complexa o que torna difícil sua identificação somente pelos estudos históricos no campo da educação, conforme a metodologia que adotamos nesse trabalho. Identificado por Foucault na Antiguidade Clássica e Greco-romana como *parresía* e por Lacan na experiência analítica como uma experiência que se distingue de toda moral, portanto como uma experiência ética, esse elemento que “*eleva o outro à condição de sujeito falante*”<sup>262</sup> ou (e) que “*deixa algo a fazer*” para o indivíduo, que não diz (pela *parresía*) o que o interlocutor é, mas o ajuda “*a desvelar ou reconhecer o que ele, o interlocutor, é*”, esse elemento “ético”, parece-nos, é um grande tema para a filosofia e para o campo da educação por aquilo que possibilita em termos de reflexão sobre sua relação com a verdade em nossos dias e, se esse for o caso, seguramente ainda há um percurso a ser traçado.<sup>263</sup>

Desse modo, sobre esse elemento “ético”, uma última observação se faz necessária. Por certo, não se trata somente de uma observação, mas da identificação de um personagem comum no pensamento desses autores e que se relaciona a esse elemento “ético” que identificamos em Lacan e Foucault. Um personagem que ora é uma figura histórica, ora é o *parresíasta*, ora é a “criatura” justaposta a Freud. Esse personagem é Sócrates. Uma vez mais, marca-se a impossibilidade de aproximar os dois pensadores, mas também, uma vez mais, ressalta-se, pela recorrência a esse *personagem* quanto à questão da ética, certa semelhança na expressão deste “interlocutor” que ambos configuraram em Sócrates. Certo que devemos considerar que poucos são aqueles que tratam de temas “filosóficos” e conseguem se desprender de Sócrates, pois como concluiu Kohan (2010), nenhum outro é mais “*transitado na história das ideais*” e nenhum outro “*deixa-se ler de maneiras opostas.*” (p.300). E, de acordo com Kohan (op.cit.) isso provavelmente ocorre porque Sócrates convida a uma experiência de pensamento; Sócrates convida a pensar, além de ser, evidentemente, um dos personagens centrais do pensamento metafísico. Diz Kohan (2004:120): “Sócrates é o herói

<sup>262</sup> Pelas razões metodológicas impostas nesta tese e que se relacionam aos objetivos já explicitados, não abordaremos as definições de sujeito no pensamento de Lacan e de Foucault. Porém, é bom observar que para a psicanálise não existe o sujeito em geral; o sujeito da psicanálise é o sujeito do inconsciente e não há “sujeito” fora da experiência de análise. E, no pensamento de Foucault, observa-se que a noção de sujeito está relacionada ao estudo das práticas pelas quais se formam os sujeitos. Ou, se preferirmos, as análises de Foucault não incidem sobre o sujeito (portanto, como na psicanálise não há sujeito dado *a priori*) e sim incidem sobre os processos de objetivação e subjetivação que antecedem à constituição do sujeito.

<sup>263</sup> Apenas como observação, destacamos que Lacan, em *Televisão - Escritos II*, quando fala da temática da ética na psicanálise diz que a “psicanálise é uma prática do bem-dizer.”

do pensamento ocidental.” E afirma que tal “heroísmo” de deve ao convite ao pensamento e pela figura de Sócrates como um interruptor da normalidade instituída. Onde chega, Sócrates muda as regras do jogo, diz Kohan.

Gros, F. (2004), afirma que Foucault faz de Sócrates um exemplo de coragem da verdade<sup>264</sup> cuja condição de possibilidade não é lógica, mas ética, e entende que como Sócrates, Foucault se torna convicto de que há algo de mais essencial que qualquer verdade, do que qualquer exigência da verdade. Para Adorno, F.P. (2004), em *Hermenêutica do Sujeito*, Foucault estabelece uma oposição entre dois filósofos, Descartes e Sócrates, tomando esse último como uma presença altamente positiva, na qual parece representar o “*modo de excelência do filósofo, de um ponto de vista ético e político.*” (p.54). Ou seja, nesse caso, o contraponto a esse modo filosófico seria Descartes (ou o momento cartesiano, como vimos anteriormente) a quem é creditado a interpretação do princípio délfico ao modo epistemológico. Nesse curso, Foucault já estabelece em Sócrates um modelo de parresíasta “*que melhor postulou o princípio de correspondência entre atos e palavras*” (ibid, p.55), e tomando Sócrates como aquele que “*ocupa-se consigo mesmo*”, encarnando, portanto, em Sócrates uma relação moral com a verdade: o parresíasta por excelência.<sup>265</sup> De modo semelhante, Gros, F. (2011), ao analisar a situação do curso de Foucault de 1984 (a coragem da verdade) afirma que a análise da noção de parresía se situa no período final da trajetória do pensamento de Foucault e deve ser situada naquilo que Foucault chamou em 1983 de “*ontologia dos discursos verdadeiros*”, o que o faz tomar o dizer-a-verdade da parresía como aquele que transforma o *éthos* de seu interlocutor. Dessa forma, liga-se a Sócrates o tema da parresía (como foi ligado o tema do cuidado de si em *Hermenêutica do Sujeito*) e com isso o dizer-a-verdade corajoso, pois Sócrates é aquele que tem a coragem de afirmar a existência da verdade. Diz Gros (2011:309): “*Sócrates é sempre apresentado como aquele que exerce um dizer-a-verdade corajoso ao se dirigir aos indivíduos, a fim de retificar o éthos destes.*”

Consideremos que por meio desses dois exemplos é possível ilustrar a importância de Sócrates no pensamento de Foucault. Obviamente a presença do personagem Sócrates no pensamento de Foucault pode apresentar-se paradoxal e nem sempre suportar a ligação de temas caros ao pensamento foucaultiano como o cuidado de si e a parresía, ou outros.<sup>266</sup> De

<sup>264</sup> “Coragem da verdade” é o título dos dois últimos cursos de Foucault no Collège de France, de acordo com Gros, F. (2004).

<sup>265</sup> Cf. ADORNO, F.P. (2004, p.55-56) *A tarefa do intelectual: o modelo socrático*. In: Foucault, a coragem da verdade. Gros, F. 2004.

<sup>266</sup> Nesse sentido, Kohan (2004) entende que Foucault remete-se ao personagem Sócrates para marcar uma inversão de sua posição filosófica, pois a filosofia em Foucault serve para desaproximar-se de si mesmo.

todo modo cabe aqui somente marcar a importância de Sócrates no pensamento de Foucault (especialmente nos últimos cursos, cujos assuntos tratados abordamos ao longo deste trabalho), e afirmar que este é um tema aberto para futuras reflexões.

De acordo com Cabas (2009) a primeira referência a Sócrates efetuada por Lacan data de 1950, quando, apoiado em Górgias, fala sobre as funções da psicanálise em criminologia.<sup>267</sup> Para demonstrar seu pensamento sobre esse assunto (para separar o justo do injusto), Lacan apóia-se em Sócrates, demonstrando com isso, segundo Cabas, desde essa época o argumento de que a problemática da clínica coexiste com a questão da ética. Com seu comentário sobre Górgias, Lacan busca a filosofia de Sócrates para aproximá-la da experiência de Freud. Diz Cabas (2009:156): “e vai ao extremo de pôr na boca de Freud o eco amortecido da voz de Sócrates.”

Nada há de inútil, com efeito, em lembrar o momento histórico em que nasceu uma tradição que condicionou o aparecimento de todas as nossas ciências e na qual se afirmou o pensamento do iniciador da psicanálise, quando ele proferiu com sua confiança patética: “A voz do intelecto é baixa, mas não para enquanto não se faz ouvida” – onde cremos ouvir, num eco abafado, a própria voz de Sócrates, dirigindo-se a Cálices: “A filosofia diz sempre a mesma coisa.” (LACAN, 1998:130)

Cabas afirma que ao fazer isso Lacan anula a distância de vinte e quatro séculos entre Freud e Sócrates promovendo uma identificação entre inconsciente e ética. Para Lacan, portanto, Freud está colocado para o inconsciente assim como Sócrates está colocado para ética. *“Uma afirmação que nos leva a inferir que, ou bem Freud é o significante que representa o sujeito socrático no campo do desejo, ou bem Sócrates é o significante que representa o sujeito freudiano no campo da ética.”* (ibid., p.158). De qualquer modo, de acordo com Cabas, Lacan, no texto já referido, apresenta Sócrates como o “herói da dialética”, o que, de acordo com o autor, parece beirar a apologia. Nesse caso, Sócrates serve de referência para dar exemplo do que é a realização do sujeito. Segundo Cabas (2009) o que se observa com isso é a inauguração de uma “figura mitológica” que justapõe Sócrates com Freud e com isso transcende a história e o tempo. Mas o próprio autor reflete que pode se tratar tão somente de uma radical apologia, que de tão radical faz Lacan crer que *“o eco da voz de um homem pode ultrapassar a barreira do tempo.”* (p.159). Por isso, de acordo com Cabas, podemos suspeitar - com Lacan na “apologia” a Sócrates – *“estarmos diante da*

---

<sup>267</sup> Introdução teórica às funções da psicanálise em criminologia. Escritos, 1998, p.127-151

*hipótese de que esse elogio é uma maneira de fazer existir o Outro. O Outro da dialética, o Outro da palavra e o Outro da verdade.” (op.cit.)*

Em 1960 ao abordar a questão da ética (Seminário VII), Lacan retorna a Sócrates, não mais fazendo uma “apologia”, mas pensando no modo de caracterizar a realização subjetiva, e faz Sócrates mais uma vez coincidir com Freud, remetendo-se ao primeiro como ponto de apoio para definir a formação do analista. Da questão da ética para a questão de transferência no Seminário VIII, uma nova referência a Sócrates, desta vez com diálogo Alcebiades em “O banquete”. Mais da metade deste Seminário é dedicado a Sócrates e às suas intervenções em “O banquete” e, de acordo com Cabas (2009), permanece uma sombra opaca quanto ao sentido, quanto ao motivo da presença de Sócrates, pois ele aparece “*ora como imagem ideal, ora como significante de uma autorização, ora como exemplo da realização subjetiva, ora como função da dialética no manejo da transferência, todas essas explicações capazes de resgatar a contingência de uma escolha (...)*” (ibid, p.162) Porém para Cabas, Sócrates parece denotar mais do que mera presença e sim algo mais amplo e transcendente. Sócrates parece representar em Lacan um momento crítico “uma escanção fundamental na história do pensamento”. Diz Lacan (1985, p.11-12)<sup>268</sup>:

Quem é Sócrates? É aquele que inaugura na subjetividade humana este estilo de onde surgiu a noção de um saber ligado a determinadas exigências de coerência (...) Pois bem, no mesmo momento em que Sócrates inaugura este novo ser-no-mundo, que denomino aqui subjetividade, ele se dá conta de que o mais precioso, a Arete, a excelência do ser humano, não é a ciência que vai poder transmitir os caminhos para se chegar aí. Aqui já ocorre um descentramento – é a partir desta virtude que um campo é aberto ao saber, mas esta própria virtude, no que tange a sua transmissão, a sua tradição, a sua formação, permanece fora de campo. (...) O que foi que se passou de Sócrates para cá? Bastante coisa e, em particular a noção do eu veio à luz.

De acordo com Cabas (2009) isso significa, portanto, que Sócrates é o nome de uma ruptura, que delimita um antes e um depois na história da humanidade. Ou seja, ruptura porque não se trata de um corte qualquer, pois nela se expressa uma introdução de uma exigência de coerência – “exigência que se lhe impunha em nome da verdade” – no campo do saber o que provoca “*um novo modo de relação com o ser no qual identificamos o surgimento da dimensão do sujeito.*” (ibid.,p.163). Portanto, parece, para Lacan que Sócrates tem o

<sup>268</sup> Seminário, Livro II, 1985, p.12-13. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor.

estatuto de uma palavra, de um *Logos*, pois é a voz que Lacan identifica como aquela capaz de produzir efeitos no campo da palavra. Cabas diz: “da voz ao sujeito, eis a intuição que a referência a Sócrates põe em evidência no texto de Lacan.” (op.cit.), ou seja, “da voz ao sujeito” é o percurso que Lacan mostra por meio da experiência socrática. Ou, se preferirmos, o Sócrates, em Lacan, antecipa a presença do sujeito. Da mesma forma, em Lacan tem-se um Sócrates que, além de produzir uma subversão no campo do saber, também aparece como aquele em quem com a crítica aos sofistas faz irromper uma nova exigência: “o dito deve articular-se com o à lei e também à verdade.” (ibid.,p.166) e com isso o aparecimento da ética socrática, que se traduz no exercício de uma responsabilidade, uma única responsabilidade, diz Cabas: “responder pela forma como a própria vida é vivida.” (ibid.,p.167).

Considera-se que Sócrates permanecerá até o fim da obra de Lacan como uma presença forte, pois é a “*encarnação mítica de um princípio, um princípio de interrogação*” (ibid.,p.170), apesar de Lacan nunca ter escrito qualquer linha sobre Sócrates, escolheu-o para encarnar (como imortal) a tarefa de representar a “assunção subjetiva”.

Assim, como parresíasta em Foucault ou como ruptura em Lacan, Sócrates parece ter sido tomado (positivamente) por ambos como um importante personagem que possibilita o pensamento sobre a verdade e sobre a ética.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Nada, talvez? Não – talvez nada, mas não nada”  
Lacan<sup>269</sup>*

Pensar na relação da educação com a verdade impôs a necessidade da opção por um modo de trabalho que possibilitasse um “olhar” para a Antiguidade e para tempos mais recentes, mantendo a reflexão no eixo da “relação da educação com a verdade”, sem, contudo, transformá-la numa nova “explicação” e tampouco num posicionamento nos debates estabelecidos no campo da educação. Ao fim deste trajeto não sabemos qual a melhor educação ou a melhor pedagogia. Não sabemos se a educação foi mais ou menos conforme em tempos remotos, ou se será no futuro. Ao fim da reflexão, proposta inicialmente como pergunta, podemos considerar que a educação se relaciona com a verdade, mas de diferentes modos que não podem ser qualificados ou hierarquizados.

Observamos, portanto, deslocamentos, mutações e transformações na relação da educação com a verdade, que se operam a partir de três elementos: a interrogação, o saber e a técnica. Contudo, o caminho que possibilitou tal reflexão não é tomado aqui como “método”, pois da “inspiração foucaultiana” nos restou a dúvida sobre a condição metodológica de uma pesquisa que se propõe a pensar sobre o que pensamos considerando a “análise das práticas” a partir de outros estudos já realizados, deixando, por isso, aspectos importantes do problema à sombra. Aspectos relacionados às grandes mutações que identificamos na relação da educação com a verdade, e que poderiam ser tomados em sua complexidade por meio da análise das práticas no campo da educação no período analisado. Ou seja, ter como ponto de partida a “problematização” e recorrer aos estudos dessas práticas, especialmente na Antiguidade, já realizados por Foucault, mostrou-se uma tarefa complexa, que procuramos equacionar analisando a relação da educação com a verdade a partir dos três elementos já descritos. Análise que demandou recorrer aos estudos da história da educação sob uma “inspiração” foucaultiana que considera a “problematização ética” e por isso comporta “uma história das relações que o pensamento mantém com a verdade.” Relações de pensamento com a verdade, eis o que nos levou a considerar que no campo da educação é estabelecido um modo de relação com a verdade.

---

<sup>269</sup> LACAN, J. Seminário XI. Os quatro conceitos fundamentais de psicanálise.

Inicialmente, optamos por um delineamento sobre a relação da educação com a verdade sob o pano de fundo do embate entre Sócrates e os sofistas, admitindo que a educação foi problematizada no âmbito da verdade em nome de uma formação espiritual, pela qual a “técnica” dos sofistas não poderia responder. A problematização da educação no âmbito da verdade se dá, portanto, num embate provocado por uma interrogação (platônico-socrática) que demandou à sofística simultaneamente sustentar o embate e a busca por meios para a educação espiritual. Observamos que, nesse embate, a sofística valorizou as qualidades intelectuais do homem, mantendo a “arete” (virtude) como ideal. Logo, a educação já não seria a mesma após o questionamento radical de Sócrates sobre o ensino da virtude, numa oposição à valoração das coisas do homem, conforme o que estabeleceu a sofística. Ou seja, a sofística estabelece um movimento que propõe ensinar a *tekhne* política, trazendo a demonstração da virtude para a *polis*. Nesse contexto, com o movimento sofístico, a verdade é relativizada e se dá pelo acordo entre os homens, cuja formação é realizada na *polis*, estabelecendo assim uma nova relação da educação com a verdade a partir da interrogação fundamental de Sócrates. Relação que leva à indagação sobre a relativização da verdade, provocando uma ruptura no campo da educação, e mesmo no campo da filosofia. Nesse confronto, nessa oposição, se estabelece, parece-nos, um modo de a educação relacionar-se com a verdade por meio da interrogação, que parece transpor a gravidade dos filósofos para as coisas do homem. Temos aí, portanto, um primeiro elemento, ou um primeiro contorno do primeiro elemento na relação da educação com a verdade: a interrogação. Elemento que pode ser identificado também por meio de uma espécie de mutação nessa relação, desde a Antiguidade até o cristianismo primitivo. Pois observamos que o compromisso de Sócrates/Platão com a verdade, que subordina até mesmo a retórica às suas exigências, encontra no cristianismo primitivo uma de suas mais legítimas expressões; mas, a partir de então, a interrogação mantém seu apelo filosófico no limite apenas da existência do Texto, da Revelação. A educação, tomada no cristianismo em sua relação com a verdade, é capaz de convencer os homens de que há “uma” verdade e que ela é, portanto, maior, e poderá ser alcançada por uma educação que se relaciona com a verdade porque pode conduzir a ela. Trata-se de uma “transformação” do espírito em busca do bem, o bem oferecido pelo cristianismo e pela verdade de um Cristo Pedagogo.

Ainda que tenhamos identificado com Foucault o “déficit” da pedagogia como promotor do discurso filosófico na sua forma socrático-platônica, e que tal déficit, por mutações, passa a ser relacionado à insuficiência da pedagogia e mesmo da educação - pois como observamos, não só a pedagogia é colocada em questão na Antiguidade clássica, mas a

própria educação, pois esta não poderia responder pela “formação espiritual” - ainda assim, sob essa “desconfiança” de que a educação e a pedagogia pudessem realizar a “operação sobre as almas” (reivindicada pela filosofia), o cristianismo primitivo parece ter tomado a educação num nível muito mais elevado. A aposta, evidentemente, não era numa educação para e pela *polis*, mas, de outro modo, uma aposta que eleva a educação porque ela passa a ser o meio para o alcance da verdade, da verdade maior de um Deus único.

Nessa elevação, a interrogação fundamental à educação, desloca-se para a constituição daquilo que chamamos aqui de “duplo” da insuficiência da pedagogia. Constitui-se, parece-nos, a ideia de uma educação universal, de tal modo inversa à pedagogia deficitária que poderá fazer o homem alcançar a verdade divina. Assim, nesse desdobramento operado desde a interrogação (à educação) até o saber sobre uma verdade maior (da Paidéia ao cristianismo primitivo), nessa apropriação, podem ter sido estabelecidas as bases para o enraizamento de uma ideia de educação como o próprio bem. Ou seja, o enraizamento dessa exaltação eleva a educação à condição de verdade; ela é o próprio bem porque conduz à verdade maior, para além da *polis*, para além do homem, para além da virtude. Pode-se considerar que começa a formar-se aí a ideia da educação como verdade, como algo que antecede a sua própria finalidade. De modo semelhante, sugerimos que, nessa “apropriação” da noção de Paidéia pelo cristianismo, como observamos, a pedagogia já havia sido tomada em seu déficit, o que forma, nas palavras de Foucault (2006b), o discurso filosófico socrático-platônico. Parece-nos haver dois movimentos, dois lados de uma mesma moeda que caminham juntos na relação da educação com a verdade a partir de então: de um lado, uma educação universal que se vai configurando como a própria ideia do bem, da virtude, da verdade, e de outro, um hiato que se estabelece na insuficiência, impossível de ser eliminado, porque seria impossível responder pela “verdade” da educação pois supomos que não haverá resposta para a indagação fundamental de Sócrates. Portanto, são duas vias pelas quais a educação parece relacionar-se com a verdade por meio da interrogação e do saber, até mesmo em nossos dias, e que denominamos aqui, somente para uma reflexão final, uma via de onipotência e uma via de insuficiência. Desse modo, considera-se que na transformação da relação da educação com a verdade por meio da interrogação e do saber, constituiu-se dois modos de relação: da insuficiência pela interrogação e da “onipotência” pelo saber.

Assim, com a transformação operada pelo cristianismo no campo da educação, sugerimos que ela passa a relacionar-se com a verdade não mais por meio da interrogação, mas a partir do saber. Pois se não há mais “dúvida” de que o caminho para a verdade pode ser ensinado, não há mais dúvidas também quanto a uma verdade a ser conhecida, uma verdade

divina a ser revelada, e não há dúvidas sobre a potência do saber sobre a verdade. Desse modo, para conhecer a verdade, cumpre-se, gradualmente, a providência divina. Gradual e “sistematicamente”, pois há uma forma própria ao cristianismo para que a transformação se efetue, uma forma própria que encontrou na educação seu meio eficaz. Por isso, consideramos que a educação se relaciona com a verdade na medida em que possibilita saber sobre a verdade e na medida em que possibilita o acesso à verdade divina.

É sob essa relação da educação com a verdade que vimos, na escolástica e no humanismo, sob formas distintas, a verdade relacionada ao saber sobre as coisas de Deus e ao saber sobre as coisas dos homens. E é a partir daí que observamos na escolástica a disputa entre a fé e a razão, sustentando a inauguração das universidades numa reinterpretação da Paidéia Cristã, logo, sob inspiração do Texto, da Revelação, que se mantém sob os cuidados de uma pedagogia metafísico-religiosa que é a “*Regina scientiarum*”, o verdadeiro centro teórico do saber. Uma pedagogia que é mantida sob rigorosa e universal reflexão; que assiste e impulsiona a invenção da “*disputatio*” nas universidades, uma técnica para o trabalho intelectual dependente da verdade divina, e que se desenvolve num ambiente que intenciona o conhecimento universal. É na escolástica que observamos o início de um processo da relação da educação com a verdade a partir da técnica, mas da técnica para o trabalho intelectual.

Observamos que a relação da educação com a verdade expõe um percurso que, da Antiguidade clássica, caminha para o cristianismo e desse para a escolástica que “reinterpreta” o cristianismo primitivo e sua noção de Paidéia cristã. O humanismo retoma a Antiguidade, expondo um caminho que se traduz num salto de volta ao passado, tentando ultrapassar o modo com que o cristianismo, com a metafísica religiosa estabeleceu a relação da educação com a verdade. Os humanistas reinterpretam a Antiguidade numa tentativa de restabelecer a identidade aos antigos, mas o fazem em franca polêmica com a tradição medieval, numa oposição a uma educação que estava “*sob o signo de uma verdade transcendente da qual a Igreja era depositária*” (LEFORT, 1999, p.210) e, com isso faz vir ao mundo uma educação com finalidade em si mesma, cuja verdade não transcende as coisas do homem, mas que tem na *polis* sua maior expressão. Uma educação que estabelece uma relação com a verdade por meio do saber sobre a *polis* e sobre o homem no mundo, que toma os estudos clássicos como a fonte do conhecimento dos “valores universais”. No humanismo, portanto, uma educação exaltada na potência para o alcance da plenitude da condição humana, desde que atrelada ao uso da palavra que aproxima o homem de sua dignidade, ao melhor estilo retórico de Cícero. Entretanto, ao voltar à Antiguidade, numa oposição a uma verdade transcendente (da escolástica), o humanismo proporciona a retomada, sob novas condições, da

antiga disputa entre a filosofia e a retórica, porém desta vez sob o peso de uma educação que é o bem (para os céus ou para a *polis*) e que já tem nos “manuais” de pedagogia uma sustentação, como se vê, por exemplo, com Erasmo. Portanto, um antigo dilema é recolocado, mas sob uma nova ideia de educação e sob uma outra relação com a técnica.

Essa educação será questionada por Montaigne em sua finalidade, mas nunca em seu valor para formação; questionada em sua utilidade, pois não deve “fazer perder tempo” com a retórica e a gramática, mas deve formar homens de mentalidade crítica, aberta e de sólidos princípios morais. Com Montaigne vimos ressurgir Sócrates e a maiêutica, tornando mais nítido o jogo entre a espiritualidade e a racionalidade. Contudo, Montaigne, apesar de colocar novamente a pergunta para a educação, expõe a onipotência da educação, mas parece não duvidar dela. Montaigne não pergunta se “a virtude pode ser ensinada” ou “o que é a virtude”; parece, de outro modo, entender que ela poderá ser ensinada, desde que a “técnica da retórica” não seja utilizada ao modo dos gramáticos. É preciso a formação moral, é preciso um aprendizado que “não seja vazio”, que responda pela formação espiritual, mas que pode dispor da “razão” para sua consolidação. Sugerimos, então, que aquilo que Montaigne coloca em dúvida não é a educação, pois, parece-nos, não é possível saltar o cristianismo e o humanismo, ambos com a ideia de uma educação que é o bem em si mesma. Nessa volta de Montaigne à Antiguidade, a Sócrates, parece tomá-la como o “bem” desde que possa aliar formação moral e saber (com utilidade, diz Montaigne). Formação moral e saber para a vida civil, diriam os humanistas. Nesse antigo embate, agora sob novas configurações, Montaigne recoloca a técnica em questão, mas dessa vez, coloca em questão também a técnica do ensino da retórica (não somente da retórica em si), expondo com isso a insuficiência da Pedagogia, mas sem questionar a educação, já que esta caminha em sua relação com a verdade como sendo a própria ideia do bem. Temos aí, em nosso entendimento, um bom exemplo desses dois pólos, em que a educação em sua relação com a verdade, se mostra: o pólo da insuficiência da pedagogia e a crença numa educação como bem supremo. O humanismo parece tentar tirar a pedagogia dos braços da metafísica-religiosa, mas o faz para jogá-la na potência do ensino para a formação moral, formação para a virtude do homem da *polis*. Contudo, ainda que jogada numa nova potência, no humanismo será a desvinculação da pedagogia da metafísica religiosa que permitirá a Montaigne a identificação, uma vez mais, da insuficiência da pedagogia. Dois modos, dois pólos, que parecem conciliar-se na educação em sua relação com a verdade e fazer valer o jogo entre a racionalidade e a espiritualidade no campo da educação.

Observamos que a relação da educação com a verdade se vai transportando do saber à técnica (à razão). Já com a escolástica e com os humanistas vê-se a importância da técnica para o trabalho intelectual e espiritual. Portanto, não é da arte técnica (da *tekhne*) que se trata; trata-se de uma técnica da educação que a remete ao campo da verdade, pois se oferece à (oni) potência do saber. Vê-se a importância da técnica para a educação que não é a técnica como uma função menor, a “arte técnica”. Aqui uma nova possibilidade de reflexão se anuncia, mas que no momento serve apenas como abertura para um novo pensamento: diferentemente de certa tendência marxista que espera nascer a industrialização e espera a consolidação do capitalismo para compreender o dilema da “técnica” no campo da educação, compreendemos que a técnica para o trabalho intelectual, para a potência do saber, já está em questão na educação há muito mais tempo. Não precisamos esperar as experiências educacionais capitalistas para identificar a polêmica sobre a técnica no campo da educação. Talvez sim, precisamos esperar a industrialização para ver os currículos recheados de conteúdos “técnico-científicos”, mas a técnica para o trabalho intelectual e a confrontação da educação com a técnica já está colocada.

Observamos que Comenius propõe ensinar “tudo a todos” por meio de uma técnica específica: a didática. Comenius afirma a universalidade da educação (para todo o gênero humano) e busca nos filósofos da Antiguidade e na Paidéia cristã seus argumentos para uma educação que é o verdadeiro bem e que pode agora ser usada para harmonizar o mundo cristão em crise com os ideais da Reforma. Com Comenius vê-se a razão, a técnica, favorecendo a formação espiritual. Assim, vê-se configurar uma nova relação da educação com a verdade, agora a partir da razão, colocada à disposição da espiritualidade. Mas, no texto de Kant “Sobre a pedagogia”, observa-se uma razão que pode eleger a sua moral, cuja formação depende de uma pedagogia raciocinada. A educação, tomada como o bem supremo – da razão e do espírito – relaciona-se com a verdade e dá mostras, já no texto de Kant, daquele que será o projeto educativo da Modernidade: a espiritualidade colocada à disposição da razão. Um projeto que tomamos a partir de temas caros à educação em nossos dias: futuro, técnica e oposição.

Desse modo, observamos na relação da educação com a verdade, na Modernidade, a permanência do jogo entre espiritualidade e racionalidade, no qual a pedagogia traduz sob novas demandas, a partir de sua (in) suficiência, as condições colocadas pela educação para que o jogo não cesse. Consideramos então que é na pedagogia, nos discursos pedagógicos, na proliferação incessante de teorias, que se mostra, atualmente, o embate, o jogo de oposição entre a racionalidade e a espiritualidade que produz “verdades”. Uma oposição constante e

constitutiva do campo da educação, e que a relacionou e a relaciona ao âmbito da verdade pela interrogação, pelo saber e pela técnica. Uma relação pensada a partir do enraizamento da educação em duas diferentes vias, a via da ideia da educação como bem supremo, como a verdade, e a via da ideia da educação a partir da marca da insuficiência da pedagogia, a partir do hiato. Ou seja, uma educação tomada como *verdade* que somente parece existir *neste* mundo por meio de um duplo insuficiente ao limite de promover o jogo da relação com a verdade, inaugurado na interrogação. Desse modo, uma insuficiência da pedagogia que somente pode ser pensada como tal sob uma interrogação que se instaure no âmbito da ética, pois a partir do momento em que passa a ser tomada como um meio, como um instrumento que possibilita uma educação que dá acesso à verdade transcendente (como a verdade divina, por exemplo), desconhece a sua própria insuficiência e se mascara em “pedagogias”, seja pedagogia medieval, humanista, “kantiana”, construtivista, etc.

E, finalmente, pensamos assim, procedemos à análise de tal forma, porque consideramos três elementos, dos quatro identificados por Lacan e por Foucault, quanto à questão da verdade ou do dizer-verdadeiro: na Antiguidade e no cristianismo primitivo, a interrogação; na Idade Média (e de certa forma no humanismo), o saber; e na Modernidade, a técnica (razão, ciência). Deixamos na penumbra o elemento ‘ético’ identificado por Foucault na Antiguidade Clássica e Greco-romana como *parresía*, e por Lacan na experiência analítica como uma experiência que se distingue de toda moral, portanto como uma experiência ética. Uma experiência ética que pode, no limite, estar relacionada ao “dizer-verdadeiro” que passa pela educação e que parece estar além do saber e da técnica do ensino. Nesse sentido, os pensamentos de Lacan e de Foucault possibilitaram pensar sobre a relação da educação com a verdade porque ambos interrogam o pensamento ocidental nos seus pressupostos metafísicos de verdade (por nós identificados à visada metafísica da pedagogia) e com isso possibilitaram suspeitar sobre a presença desse elemento ético na educação que relaciona-se ao dizer-verdadeiro. Mas, antes de facilitar uma conclusão, tal questão conduz à instauração de novas indagações para o campo da educação, pois se a ética em Lacan e Foucault relaciona-se ao “dizer-verdadeiro” não deve ser desconsiderada a recorrência de ambos a Sócrates, pois, parece-nos, na interrogação socrática está colocada de forma nua uma questão ética relacionada à educação. Deixamos, portanto, aberta essa suspeita sobre a relação da educação com a verdade a partir desse elemento ético. Seguramente, há um longo percurso a ser traçado nesse campo, pois o que fizemos aqui não são mais do que considerações sustentadas por um trajeto de perguntas. Mas, perguntas que possibilitam outro modo de pensar sobre a relação da

educação com a verdade. Por isso, terminamos com Foucault: quando se escreve, é para transformar e para não se pensar a mesma coisa que antes.



## Referências Bibliográficas

- ABRAHAM, T. El último Foucault. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 2003.
- ALEMAN, J., LARRIERA, S. Lacan e Heidegger: El psicoanálisis en la tarea del pensar. Buenos Aires: Ed. Del Cifrado, 1998.
- ANDRADE, L. F. G. Breve discurso sobre a verdade em Lacan. <http://escolafreudianajp.org> (1991)
- ARENDDT, H. Entre o passado e o futuro. Tradução Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- ARISTÓTELES. Retórica. Introdução de Manuel Alexandre Junior. Tradução e notas de Manuel Alexandre Junior, Paulo Fernandes Alberto, Abel do Nascimento Pena. Lisboa: Imprensa Nacional, 1998
- ARRUDA, M.L., MARTINS, M.H.P. Filosofando: introdução à filosofia. São Paulo: Moderna, 2009.
- BADIOU, A. Conferências de Alain Badiou no Brasil. Apresentação e organização: Célio Garcia. Ed. Autêntica, Belo Horizonte: 1999
- \_\_\_\_\_. Lacan e Platão: o matema é uma idéia? In: SAFATLE, V. (org.) Um limite tenso: Lacan entre a filosofia e psicanálise. São Paulo: Editora UNESP, 2003. pp.13-42
- BATISTA, D.E. O declínio da transmissão na formação: notas psicanalíticas. Dissertação. FE-USP. São Paulo, 2008
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer 3/2006 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, 2006.
- BRASIL. CONSTITUIÇÃO FEDERAL. 1988. Título VIII - Da Ordem Social. Capítulo III- Da Educação, da Cultura e do Desporto. Seção I - Da Educação
- BRÈHIER, É. História da Filosofia .Barcelona (Univeritat autônoma de Barcelona): Madrid Tecnos 1998
- BOTTON, A. de. Religião para ateus. Tradução Vitor Paolozzi. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2011.
- CABAS, A.G. O sujeito na psicanálise de Freud a Lacan: da questão do sujeito ao sujeito em questão. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.
- CABRERA, M. El último Sócrates de Foucault. In: ABRAHAM, T. El último Foucault. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 2003. (pp.19-39)
- CANDIOTTO, C. Foucault e a crítica da verdade. Belo Horizonte: Autêntica Editora; Curitiba: Champagnat, 2010

CAMARGO, A.M.F. & MARIGUELA, M. Apresentação. In: Cotidiano escolar – emergência e invenção. 2007. online: <http://www.fe.unicamp.br/>.

CAMBI, F. História da Pedagogia. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CARVALHO, A.F.de. Da sujeição às experiências de constituição de si na função-educador: uma leitura foucaultiana. Tese. Campinas, SP: UNICAMP, 2008.

CARVALHO, J.S. Podem a ética e a cidadania serem ensinadas? In: Pró-posições Universidade Estadual de Campinas. FE. Vol. 13 – set/dez 2002, p. 157-168.

CASIN, B. O efeito sofístico. Tradução: Ana Lúcia de Oliveira, Maria Cristina Franco Ferraz, Paulo Pinheiro. São Paulo: Ed.34, 2005

CHAUÍ, M. Introdução à história da filosofia: dos pré – socráticos a Aristóteles. 2ª. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

\_\_\_\_\_. Material de aula. História da Filosofia Moderna: é possível uma história da filosofia? FFLCH- USP: São Paulo, 2010.

CHAVES, E. Foucault e a psicanálise. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1988

CLÉMENT D' ALEXANDRIE. Le Pédagogue. Livre I. Traduction de Marguerite Harl. Notes de Henri-Irenée Marrou . Paris: Les Editions Du Cerf, 1960

\_\_\_\_\_. Le Pédagogue. Livre II (texte grec).Traducion de Claude Mondésert .Notes de Henri-Irenée Marrou. Paris : Les Editions Du Cerf, 1965

COMÊNIO, J.A. Didáctica Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Introdução, tradução e notas: Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1966.

DE CESARIS, D.M.C. Verdade, saber e sintoma em Lacan: implicações na clínica da dificuldade de aprendizagem. São Paulo: FAPESP; Sorocaba, SP, Eduniso, 2009.

DEWS, P. A verdade do sujeito: linguagem validade e transcendência em Lacan e Habermas. In: Safatle, W. (org.). Um limite tenso: Lacan entre a filosofia e a psicanálise. São Paulo: Editora UNESP, 2003. pp. 75-106

DUARTE, A. Heidegger e Foucault, críticos da modernidade: humanismo, técnica e biopolítica. In: Trans/Form/Ação. São Paulo, 29 (2) 95-114, 2006.

DUNKER, C.I.L. Prefácio. In: DE CÉSARIS. Verdade, saber e sintoma em Lacan. São Paulo: FAPESP; Sorocaba, SP: Eduniso, 2009.

FINK, B. O sujeito lacaniano: entre a linguagem e o gozo. Tradução de Maria de Lourdes Sette Câmara; consultoria Miriam Aparecida Nogueira Lima. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

FOUCAULT, M. História da Sexualidade 2: O Uso Dos Prazeres. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

\_\_\_\_\_. Verdade e subjetividade. Revista de Comunicação e Linguagem, no. 19 Lisboa: Edições Cosmos, 1993 (pp.203-223)

\_\_\_\_\_. Resumo dos cursos do College de France (1970-1982). Zahar Editores Rio de Janeiro, 1997

\_\_\_\_\_. Coraje y verdad. In: ABRAHAM, T. El último Foucault. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 2003. (pp.267-276)

\_\_\_\_\_. A verdade e as formas jurídicas. (1973). Rio de Janeiro: NAU Editora, 2003.

\_\_\_\_\_. Problematização do sujeito: psicologia, psiquiatria e psicanálise. Ditos e Escritos. Volume I. Organização e seleção de textos: Manoel de Barros da Motta; Tradução: Vera Lúcia Ribeiro. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

\_\_\_\_\_. Arqueologia das ciências e história do sistema de pensamento. Ditos e Escritos. Volume II. Organização e seleção de textos: Manoel de Barros da Motta; Tradução: Elisa Monteiro. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005a.

\_\_\_\_\_. As palavras e as coisas. Tradução: Antonio Ramos Rosa. Edições 70: Lisboa, 2005b.

\_\_\_\_\_. Ética, Política e Sexualidade. Ditos e Escritos Volume V. Organização e seleção de textos: Manoel de Barros da Motta; Tradução: Elisa Monteiro, Inês Autran Barbosa. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a.

\_\_\_\_\_. A hermenêutica do sujeito. Tradução: Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006b.

\_\_\_\_\_. História da sexualidade I: A vontade de saber. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. 18ª. Ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

\_\_\_\_\_. Le courage de la vérité. Le gouvernement de soi et des autres II. Cours au Collège de France (1983-1984) Édition établie sous la direction de François Ewald et Alessandro Fontana par Frédéric Gros. Seuil/Gallimard: Paris: 2009

\_\_\_\_\_. O governo de si e dos outros : curso no Collège de France (1982-1983). Tradução Eduardo Brandão. São Paulo : Editora WMF Martins Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_. A coragem da verdade : o governo de si e dos outros II : curso no Collège de France (1983-1984). Tradução Eduardo Brandão. São Paulo : Editora WMF Martins Fontes, 2011.

GARCIA-ROZA, A. Palavra e verdade: na filosofia antiga e na psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998

GROS, F. Foucault – a coragem da verdade. Tradução: Marcos Marciniolo. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

HABERMAS, J. O discurso filosófico da modernidade. Tradução: Luiz Sérgio Repa e Rodnei Nascimento. Martins Fontes: São Paulo, 2002

HEGEL, G.W.F. Introdução à história da filosofia. Tradução: Euglidy Carneiro. São Paulo: Hemus, 2004.

HEIDEGGER, M. Ser e Tempo. Parte I. Tradução de Márcia de Sá Cavalcante. Coleção pensamento humano, Petrópolis: Vozes, 1988

\_\_\_\_\_. Ensaio e Conferências. Tradução: Emmanuel Carneiro Leão, Gilvan Fogel, Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001

JAEGGER, W. Paidéia: a formação do homem grego. Tradução Arthur M. Pereira, São Paulo: Editora Herder, 1969

\_\_\_\_\_. Cristianismo Primitivo e Paideia Grega. Tradução Teresa Louro Pérez. Rio de Janeiro : Edições 70, 1991

JORGE, M.A.C. Discurso e liame social: apontamento sobre a teoria lacaniana dos quatro discursos. In: JORGE, M.A.C.; RINALDI, D. (orgs). Saber, verdade e gozo: leituras de O seminário, livro 17, de Jacques Lacan. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2002, p.17-32.

JURANVILLE, A. Lacan et la philosophie. 2a. Edição. PUF: Paris, 2003

KANT, I. Crítica da Razão Pura. Tradução Valerio Rohden e Udo Baldur Moosburger. São Paulo: Vitor Civita, 1974.

\_\_\_\_\_. Sobre a pedagogia. Tradução Francisco Cock Fontanella. 3ª. Ed. Piracicaba, SP: Editora UNIMEP, 2002.

KOHAN, W.O. Sócrates e a educação: o enigma da filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LACAN, J. O Seminário, livro 2: o eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise. Texto estabelecido por Jacques- Alain Miller. Tradução Marie Cristine Lasnik. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

\_\_\_\_\_. O Seminário, livro 17: o avesso da psicanálise, 1969-1970. Texto estabelecido por Jacques- Alain Miller; (versão brasileira de Ary Roitman; consultor, Antonio Quinet). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1992

\_\_\_\_\_. Seminário, livro 1: Os escritos técnicos de Freud, 1953-54. Texto estabelecido por Jacques- Alain Miller. Zahar Ed.: Rio de Janeiro, 1996

\_\_\_\_\_. Seminário livro 5: As formações do inconsciente, 1957-1958. Texto estabelecido por Jacques- Alain Miller. Jorge Zahar Ed.: Rio de Janeiro, 1999

\_\_\_\_\_. Seminário, livro 20: mais ainda, 1972-1973. Texto estabelecido por Jacques- Alain Miller; (versão brasileira de M. D. Magno) 3ª. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008

\_\_\_\_\_. (1936) *Para-além do princípio da realidade*. Escritos. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998. pp.77-95

\_\_\_\_\_. (1946) *Formulações acerca da causalidade psíquica*. Escritos. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998. pp.152-194

\_\_\_\_\_. (1953) *Função e campo da fala e da linguagem*. Escritos. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998. pp.238-324

\_\_\_\_\_. (1953) *Variantes do tratamento padrão*. Escritos. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998. pp. 325-364

\_\_\_\_\_. (1954) *Introdução ao comentário de Jean Hyppolite*. Escritos. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998. pp. 369-382

\_\_\_\_\_. (1955) *A coisa freudiana*. Escritos. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998. pp. 402-437

\_\_\_\_\_. (1957) *A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud*. Escritos. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998. pp. 496-536

\_\_\_\_\_. (1960) *Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano*. Escritos. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998. pp. 807-842

\_\_\_\_\_. (1966) *A ciência e a verdade*. Escritos. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998. pp. 869-893

\_\_\_\_\_. (1972) *O aturdido*. Outros Escritos. Tradução: Vera Ribeiro Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. pp. 448-497

\_\_\_\_\_. (1973) *Televisão*. Outros Escritos. Tradução: Vera Ribeiro Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. pp. 508-543

LAÉRCIO, Diógenes . *Vida de los filósofos mas ilustres*. Madrid: Espasa-Calpe, 1949

LAJONQUIÈRE, L. *De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens. A (psico) pedagogia entre o conhecimento e o saber*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. de. *Figuras do infantil: a psicanálise na vida cotidiana com as crianças*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LEFORT, C. *Os desafios da escrita política*. Tradução Eliana de Melo Souza. São Paulo: Discurso Editorial, 1999.

LEOPOLDO E SILVA, F. *Martin Heidegger e a técnica*. Scientle stutia, São Paulo, v.5, n.3, p.369-74, 2007.

LOPEZ. H. *Lo fundamental de Heidegger en Lacan*. 1ª. Edição – Buenos Aires – Letra Viva, 2004

MC COY, M. Platão e a retórica de filósofos e sofistas. Tradução Livia Oushiro. São Paulo: Madras, 2010.

MARROU, H-I. História da educação na Antiguidade. Tradução Mario Leônidas Casanova. São Paulo: Editora Herder, 1969.

MILLER, J-A. A obra clara. Lacan, a ciência e a filosofia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

\_\_\_\_\_. Psicoanálisis puro, psicoanálisis aplicado y psicoterapia. In: [http://www.ilimit.com/cdcelp/freudiana/J.A\\_Miller\\_1.pdf](http://www.ilimit.com/cdcelp/freudiana/J.A_Miller_1.pdf) . 2001

\_\_\_\_\_. O sobrinho de Lacan. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2005.

MOTTA, M. B. Abertura – Lacan e a filosofia. In: QUINET, A. (org.) A psicanálise e suas conexões. Imago Editorial: Rio de Janeiro, 1993.

PEREIRA, M.R. A impostura do mestre. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2008.

PETERS, M.A., BESLEY, T. (orgs) Por que Foucault? Novas Diretrizes para a pesquisa educacional. Tradução Vinicius Figueira Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PLATÃO. República, Livro VII. Comentários de Bernard Piette, prefácio Pierre Aubenque, tradução Elza Moreira. Brasília: Int, 1985

\_\_\_\_\_. Diálogos. Menon, Banquete e Fedro. Tradução Jorge Paleikat. 5ª. Ed. São Paulo: Editora Globo, 1962

\_\_\_\_\_, Diálogos I – Teeteto, Sofista, Protágoras. Tradução, textos complementares e notas Edson Bini. Bauru, SP: EDIPRO, 2007.

PORGE, E. Jacques Lacan, un psychanalyste. Paris : Erès, 1999.

PINHEIRO N. e LAMARE, V. Descartes em Lacan. In: QUINET, A. (org.) A psicanálise e suas conexões. Imago Editorial: Rio de Janeiro, 1993. pp.75-88

QUINET, A. A psicanálise e suas conexões. Imago Editorial: Rio de Janeiro, 1993.

RAJCHMAN, J. Eros e Verdade: Lacan, Foucault e a questão da ética. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

REVEL, J. O pensamento vertical: uma ética da problematização. In: GROS, F. Foucault – a coragem da verdade. Tradução: Marcos Marciniolo. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. (pp.65-88)

ROUDINESCO, E. Esbozo de uma vida, historia de un sistema de pensamiento. Fondo de Cutura Econômica: Buenos Aires, 2005.

SANTOS, F. El riesgo de pensar. In: ABRAHAM, T. El último Foucault. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 2003. (p.40-106)

SOULEZ, A. O nó no quadro ou O estilo de/em Lacan. In: SAFATLE, V. (org.) Um limite tenso: Lacan entre a filosofia e psicanálise. São Paulo: Editora UNESP, 2003. pp. 255-276

SPROVIERO, M.B. & LAUAND, L.J. Verdade e conhecimento/ Santo Tomas de Aquino. 2ª Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

THEOBALDO, M.C. Sobre o 'Da educação das crianças': a nova maneira de Montaigne. Tese. FFLCH-USP. São Paulo, 2008

TOMÁS DE AQUINO. Verdade e conhecimento/ Santo Tomas de Aquino; tradução, estudos introdutórios e notas de Luiz Jean Lauand, Mario Bruno Sproviero- 2ª Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

TOSI, R. Dicionário de sentenças latinas e gregas. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VALLE, L.do. Os enigmas da educação: a Paidéia democrática entre Platão e Castoriadis. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

VEYNE, P. Foucault, seu pensamento, sua pessoa. Tradução Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

ZIZEK, S. Como ler Lacan. Tradução Maria Luiza de A. Borges, revisão técnica, Marco Antonio Coutinho Jorge. Rio de Janeiro: Zahar, 2010