

MARCOS SIDNEI PAGOTTO-EUZEPIO

ROGÉRIO DE ALMEIDA

(ORGS.)

# **O Mundo Antigo, o Livre Falar e o Livre Pensar**

DOI: 10.11606/9786587047126

· FEUSP

SÃO PAULO, SP  
2020

© 2020 by Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

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

Projeto Gráfico e Editoração: Marcos Beccari e Rogério de Almeida

Revisão dos autores



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

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

---

M965 O mundo antigo, o livre falar e o livre pensar

Marcos Sidnei Pagotto-Euzebio,

Rogério de Almeida. (Organizadores). São Paulo: FEUSP, 2020.

182 p.

Vários autores

ISBN: 978-65-87047-12-6 (E-book)

DOI: 10.11606/9786587047126

1. Filosofia da educação. 2. Estudos clássicos. Educação e cultura. 4. Antiguidade. I. Pagotto-Euzebio, Marcos Sidnei. (org.). II. Almeida, Rogério de (org.). III. Título.

CDD 22<sup>a</sup> ed. 37.01

---

Ficha elaborada por: José Aginaldo da Silva CRB8a: 7532

**Universidade de São Paulo**

Reitor: Prof. Dr. Vahan Agopyan

Vice-Reitor: Prof. Dr. Antonio Carlos Hernandez

**Faculdade de Educação**

Diretor: Prof. Dr. Marcos Garcia Neira

Vice-Diretor: Prof. Dr. Vinicio de Macedo Santos

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

E-mail: [spdfe@usp.br](mailto:spdfe@usp.br) / <http://www4.fe.usp.br/>

FEUSP

# SUMÁRIO

Apresentação	7
“Religião interpretada é religião suprimida”: a inovação socrática Roberto Bolzani Filho (FFLCH-USP)	8
Antígona e re-existência: gênero, luto e política a partir de Veena Das Fabiana A. A. Jardim	22
Epicteto e o poder conversivo da palavra Antonio Carlos de Oliveira Rodrigues	48
O Fedro na obra de Platão: amor, retórica e educação em diálogo Carlota Boto	59
Percorrendo a Antiguidade: entre a formação acadêmica e a memória afetiva Jaime Cordeiro	79
Isegoria e parrhesia: da liberdade de falar como fundamento da democracia ao falar livremente como fundamento da filosofia. Comunidade política e comunidade filosófica nos séculos V e IV a.C. Silvio Marino	89
O sentido do olfato e o perfume como metáfora. O nariz de Erasmo Elaine C. Sartorelli	122
A importância da literatura antiga para a formação do professor Marcos Sidnei Pagotto-Euzebio	132
Pensamento cético e teoria da complexidade: aproximações e distanciamentos Rogério de Almeida Leandro Santos Resende	149
História antiga e história da nação francesa: regimes de escrita da história em Fustel de Coulanges Roni Cleber Dias de Menezes	168
Autores	180

# A importância da literatura antiga para a formação do professor

Marcos Sidnei Pagotto-Euzebio

Tentarei, neste texto, apresentar argumentos não só para recomendar os estudos da Antiguidade em educação, mas para deixar claro o quanto esses estudos são fundamentais para a formação do professor. Meus argumentos serão de dois tipos: em primeiro lugar, apresentarei a Antiguidade — e por esse nome eu me refiro à literatura dos antigos gregos e romanos — como uma herança que está à nossa disposição. Depois, quero apontar, sumariamente, a conexão necessária entre a presença dessa literatura e o vocabulário que constituiu — junto de uma gramática e de uma semântica também recebidas — a linguagem com que lidamos ainda hoje com os problemas fundamentais da educação.

## **A Antiguidade é uma herança**

Poderíamos utilizar aqui a palavra tradição, no lugar de herança, se a entendêssemos no sentido dado a ela por Borges, em seu ensaio *Os precursores de Kafka*. Como ele nos ensina ali, a tradição, necessariamente, só pode existir no presente, criada pelos que olham para trás e identificam *traços de família* nas obras e autores do passado evocados por obras e autores mais recentes. Identificar tais traços, no entanto, é o mesmo que criá-los: o caráter kafkaniano de alguns textos escritos *antes* de Kafka

existe apenas porque Kafka escreveu suas histórias. “O fato é que cada escritor cria seus precursores. Seu trabalho modifica nossa percepção do passado, como há de modificar o futuro.”<sup>1</sup> Por isso o termo herança também funciona: podemos fazer muita coisa com o que nos é dado, até mesmo recusar a oferta. Mas o ato de receber é, ao mesmo tempo, ato de invenção. Não se pode obrigar uma herança,<sup>2</sup> do mesmo modo que, rigorosamente falando, não se pode impor uma tradição, apenas recriá-la. O significado do passado é a recepção que dele fazemos.

É assim recepcionada que a literatura antiga chega até nós, um volume enorme de textos e comentários sobre textos: Platão e Aristófanes, Ésquilo e Sófocles, Sêneca e Plotino, entre tantos outros, estão à disposição nas livrarias ou na web, e são recriados toda vez que os lemos. *Virtualmente* tudo o que os antigos pensadores greco-romanos escreveram pode ser encontrado traduzido para as línguas modernas – ainda que nem tudo em português. Todas essas obras, no entanto, representam uma parte ínfima do que foi escrito na Antiguidade. Vez por outra, ficamos sabendo de algum manuscrito ou papiro encontrado por arqueólogos ou pesquisadores, contendo fragmentos de uma tragédia ou o texto de um tratado filosófico desconhecido. Essas raras descobertas são rapidamente disseminadas graças aos recursos das ferramentas digitais, de forma comparável apenas à revolução causada pela prensa de tipos móveis – que fez surgir mais livros, panfletos e palavras escritas do que em todo período anterior à sua entrada em cena. Naquele momento,

a impressão por tipos móveis foi muito mais motivada pelo desejo de ver os livros antigos e medievais do que pela necessidade de ler e escrever livros novos. Até 1700, mais de 50 por cento de todos os livros impressos eram clássicos ou medievais. Ao primeiro público leitor de obras impressas foram oferecidos livros não apenas na Antiguidade como também da Idade Média.<sup>3</sup>

---

1 BORGES. Jorge Luís. *Kafka e seus precursores*. In \_\_\_\_\_, *Outras Inquirições. Obras Completas II*. São Paulo: Editora Globo, 1999, p. 98.

2 Para Elliot, talvez seja esse o sentido de a tradição não poder ser herdada, mas precisar de um grande esforço para ser adquirida. Essa aquisição, ou recepção da tradição, é a forma como se dá a entrega da herança.: “Ela [a tradição] não pode ser herdada, e se alguém a deseja, deve conquistá-la através de um grande esforço.” (ELIOT, T. S. *Tradição e talento individual*. In.\_\_\_\_. *Ensaio*. São Paulo: Art Editora, 1989. p. 38.

3 MCLUHAN. Marshall. *Os meios de comunicação como extensões do homem (understanding media)*. Tradução de Décio Pignatari Editora Cultrix São Paulo, 1970, p. 155.

Os livros que já existiam, na forma de códices e manuscritos, foram reconfigurados como obras impressas. Da mesma maneira, nem de longe a atual crise do livro físico representa uma crise da forma do livro, reconfigurada para os suportes digitais. E não se deixam de ler textos e obras contemporâneas, ao contrário da época dos tipos móveis. Tais mudanças colocaram ao alcance de nossas mãos (nas bibliotecas e livrarias), ou de nossos dedos (na internet, em computadores e *gadgets*), a herança deixada por autores e tradutores do passado, na qual encontramos *insights* e descrições da experiência humana à disposição de qualquer leitor.

Isso, porém, a literatura da Antiguidade compartilha com outras heranças, igualmente repletas de significados educativos. Se pensarmos no Brasil, as culturas autóctones, por exemplo, com seu imenso e heterogêneo conjunto de tradições, expressas em um número de línguas maior do que as da Europa (um lembrete para não uni-las todas, apressadamente, sob a vaga denominação de “cultura indígena”, tão diversas entre si são suas partes), têm uma importância que não pode ser negada. O mesmo acontece com as culturas africanas, igualmente polissêmicas e complexas. Transplantadas a força pelo horror da escravidão, fizeram frutificar aqui alguns dos mais importantes aspectos de nossa *forma mentis*, de nossa maneira de pensar e sentir. Esses dois conjuntos de heranças constitutivas também estão disponíveis, ainda que menos do que deveriam, e são previstos em lei como conteúdos educativos obrigatórios. No entanto, eles não constituem uma antiga tradição *literária*. Sociedades e culturas da oralidade, a sabedoria que comportam precisa ser recebida e fixada, para ser apresentada dessa forma aos que não participam da comunidade em que tal herança assume caráter de palavra falada e vivida. A inserção do pensamento e da imaginação dos povos originais e da cultura dos africanos no Brasil na tradição literária do presente é outra face da criação dessa mesma tradição. Se não somos mais capazes de ler o grego ou latim, ou de falar e entender o iorubá e o tupi, a língua portuguesa é o que nos garantirá um ponto de encontro possível, por meio das traduções e transcrições dos saberes inscritos nesses idiomas.

No entanto, levando-se em conta a formação do professor, qual argumento utilizar em defesa da recepção intencional da herança da literatura antiga? Por que deveríamos nos ocupar em ler, conhecer, ensinar e reinventar essa herança, elaborada num tempo em que o Brasil não existia, e pensada em lugar diferente do nosso? E por que fazer isso a partir do ponto de vista dos estudos sobre educação? Muitos, simplesmente,

não considerarão essa literatura parte de seus interesses. Para esses, defender que se estude e se ensine uma literatura que chega até nós trazida pelos donos do poder (entenda-se: por europeus brancos e cristãos), que impuseram sua língua e religião, sua cultura e visão de mundo à custa da morte e do sofrimento de seus habitantes originais e de milhões de seres humanos escravizados, seria nos curvar, duplamente, à força dos colonizadores.

Para o classicista, para o filólogo, para o estudioso de Letras ou de História e para todas as formações necessariamente atravessadas (e que exigem travessia) por um conjunto de textos que recua sua origem à Antiguidade, ao Medievo ou a qualquer tempo diferente do nosso (o que implica dizer: todas as formações nas quais a História, materializada no registro escrito da reflexão específica de tal área, conta como elemento desse saber), tal questão simplesmente não se coloca. Ou surge em um contexto muito diferente daquele em que justificamos a passagem pelos antigos para uma classe de alunos que não pretendem ser classicistas, filólogos, historiadores ou bacharéis em Letras ou Filosofia. Ao estudioso da Filosofia, por exemplo, é óbvio que o conhecimento da literatura antiga é exigência necessária à sua formação. O mesmo vale para o historiador. Platão e Heródoto estão no início desses percursos e permanecerão sendo companhias constantes. Do mesmo modo, é impossível conceber alguém formado em Língua Portuguesa que ignore, por exemplo, o trovadorismo. Um professor de tais disciplinas, que se ocupa em formar outros professores para as mesmas disciplinas, concebe a exigência dos estudos da Antiguidade (ou da Idade Média) como algo estabelecido, ainda que o seja, por vezes, mais pelo hábito que por reflexão consciente. A conexão dos estudos literários, filosóficos ou históricos com a produção da Antiguidade e do Medievo é evidente e constitutiva dessas áreas. Ao tratarmos da formação do pedagogo, porém, esse não parece ser o caso. Porque, ainda que a Educação integre as chamadas Humanidades e tenha uma tradição literária tão recuada quanto a da História e da Filosofia (com as quais se confundiu muitas vezes, antes da contemporaneidade), não se imagina (ao menos não se imagina mais) que o especialista em Educação precise ser um erudito, ou um conhecedor de qualquer conjunto de obras “clássicas”. Na verdade, teme-se que ele ou ela o sejam: a erudição e a preocupação com temas aparentemente desvinculados do presente mais imediato são vistas, não poucas vezes, como obstáculo para a realização das demandas da Educação Nacional. Porque erudição é sinônimo

de teoria, e teoria é sinônimo de ineficiência na cabeça de muitos que pensam os problemas educacionais. O que se espera é uma eficácia não só técnica (saber *como* fazer é considerado bem superior ao querer saber *por que* fazer), mas também política (de um lado ou de outro, as justificativas e objetivos dos planos “político-pedagógicos” já foram dados, e teorizar sobre isso é, no mínimo, tergiversar sobre o que se deve fazer e atrasar o processo). Em suma, o que se espera de um especialista em educação, professor ou pedagogo, é que seja, afinal, um operador preparado: a erudição, na qual entraria o conhecimento das antigas literaturas e de tudo que não fosse imediatamente prático e instrumental, é considerada perda de tempo (curiosamente, essas preocupações são, é verdade, perda de tempo, ainda que não se imagine o quanto de perda de tempo seja necessária para a formação de um professor).

Tal compreensão das expectativas em relação ao professor (alguém que deve “ir lá” e “resolver” um caso dado – o que nos dá o aspecto de “arte prática” da educação), somada aos modos prescritos para sua formação (conhecimento técnico, formação geral a partir de discussões de temas atuais, uso de bibliografia recente como índice da pertinência de todo o processo – o que nos dá seu aspecto teórico) revela mais uma vez o quanto nossa profissão aparece, desde muito tempo, rebaixada, em termos de formação, quando comparada a outros percursos profissionais. Ao professor são reservados epítetos enaltecidos no discurso público, no qual à figura bonachona de um mestre ou mestra se colam palavras de agradecimento e admiração em certos dias do calendário ou em certas situações estratégicas – enquanto se lamenta, em privado, um filho ou filha que decida seguir carreira docente, ou se critica, não sem ironia, a formação medíocre que recebem os dedicados à profissão. “Quem sabe faz, quem não sabe, ensina”, diz o refrão. Um quadro híbrido, de admiração e desprezo, uma descrição esquizofrênica que pode ser encontrada no fundo das prescrições sobre a tarefa e sobre os modos de formação docente: rapidez, imediatez, eficiência e atualidade. Cumprir o que outro pensou e definiu, executar com presteza o que lhe é determinado por um terceiro (este, sim – imagina-se – formado por inteiro e bem alicerçado na teoria) é o que pode garantir ao professor, na ponta da linha, uma consideração sem nódoas. Assim, curiosamente, ao professor ou pedagogo formados para serem operadores da educação se dá a tarefa (ao menos discursivamente) de formar alunos para não serem simples elementos ou peças que se operam. Pois é isso o que ocorre: exige-se dos que

cursaram formações que não levam em conta a formação do professor como indivíduo intelectualmente autônomo que ele forme pessoas intelectualmente autônomas.

Tudo isso milita contra o recebimento da herança dos antigos. Ela não é necessária ao professor se o definirmos como alguém que repete o que outro pensou. Certamente, nesse caso, a literatura antiga atrapalha bem mais do que ajuda, pois exige, para ser realmente recebida, certa lentidão – sinônima da abertura necessária ao que não responde, de imediato, aos problemas imediatos, e ao destaque que essa literatura (pré-moderna, anterior ao triunfo da velocidade) dá ao tempo ocioso, tempo do *otium*, fundamental para uma vida boa. Não há *eudaimonia* (ou felicidade) sem *skholé*, o modo como os gregos diziam *otium*. Porém, na escola não se espera *skholé* ou ócio, como se sabe. A exigência cada vez maior de rapidez nos processos educativos, que implica em rapidez maior das práticas docentes, tomada como indício de qualidade (pois há tanta coisa a se aprender em tão pouco tempo que a educação que faz isso deve ser de qualidade) se opõe à velocidade da experiência humana compreendida pela literatura antiga.

Habitados com tal estado de coisas, mesmo apontamentos críticos a tais aspectos da cultura contemporânea têm dificuldade em perceber o quanto sua atitude em relação à herança literária pré-moderna indica dependência dos valores que critica. No campo da educação, o imediatismo não é privilégio das concepções pedagógicas que se sentem mais à vontade com o mundo capitalista ou com a sociedade de mercado; mesmo os que defendem mudanças que afastem os processos educativos de alvos puramente financeiros muitas vezes atribuem pouca ou nenhuma importância à leitura dos antigos, identificados como autores e textos já superados – ou, pior, como representantes de um mundo que se quer superar. Na tentativa de expressar um juízo sobre a tradição literária da Antiguidade, o que se consegue, assim, é apenas a expressão de um clichê, que diz ser o novo melhor que o velho. Um preconceito contra o que não é contemporâneo e a favor da leitura que o presente, apenas por ser *este* presente, é o tempo privilegiado (e não apenas o tempo incontornável) para a compreensão de toda a realidade, esta e as anteriores. Com isso, se esquece que o presente é informado pelo passado, e que a ideia de que hoje enxergamos melhor a condição humana do que a enxergaram os que viveram antes de nós não passe, talvez, de um pensamento desejanste.

No entanto, tudo o que eu disse até agora pode servir, no máximo, de sugestão para a leitura dos antigos. Eles são partes de uma tradição literária, e existem outras. Também consideradas mais ou menos indicadas, melhores ou piores de acordo com critérios que também se podem discutir, outras partes da tradição escrita disputam com a literatura da Antiguidade nossos corações e mentes. Como já indiquei, chamo de tradição literária o conjunto de textos que chegaram até nós, que existem materialmente a nossa disposição (mesmo que em uma materialidade virtual) nos quais percebemos (isto é, criamos) conexões e relações – poéticas, literárias ou históricas. Se dessa maneira qualquer conjunto de textos pode ser objeto de nossa recepção, a literatura dos antigos possui uma condição em tudo diferente de qualquer outra literatura, no caso da Educação. Tal particularidade determinante é o argumento mais forte, a meu ver, para compreendermos como fundamental a leitura dessas obras. É sobre isso que tratarei na segunda metade deste texto.

### **A Antiguidade é uma presença**

As Américas são fruto da expansão da cultura europeia no chamado Novo Mundo. Somos o resultado dessa expansão e de tudo que a caracterizou. Fazemos parte, portanto, do chamado Ocidente. Isso vale também, com toda propriedade, à América Latina, ainda que Samuel Huntington pensasse o contrário.<sup>4</sup> A criação de uma categoria própria para os que, nas Américas, crescem falando espanhol ou português – a “civilização latino-americana”, como lemos em seu livro – revela o preconceito de quem pensa o Ocidente não só a partir da Europa mas, na Europa, a partir do mundo anglo-saxão. Ao contrário, definir a latinidade como expressão do Ocidente faria muito mais sentido do que pensar o mundo anglo-saxão como seu único representante. Afinal, falamos línguas derivadas do latim (ou formas “atualizadas” do latim), a língua da cultura europeia desde seus primórdios. Isso não é trivial. Não quero defender aqui, ao menos não em sua versão forte, a hipótese Sapir-Whorf,<sup>5</sup> segundo a qual nosso mundo mental

---

4 Huntington. Samuel P. *O Choque de Civilizações*, Rio de Janeiro: Objetiva, 1997, p. 26-27.

5 “Segundo a hipótese Sapir-Whorf, a língua de uma determinada comunidade organiza sua cultura, sua visão de mundo, pois uma comunidade vê e compreende a realidade que a cerca através das categorias gramaticais e semânticas de sua língua. Há portanto uma interdependência entre linguagem e cultura.

é determinado (ou imposto) por nossa linguagem. Mas a relação entre ambos é evidente, ainda quando atribuímos, por óbvio, uma anterioridade ao mundo empírico em relação à linguagem. Nossa *Weltanschauung* deriva dos valores, propósitos e expectativas que são expressos por ela. Em outras palavras, o fato de sermos falantes do português – “última flor do Lácio, inculca e bela” – e termos sido formados na presença do cristianismo católico implica em certa filiação a um conjunto de critérios morais e juízos de valor que continua conosco. A trivialidade dessa afirmação se justifica quando constatamos, na sequência, que permanecemos imersos nessa linguagem, inclusive os que se colocam de modo crítico em relação a ela e aos valores que ela expressa. No caso da educação – mais especificamente, no caso da literatura concebida como importante ou fundamental para a formação do professor – essa condição é insuperável. A linguagem da educação (ou melhor, a teoria da educação constituída por essa linguagem) é a expressão de certa *forma mentis* ocidental, mesmo quando fazemos a crítica dessa visão de mundo. Em outros termos, não se pode saltar a própria sombra: é de dentro da linguagem ocidental que falamos (ou que somos falados). E toda tentativa de ressignificação ou incorporação de novos elementos se dará contra esse pano de fundo.

Percebemos isso com clareza quando tratamos dos fundamentos ou princípios éticos e políticos da educação. Todo nosso vocabulário moral deriva da literatura antiga, ainda que pareçam patinar os significados dados a esses termos hoje.<sup>6</sup> Quando falamos daquilo que se espera do processo educativo, ou de um percurso formativo, o vocabulário final<sup>7</sup> que utilizamos se refere diretamente às ideias que foram forjadas no âmbito da literatura sobre educação desde a Antiguidade. O apelo de Fênix, na *Iliada*,

---

Um povo vê a realidade através das categorias de sua língua, mas sua língua se constitui com base em sua forma de vida.” (MARCONDES, Danilo. Textos básicos de linguagem. De Platão a Foucault. Rio de Janeiro: Zahar, 2010, p. 78.

6 “Ademais, os conceitos que empregamos mudaram de caráter, pelo menos em alguns casos, nos últimos trezentos anos; as expressões normativas que usamos mudaram de significado. Na transição da diversidade de contextos dos quais se originaram até nossa cultura contemporânea, ‘virtude’, ‘justiça’, ‘piedade’, ‘obrigação’ e até ‘dever’ tornaram-se diferentes do que eram. Como devemos escrever a história de tais transformações?” MACYNTIRE. Alasdair. Depois da Virtude. Bauru: Edusc, 2001, p. 28.

7 O vocabulário “é final” no sentido de que, se for lançada uma dúvida sobre o valor dessas palavras, seu usuário não disporá de nenhum recurso argumentativo que não seja circular. Tais palavras são o mais longe que podemos ir com a linguagem; para além delas, existem apenas a passividade desamparada ou o recurso à força.” RORTY. Richard. Contingência, Ironia e Solidariedade. São Paulo: Martins Fontes, p. 133.

ao pupilo Aquiles, para que volte à campanha contra Troia, vem acompanhado de uma intenção que continua a fazer sentido. Pois não é a tarefa educativa, antes de tudo, preparação para o bem falar e bem agir?<sup>8</sup> Continuamos a querer que nossos alunos pensem, falem e ajam da maneira adequada. Obviamente, não como guerreiros gregos do período arcaico, mas, mudadas as respostas, o problema e os termos do problema continuam tão vivos quanto antes.

Encontramos os desdobramentos desse pensar, falar e agir em outro *tópos* do discurso educacional: a ideia de que a educação salva. A educação como libertadora, como processo de emancipação, remete diretamente à maior parábola filosófica de todas. A saída da caverna de Platão, tal como nos é contada por Sócrates na *República*,<sup>9</sup> é a grande alegoria fundadora, não apenas da filosofia, mas também da teoria da educação (afinal, em sua maior parte, as filosofias antigas são igualmente teorias da educação). O início do Livro VII da *República*, no qual se encontra o mito, expressa justamente a exigência de analisarmos a natureza humana conforme ela seja ou não educada.<sup>10</sup> O conhecimento da realidade, a superação das ilusões sobre o mundo, o desvendamento da estrutura das coisas se dão, necessariamente, por meio da educação – ou *paideia*. O sujeito não educado resta no fundo da caverna; é escravo e, pior, não sabe disso, regozijando-se com outros na mesma situação e pensando viver vida de gente (“a vida sem exame não é vida humana”, disse Sócrates na *Apologia*, apresentando outro *tópos* do discurso educacional).<sup>11</sup> Os cavernícolas – nós todos – se não educados, não chegam a ser realmente humanos. A afirmação kantiana de que o humano se faz pela educação tem antecedentes nos primórdios da tradição filosófica.<sup>12</sup>

8 Refiro-me à fala de Fênix, preceptor de Aquiles, na *Iliada* (IX, 439-443): “A ti me enviou o velho escudeiro Peleu (...)/Enviou-me para ensinar-te tudo isso/ **para tornar-te apto a falar e capaz de agir**”, na tradução de Octavio Mendes Cajado (Difel, 1961). O grego *μύθων τε ῥητῆρ' ἔμεναι πρηκτῆρὰ τε ἔργων* (*múthon te rhetér' émenai prektêrâ te érgon*), em negrito na tradução, poderia ser traduzido de forma mais direta como “tornar-te orador de discursos e fazedor de obras”.

9 PLATÃO. *A República*, VII, 514a-517c.

10 “ἀπείκασον τοιοῦτω πάθει τῆν ἡμετέραν φύσιν παιδείας τε περί και ἀπαιδευσίας” (*apeíkason toioúton pátei tèn hemetéran physin paideías te péri kai apaideusías*): “compara a condição de nossa natureza conforme seja ou não educada”. PLATÃO. *A República*, VII, 514a (tradução nossa).

11 “ὁ δὲ ἀνεξέταστος βίος οὐ βιωτὸς ἀνθρώπων” (*ho dè anexétastos bíos ou biotòs anthrópoi*). PLATÃO. *Apologia de Sócrates*, 38a (tradução nossa).

12 “O homem não pode tornar-se um verdadeiro homem senão pela educação”. KANT. I. *Sobre a Pedagogia*. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora da Unimep, 1999, p. 15.

O apelo moral ou ético pela educação como salvadora – o caráter soteriológico do processo de formação, tal como aparece na literatura antiga – ainda provoca impacto em nossas descrições do papel do professor. Mesmo que, para alguns, o professor deva ser quem implementa o que foi pensado por outros (que muitas vezes não são professores), a mística que acompanha essa figura é forte o bastante para ser constatada nas homenagens, mais ou menos sinceras, dirigidas aos mestres. Temos um dia, um feriado, reservado à nossa profissão, e os sinais de reconhecimento de nosso trabalho são marcados, antes de tudo, por componentes de excelência ética. “Aprendi tudo o que sei com ela”, pode-se ouvir de algum aluno em agradecimento à mestra; esse “tudo” sendo, também, certa maneira de se portar diante do conhecimento. Há toda uma fenomenologia da relação professor-aluno, mestre e discípulo, que se reporta à literatura mais antiga de nossa profissão e às exigências feitas a ambos os polos de tal relação. Fênix apela ao antigo aluno, lembrando-o de quando o ensinava; Platão fala de seu mestre Sócrates, condenado por Atenas, como o homem mais justo que já existiu,<sup>13</sup> Diógenes, o Cínico, diante de um Antístenes que não o queria como discípulo, afirma que nenhuma pancada dada pelo mestre relutante o faria desistir de aprender com ele.<sup>14</sup> Há nessas relações sempre um componente ético – o que indica ser (ou dever ser) a relação educativa, sempre, a tentativa de compreender o outro e encaminhá-lo para o que deve ser feito. No *Primeiro Alcibíades*, de Platão, Sócrates se interpõe diante do jovem que dá nome ao texto, como uma pedra de tropeço, como um impedimento para a realização de suas vontades. E isso, veremos, para o bem mais essencial de Alcibíades. O que ele queria fazer e ser, na verdade, ele não queria fazer nem ser. O mestre conhece ou, ao menos, está certo de conhecer mais e melhor o dever-ser do aluno, porque olha para aquilo que ele é, e não, como Alcibíades faz no diálogo, para fora, para o que se refere a ele, sem que seja ele. Outra metáfora poderosa do mesmo diálogo – a que vê em nossos olhos espelhos que refletem os olhos daqueles a quem olhamos, tal como a alma vê a si mesma em outra alma, que exige ser notada – apela para um reconhecimento do discípulo que é, ao mesmo tempo, um reconhecimento do mestre.<sup>15</sup>

---

13 PLATÃO. *Carta VII*, 324e.

14 DIÓGENES LAÉRCIO. *Vidas e Doutrinas dos Filósofos Ilustres*, VI, 2, 20-21. Trad. Mário da Gama Kury. Brasília: Ed. UnB, 1987.

15 PLATÃO. *Primeiro Alcibíades*, 132d.

Tais *tópoi*, inscritos na linguagem dos discursos educacionais, são intenções constantemente renovadas. Sua reelaboração dá continuidade à tradição literária começada na Antiguidade e constitutiva da educação dita humanística ou liberal. Para essa concepção de educação, a leitura dos autores “clássicos” é condição necessária para a boa formação. A mudança nas listas de autores, que aconteceu através dos séculos, nada mudou da exigência. Autores gregos que os europeus do Medievo não chegaram a conhecer, mas que continuavam a ser lidos no Império Bizantino, não tornaram menores as exigências de se conhecer os autores modelares latinos. A chegada das traduções desses textos gregos, feitas pelos eruditos árabes a partir do século XII, e o enorme incremento dado a essa literatura pela *translatio studii* – ocorrida após a queda de Constantinopla, em 1453, e que fomentou o Renascimento Italiano – acrescentaram a um conjunto de livros canônicos outros livros, dando-lhes ênfases diferentes. No entanto, sempre encontraremos a ideia de um conjunto de obras consideradas incontornáveis para a formação da pessoa bem-educada. E a ideia de um *core*, de um conjunto de textos ou obras essenciais formando o currículo continua tão viva hoje quanto antes.

Foi esse conjunto de obras que recebemos nós, aqui do outro lado do oceano. Não se pode dizer que elas estiveram presentes na formação geral dos habitantes do Novo Mundo, já que a educação no território que viria a ser o Brasil tem sido, durante quase toda nossa história, privilégio de poucos. No entanto, a tradição literária determinou o que se deveria conhecer, para aqueles que estavam em condição de conhecer e receber instrução. Basta verificarmos a presença, na *Ratio Studiorum* – o método de ensino concebido pelos jesuítas – de praticamente toda a literatura antiga, em acréscimo às Escrituras e aos autores católicos. No caso que nos interessa, a presença do cânone de obras da antiguidade – acrescido com o tempo de outras obras que se integraram à tradição literária ao dialogarem com ela ou ao combatê-la – estabeleceu nossas perspectivas sobre os propósitos educativos. Para termos ideia do grau em que opera essa “conversação” entre os textos, basta lembrar que Rousseau, na crítica lançada à educação de seu tempo, faz uma revolução copernicana sem deixar de lado gregos e romanos. Ao contrário, concebendo Platão como autor da obra mais importante sobre educação já escrita (*A República*), e inspirado nas obras morais e políticas da antiguidade (especialmente em Plutarco), põe a circular termos e conceitos que, contrários

à interpretação majoritária sobre o processo educativo, se filiam a novos modos de compreender e de interpretar o tema.<sup>16</sup>

Em resumo, os fins da educação, expressos na literatura desde os antigos, ainda são os nossos fins. Por mais estranha que pareça, a afirmação não deixa, ao final da análise, de se mostrar bastante razoável, até mesmo trivial. Os séculos que nos separam das primeiras reflexões postas na forma escrita sobre a educação devem ser considerados muito tempo apenas relativamente, pensando nos termos de uma longa duração – e recriação, reelaboração – dessa herança literária:

Claude Lévi-Strauss pretende que uma hora de conversação com um contemporâneo de Platão o informaria, mais que nossos discursos clássicos, sobre a coerência ou a incoerência da civilização da Grécia antiga. Estou bem de acordo com isso. Mas é que, durante anos, ele ouviu cem vozes gregas salvas do silêncio.<sup>17</sup>

Cem vozes; mais de cem – todas elas se materializam na forma do livro, objeto que moldou a maneira como nos relacionamos com o saber. No caso da formação do professor, a tradição livresca – aqui, sem nada de pejorativo – é o substrato último da profissão. Lidar com livros e ensinar a lidar com livros, em grande parte, parece definir nossa tarefa (pois toda experiência em laboratório, toda vivência artística ou atividade física estão conectadas à palavra escrita que lhe prescreveu, para a qual o empírico ou livremente imaginativo tende a voltar). Nessa profissão vale também a máxima de Mallarmé, para quem tudo existia para acabar num livro – ou num texto, numa prova ou dissertação.

O filistinismo que Christian Laval lamenta ter começado nos inícios do século 20 nos Estados Unidos – eco, segundo ele, do pensamento utilitarista de Benjamin Franklin, que via no ensino do latim e do grego apenas um “ranço aristocrático, sem nenhuma utilidade para as atividades profissionais estadunidenses” – é criticado em uma obra que identifica o desprezo pela chamada “cultura geral” (da qual a literatura antiga faz parte) com uma concepção de educação pautada pela eficiência econômica,

---

16 ROUSSEAU, J.-J. *Emílio ou da Educação*. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 13.

17 BRAUDEL, Fernand. *História e Ciências Sociais. A longa duração*. In *Escritos sobre a História*. São Paulo: Perspectiva, 1978, p. 56.

longe de qualquer intenção humanística. O que poderia parecer o mais “democrático” possível, ou seja, defender uma educação que servisse à utilidade e à vida profissional, escondia perigos:

Para desgosto de muitos professores e intelectuais, as competências práticas (*skills*) eram incensadas por serem mais úteis que os conhecimentos livrescos. Esse anti-intelectualismo pretensamente “democrático” juntava a um argumento pretensamente liberal sobre a necessidade de reduzir as despesas do Estado e os custos da Educação para não atrapalhar o desenvolvimento industrial. (...). As medidas tomadas conduziram a um profundo questionamento dos objetivos da escola, à desvalorização da cultura clássica e da formação cultural geral e à mudança da concepção do magistério.<sup>18</sup>

É significativo encontrarmos essas críticas em obra tão marcadamente de esquerda. Nesse caso, os antigos não aparecem cerrando fileiras com a educação dita elitista e reacionária, mas, ao contrário, como resistência ao que, maliciosamente, nos é apresentado como desígnios bem ajustados às supostas necessidades da educação popular. A armadilha está em confundir o caráter necessariamente abrangente da educação com as demandas específicas da economia, o que gerou, faz já várias décadas, transformações que hoje são tomadas com tranquila naturalidade:

O autor constata que hoje em dia o ensino, que em várias etapas se tornou uma verdadeira indústria de massa, só pode ser descrito sistematicamente com a ajuda de categorias econômicas. (...). Para o autor, essa mutação marca o fim do humanismo clássico, baseado no altruísmo e na livre atividade humana.<sup>19</sup>

É triste perceber que o apelo para que a escola “preparasse para a vida”, repetido desde sempre na crítica à chamada educação tradicional, tenha se tornado não uma exigência da vida, mas da economia – pois a única vida que importa parece ser a econômica.

---

18 LAVAL. Christian. *A escola não é uma empresa*. São Paulo: Boitempo, 2019, p. 200.

19 \_\_\_\_\_. idem, p. 35-36. Aqui, Laval se refere à obra do pensador franco-vietnamita LÊ THÀMH KHÔI, *L'Industrie de l'enseignement*, Paris: Minuit, 1973.

Se cito Laval é para mostrar que uma obra do início do século 21 (a primeira edição francesa é de 2003), ao se recusar a compreender a escola como estando, simplesmente, a serviço da economia, precisa fazer referência à literatura anterior ao desenvolvimento da “revolução baconiana”, com seu lema *knowledge is power*. Mais que isso, demonstra o quanto nosso vocabulário educativo, naquilo que a ele se refere o ético e o político, é tributário dessa literatura. Simplesmente porque foi em contraste com tais obras que o pensamento dito moderno se constituiu, elaborando justificativas de eficiência, velocidade e controle, que têm como pano de fundo a literatura anterior. A concepção da tarefa do professor, uma vez colocado o intuito de a escola ser preparação para o mundo econômico, sofre as modificações correspondentes à sua justificativa. Para Platão, em cinquenta anos se poderia formar adequadamente um ser humano;<sup>20</sup> para se formar um consumidor e funcionário (mesmo especializado), não é preciso tanto.

Por este caminho, as observações que faz um autor tão contemporâneo como Gert Biesta, acerca da ideia de boa educação e da importância da discussão sobre os fins, quando se discutem processos educacionais, se filiam, ainda, ao vocabulário constituído no âmbito de uma reflexão de séculos. Esta, vinda dos antigos, baliza nossos juízos nesse campo:

A ascensão de uma cultura da performatividade na educação – uma cultura na qual meios se tornam fins em si mesmos, de forma que metas e indicadores de qualidade se tornam aspectos equivocados para a própria qualidade – tem sido um dos principais direcionadores de uma abordagem da mensuração em que a validade normativa vem sendo substituída pela validade técnica.<sup>21</sup>

Pensar em validade normativa é pensar em critérios que, ao final, são critérios éticos (que devem ser levados em conta naquilo que Biesta considera as três funções da educação: qualificação, socialização e subjetivação). O lugar no qual vamos buscar tais critérios, referentes às nossas práticas e às expectativas quanto à formação do professor, é a tradição literária da qual tratamos:

---

20 PLATÃO. *A República*, 540a.

21 BIESTA. Gert. *Boa educação na era da mensuração*. Cadernos de Pesquisa, v. 42, n.147, set.-dez. 2012. p. 812.

A noção de formação é menos popular, se for conhecida. Em alguns países e linguagens, é visto como um conceito (mais) antigo e, em certa medida, mesmo antiquado e ultrapassado. No entanto, há algo que se gosta sobre a ideia de formação, na medida em que se entende a educação como um encontro entre criança e mundo, no qual e através do qual a criança adquire uma certa “forma”. Esse encontro não pode ser entendido como a simples impressão da forma do mundo na criança. É um encontro no real sentido da palavra, em que algo acontece na criança e no mundo.<sup>22</sup>

“Há algo que se gosta sobre a ideia de formação”, pois as noções de *Bildung*, de *humanitas* e de *paideia* continuam operando: existe uma gramática da educação, e encontramos sua primeira expressão nos textos antigos. A teoria educativa depende dessa gramática: ela lhe dá forma e inteligibilidade ao traçar seus limites e suas expectativas. É óbvio que tanto uns quanto outros se modificam no tempo – as expectativas e as limitações expressas no discurso pedagógico não são as mesmas, ontem e hoje. Porém, a tradição literária a qual nos referimos, quando manejamos no interior das teorias, nos oferece princípios e propósitos dotados de admirável persistência, que pode ser verificada por detrás das mudanças que sofreram na História. A apresentação de tais elementos e da gramática que os articula é fundamental para a formação do especialista em educação. Acredito que ninguém possa ser chamado de pedagogo ou professor sem os conhecer, sob o risco de ter se tornado um operador que, de forma apenas aparentemente paradoxal, sabe bem o que fazer, mas não exatamente o porquê de fazê-lo.

---

22 BIESTA. Gert. O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. Educação (Porto Alegre), v. 41, n. 1, p. 21-29, jan.-abr. 2018, p. 23.

**Referências bibliográficas:**

BIESTA. Gert. Boa educação na era da mensuração. *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, n.147, set.-dez. 2012.

\_\_\_\_\_. O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. *Educação* (Porto Alegre), v. 41, n. 1, p. 21-29, jan.-abr. 2018.

BORGES. Jorge Luís. Kafka e seus precursores. In \_\_\_\_\_, *Outras Inquisições*. Obras Completas II. São Paulo: Editora Globo, 1999.

BRAUDEL. Fernand. História e Ciências Sociais. A longa duração. In *Escritos sobre a História*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

DIÓGENES LAÉRCIO. *Vidas e Doutrinas dos Filósofos Ilustres*. Trad. Mário da Gama Kury. Brasília: Ed. UnB, 1987.

ELIOT, T. S. Tradição e talento individual. In.\_\_\_\_\_. *Ensaio*. São Paulo: Art Editora, 1989. p. 38.

HOMERO. *Iliada*. Trad. de Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Difel, 1961.

HUNTINGTON. Samuel P. *O Choque de Civilizações*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1997.

KANT. I. *Sobre a Pedagogia*. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora da Unimep, 1999.

LAVAL. Christian. *A escola não é uma empresa*. São Paulo: Boitempo, 2019.

Macyntire. Alasdair. *Depois da Virtude*. Bauru: Edusc, 2001.

MARCONDES, Danilo. *Textos básicos de linguagem. De Platão a Foucault*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

MCLUHAN. Marshall. *Os meios de comunicação como extensões do homem (understanding media)*. Trad. Décio Pignatari. São Paulo: Editora Cultrix, 1970.

PERSEUS DIGITAL LIBRARY. Ed. Gregory R. Crane. Tufts University. <http://www.perseus.tufts.edu> (accessed May 21, 2021).

PLATÃO. *República*. Trad. Carlos Alberto Nunes. Pará: EDUFPA, 2017 (3ª edição, bilíngue).

PLATO. *Charmides. Alcibiades I and II. Hipparchus. The Lovers. Theages. Minos. Epinomis*. Translated by W. R. M. Lamb. Loeb Classical Library. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1964.

PLATO: *Euthyphro. Apology. Crito. Phaedo*. Edited and translated by Christopher Emlyn-Jones, William Preddy. Loeb Classical Library. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2017.

PLATO. *Republic*. Edited and translated by Christopher Emlyn-Jones, William Preddy. Loeb Classical Library. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2013 (2.vol.).

PLATO. *Timaeus. Critias. Cleitophon. Menexenus. Epistles*. Edited and translated by R. G. Bury. Loeb Classical Library. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2015.

RORTY. Richard. *Contingência, Ironia e Solidariedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ROUSSSEAU. J.-J. *Emílio ou da Educação*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.