



## MISCELÂNEOS

Fermentario N. 8, Vol. 2 (2014)

ISSN 1688 6151

Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,  
Universidad de la República. [www.fhuce.edu.uy](http://www.fhuce.edu.uy)

Faculdade de Educação, UNICAMP. [www.fe.unicamp.br](http://www.fe.unicamp.br)

---

**A escola moderna em comparação com a dos antigos: apontamentos introdutórios para (re)pensarmos a escola na atualidade**

**La escuela moderna en comparación con el antiguo: notas introductorias a (re)pensar en la escuela hoy**

**The modern School compared with the ancients: introductory notes to (re)think the School in modernity**

André Campos de Camargo\*

Raphael Guazzelli Valerio\*\*

**Resumo:** Esse texto fala da escola. Pretende-se analisá-la em dois momentos distintos, a saber, na modernidade e na antiguidade. Deste modo, dividimos o texto em dois momentos. Em primeiro lugar ocupa-se da noção de escola na modernidade, a partir das análises de Foucault e Ariès. A seguir lança-se um olhar para a escola antiga, por meio do pensamento de Hadot. Por fim, espera-se promover algumas comparações entre esses dois momentos da escola.

**Palavras-chave:** Escola. Educação. Modo de Vida. Subjetivação.

**Resumen:** Este texto habla de la escuela. Tenemos la intención de analizarlo en dos momentos

---

\* Graduado em História (Frea), Mestre em Educação (Unicamp). [camargo.andre.campos@gmail.com](mailto:camargo.andre.campos@gmail.com).

\*\* Graduado em História (Frea), Mestre em Filosofia (Unesp), Doutorando em Educação (Unesp). [guazzellivalerio@gmail.com](mailto:guazzellivalerio@gmail.com).

diferentes, a saber, en la modernidad y la antigüedad. Así, dividido el texto en dos ocasiones. Ante todo ofertas con la concepto de la escuela en la modernidad, de los análisis de Foucault y Ariès. La siguiente lanza una mirada a la vieja escuela, por el pensamiento de Hadot. Por último, esperado promover algunas comparaciones entre estos dos momentos de la escuela.

**Palabras clave:** Escuela. Educación. Estilo de Vida. Subjetividad.

**Abstract:** This paper speaks of school. It is intended analyze it in two different moments, in the modernity and in the antiquity. We divide the paper in two moments. Firstly is concerned the school's Idea in modernity, from analyzes of Foucault and Aries. The following launches a look to old school, by Hadot's thinking. In the end, expected to promote some comparisons between these two moments of school.

**Keywords:** School. Education. Way of Life. Subjectivity.

## • INTRODUÇÃO

A escola, tal qual a concebemos hoje, é fruto do século XVIII e consolida-se no século XIX. Desenvolve-se tendo em vista um processo histórico bastante preciso, qual seja, a formação dos Estados Nacionais. Para a constituição dessas comunidades políticas, centrais para o mundo contemporâneo, fazia-se necessário certa homogeneidade cultural e linguística que não existia nesses territórios (ainda hoje não existem em certos casos), sendo preciso, pois, realizá-las.

Pode-se dizer, sem dúvida, que a escola moderna faz parte do projeto iluminista, mas num sentido diverso daquele que se tem comumente. Explica-se. Tomemos uma passagem de *Vigiar e Punir*:

E se (...) o regime representativo permite que (...) a vontade de todos forme a instância fundamental da soberania, as disciplinas dão, na base, garantia da submissão das forças e dos corpos. As disciplinas reais e corporais constituíram o subsolo das liberdades formais e jurídicas. (FOUCAULT, 2009, p. 209).

A escola é uma instituição disciplinadora, isto quer dizer que mais – ou menos – do que garantir o esclarecimento e maioridade das massas, ela se propõe a formar corpos dóceis e utilizáveis, subjetividades moldáveis e normalizadas. Desta perspectiva, dois discursos contemporâneos, aparentemente opostos, sobre ela, caem por terra. São discursos sobre uma eventual crise ou fracasso dessa instituição. O primeiro, os derrotistas de toda sorte, crêem que a escola já não funciona mais, que não conseguem esclarecer e tornar críticos seus alunos, transmitir-lhes conhecimentos necessários a essas funções. O segundo, os salvacionistas de toda ordem, argumentam que o processo de educação do povo é lento e uma necessidade democrática, a escola

é o único lugar onde as massas têm acesso à cultura e a instrução. Ora, sob nossa perspectiva, a escola (moderna) nunca parou de funcionar, porém, no sentido de ser uma instituição formatadora mais do que esclarecedora. Em poucas palavras, a escola moderna nunca foi e não é o lugar dos conhecimentos, da liberdade, da cidadania ou da ética.

Quadro distinto deste poderá ser visto se analisarmos a concepção de escola (*schola*, *eschole*) dos antigos, sobretudo na Antiguidade grega clássica e helenística. Essas escolas destoam da moderna tanto em suas características institucionais, como, poderíamos dizer, em suas funções sociais. Mas também em relação à forma como eram concebidas, pensadas e, sobretudo, vividas. Contudo, no final da antiguidade tardia romana, poderemos observar uma crise aguda desse modelo de instituição e o nascimento de uma tradição escolástica da qual a escolástica da Idade Média será a herdeira e, de certa forma, todas as instituições escolares modernas do século XVIII.

Nesse texto, nos propomos a sistematizar algumas diferenças entre as concepções e o próprio funcionamento da escola, para os antigos e para nós, os modernos (ou pós-modernos). Para tanto, analisaremos a concepção de escola a partir da analítica do poder foucaultiana, bem como as análises culturais de Philippe Ariès, na intenção de compreendê-la na modernidade. A seguir, voltaremos aos antigos na companhia de Pierre Hadot, para demarcar a concepção que dela tinham os antigos.

## • A ESCOLA MODERNA

Segundo Philippe Ariès, a escola moderna surge, por volta do século XVIII<sup>1</sup>, para dar conta da formação do caráter da criança (ARIÈS, 1981, p. 178-182). Para ele, a noção de infância não é a-histórica, isto é, o infantil, tal qual o concebemos, é um produto histórico recente; a sociedade do medievo europeu não possuía uma consciência ou um sentimento de infância<sup>2</sup>. Se a escola aparece como instituição destinada às crianças, é essa tese que aparece em seu trabalho, é preciso que nossa análise se dê em dois movimentos: primeiro, compreender a constituição dessa noção de infância para, em seguida, analisar a formação da escola.

O que hoje chamamos de infantil, e que não existia na Idade Média europeia, estava limitado a certo período da vida, corporalmente frágil, onde o indivíduo não era capaz de realizar ou suprir sozinho as necessidades mais elementares da existência. Era um período da vida, de fato, menosprezado e esperava-se que a criança sobrevivesse a ele para entrar na vida propriamente

<sup>1</sup> Interessante notar que as datações, ou periodizações de Ariès, sobre a formação da noção de infância, bem como das instituições destinadas a elas, coincidem com as de Foucault e o desenvolvimento das instituições disciplinares, não havendo, no entanto, nas teses do primeiro qualquer referência ao pensamento desse último.

<sup>2</sup> Walter Kohan discorda parcialmente dessas afirmações. Para ele os gregos já possuíam certa concepção de infância, tratar-se-ia, pois, da invenção de “uma” infância, a dos modernos. Ver: KOHAN, W. O. **Infância. Entre Educação e Filosofia**. Belo Horizonte. Autêntica. 2005 e também: KOHAN, W. **Infância, estrangeiridade e ignorância**. Belo Horizonte. Autêntica. 2007. De qualquer maneira, concorda com Ariès no que concerne a uma concepção histórica de infância/criança.

dita.

Uma das fontes centrais na pesquisa de Ariès foi a arte iconográfica em que, segundo o historiador francês, até aproximadamente o século XIII, é impossível encontrar qualquer alusão à infância. A concepção de criança começa a se formar entre os séculos XVII e XVIII quando essas passam a ser vistas, num primeiro momento, como adultos em miniatura e serviam à diversão e aos mimos dos adultos. Nem infância, nem adolescência, tampouco juventude, até então se passava da condição de bebê para a de adulto, ou mais precisamente, para de homem/mulher. Ao estar fisicamente apto, o indivíduo começa a habitar o mundo dos adultos, tornava-se um adulto, de modo que as crianças não passavam muito tempo com a família. De fato, não existiam, como hoje, lugares específicos para elas. “Nesse mundo adulto, aqueles que hoje chamamos crianças eram educadas sem que existissem instituições especiais para elas” (KOHAN, 2005, p. 64).

A partir dos séculos XVII e, sobretudo XVIII, a criança começa a ser o centro das atenções da instituição familiar, bem como, passará a ocupar preocupação significativa por parte do Estado<sup>3</sup> que cria, então, uma série de instituições para isolá-la e separá-la do mundo adulto, entre elas, sem dúvida, a mais importante será a escola. Para resumir, poderíamos dizer que há a invenção da infância (ou de uma infância como propõe Kohan) para, em seguida, inventar-se a escola<sup>4</sup>, tratemos, pois, dessa última.

A escola é uma instituição disciplinar e, como tal, não transmite conhecimentos ou não apenas isso – mas, mais importante, ela produz sujeitos. Em *Vigiar e Punir* Foucault inventariou diversas características ou dispositivos disciplinares, um sem número deles está presente na escola. Conforme Ramos do Ó (2009, p.111), nela os mecanismos disciplinares da direção de consciência e da prática da confissão se misturam de modo a atingir as ramificações mais delicadas dos alunos. O espírito e o corpo das crianças são tidos como páginas em branco, isto é, como realidades moldáveis onde a escola é capaz de inscrever praticamente qualquer coisa. No entanto, ao mesmo tempo, cada escolar deve descobrir em si mesmo suas realidades e potencialidades já constituídas, deve, pois, relatar e revelar.

Deste modo, vemos aparecer a mais escolar de todas as técnicas disciplinares: o exame. Nenhuma instituição disciplinar – a prisão, ou a fábrica, por exemplo – institui melhor o exame do que a escola. Podemos defini-la, com Foucault, como um “aparelho de exame ininterrupto

---

<sup>3</sup> Esse cuidado por parte da família e do Estado com a condição infantil explica-se, talvez, pela assunção, já em finais do século XVIII, da ordem burguesa e, portanto, por uma série de problemas relativos ao direito burguês, como a herança por exemplo. Isso não fica claro no livro de Ariès, nem no trabalho de Kohan. Outra hipótese, que não descarta a primeira, se inscreveria no âmbito da produção biopolítica do corpo dos Estados nacionais, conforme analisado por Foucault e outros. O desenvolvimento dessas hipóteses seria tarefa de um outro trabalho.

<sup>4</sup> Se levarmos essas análises ao campo da biopolítica, como sugerido na nota anterior, acreditamos de tratar-se aqui da invenção de dois dispositivos (para usar a terminologia de Giorgio Agamben). A escola necessitou, primeiramente, ou conjuntamente talvez, da criação de um dispositivo biopolítico chamado criança ou infância, para enquadrá-lo, ou submetê-lo a essa instituição formadora. O desenvolvimento dessas análises, no entanto, não caberia no espaço destinado a esse texto.

que acompanha em todo o seu comprimento a operação do ensino” (FOUCAULT, 2009, p 178.). Três são as principais características do exame. Primeiro, “o exame inverte a economia da visibilidade no exercício do poder” (FOUCAULT, 2009, p.179), isto é, torna visível o examinado escondendo o examinador; em segundo lugar, “o exame faz também a individualidade entrar no campo documentário” (FOUCAULT, 2009, p.181), cria-se assim um imenso sistema de registro, identificação, catalogação, descrição, etc.; por fim, “o exame, cercado de todas as suas técnicas documentárias, faz de cada indivíduo um ‘caso’” (FOUCAULT, 2009, p. 183), permite, portanto, classificar, julgar, mas, sobretudo, comparar para inscrever o escolar numa linha de normalidade que se pretende atingir. Voltaremos a esses três pontos, antes, no entanto, vejamos como Foucault sintetiza esse dispositivo, mostrando sua centralidade nos mecanismos disciplinares:

O exame está no centro dos processos que constituem o indivíduo como efeito e objeto de poder, como efeito e objeto do saber. É ele que, combinando vigilância hierárquica e sanção normalizadora, realiza as grandes funções disciplinares de repartição e classificação, de extração máxima das forças e do tempo, de acumulação genética contínua, de composição ótima das aptidões. Portanto, de fabricação da individualidade celular, orgânica, genética e combinatória. Com ele, se ritualizam aquelas disciplinas que se pode caracterizar com uma palavra dizendo que são uma modalidade de poder para o qual a diferença individual é pertinente. (FOUCAULT, 2009, p. 183-184).

A economia interna do poder disciplinar pode ser dada pela seguinte equação: quanto mais o poder é anônimo, mais individualizados os sujeitos se tornam. O exame é a característica mais individualizadora do poder disciplinar. “Na escola, diz Foucault, a criança está mais individualizada que o adulto.” (KOHAN, 2005, p. 78) Até o século XIII os colégios não são mais do que asilos para estudantes pobres e só a partir do século XIX é que se tornam instituições de ensino. Mais do que isso, é só a partir dos dezenove que se tornam instituições formadoras de crianças, até então, adultos, jovens e crianças dividiam o espaço do colégio<sup>5</sup>. A escola como instituição destinada exclusivamente às crianças é, portanto, uma invenção moderna. A idade dos alunos não era relevante, como veremos, para os antigos.

A vida interna da escola distribui as funções e os indivíduos constituindo o que Kohan chama de “blocos de capacidade-comunicação-poder”, isto é, os espaços são delimitados, o tempo é regulado e cada etapa cumprida na instituição constitui nos indivíduos certas capacidades e funções que se esperam dele. Há, pois, uma intervenção de tipo clínico, ou, microfísico. Age-se no detalhe. Nessas etapas, não se mede ou examina-se os conhecimentos adquiridos, mas, sobretudo, seus comportamentos e aptidões. Esses exames que homogenizam, paradoxalmente, produzem visibilidade aos indivíduos. “É, pois, todo um poder que individualiza justamente na medida em que

---

<sup>5</sup> Cf. ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2º Ed. Rio de Janeiro. Zahar Editores. 1981 p. 169-171.

obriga à homogeneidade.” (Ó, 2009, p.112).

Nesse minucioso sistema cada indivíduo ocupa um lugar específico, professores, alunos, administradores, etc. e são, portanto, afetados de diferentes maneiras, de modo que não se deve falar aqui de opressão, tirania ou violência. Foucault mostra, não apenas em *Vigiar e Punir*, mas em seus primeiros cursos no *Collège de France* como o poder disciplinar e, mais tarde as artes de governar que lhe são correlatas, é um substituto, por assim dizer, da simples violência<sup>6</sup> e, é justamente por isso, que esses dispositivos produzem os seus sujeitos, quer dizer, subjetivam; são máquinas de governar mais do que simplesmente aparelhos de dominação e violência.

Os indivíduos são sujeitados na escola de diversos modos, conforme seu lugar relativo na rede e, conforme um jogo de verdade (poder/saber) que lhes é imposto. Podem ser tomados como objeto de investigação, mas também como produtores de verdade. São, pois, subjetivados nesses exercícios em que são exortados a falarem de si, contribuir em nas práticas institucionais, examinarem e serem examinados. De fato, esse poder escolar recai muito mais sobre a criança, ou melhor, na *forma* criança, ou dispositivo criança<sup>7</sup>, que a instituição escolar produz e dissemina. Ele, o poder escolar, procura atingir todas elas (as crianças), na mesma *forma*, a mesma linha de normalidade, isto é, não se produz um sujeito qualquer, mas um sujeito calculado pelas práticas de disciplina e governo. Como nos diz Kohan (2005, p. 81):

O que um indivíduo é e não é, o que ele sabe e não sabe de si, é objeto de intervenções, tendentes à constituição de um tipo específico de subjetividade. Nas escolas, os indivíduos têm experiências de si que modificam sua relação consigo mesmos numa direção precisa. São experiências demarcadas por regras e procedimentos que incitam subjetividades dóceis, disciplinadas, obedientes. A escola moderna não é hospitaleira da liberdade, embora precise dela para acolher o exercício do poder disciplinar e não a mera submissão do outro.

O desenvolvimento da escola possibilita o aparecimento de um monstruoso sistema de anotações e registros, das aptidões, biografias, capacidades, etc. dos escolares. Dessa imensa massa documental resulta a extração de saberes das crianças que serão usados na sua formação, mais do que isso, possibilita a emergência de certas ciências positivas, como a psicologia e a pedagogia principalmente que se formam

a partir das próprias adaptações da criança às tarefas escolares, adaptações observadas e extraídas do seu comportamento para tornarem-se em seguidas leis de funcionamento das instituições e forma de poder exercido sobre a criança. (FOUCAULT, 2003, p. 122).

---

<sup>6</sup> Ver, por exemplo, a primeira aula de *O Poder Psiquiátrico*. FOUCAULT, M. **O Poder Psiquiátrico: Curso no Collège de France (1973-1974)**. São Paulo. Martins Fontes. 2006 p. 3-24.

<sup>7</sup> Cf. nota 4.

É uma espécie de circularidade, da extração do saber dos escolares mediante as técnicas e aparelhos disciplinares há a formação dos saberes pedagógicos que, em troca, ditarão as regras de funcionamento da instituição, estabelecerão uma normalidade, isto é, uma média, uma linha, segundo a qual o indivíduo se objetiva numa relação com ela. Após objetivar-se é possível classificá-lo, contudo, o processo não desaparece e volta-se, portanto, à circularidade. Poderíamos assim dizer que a tarefa primordial da escola é a normatização, apesar dessa nunca ser enunciada como tal na economia interna da instituição; o que se enuncia são os desvios. De qualquer modo, é essa linha de normatização que se procura atingir e, conforme os referenciais e dispositivos poder/saber que já enunciamos.

Por fim, podemos dizer que a escola ocupa lugar central, ou privilegiado, nessa grandiosa máquina de administrar que chamamos de governo. Por meio dela, e de outros dispositivos certamente, é possível fazer funcionar o complexo jogo daquilo que Foucault chama governamentalidade, quer dizer, governar sem governar. O desenvolvimento dessas noções, no entanto, foge do âmbito desse texto. Nosso objetivo agora é analisar a concepção de escola em outro registro, em outro contexto. Passemos a ele.

#### • A ESCOLA PARA OS ANTIGOS

Entre os gregos antigos, em especial os atenienses, vigorava entre a maior parte dos cidadãos livres, o desejo de se formar e de se educar. Desde os tempos Homéricos, a educação dos jovens fora a grande preocupação da classe dos nobres, daqueles que possuíam a *areté*, isto é, a excelência adquirida pela consanguineidade, como se tornará mais tarde, para certa parcela dos cidadãos livres, uma busca por virtude (*areté*), isto é pela nobreza da alma<sup>8</sup>.

Segundo Hadot<sup>9</sup>, podemos fazer uma ideia dessa educação aristocrática graças a uma compilação de preceitos morais conhecida como *Teógnis*. A educação aristocrática em Atenas era dada pelos adultos no próprio grupo social. Preparava-se o jovem para adquirir força física, coragem, senso de dever e de honra. A partir do século V a.C., com o desenvolvimento da democracia ateniense, além dos exercícios corporais, da ginástica e da música, a filosofia se tornará o principal meio para se atingir a *areté*. A partir desse momento não serão apenas os nobres que conseguirão alcançar a excelência, mas todos os cidadãos que se dedicassem à filosofia.

Com a ampliação da vida democrática em Atenas, as lutas pelo poder se acirrarão, e é nessas circunstâncias que a habilidade retórica adquirirá importância central nos debates políticos.

<sup>8</sup> É interessante mencionar que Foucault (2006, p. 48) compreende a passagem da educação aristocrática (da *areté* consanguínea) para a educação filosófica (*areté* adquirida pelo aprendizado filosófico), como uma crise da pedagogia ateniense. FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito: Curso no Collège de France (1981-1982)**. 3ª ed. São Paulo. WMF Martins Fontes. 2010 p. 48.

<sup>9</sup> HADOT, Pierre. **O que é a Filosofia Antiga**. 5ª ed. São Paulo. Edições Loyola. 2011.

Será necessário persuadir o povo, fazê-lo tomar essa ou aquela decisão na Assembleia. É na procura por adquirir a habilidade da linguagem que o movimento sofístico se desenvolve. Se antes da democracia em Atenas, os jovens eram educados pela *synousía*, isto é, pela frequência do mundo adulto, com o objetivo de adquirir uma *areté* aprendida informalmente, com os filósofos sofistas, ao contrário, a formação se dava artificialmente, ou seja, pela educação obtida formalmente. Pode-se dizer, pois, que a escola (*schola*, *eschole*) sofista é, de maneira formal, a primeira. Os sofistas não dispunham de instituições físicas destinadas ao ensino, tampouco, de planos estruturados ou doutrinas que eram necessárias atingir por meio de um modo de vida especial, como veremos nas escolas (*schola*, *eschole*) subsequentes. Fundaram, portanto, escolas de pensamento, mais do que instituições filosóficas. Era geralmente em lugares emprestados ou alugados, que os sofistas ensinavam, além das técnicas de persuasão, conteúdos de cultura geral para serem utilizados nos discursos. Eram profissionais do ensino, verdadeiros professores preocupados em transmitir saberes. Como nos diz Hadot (2011, p. 33):

Eles são os profissionais do ensino, antes de tudo pedagogos... (...) Por um salário, eles ensinam a seus alunos receitas que lhes permitissem persuadir os ouvintes, defender, com a mesma habilidade, pró e o contra (*antilogia*).

Diferentemente dos sofistas que se preocupavam em transmitir conhecimentos, encontraremos, em Atenas, nesse mesmo momento, a figura de um filósofo que buscará fazer que os outros homens tomem consciência de seu próprio não-saber, de sua não sabedoria. Esse filósofo é Sócrates. Antes dele, de acordo com Hadot (2011, p. 52-53), havia dois tipos de mestres do conhecimento. De um lado: os aristocratas do saber, isto é, os mestres da sabedoria ou da verdade, como Parmênides, Empédocles ou Heráclito, que opunham suas teorias à ignorância da multidão; de outro, os democratas do saber, que pretendiam vender o saber, os sofistas. Sócrates destoará dos aristocratas e dos democratas do saber, pois se constituirá como um mestre do cuidado de si. Um mestre que, sem cessar, cuidará de si mesmo, ao mesmo tempo em que cuidará do cuidado com que os outros têm consigo mesmos<sup>10</sup>.

Para Sócrates, o saber não é um conjunto de proposições e fórmulas feitas que se possa prescrever ou vender, pois o saber não é um objeto fabricado, um conteúdo acabado, transmissível diretamente pela escritura ou discurso. Seu método filosófico consistirá não em transmitir um saber, mas, ao contrário, em interrogar as pessoas, pois ele mesmo não tem nada a

---

<sup>10</sup> Um exemplo interessante do cuidado de si socrático é descrito por Michel Foucault no curso *A Hermenêutica do Sujeito*. Segundo o filósofo francês, Platão narra no diálogo intitulado Alcibiades I, a história de um Alcibiades que está prestes a começar sua vida pública, no entanto, se encontra insatisfeito com a educação aristocrática que lhe fora conferida por nascença, já que ela havia sido superada pela educação filosófica. Por esse motivo procurará o filósofo Sócrates para ajudá-lo a cuidar de si e conseqüentemente a obter uma nova educação. FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito: Curso no Collège de France (1981-1982)**. 3ª ed. São Paulo. WMF Martins Fontes. 2010 p. 25-96.



dizer-lhes, nada a ensinar-lhes de conteúdo teórico. O objetivo de Sócrates consiste em simular aprender alguma coisa de seu interlocutor, para levá-lo a descobrir que não conhece nada no domínio do que pretende ser sábio. É dessa ironia que fustiga seus interlocutores com questões que os põem em dúvida, que os obrigam a prestar atenção a si mesmos, a tomar cuidado consigo mesmos e consequentemente a cuidar da cidade (*pólis*), que Sócrates se diferencia dos demais mestres.

A postura de Sócrates, como o filósofo do cuidado de si, que procurava a um só tempo vincular discurso e modo de vida filosófica, foi imortalizado por Platão em diversos diálogos. Platão e posteriormente todos os filósofos da antiguidade procurarão fazer o mesmo, porém, com uma diferença que merece ser pontuada: enquanto Sócrates não objetivava constituir uma escola de pensamento, nem fundar uma instituição escolar consagrada à filosofia, os outros filósofos, buscavam, ao contrário, realizá-las. Para Sócrates a educação deveria realizar-se não em um meio artificial, como nos sofistas, mas como fora o caso da tradição antiga, misturando-se à vida da cidade (*pólis*), porém com uma diferença radical em relação às épocas anteriores: ao mesmo momento em que convidava todos os cidadãos para examinar seus valores, sua maneira de agir, para cuidarem de si mesmos, ele propunha, no interior desse discurso, uma ruptura radical com a vida cotidiana, com os hábitos e as convenções da vida corrente. Não foi por outro motivo que acabou sendo condenado à morte por ingestão de cicuta.

Depois da morte de Sócrates, Platão crê na possibilidade de mudar a vida política das cidades pela educação filosófica de seus membros mais influentes, como ainda, em alguns casos, de seus governantes. Inicialmente, o próprio Platão agirá dessa forma. Arriscará perder a vida e a liberdade duas vezes em Siracusa, por acreditar na educação filosófica de seus governantes. Em um segundo momento, depois de fundar uma escola filosófica em Atenas<sup>11</sup>, a famosa Academia, Platão prosseguirá com o seu objetivo político. Segundo Hadot: “Muitos alunos da Academia desempenharam efetivamente um papel político em diferentes cidades, seja como conselheiros de soberanos, seja como legisladores, seja ainda como opositores da tirania” (2011, p. 94).

A educação na Academia será feita em comunidade, em grupo, em um círculo de amigos, onde se compartilhará o amor pelo conhecimento. Além dos membros mais conhecidos - Eusipo, Xenócrates, Espeusipo e Aristóteles -, Platão contou com muitos outros, inclusive com discípulas, como Axiotéia e Lastenéia. O amor pelo conhecimento não reunia apenas àqueles que se ocupavam da filosofia, como se costuma crer, mas ainda cientistas, notadamente astrônomos e matemáticos, como Eudoxo e Teeteto. A liberdade de pensamento reinava na Academia, uma vez que teorias que não estavam totalmente de acordo com Platão eram discutidas e ensinadas. Para Hadot (2011, p. 101-102):

---

<sup>11</sup> É interessante lembrar que Platão não foi o único, nessa época, a fundar uma instituição escolar, o sofista Isócrates fizera o mesmo, como ainda, alguns discípulos de Sócrates, como é o caso de Antístenes, Euclides de Megera e Aristipo de Cirene.

a Academia era um lugar de livre discussão e que não havia ortodoxia na escola, nem dogmatismo. (...) Pode-se dizer, creio, que, se Platão e outros professores da Academia tinham desacordo sobre pontos de doutrina, todos eles admitiam, apesar de tudo, graus diversos de escolha do modo de vida, da forma de vida, proposta por Platão.

Dessa perspectiva, o objetivo da discussão e o conteúdo doutrinal têm importância secundária. O que conta é a prática do diálogo e a transformação à qual ela leva. O conhecimento para Platão, portanto, nunca é puramente teórico e abstrato, mas algo que lentamente forma e transforma os seres humanos<sup>12</sup>. Mesmo quando os conhecimentos da Academia são expressos por meio da escrita, o que nos leva a pensar em um saber acabado, fechado em si mesmo, Platão nos surpreende com uma escrita em forma de diálogos. Segundo Hadot (2011, p. 111):

O diálogo para Platão não transmite um saber acabado, uma informação, mas o interlocutor conquista seu saber por seu esforço próprio, descobre-o por si mesmo, pensa por si mesmo. Ao contrário, o discurso escrito não pode responder às questões, é impessoal, e pretende dar imediatamente um saber acabado, mas que não tem a dimensão ética que representa uma adesão voluntária. Só há verdadeiro saber no diálogo vivo.

Da mesma forma que Platão, Aristóteles fundará em 335 a.C. na cidade de Atenas uma escola, o Liceu. A escola é criada com o propósito de ser, como a Academia, uma instituição durável, porém com uma diferença marcante: só forma para a vida filosófica. O ensino prático e político dirigir-se-á a um público mais amplo, a homens políticos, de fora da escola, mas que desejam se instruir sobre a melhor forma de organizar a cidade. Já os membros internos e permanentes da instituição se ocuparão da felicidade filosófica, que corresponde à *theoría*, ou seja, um gênero de vida consagrado integralmente à atividade do espírito. A felicidade política ou a prática da virtude na cidade, visto pelos membros do Liceu como algo secundário, ficará de fora da escola. Para Aristóteles, a filosofia consiste em um modo de vida “teorético”. Em relação à palavra “teorético” é necessário não confundi-la com “teórico”. Vejamos o que Hadot (2011, p. 124) nos mostra a respeito da diferença entre essas duas palavras:

Em relação a isso, é importante não confundir “teorético” com “teórico”. “Teórico” é uma palavra que tem precisamente origem grega, mas não aparece em Aristóteles, e significa, em outro registro que não o filosófico, “o que se refere ao que se vê”. Na linguagem moderna, “teórico” opõe-se à “prática”, como o que é abstrato, especulativo, em oposição ao que tem relação com a ação e o concreto. (...) Mas o próprio Aristóteles só

<sup>12</sup> Além dos conhecimentos em forma de diálogos formadores, Platão valorizava os exercícios espirituais para permitir o completo cuidado de si. Entre os exercícios mostrados por Pierre Hadot, destacamos: o da preparação para o sono, o da utilização de máximas capazes de mudar nossas disposições interiores e o da preparação para a morte. HADOT, Pierre. **O que é a Filosofia Antiga**. 5ª ed. São Paulo. Edições Loyola. 2011 p. 125.

emprega a palavra “teorético”, e a utiliza para designar, por um lado, o modo de conhecimento que tem por fim o saber pelo saber e não um fim exterior a si mesmo e, por outro, o modo de vida que consiste em consagrar sua vida a esse modo de conhecimento.

Dessa forma, não podemos confundir um discurso filosófico puramente teórico com uma vida filosófica de cunho teórico. Enquanto a primeira, designa discursos abstratos, especulativos que se opõe ao prático, o segundo, ao contrário, tem uma relação com a ação, com o concreto, com a vida prática. É seguindo o modo de vida teórico que os membros da escola aristotélica dedicam-se a procura por informações em diferentes domínios: históricos (lista de vencedores dos jogos Petiscos), sociológicos (constituição de diferentes cidades), psicológicos (opiniões de antigos pensadores), além de produzirem riquíssimas observações zoológicas e botânicas. A reunião de informações em forma de compilações servia para fazer comparações e analogias, instaurando uma classificação dos fenômenos e produzindo uma gigantesca obra em diferentes áreas do conhecimento humano.

De certa forma, todas as obras<sup>13</sup> atribuídas a Aristóteles, são frutos, além da própria atividade teórica do filósofo, também de sua escola. O ensino ministrado no Liceu se distanciava muito do ensino praticado em nossos dias. Segundo Hadot (2011, p. 134), um curso ministrado por Aristóteles não se parecia nem um pouco com os cursos oferecidos hoje por professores. Aristóteles esperava de seus interlocutores uma discussão, uma reação, um juízo, uma crítica por não acreditar que o discurso por si só pudesse agir sobre o ouvinte sem que houvesse sua colaboração. O ensino continuava, assim como em Sócrates e Platão, um diálogo.

Por volta do fim do século IV a.C., encontra-se em Atenas quatro escolas: a Academia, fundada por Platão, o Liceu, fundado por Aristóteles, o Jardim, fundado por Epicuro e a *Stoa* por Zenão. De acordo com Pierre Hadot (2011 p.150), há até o fim da época helenística, uma coincidência entre a escola como tendência doutrinal, a escola como lugar no qual se ensina e a escola como instituição permanentemente organizada. Neste primeiro momento, iremos destacar as principais características das escolas filosóficas que preenchem as duas últimas categorias de escola, apresentadas por Hadot acima. Tais instituições se diferenciavam das escolas dos sofistas, entre outros, pela permanência dos seus membros e a escolha de um sucessor após a morte de seus fundadores. Nelas os diferentes chefes que sucedem ao fundador são escolhidos pelos votos dos demais membros ou designados por seu predecessor. Essas escolas são amplamente abertas ao público. Os alunos escolhem a escola que pretendem frequentar, principalmente em função do

---

<sup>13</sup> Hadot afirma, em sua aula inaugural no *Collège de France*, que todas as produções filosóficas não se dirigiam, como as obras modernas, a todos os homens, a um auditório universal, mas prioritariamente ao grupo formado pelos membros da escola. Somente as obras de propaganda se dirigiam a um público mais amplo. HADOT, Pierre. **Elogio da Filosofia Antiga**. Tradução: Flávio Fontenelle Loque, Lorraine Oliveira. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 32.

modo de vida que nela se pratica e não por sua doutrina e posição teórica. Isso demonstra, de certa forma, que os estudantes não eram crianças, mas, em sua maioria jovens rapazes, contando também com a adesão de adultos, ou seja, a idade, apesar de relevante, parece-nos pouco importante para essas escolas. A maior parte dos filósofos, mas nem todos, ensinam sem receber, por isso, as escolas aceitavam de seus membros pequenos recursos pecuniários ou doações externas provenientes de benfeitores. Vejamos resumidamente, as principais características da escola epicurista e da escola estoica.

Epicuro funda em Atenas, no ano 306 a.C., uma escola que permanecerá atuante até o século II d.C. Segundo Hadot (2011, p. 170), para uma pessoa aderir verdadeiramente ao pensamento e ao modo de vida epicurista, ela teria que passar por uma experiência e por uma escolha. A experiência estaria ligada à “carne”, em libertar a “carne” de seu sofrimento, o que permitiria ao indivíduo atingir o prazer<sup>14</sup>. Porém, isso só correria a partir de uma educação filosófica. Explicamos. Como o indivíduo é movido apenas pela procura de seu prazer e de seu interesse, o papel da educação filosófica consistiria em levar o indivíduo a atingir o prazer de maneira racional, isto é, fazê-lo procurar o único prazer verdadeiro, ou seja, o puro prazer de existir.

Para completar a experiência em se libertar das dores da “carne”, o indivíduo deveria realizar uma escolha. A escolha, contudo, seria justificada por um discurso sobre a ética, que proporá uma definição do verdadeiro prazer e uma ascese do desejo. Segundo Hadot, para Epicuro, há prazeres em movimento que afetam a carne e provocam uma excitação violenta e efêmera. É por procurar esses prazeres que os homens encontram a insatisfação e a dor. No entanto, existem prazeres estáveis que trazem o equilíbrio, a tranquilidade da alma e a ausência de perturbação (*ataraxia*). Para atingí-los, Epicuro propõem uma ascese dos desejos, que será fundada na distinção entre os desejos naturais e necessários, aqueles que levam a libertar-se de uma dor e a realizar as necessidades básicas vitais, os desejos naturais e não-necessários, como alimentar-se de forma suntuosa e manter um constante desejo sexual e, enfim, os desejos vazios, os que não são naturais nem necessários, como aqueles de riqueza, poder e glória ilimitados. Para atingir a tranquilidade, os indivíduos deveriam procurar realizar os desejos naturais e necessários; limitar a realização dos desejos necessários, mas não naturais; e por fim, suprimir os desejos que não são naturais e nem necessários.

Fiel as teses de Leucipo, Demócrito e Lucrecio<sup>15</sup>, Epicuro propõe, em sua escola, uma física de desdobramentos éticos<sup>16</sup>. Tendo como ponto de partida a tese atomista de que o medo da morte está na base de todas as paixões que tornam os homens infelizes, Epicuro propõe, assim como os atomistas, o não temor da morte. Para ele, como a alma e o corpo são compostos de

<sup>14</sup> A “carne” neste contexto, não significa uma parte anatômica do corpo, mas sim, um sujeito da dor e do prazer.

<sup>15</sup> Filósofos que desenvolveram e divulgaram o atomismo na antiguidade ocidental. De acordo com essa teoria, tudo o que existe é composto por elementos indivisíveis chamados átomos.

<sup>16</sup> Não se deve pensar a física epicurista como uma teoria científica, mas como um meio para se atingir a *ataraxia* e a *apatia*.

átomos, quando se morre, ocorre uma desagregação atômica que impede qualquer perturbação. Por isso não se deve temê-la. Podemos resumir a despreocupação epicurista com a morte da seguinte forma: quando estamos, ela não está, e quando ela está, nós não estamos. Outra tese atomista, utilizada pela física epicurista, diz respeito a eliminação do medo que os homens têm dos deuses. Para Epicuro, o homem não deve temer os deuses, pois apesar deles existirem, não exercem nenhuma influência sobre a ação e o mundo dos homens.

Além dos preceitos mostrados anteriormente, Epicuro, propunha aos alunos de sua escola uma série de exercícios práticos, pois era necessário exercitar-se constantemente para alcançar a cura da alma e conseqüentemente a tranquilidade. Entre os exercícios praticados, podemos citar a meditação, como uma técnica para se tomar consciência dos ensinamentos fundamentais dados na escola e a terapia da palavra, realizada entre os membros da escola em forma de direção e exame de consciência. Podemos constatar nos exemplos acima que, a ética, a física e os exercícios práticos, ensinados na escola epicurista, eram uma exortação à felicidade, à tranquilidade e ao prazer.

Seis anos depois da fundação da escola epicurista é fundada em Atenas, por Zenão de Citium, no Pórtico denominado *Stoa Poikilé*, a escola estoica. Dizem os historiadores antigos que Zenão tinha muitos alunos, contudo, eles se diferenciavam entre os simples ouvintes e os verdadeiros discípulos. Após a morte do grande mestre estoico, diferentes tendências doutrinárias se manifestaram com Ariston de Quíros, Cleanto e Crisipo. Mesmo depois, no Império Romano, com Sêneca, Musônio, Epíteto e Marco Aurélio, a doutrina estoica continuou a florescer a partir de algumas divergências em relação à doutrina original.

Os ensinamentos estoicos, como nos diz Hadot, partiam da doutrina de Sócrates, na qual, não há, para o homem bom, nenhum mal, quer na vida, quer na morte. Pois o homem bom considera que não há mal senão o mal moral e que não há bem senão o bem moral. O bem é o valor supremo pelo qual o indivíduo não deve hesitar em enfrentar a morte<sup>17</sup>. Dessa forma, para os estoicos a busca pela felicidade consiste em realizar a escolha do bem, sempre conduzido pela razão.

Já a experiência estoica consistia em uma tomada de consciência da situação trágica do homem causada pelo destino. Segundo os estoicos, uma vez que não somos livres para quase nada, pois não depende absolutamente de nós sermos belos, fortes, saudáveis, ricos, experimentarmos o prazer ou escaparmos ao sofrimento, não devemos sofrer com aquilo que não depende de nós. Porém, há uma única coisa que depende de nós para sermos felizes: a vontade de fazer o bem, a vontade de agir de acordo com a razão. É dessa oposição radical entre o que depende de nós e pode ser bom ou mau, porque é objeto de nossa decisão, e o que não depende de nós, mas de causas exteriores, por isso indiferente, que os estoicos encontravam subsídios para uma vida

---

<sup>17</sup> Devemos tomar cuidado em interpretar o bem e o mal no sentido cristão, seria mais apropriado, apesar a distancia temporal, utilizar a distinção espinozista de bom e mau.

sem perturbações.

O discurso estoico, assim como o dos epicuristas, comporta uma física<sup>18</sup>. O discurso filosófico a respeito da física justificará a escolha de vida voltada para o bem e explicitará a maneira racional de ser no mundo dos estoicos. Para eles, a racionalidade da ação humana fundi-se na racionalidade da natureza, isso ocorre porque o mundo é um único ser vivo, também coerente consigo mesmo, no qual, como em uma unidade orgânica, tudo tem relação com tudo e tudo tem necessidade de tudo. Portanto, viver de acordo com a razão será viver de acordo com a natureza, de acordo com a Lei Universal, que move do interior aquilo que anima o mundo<sup>19</sup>.

Entretanto, se o homem tem que viver de acordo com a razão universal, como explicar a possibilidade de liberdade de escolha entre fazer o bem e o mal? A única possibilidade, segundo Hadot, mostrada pelos estoicos é se revoltar contra a ordem universal e de agir contra a Razão universal e a natureza, isto é, de se separar do universo. Essa recusa, no entanto, não mudará em nada a ordem do mundo. Como nos diz Hadot (2011, p. 193), citando Sêneca: “Os destinos guiam quem os aceita, arrastam quem a eles resiste”. Frente a essa sentença, pode-se perguntar: se nada mudará a ordem do mundo, por que continuar a recusar a ordem e a Razão universal? Vejamos. Para os estoicos existem duas razões, a razão humano-discursiva e a Razão universal. A primeira emite juízos em formas de discursos que exprimem a realidade, por isso têm o poder de dar um sentido sobre os acontecimentos que o destino impõe. A segunda é substancial, formadora, imediatamente imanente às coisas que existem na Natureza. Sendo assim, a razão discursiva interessa mais aos homens, pois os sentidos construídos a partir dos acontecimentos afetam o seu dia a dia mesmo que a ordem mundial não seja alterada.

Além dos ensinamentos teóricos, os estoicos dispunham também de exercícios práticos. Entre eles destacam-se: a vigilância dos discursos para verificar se um juízo de valor errado não se introduziu neles; o pré-exercício (*praemeditatio*) dos males, exercício preparatório para as experiências do avanço das dificuldades, dos sofrimentos e da morte.

Diferentemente das escolas mencionadas anteriormente, existiu em Atenas, no mesmo período, ainda, o pirronismo (ceticismo) e o cinismo. Ambas não tinham uma organização escolar propriamente dita, no entanto, se caracterizavam como escolas de pensamento. Poder-se-ia caracterizar essas escolas como aquilo que gostaríamos de chamar de “contra-escolas”. Essa noção parece funcional tanto em um nível institucional, como se vê, mas poderíamos dizer que ela se exerce também em um nível doutrinal, isto é, como escola de pensamento, como veremos abaixo.

---

<sup>18</sup> Não se deve pensar a física estoica como uma teoria científica, mas como um meio para se atingir o bem e agir de acordo com a razão.

<sup>19</sup> Se compararmos, como nos diz Hadot, a física epicurista com a estoica, perceberemos que elas são opostas. Enquanto a primeira diz que os corpos são um agregado de átomos que não formam com outros corpos uma verdadeira unidade e o universo é apenas uma justaposição de elementos que não se fundem, por isso em seu vazio infinito forma-se uma infinidade de mundos, a segunda, ao contrário, diz que tudo está em tudo, que os corpos e o Mundo são orgânicos, e tudo acontece por necessidade racional. No tempo infinito, há um único cosmos que se repete uma infinidade de vezes.

Talvez valha a pena aprofundar essa noção. Enquanto as outras escolas desenvolveram uma doutrina complexa e uma vasta obra, os cínicos e os pirrônicos, por sua vez, não deixaram nada escrito, nem ofereceram um ensino sistematizado. Era a própria vida de seus membros que tinha em si mesma o sentido e implicava uma doutrina e um exercício de transformação do modo de se viver. Vejamos mais de perto algumas características das duas escolas.

Pirro, fundador do pensamento cético, foi contemporâneo de Diógenes de Sínope e de Alexandre, inclusive acompanhou o macedônico em sua expedição para a Índia, tendo ali se encontrado com sábios orientais. Embora não tenha escrito nenhuma obra, muito menos se dedicado ao ensino, viveu rodeado de discípulos que imitavam seu modo de vida. O comportamento de Pirro corresponde a uma escolha de vida que pode ser resumida em uma palavra: a indiferença. Como nos diz Hadot (2011, p. 167):

Pirro vive em uma perfeita indiferença a todas as coisas. Ele permanece sempre no mesmo estado, isto é, não experimenta nenhuma emoção, nenhuma transformação de suas disposições, sob a influência das coisas exteriores; não dá nenhuma importância ao fato de estar presente nesse ou naquele lugar, de encontrar essa ou aquela pessoa; não faz nenhuma distinção entre o que é considerado habitualmente perigoso ou, ao contrário, inofensivo, entre tarefas julgadas superiores ou inferiores, entre o que denomina sofrimento ou prazer, a vida ou a morte. Pois os juízos que os homens atribuem ao valor dessa ou daquela coisa são fundados apenas em convenções.

Para Pirro, tudo é indiferente, salvo a indiferença que se tem pelas coisas, que passa ser uma virtude. Como nos outros modos de vida filosóficos o pirronismo busca a tranquilidade e a paz interior, adquiri-las, no entanto, não é tarefa fácil, pois antes de tudo, esse movimento exige um exercício de transformação do próprio modo de vida. Graças a Sexto Empírico, os principais ensinamentos pirrônicos (céticos) foram preservados. Dessa forma, podemos compreender que o cético consegue realizar a paz interior, renunciando à filosofia, entendida como discurso filosófico. Para eles é necessário um discurso filosófico para eliminar o próprio discurso filosófico. Isto é, só a partir da escolha filosófica que se construirá um modo de vida não-filosófico que proporcionará a tranquilidade interior.

Antístenes, discípulo de Sócrates, é considerado o fundador do movimento cínico, contudo, Diógenes de Sínope é a figura mais marcante desse movimento. Da mesma forma que Pirro, Antístenes e Diógenes não fundaram nenhuma escola, nem escreveram nenhum livro, tudo que se sabe sobre os cínicos foram relatos que surgiram posteriormente à morte dos dois principais expoentes desse movimento.

O modo de vida cínico opõe-se não só ao dos não-filósofos, mas aos dos outros filósofos. O que eles rejeitam é aquilo que os homens consideram as regras básicas indispensáveis para a vida em sociedade, tais como, a propriedade, o governo e a política. Eles não seguem as

conveniências sociais, praticam o impudor, masturbam-se ou fazem amor em praça pública, não se preocupam com as opiniões alheias, desprezam o dinheiro e mendigam. Carregam consigo apenas aquilo que é necessário para sobreviver. Não temem as autoridades e exprimem-se em todos os lugares de forma provocadora (*parrhesia*)<sup>20</sup>. Assim como os céticos, os cínicos formaram uma escola, na medida em que se pode reconhecer entre os seus membros, uma relação de mestre e discípulo.

Com o passar dos séculos, precisamente durante os primeiros três de nossa era, o platonismo, o aristotelismo, o estoicismo e o epicurismo serão ministrados em instituições escolares que não mantinham nenhuma relação de continuidade com seu fundador. Em cada cidade importante do mundo antigo ocidental havia instituições nas quais se podia aprendê-las. Para Hadot (2011, p. 214) assiste-se a um processo que tivera o início no século II a.C. quando a instituição oficial da *efebia* ateniense pôs em seu programa de ensino aulas de filosofia escolhidas provavelmente por representantes das quatro grandes escolas filosóficas. Por essa participação em um serviço público, a cidade remunerava os filósofos que ministravam as aulas.

Esse movimento se expandiu na era Imperial, ainda mais quando Marco Aurélio funda, em 176 a.C., quatro cátedras imperiais, remuneradas pelo Tesouro Imperial, nas quais serão ensinadas as quatro doutrinas tradicionais: platonismo, aristotelismo, epicurismo e estoicismo. As cátedras não tinham nenhuma relação de continuidade com as antigas escolas atenienses, mas eram uma tentativa, por parte do imperador, de fazer com que Atenas voltasse a ser um centro de cultura filosófica. Ao lado desses funcionários municipais e imperiais, existiam os professores particulares de filosofia – Amônio Sacas em Alexandria, Plotino em Roma, Jâmblico na Síria -, que abriam escolas, por vezes sem sucessor, nessa ou naquela cidade do Império.

A partir do final do século III e início do IV d.C., o estoicismo, o epicurismo vão, pouco a pouco quase desaparecer, para dar lugar ao que se denomina neoplatonismo<sup>21</sup>. Nessa época, a escola platônica de Atenas chega a ressuscitar artificialmente a organização da antiga Academia, no entanto, não passou de uma recriação sem qualquer continuação com a antiga tradição. Sua biblioteca, por exemplo, não continha os textos das aulas e das discussões dos diferentes dirigentes que sucederam Platão. No máximo alguns textos dogmáticos de alguns comentadores podiam ser lidos. A liberdade de discussão, que sempre existira, se tornou restrita. Não era mais ensinado métodos de pensamento e de argumentação, pois o ensino de uma ortodoxia tornava-se a regra. Segundo Hadot, as razões dessa transformação são múltiplas. Primeiro, porque alguns acadêmicos dessa época procuraram consagrar a maior parte de seus ensinamentos a discutir os textos dogmáticos. Além disso, com o avanço dos séculos, os textos tornaram-se mais difíceis de ser

---

<sup>20</sup> Sobre a noção de *parresía* ver, sobretudo, as quatro primeiras aulas de Foucault em *A Coragem da Verdade*. FOUCAULT, Michel. **A Coragem da Verdade: Curso no Collège de France (1983-1984)**. São Paulo. WMF Martins Fontes. 2011, p. 3-135.

<sup>21</sup> O neoplatonismo é em certo sentido, uma fusão do aristotelismo e do platonismo.



compreendidos pelos aprendizes, e, sobretudo, representava-se a partir de então a verdade recebida das autoridades.

Nessa época, será muito frequente a tendência em satisfazer-se com o conhecimento dos dogmas das escolas, sem se preocupar em adquirir uma verdadeira formação que permite uma transformação do seu modo de vida. Nesse momento o próprio ensino de filosofia, se torna no seu essencial, um comentário de texto. Já não se discutem os próprios problemas, já não se fala diretamente das coisas, mas do que Platão ou Aristóteles disseram dos problemas das coisas. É também a era dos manuais e dos resumos, destinados seja a servir de base a uma exposição escolar oral, seja a iniciar os estudantes e talvez o grande público nas doutrinas de um filósofo. Entre eles destacam-se: *Platão e sua doutrina*, obra de Apuleio, *Lição sobre as doutrinas de Platão*, escrita por Alcino, um resumo de dogmas de diversas escolas, de Ário Dídimos. Pode-se dizer, como nos sugere Hadot (2011, p. 220), que em certo sentido, o discurso filosófico dessa época, sobretudo o neoplatonismo, considera a verdade como algo revelado. E são nessas escolas que reproduzem o “verdadeiro discurso filosófico” que nasce uma tradição escolástica da qual a escolástica da Idade Média será a herdeira e, de certa forma, as instituições escolares modernas do século XVIII.

#### • **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Das observações aqui empreendidas acerca da escola na modernidade em comparação com a escola na antiguidade clássica e tardia, depreendemos três diferenças que julgamos de importância para se repensar a escola na atualidade. Essa breve comparação, no entanto, não esgota por completo outras aproximações não contempladas nem, tampouco, de um aprofundamento ulterior das que aqui realizamos.

A primeira, diz respeito a não distinção de idade que existia nas escolas antigas em comparação com as escolas modernas. Nas primeiras não está presente aquilo que denominamos dispositivo infância/criança, pois esta é, como vimos, uma noção moderna, de modo que a idade era pouco relevante. Evidentemente há, tanto aqui como ali, uma preocupação formativa, mas, radicalmente distintas, o que nos leva a segunda diferença. A segunda é que a escola na antiguidade não produz um indivíduo para, pode-se dizer, o Estado, como ocorre na modernidade. Ou seja, não havia nelas uma preocupação normalizadora, de produção de subjetividades para determinadas funções e capacidades sociais e/ou econômicas, não havia a intenção de produzir e alcançar àquela linha normatizadora da qual parece-nos ser a principal preocupação da escola moderna. Pelo contrário, as escolas forneciam meios para as pessoas se autogovernarem. Por mais que as escolas antigas, sobretudo a Academia platônica, visassem uma vida para a *pólis*, o que lhes interessava era muito mais um modo de vida em conformidade com a virtude, mesmo quando esse se chocava com os valores da *pólis*. O caso socrático e as escolas cética e cínica são emblemáticas nesse sentido. Por fim, a escola neoplatônica na antiguidade tardia forneceu subsídios para a instauração de uma

tradição escolar que perdura, do nosso ponto de vista, até os dias atuais através de uma escolarização escolástica. Não é sem motivo, que os discursos proferidos por alguns teóricos e professores a respeito do mau e do bom funcionamento da escola convergem para uma positividade quase que religiosa. Enquanto alguns acreditam na possibilidade do retorno a um ideal de escola perdido no passado, outros creditam suas esperanças, poderíamos dizer fé, na escola que temos hoje.

- **BIBLIOGRAFIA**

- AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo? E outros ensaios**. Chapecó, SC: Argos, 2009.
- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2º Ed. Rio de Janeiro. Zahar Editores. 1981.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 3ª ed. Rio de Janeiro. Edições Graal. 1982.
- \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir**. 37º Ed. Petrópolis. Vozes. 2009.
- \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_. **A verdade e as formas jurídicas**. 3ª ed. Rio de Janeiro. NAU Editora. 2009.
- \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_. **A Hermenêutica do Sujeito: Curso no Collège de France (1981-1982)**. 3ª ed. São Paulo. WMF Martins Fontes. 2010.
- \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_. **A Coragem da Verdade: Curso no Collège de France (1983-1984)**. São Paulo. WMF Martins Fontes. 2011.
- HADOT, Pierre. **O que é a Filosofia Antiga**. 5ª ed. São Paulo. Edições Loyola. 2011.
- \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_. **Elogio da Filosofia Antiga**. Tradução: Flávio Fontenelle Loque, Lorraine Oliveira. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- KOHAN, W. O. **Infância. Entre Educação e Filosofia**. Belo Horizonte. Autêntica. 2005.
- \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_. **Infância, estrangeiridade e ignorância**. Belo Horizonte. Autêntica. 2007.

**Recebido em setembro de 2014.**

**Aprovado em outubro de 2014.**