

ABSTRACT: This essay aims introduce, by a genealogical study, a debate on the political, educational and epistemological practice of the *sophistic* as original educational activity.

RESUMO: Este artigo pretende introduzir, pela proposta de um exame genealógico, uma discussão sobre a natureza da prática político-pedagógica e epistemológica da *sofística* enquanto origem da atividade profissional da educação.

## A LIÇÃO POLÊMICA DOS SOFISTAS

Luiz Cláudio Luciano França Gonçalves

*Uma educação pela pedra: por lições;  
para aprender da pedra, freqüentá-la.*

João Cabral de Melo Neto

Discussões acerca da natureza do saber, da delimitação de seu domínio e de sua contingência são sempre recuperadas, em suas várias versões, quando se empreende um exame pertinente das origens históricas da idéia ocidental de educação ou de seu significado hodierno. Talvez possam ser envolvidas por esses três grandes temas primários quase todas as questões mais proeminentes do universo da teoria do conhecimento que, nesse aspecto, ainda que lhe seja logicamente anterior, traça limites incertos com a chamada filosofia da educação.

Na impossibilidade de perseguir a epistemologia em seu complexo curso ao longo da história recente – que, de resto, não é objetivo deste ensaio –, basta por ora recordar as incursões de alguns autores da modernidade filosófica, como um Rousseau, que, à questão e aos seus desdobramentos, dedicou todo o seu *Émile*, bem como um Hume, que, em seu *Treatise*, explora cirurgicamente a intimidade sensorial do homem moderno. Kant, cujo nome não pode ser omitido na passagem para o idealismo e para o romantismo, tratou, por sua vez, do ideal racionalista da educação como termo indissociável da *Aufklärung*, esse “novo humanismo” tentacular, instalado a meio caminho entre a epistemologia e a pedagogia. Já na época contemporânea, sobretudo como resultado das reflexões de Nietzsche, Freud e Heidegger, bem como da dilatação da credibilidade científica finissecular, a questão epistemológica é submetida a um acurado espírito analítico. Suas parcelas órfãs foram colocadas então a cargo de abordagens cujo caráter predominantemente técnico cuidou de operar-lhes – para empregar um termo em voga – uma nova desconstrução, sob a rubrica da legitimidade histórica e das opções predominantemente metodológicas ou ideológicas<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Sobre um breve histórico das tendências pedagógicas de fins do século XIX, século XX e vanguarda, cujo exame aqui seria algo prolixo, note-se, por exemplo, o exame de Ghiraldelli (2000). No estudo, o autor atesta a diversidade metodológica das recentes abordagens, tendo em vista a “emergência” de diferentes “elementos-chave” na discussão

Como resultado regular do tratamento dado pela reflexão filosófica, durante cerca de três séculos, ao problema do conhecimento e da educação, um olhar sobre a noção abstrata do homem permite hoje identificar o intransigente processo de particularização que lhe atinge. Parece haver um amortecimento da idéia de humanidade, operado pela figura de um indivíduo humano marcado pela indeterminação lógica e pela efemeridade, não apenas enquanto sujeito empírico atirado no fluxo fenomênico, mas também enquanto sujeito psicológico e ético. O cenário revelado pela crítica extensiva da modernidade, longe de ser uma constatação recente, parece ser, em síntese, de uma complexa simplicidade, cuja natureza nossa época já é capaz de discernir de modo quase vulgar: incontáveis círculos concêntricos que representam as múltiplas versões da presença do homem – excêntrico – em face de seu tempo, em face do *Zeitgeist* que lhe é subjacente. No centro da imagem, um foco de atração imponderável, porque inextenso, inessencial e deslizante.

De qualquer modo, a ampla temática acerca da natureza do saber, de seus registros historiográficos e de sua aplicação – que só podem ser fruto de uma discussão igualmente restrita – parece ter, grosso modo, duas frentes de aproximação que consistem em duplo risco. De um lado, há o risco da *perenidade*. Trata-se do âmbito do conceito. Há sempre a tentação de restringir o exame ao domínio nocional, apriorístico, que, em determinadas leituras da disciplina educativa enquanto *processo*, pode ferir de morte certos aspectos de um estudo comparativo, cuja natureza volátil e temporal seria uma marca irrevogável. A esse risco corresponderia uma *necessidade de determinação* da questão educativa. Migrando de um extremo a outro, encontra-se o outro risco, o da *contingência*. Trata-se do lugar antagônico, que equivale em qualidade ao primeiro, e que consiste em cuidar da atividade educativa no que ela traria de empírico, aplicado. O risco da contingência aponta para a *ação* educativa, para sua própria fração *prática*, composta pela diáde ensino-aprendizado, cuja predominância, caso seja um pretexto para a preterição do outro extremo, parece tão oportuna e tão imoderada quanto a opção pelo risco da perenidade. Ao caráter *a posteriori* do risco da contingência corresponderia, portanto, uma *possibilidade de indeterminação*.

O duplo risco, que não é senão um fenômeno laborioso coroado pela contemporaneidade, parece consistir, portanto, em dois excessos: o da necessidade e o da possibilidade. O primeiro pode evoluir para um incurável esoterismo; o segundo, para um ingênuo exoterismo. Não parece evidente que a recíproca interferência desses extremos – de resto, enquanto extremos, menos efetivos que ilustrativos – perfaça, regra geral, a atividade formativa de nosso tempo. Dito de outro modo, não é um truísmo que o destempero entre os termos seja a regra vigente, mesmo que por virtude – ou pelo reconhecimento do caráter comprometedor de um dos riscos – isso seja desejável porque prudente. De fato, independente de aproximações ou nuances entre as partes (cuja imobilização arbitrária já se mostraria simpática ao excesso da *necessidade*), o desdobramento consequente das principais discussões acerca da educação e da epistemologia parece sempre trazer à linha de frente reflexões de teor secundário, epifenômenos que, pelo que há de essencialmente atual naquele reconhecimento do risco dos extremos, não são senão *apartes* da questão fundadora. Trata-se de uma revolução curiosa, que depõe a questão geral – voltada à natureza do fenômeno do conhecimento – e elege em seu lugar questões mais emergentes, particulares ou de âmbito, processo que se dá mediante a legitimidade que nosso tempo lhe credita. Seria essa eleição um sinal da opção pelo excesso da possibilidade?

---

da questão pedagógica, o que corresponde à eleição de princípios – ora metodológicos, ora ideológicos – oriundos de domínios do saber que distam entre si de modo mais ou menos flagrante: “[...] em Herbart, a emergência da mente; em Dewey, a emergência da democracia; em Paulo Freire, a emergência do oprimido. A quarta revolução, por sua vez, segue em torno da emergência da metáfora – entendida segundo as novas visões de Davidson, estudado por Rorty.” (GHIRALDELLI, 2000, p. 32)

Por outro lado, não obstante a distância espacial e os 25 séculos que nos separam das discussões originárias acerca do fenômeno educativo, seus aspectos centrais nos parecem flagrantemente atuais, e talvez, mais do que em tempo algum, têm o poder de suscitar reflexões especialmente relevantes, tanto no âmbito de uma certa política educacional local quanto sob o aspecto de uma ética da educação, esta, logicamente, anterior àquela. Já se nota que o ponto de partida da discussão aqui proposta termina por ser um problema operacional que, de resto, este breve artigo julga tão insolúvel quanto imprescindível: trata-se de trazer aos dias atuais, mesmo que de um modo algo apressado, um panorama dos primeiros passos do Ocidente em direção a uma prática de formação, com o intuito de apresentar alguns de seus princípios. Esse problema-desafio não é senão um resultado natural (e, sob certo aspecto, desejável) de exercícios simultâneos de aproximação e de distanciamento operados sob a gestão de um núcleo comum: uma idéia sintética de formação humana que seja capaz de contemplar os diversos âmbitos e inclinações de um homem em permanente processo de desarticulação e de *desterritorialização*. Este processo, dono de uma dinâmica impaciente e vigorosa, prescinde da opção por um risco ou outro, porque no espaço entre eles encontra sua mais acabada significação.

O sentido dessa desarticulação *em ato*, desse monstruoso *conceito em curso*, que parece ter já como origem – paradoxalmente – o heroísmo trágico do *cogito* cartesiano, se nos apresenta hoje, mais do que como uma herança irrecusável da modernidade, como o sinal de um caminho irreversível, e talvez corresponda a uma reflexão de base, já institucionalizada, operada por uma crítica contemporânea da subjetividade fortemente municiada, seja pelas pertinentes objeções acerca da psicologia e da filosofia da linguagem, seja pela didática e pela pragmática, ou, numa palavra, pelo alcance semântico da linguagem. O notável parece ser que há, como grau zero da crítica da subjetividade, tão-somente um *horizonte* de desarticulação. Trata-se de uma crítica que age sobre o intangível, e dali retira toda a sua amplitude. A crítica operada pelo século que recém terminou – crítica que já vinha não apenas acenando em fins do século anterior, o chamado “século da ciência” e das grandes generalizações – dedica-se a fundar uma idéia de cultura radicada na *crise*, empenha-se em conduzir uma reflexão a meio caminho entre dois *prestes a*. Nesse sentido, o tratamento particularizado dos domínios da educação, da política, da psicologia, da sociologia, da ética e de outras eventuais disciplinas humanísticas é, além de uma prerrogativa hodierna, um sintoma que denuncia, além de uma grande vocação à análise, o marco inicial do próprio impulso crítico: o reconhecimento e, sobretudo, a legitimidade da idéia daquele homem cindido ou *em devir*. Admitindo que uma crise possa ser composta de elementos dominantes e recessivos, vê-se que, como um *Janus*, ela lança simultaneamente seu olhar exasperado ao passado e ao futuro – à idéia humanística clássica e a uma espécie de “epistemologia do (pelo) efêmero” –, numa tentativa sísmica de estabelecer o trânsito entre os termos da polêmica, ainda que nem sempre o admita.

Parece evidente que a dimensão recessiva dessa crise se dê não apenas pela distância que hoje separa “saber” (*sophía*, σοφία) e política enquanto prática ampla de virtude (*areté*, ἀρετή), mas sobretudo pela fratura operada pelo curso da história na idéia daquele “saber”, o que parece corresponder enfim ao núcleo da própria crise. A parcela dominante dessa crise, por outro lado, radica num alento: sabe-se do quinhão de fracasso que ostenta cada época. A permissividade e a transigência se justificam, nesse caso, enquanto opções metodológicas.

De fato, é tão certo quanto natural que a contemporaneidade tenha diluído o que se entende por “homem clássico”, ainda que reivindique, ao mesmo tempo, o desafio de superar os desfavores de uma conseqüente visão particularista. Da fenda aberta por essa vocação ao paradoxo parece ter eclodido um novo olhar sobre a noção do *trágico*, esse privilégio humano radical, o que talvez nos abra, *mutatis mutandis*, o caminho de um *novo* humanismo, um humanismo cuja

regra seja a especificidade. A desmedida (*hýbris*, ὕβρις) desse homem vário não se refere mais ao domínio das qualidades: nossa insolência não se dá diante do imponderável, uma vez que o imponderável só se apõe ao ponderável. Nosso excesso se dá, por outro lado, na imanência de nosso próprio universo particular, na intimidade desconcertante de nosso próprio terreno (*ethos*, ἦθος). Se é distante a síntese proporcionada por um olhar essencialista – e sobre isso não cabe um julgamento –, há, em contrapartida, a fluidez e a desmedida dos dobramentos, que traçam fronteiras entre “subjetividade”, “eu”, “homem”, “pessoa”, “ego”, “máscara”. A cada novo item agregado, há em cena mais um ator (*hypocrités*, ὑποκριτής): o homem hodierno é um lugar de *agência*, um tópico.

Se hoje é flagrante o divórcio entre política e ética (e atesta-o a voz comum que clama confusamente por uma utópica re-união), talvez nos reste lançar mão desse “privilégio” histórico, ou do que nisso possa ser favorável enquanto novo recurso analítico, subproduto do novo estado de coisas. Esse recurso analítico cada vez mais se afigura como a crítica *genealógica*, e parece radicar – à maneira contemporânea – em um caminho, um curso, que conduz da pergunta sobre a educação à pergunta sobre a *formação* (*paidéia*, παιδεία). Da hipertrofia ou da *pulverização semântica* do universo da ação nasce a pergunta sobre a legitimidade do convívio com a ambigüidade.

Caso seja possível reconhecer a pertinência de uma crítica genealógica da atividade educativa, e dela extrair elementos que possam atender às exigências das questões atuais, parece inevitável apontar para o justo exame dos principais aspectos daquele que foi o período inaugural de uma atividade prioritariamente voltada à prática *pública* da educação, da criação pioneira de um *corpus* metodológico e de técnicas argumentativas movidas por propósitos predominantemente ético-pedagógicos, e que estabelecem, portanto, marcante relação com diversas frentes de abordagem da atividade educativa, não apenas sob um olhar atual menos apressado, mas em qualquer dos pontos da complexa trajetória que nos conduziu até o presente.

Orientada por um ideal de *razão política* e, portanto, fruto legítimo do classicismo helênico, os pensadores *sofistas* são eleitos como referência da presente questão, na medida em que têm em sua origem a necessidade da formação espiritual do homem político pela soberania da virtude (*areté*, ἀρετή), apontando para o momento inaugural da *paidéia*. Como lembra Jaeger (s/d, p. 317),

O objectivo da educação sofista, a formação do espírito, encerra uma extraordinária multiplicidade de processos e de métodos. Sem embargo, podemos encarar esta diversidade pelo ponto de vista unitário da formação do espírito.

Tendo em vista o reconhecimento da discussão inaugurada pela Antigüidade clássica e das origens da idéia de educação, este breve estudo já é capaz de apontar seu objetivo: apresentar alguns poucos elementos capazes de acomodar, no trânsito veloz de nossa época, uma discussão acerca daquele fenômeno em que radica o ideal pedagógico tal como o conhecemos: o movimento sofisticado, integrado pelos primeiros educadores profissionais da cultura ocidental.

Sabe-se do desafio de um estudo cuidadoso da sofisticada e de seu sentido, que, de resto, não é propósito deste breve exame. Todavia, talvez seja possível ilustrar, num olhar retrospectivo, algumas poucas nuances entre as mais relevantes do processo educativo deflagrado pela sofisticada, com o fim de resgatar daquela experiência radical alguns pontos de contato com a atualidade da discussão presente, sobretudo no que se refere às idéias de *política*, *ética* e *educação*, tal como hoje são compreendidas.

Após a invenção da cidade-Estado grega (*pólis*, πόλις), datada entre os séculos VIII e VII a.C., o poder da *palavra* (*lógos*, λόγος), divinizada pela cultura mítica na figura de *eithó*<sup>2</sup>) se alarga para além da soberania taumaturgica aristocrática e se afirma em diversas dimensões, entre elas na política. É a lenta passagem do tratamento esotérico do saber privilegiado ao seu tratamento exotérico, cujos efeitos nosso tempo ainda é capaz de sentir em diferentes versões. Nesse novo contexto de celebração lógica, o debate, a oposição de idéias e a argumentação adquirem cada vez mais proeminência, o que intensifica a relação entre exercício político e linguagem. Essa “imediate expressão da mudança fundamental que se opera na essência do Estado” (JAEGER, s/d, p. 316) deu origem a um amplo curso de *racionalização* da vida pública, como subproduto de uma racionalização logicamente anterior, baseada na ação política, ideário que já vinha se impondo à cultura helênica.

Um dos fenômenos resultantes mais peculiares dessa trajetória histórica é o momento sofisticado, cujo nascimento corresponde ao período humanístico da Antiguidade grega. Os sofistas – os primeiros professores do Ocidente – possuem atualmente uma representatividade reconhecida em função de diversos fatores, entre eles a extensão da base racional à idéia de educação. Como lembra Jaeger (s/d, p. 323),

Os sofistas foram considerados os fundadores da ciência da educação. Com efeito, assentaram os fundamentos da pedagogia, e ainda hoje a formação intelectual trilha, em grande parte, os mesmos caminhos.

18

O pensamento sofisticado surge no século V a.C., com Protágoras, nascido em Abdera, entre 481 e 491 a.C. A obra mais proeminente de Protágoras parece ter sido *Sobre a verdade*, publicação que tinha como subtítulo, provavelmente, *Raciocínios demolidores*<sup>3</sup>. Se é certo que o momento sistemático da filosofia grega – as obras de Platão e Aristóteles – muito deve à inauguração da questão antropológica por parte dos sofistas e de Sócrates, também é notório que alguns representantes da escola sofista de pensamento, a exemplo de Protágoras, adquirem na obra de Platão um papel de grande destaque, não apenas enquanto contraponto e coadjuvação, mas como termo *dialético*, o que amplia sua importância para o domínio da exegese de toda a filosofia posterior.

A expressão “sofista” (*sophístés*, σοφιστής) adquiriu, pela contaminação do tempo e pela significação adquirida já entre os séculos VI e V a.C., traduções que distam da original. A idéia de associar a prática sofisticada ao raciocínio capcioso e à argumentação “sofisticada” que reforça o falso já é, em grande parte, uma herança da tradição socrático-platônica, e faz com que, não raro, a sofisticada seja tratada com prejuízo de seu sentido original. De fato, em sua raiz, “sofista” é uma expressão simplesmente análoga a “sábio” (*sophós*, σοφός) e, por ocasião do surgimento dos pensadores sofistas, a expressão gozava de amplo emprego, aplicando-se a artesãos, carpinteiros, médicos, estadistas ou escultores, e indicando como *sophós* todo aquele que fosse hábil ou engenhoso em sua atividade particular<sup>4</sup>. Na leitura de Reale (1993, p. 189),

<sup>2</sup> Vernant (1984) menciona que a divindade *Peithó* seria a “força de persuasão” que “lembra a eficácia das palavras e das fórmulas em certos rituais religiosos” (p. 34). Na bibliografia de apoio pesquisada – Grimal (s/d) e Brandão (1991) –, não foram encontradas outras ocorrências da divindade citada por Vernant.

<sup>3</sup> Reale, 1993, p. 200.

<sup>4</sup> A expressão grega *techné* (τέχνη) também pode, em certa leitura, ser aplicada à atividade dos sofistas, na medida em que se relaciona à retórica e à habilidade argumentativa. Platão diz em *Protágoras* que o sofista chama de “*techné* política” sua profissão (JAEGER, s/d, p. 324). Acrescente-se, no entanto, que “os sofistas consideravam a sua arte o coroamento de todas as artes” (idem), o que agrega outra significação, esta mais ampla, a *techné*. A discussão é vasta e

A acepção negativa do termo sofista tornou-se corrente a partir talvez já de Sócrates e, certamente, dos discípulos de Sócrates, Platão e Xenofonte, que radicalizaram a batalha ideológica contra os sofistas, e depois com Aristóteles, que codificou tudo o que dissera Platão.

Pelo mesmo caminho, Burnet lembra que Aristóteles define o sofista como “alguém que obtém dinheiro através de sabedoria aparente”<sup>5</sup>, em expressa menção à até então inédita atividade remunerada dos sofistas, duramente condenada já por Platão como “sinal de baixa moral”.<sup>6</sup> De qualquer modo, sendo a fonte mais importante na reconstrução do pensamento sofístico, Platão talvez tenha sido o maior responsável pelo demérito posterior do movimento. Ainda que de Sócrates se aproximassem sob diversos aspectos, os sofistas figuram em Platão como seus adversários, e são tratados com igual restrição por Aristófanes, que, em sua comédia *As nuvens*, se refere aos sofistas como mestres na arte de “fazer a causa pior parecer a melhor” (LUCE, 1994, p. 83). Todavia, parece que o próprio curso da sofística – aqui chamada de “movimento” apenas por conta da convergência de algumas prerrogativas comuns – tenha sido, em parte, responsável pela efigie que a expressão carrega atualmente, tendo evoluído, em seu momento terminal, para uma espécie peculiar de niilismo epistemológico, resultante de inclinações céticas. Górgias, eminente sofista nascido em meados de 485 a.C., afirma, não sem certa melancolia, em um de seus exercícios retóricos:

Não é fácil recordar o passado, ponderar sobre o presente ou adivinhar o futuro. Sendo assim, na maior parte dos assuntos, a maioria toma a opinião como conselheira de seu espírito. Mas, sendo incerta e insegura, a opinião protege aqueles que confiam nela com formas de satisfação também incertas e inseguras. (GÓRGIAS, apud LUCE, 1994, p. 86).<sup>7</sup>

A hipertrofia do momento histórico que precede aos sofistas – a filosofia pré-socrática – havia resultado em excessos, e elevado as discussões abstratas sobre a natureza (*physis*, φύσις) à mútua contradição e aniquilação, como num sinal da ilegibilidade das coisas últimas, do reino do Ser e do domínio da realidade ontológica fundamental. A questão pré-socrática foi, em sua essência, feita de um saber predominantemente esotérico e teórico, na medida em que declinava do método empírico. O testemunho sensorial ou a contingência da vida pública não fazia parte de sua problemática

---

não pode ser aqui tratada de forma mais detida. Sobre a aproximação entre o conceito moderno de “técnica” e a *techné* política dos sofistas, vale notar a discussão proposta por Jaeger (idem, p. 323-326), que defende que os sofistas faziam de sua *techné* “o grau mais alto de inteligência do direito do Estado” (idem, p. 324).

<sup>5</sup> “Aristotle formulated all that, and defines the Sophist as one who makes money out of apparent wisdom”. (BURNET, 1962, p. 108).

<sup>6</sup> A crítica platônica se presta a controvérsias exegéticas, uma vez que o preconceito aristocrático e o cultivo do *otium* em matéria de conhecimento fazia com que Platão declinasse do olhar “profissional” da divulgação do saber. O fato em relação aos sofistas é que, ainda que seja possível “criticar os abusos dos quais eles se tornaram culpáveis”, é preciso ser, nesse sentido, “muito cauteloso ao julgá-los demasiado severamente”. (REALE, 1993, p. 195).

<sup>7</sup> Ao que foi chamado de “niilismo epistemológico” corresponde a visão da sofística como uma das frentes que permitiriam ao pensamento grego sua formação mais acabada, desaguando no período dos grandes sistemas platônico e aristotélico. Não se trata simplesmente, portanto, de um momento puramente negativo, mas antes de um auge por via de exaustão, ou de uma passagem regular da reflexão assistemática que entra em crise, e que dá lugar à sistematização.

dominante. Basta lembrar, a título de exemplo, a escola pitagórica, que teria florescido entre os séculos VI e V a.C.<sup>8</sup> O ápice da elaboração dedutiva dos pré-socráticos foi, ao mesmo tempo, sua fortuna e seu ocaso, que ocorreu por uma espécie de exaustão por perenidade, resultado de prerrogativas de ordem essencialmente apriorística – em parte responsáveis pela origem daquele ceticismo ligado posteriormente aos sofistas – e, portanto, isenta das contingências políticas.

Outro universo se abre com o surgimento da sofística. Pela primeira vez, a reflexão se dedicava formalmente ao domínio do que é “humano, demasiado humano”<sup>9</sup>: tomava corpo a lição fundamental do pensamento sofisticado, a herança revolucionária partícipe do humanismo socrático, e que trouxe a reflexão para o âmbito público. Os pensadores sofisticados – representados por nomes como o já citado Protágoras, além de Pródico, Hípias e Górgias – são, sob certa leitura, diretamente responsáveis pelo primeiro esboço do que seria séculos depois o Iluminismo, na medida em que promoveram a hipertrofia do discurso fundado na razão<sup>9</sup>. Numa palavra, são responsáveis, ao mesmo tempo, pela inclinação exotérica do saber e pelo primeiro modo ocidental de exercício educativo.

Pelo emprego do método empírico, intimamente ligado às exigências oriundas dos novos problemas – essencialmente humanísticos – da *pólis*, os sofistas traziam para o complexo universo das relações humanas uma série de questões que até então não haviam sido tocadas, tais como a natureza do ato de ensinar e a capacidade humana do aprendizado, bem como a legitimidade dos costumes e das leis escritas (*nómos*, νόμος). Configura-se, portanto, a partir do movimento sofisticado, a polêmica resultante das duas frentes seminais da reflexão filosófica: o pensamento pré-socrático e sua contrapartida, a reação sofística. Protágoras e seus seguidores recusam uma forma de saber esotérica, distante do trato humanístico, e propõem uma prática formadora capaz de dar conta das questões mais emergentes da vida social. Segundo Vernant (1984, p. 41), “a filosofia vai encontrar-se, pois, ao nascer, numa posição ambígua: em seus métodos, em sua inspiração, aparentar-se-á ao mesmo tempo às iniciações dos mistérios e às controvérsias da ágora.”

A ambigüidade mencionada aponta para a perspectiva pública do emprego da palavra e da argumentação por ela suscitada. Errantes, os sofistas faziam do espaço público o seu *ethos*. Se aos filósofos da natureza (os pré-socráticos) era facultado ter alunos ou discípulos, isso se torna imperativo com a sofística. Os pensadores sofistas pareciam intuir, mesmo mediante um sacrifício da porção especulativa da filosofia, a emergência das questões acerca da educação, da vida política, dos valores éticos e suas contingências, e as expunham em suas conferências públicas e seminários privados.

[...] com eles, o problema educativo e o empenho pedagógico emergiram ao primeiro plano e assumiram um novíssimo significado. Contra a pretensão na nobreza, que sustentava ser a virtude uma prerrogativa de nascimento e de

<sup>8</sup> Do pitagorismo pouco se sabe, e a escassez e a imprecisão de informações a respeito da doutrina se devem ao fato de que o saber pitagórico adotou como princípio a manutenção de um marcante sectarismo doutrinário. Tendo em vista que somente os adeptos da casta pitagórica poderiam ter acesso aos *segredos*, a divulgação posterior desse pensamento foi, portanto, severamente comprometida, fato atenuado pela obra de Filolau, contemporâneo de Sócrates e primeiro dos pitagóricos a tornar pública a doutrina da escola. Além do pitagorismo, o pensamento pré-socrático é representado por autores independentes e por outras escolas igualmente relevantes, como a jônica, a eleata e a atomista. Invariavelmente, o conhecimento elaborado pelos autores pré-socráticos não prezava pela reflexão comprometida com a *práxis* política ou com questões de ordem ética, o que resultou na suspeita sobre o critério de verdade e sobre o papel dos sentidos na formação do conhecimento. O *anti-humanismo* pré-socrático, ou, o que parece mais justo, seu *pré-humanismo*, era fundado na reflexão sobre a natureza supra-sensível e seu princípio (*arché*, ἀρχή).

<sup>9</sup> Acerca do iluminismo da sofística e de suas relações com a expressão *Aufklärung*, vale apontar para as discussões de Burnet (1962, p. 109), Reale (1993, p. 197-198) e Jaeger (s/d, p. 14-16).

sangue, os sofistas pretenderam fazer valer o princípio segundo o qual todos podem adquirir a *areté*, e esta, mais que na nobreza de sangue, funda-se *sobre o saber*. (REALE, 1993, p. 195)

A partir desse “novíssimo significado” da educação, destaca-se a ligação entre o “empenho pedagógico” dispensado e a valorização da virtude como princípio de formação, uma das maiores contribuições do movimento sofístico à cultura ocidental. O tema é fruto de uma reflexão política, e não apenas ética, o que relaciona ao *exercício* da virtude uma anterioridade lógica sobre a necessidade e a importância daquilo que nela é passível de *ensinamento*. Se Platão se distanciava dos sofistas nesse aspecto, e não acreditava que a virtude pudesse ser ensinada, isso ocorre, sobretudo, pela proeminência da metafísica na filosofia platônica, e não pelo reconhecimento da importância política e pedagógica da virtude, de resto um traço comum do helenismo. A lição fundamental dos sofistas é indissociável da convicção de que cidadania, exercício de poder público e conhecimento guardam uma íntima ligação com a virtude, o que nos permite ao menos uma vaga idéia do alcance da *areté* tal como a entendia o homem grego clássico. Platão, em *Protágoras*, diz que o programa sofista era feito de “[...] bons conselhos em assuntos de família, ou seja, o trato competente da casa de alguém, e bons conselhos em assuntos públicos, isto é, contribuir com mais eficiência pela palavra e pela ação para o bom andamento dos assuntos da cidade.” (PLATÃO apud LUCE, 1994, p. 82)

Legítimo produto democrático, a discussão sofística e seu caráter irrestrito conduziram à esfera pública o debate sobre as leis positivas, os sistemas políticos, a natureza do conhecimento e seu alcance, e até mesmo sobre o mito, senão num sentido estritamente científico, numa dimensão essencialmente inquisitorial, racionalista. Suas premissas eram sustentadas pelo prestígio do julgamento individual, da tolerância e da liberdade de opinião. Na linha de frente de uma filosofia humanística, os sofistas “[...] constituem um fenômeno do mais alto significado na história da educação. É com eles que a *paidéia*, no sentido duma idéia e duma teoria consciente da educação, entra no mundo e recebe um fundamento racional.” (JAEGER, s/d, p. 323)

É digno de nota que diversas discussões hodiernas encontrem eco em mais de um dos aspectos valorizados pela incursão do pensamento educativo dos sofistas. Se atualmente se amplia flagrantemente o domínio da lingüística e da análise do discurso, sua crescente importância remete ao período antropológico clássico, em que a linguagem se torna pela primeira vez *reflexiva*, e elabora sobre suas próprias operações. Entre as maiores heranças nesse âmbito estão a criação das primeiras gramáticas, dos primeiros manuais de retórica, bem como as primeiras tentativas sistêmicas de uma crítica literária. Enfim, o caminho inaugurado pelos sofistas levou à praça pública o exame pioneiro da intrincada trama das relações humanas em suas dimensões ética e política, e premiou a civilização grega e seus herdeiros com as primeiras técnicas de argumentação e de ensino, por meio de um espírito pan-helênico de índole marcadamente pública<sup>10</sup>.

\*\*\*

Como resultado deste breve exame da atuação dos primeiros professores da cultura ocidental, algo adquire, caso seja adequadamente localizado, irrecusável importância para o nosso tempo: o fenômeno sofístico e sua representatividade para aquele deslizamento, aquela

<sup>10</sup> Sobre o ideal pan-helênico e a educação política ligados não apenas ao movimento sofístico, veja Jaeger, s/d, p. 1029-1043.



ambigüidade característica da polêmica entre, de um lado, o saber teórico, contemplativo, esotérico, e de outro, o saber professado, publicado. A lição dos sofistas é a de uma plena integração na vida pública, de uma atividade partícipe fundada na *palavra* e em sua dimensão *formadora*, pedagógica. O que os sofistas foram capazes de extrair desse momento agônico parece ponto pacífico, bem como o quanto contribuíram para a sua discussão. O que a sua obra nos suscita, em contrapartida, é uma complexa questão acerca do exercício do poder em matéria política, bem como acerca da virtude e do trato com o conhecimento em matéria ética.

Talvez ainda não exista *uma* linguagem capaz de se dizer *dentro* da crise, dentro do *quase-nada* que se afirma em nosso tempo menos como rubrica do que como *pressentimento*. No entanto, em certa medida, a contemporaneidade não se distancia tanto daquele tempo que testemunhou o surgimento da sofística. Talvez a época presente esteja condenada à busca de um novo *lògos*, a linguagem do *umbral*, um novo sistema semântico de que nos dá uma figura (im)precisa Jankélévitch (1995, p. 248):

Não estou certo de que haja uma diferença acústica entre o pianíssimo de Debussy e o pianíssimo escalar, mas o que é certo é que Debussy nos transmite uma mensagem misteriosa: quando o pianíssimo não é apreendido como o grau último, o termo final de um decrescendo, nem como o início mínimo de um crescendo, mas como o umbral de alguma outra coisa, ele está anunciando verdadeiramente o umbral da supernatureza, isto é, o mistério.

Esse *quasi nihil* de que fala Jankélévitch nada mais é, enfim, do que uma metáfora da fratura crítica levada a cabo pela contemporaneidade e que, ao se aproximar daquela fratura enquanto metáfora, perde imediatamente seu potencial metaforizante, e parte em busca de uma transcendência, uma monstruosa “meta-metáfora”, capaz de dar conta desse *novo* humanismo, escorregadio, efêmero. Seria a crise o destino da modernidade e de um todo pretensamente inequívoco que se nomeia pós-modernidade? Ainda que a linguagem não se sustente na fratura – e, de resto, talvez nada se sustente –, a desmedida peculiar resultante interdita a resignação e, atentos, tentamos acompanhar com o olhar imóvel o frenesi. Há algo que se intui na fresta aberta entre a necessidade-possibilidade da determinação do homem enquanto abstração e a possibilidade-necessidade da indeterminação do homem enquanto indivíduo. A época presente parece ter como princípio uma certa “didática do risco” e, como subproduto, a cisão entre política e ética, a cada dia mais refinada e oportuna. Tal cisão, que parece ser, à maneira de uma segunda natureza, um privilégio contemporâneo, encontra sinais equivalentes nas artes e nas ciências.

A herança sofística figura assim como uma lição de ambivalência, de articulação de ambigüidades, uma vez que a crise provocada pela crítica da subjetividade é apenas mais uma transliteração, mais um recorte. Parece certo que um olhar genealógico permita identificar, no coração da *paidéia* do “homem derivante”, a um só tempo, um vago pressentimento, um imperativo ético e um engodo. Todavia, resta a suspeita de que o risco duplo da perenidade e da contingência seja mais que uma moeda de troca, de resto uma moeda que gira a uma velocidade imponderável.

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Junito. *Dicionário mítico-etimológico*. Petrópolis: Vozes, 1991.

BURNET, John. *Greek Philosophy*. New York: St. Martin's Press, 1962.

GHIRALDELLI JR., Paulo. A teoria educacional no Ocidente: entre modernidade e pós-modernidade. *São Paulo Perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 32-36, Abr./Jun. 2000.

GRIMAL, Pierre. *Dicionário de mitologia grega e romana*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, s/d.

JAEGER, Werner. *Paidéia: a formação do homem grego*. São Paulo: Herder, s/d.

JANKÉLÉVITCH, Vladimir. O “quase-nada”. In: JANKÉLÉVITCH, Vladimir. *Primeiras e últimas páginas*. São Paulo: Papirus, 1995, p. 243-262.

LUCE, J. V. *Curso de filosofia grega*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

REALE, Giovanni. *História da filosofia antiga*. São Paulo: Loyola, 1993.

VERNANT, Jean-Pierre. *As origens do pensamento grego*. São Paulo: Difel, 1984.

### **Autor:**

**Luiz Cláudio Luciano França Gonçalves** é filósofo pela UFMG, mestrando em Literatura pela PUC Minas, pesquisador em Memória Musical na Escola de Música da UEMG e professor das disciplinas Filosofia da Educação e Estética na Escola de Música da UEMG.

e-mail: luizclaudio568@yahoo.com.br