

TEMA 2 - SOBRE O ESTATUDO
DA FILOFOSIA DA EDUCAÇÃO

Conferências

**Da Filosofia da Educação a uma educação da filosofia.
Do estatuto à experiência: da quietude ao movimento¹**

Walter Omar Kohan,

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Boa noite. Agradeço sinceramente aos organizadores, na figura de Pedro Pagni e sua equipe, pelo convite para participar desta mesa e também pelo trabalho para organizar o evento de maneira tão cuidada e séria. Embora o meu título possa sugerir o contrário, vou fazer uma fala despreziosa e ao mesmo tempo afirmativa, que procurará afirmar um certo deslocamento sobre o próprio título sugerido para nossa mesa. Nesta apresentação, não vou ler um texto, para ser um pouco coerente com aquilo que eu vou dizer. Vocês provavelmente vão entender, só no final, por que não li e também por que fiquei me deslocando para acompanhar gestualmente as idéias que quero compartilhar com vocês. A forma pretende falar tanto quanto o conteúdo.

O deslocamento que quero propor-lhes parte da palavra “estatuto”, que está no título desta mesa. Dentro da palavra “estatuto” tem um infixos semântico ligado a uma raiz indo-européia *st* que indica fixação. Em latim, ele se encontra, por exemplo, no verbo *sto*, do qual deriva o português ‘estar’, com o sentido básico de ‘estar parado’.² Dele derivam substantivos como *stabilis* ‘estável’, *stabulum* ‘estábulo’, ‘albergue onde é possível deter-se’, ou, ainda, *prostibulum* ‘prostíbulo’. A etimologia afirma que *sto* tem uma forma verbal derivada, *sisto*, que indica um processo terminado e significa ‘deter-se’. De *sisto* derivam formas como ‘existir’, cujo sentido deriva do ‘estar fora de algo’, ‘surgir’ e, portanto, ‘existir’, ‘aparecer’. Também ‘subsistir’, ‘resistir’, ‘desistir’, ‘insistir’, ‘persistir’, que marcam diversas formas de posicionar-se diante da fixação que indica o infinitivo *sistere*.

Há muitas palavras em português com essa raiz semântica, que desdobram diversos aspectos desse tema ligado ao “estar parado”. Dentre elas, instituto, instituição,

¹ Agradeço imensamente a Vânia Mesquita que gravou e digitou minha fala em Marília, o que me permitiu dar-lhe a forma aqui presente. Algumas partes do texto estão publicadas em outros textos, mas todas essas partes foram aqui re-escritas visando atender o tema da mesa. Quero dizer que o trabalho não consistiu simplesmente no tentador “colar e pegar”.

² Para esta etimologia, consultar o excelente dicionário etimológico de Castello e Márcico (2006, parágrafos 53, 62 e 63).

estatura, estatua, estação, estacionamento, estável, estabelecimento e nossa titular estatuto, derivada do latim *statutum*³. Ligada à idéia de algo que foi estabelecido, a palavra ganha sentidos cada vez mais abstratos como estabelecimento, ordenamento, lei, regime.

Quero, então, contrapor à palavra ‘estatuto’, que está no título, a palavra ‘experiência’⁴, derivada de uma outra raiz temática, *per*, com o sentido de sensação e de movimento. Experiência (*empeiría*, em grego) está ligada, no mundo grego, a *páthos*, que significa experiência, sobretudo, negativa e, dali, padecimento. A etimologia, através da raiz temática *per* (que no grego se encontra também nos infixos *peir*, *pr* e *por*) aproxima ‘experiência’ a palavras como ‘percurso’ e ‘perigo’. No percurso está essa idéia de trajeto, viagem, deslocamento. E quando uma viagem se faz sem muitas previsões, sem antecipar o lugar de destino, aberto ao que se possa encontrar no caminho, a viagem leva consigo contingências, riscos. A ousadia é perigosa. A experiência também.

Entre o estatuto e a experiência

Há uma figura mitológica da Grécia antiga, que é sugestiva para pensar a relação entre repouso e movimento, entre estatuto e experiência. Esta figura aparece em vários diálogos de Platão, seu nome é Dédalo. Dédalo é um ateniense da família real, o protótipo do artista universal, arquiteto, escultor e inventor de recursos mecânicos (GRIMAL, 1989, p. 129). Desterrado, depois de matar a seu sobrinho Talo por ciúmes, foi o arquiteto do rei Mínos em Creta e construiu o Labirinto onde o rei encerrou o Minotauro. Fez com que Ariadna salvasse Teseo, o herói que tinha vindo combater o monstro, sugerindo-lhe que lhe repassasse o novelo de lã que lhe permitiria voltar sobre seus passos à medida que avançara. Por isso, Dédalo foi encarcerado por Mínos e, então, fugiu com umas asas que ele mesmo fabricou para si até se refugiar em Sicília (GRIMAL, 1989, p. 130). Além de todas as suas façanhas, Dédalo era fazedor de obras prodigiosas na forma de estátuas que, comentava-se, deviam ser encadeadas, porque, se não o fossem, saíam do seu lugar, não permaneciam quietas. De fato, eram estátuas com olhos abertos, braços estendidos e pernas separadas, em posição de caminhar, com o qual produziam a impressão de estar em movimento.

³ Para o significado de algumas palavras em grego, tenho consultado o dicionário de LIDDELL e SCOTT (1966) e a gramática de MURACHCO (2001).

⁴ Sobre a contraposição de M. Foucault entre saberes de verdade e de experiência há muitos textos a sugerir, mas uma apresentação simples e clara encontra-se em FOUCAULT (1994/1978, p. 41-95).

De modo que Dédalo era criador de algo que parecia uma contradição: “estátuas em movimento”. Se algo é uma estátua, a princípio deveria ficar quieto, paralisado, imóvel. E se algo está em movimento então não pode ser uma estátua. Mas este homem prodigioso, Dédalo, conseguia juntar as duas coisas e criar pelo menos a aparência do movimento da quietude. Ele é mencionado em vários diálogos de Platão, dentre eles, no *Hípias Maior* (282a), no *Íon* (533a-b), no *Eutífron* e no *Menón*. Vamos a referir-nos a sua aparição nestes dois últimos diálogos.

Vamos primeiro considerar o *Eutífron*, um dos primeiros diálogos escritos por Platão. Lembremos o seu início. Sócrates, na busca da acusação escrita contra si próprio, encontra, na porta dos Tribunais, Eutífron, que iria iniciar um processo contra seu próprio pai, acusando-o de ter assassinado um vizinho. O motivo não é menor: alguém que se diz esperto em questões sagradas pode - ao acusar seu próprio pai perante os tribunais - estar de fato iniciando uma ação contrária, nefanda (3e-5a). Sócrates, então, aproveita a oportunidade para se colocar como discípulo de Eutífron e pede para lhe explicar o que é o sagrado e o nefando, dos quais Eutífron se declara conhecedor (5c-d).

Inevitavelmente, Eutífron falha em todos seus intentos de responder as perguntas de Sócrates. Suas tentativas de definição são implacavelmente desmontadas por Sócrates, até que Eutífron já não sabe como dizer a Sócrates o que pensa. Tudo dá voltas ao seu redor. Nada fica quieto (11a-b). Sócrates, então, diz que Eutífron o faz lembrar Dédalo. Eutífron responde que quem de fato parece Dédalo é o próprio Sócrates, na medida em que foi ele que colocou tudo em movimento. Por sua vez, Sócrates aceita a comparação e afirma que, inclusive, é mais terrível que Dédalo, na medida em que ele não apenas coloca em movimento suas obras quanto também as dos outros (11d). Acrescenta, ainda, que faz isso “sem querer”, involuntariamente, pois adoraria que os argumentos ou razões (*logos*) permanecessem sem movimento. É instigante pensar que o gesto filosófico e pedagógico por excelência não obedece à vontade, que escapa ao controle e domínio de seu portador.

Sócrates se refere também a Dédalo no final do *Ménon* (97e). Num contexto em que a estabilidade é fundamental para a epistemologia que está sendo ali proposta, comenta que as estátuas de Dédalo têm valor só quando estão sujeitas, na medida em que permanecem no lugar, mas são de pouco valor quando estão soltas, porque, ao não estarem quietas, não é possível perceber a sua beleza. E acaba por compará-las com as opiniões verdadeiras, que só têm valor se ficam quietas e então se tornam conhecimentos (*epistêmai*) estáveis (98a). Para o Platão que fala através de Sócrates nesse diálogo, a estabilidade, quietude e mesmidade são princípios fundamentais do

conhecimento e do ser: um conhecimento é tanto mais sólido quanto mais estável; da mesma forma, um ser é tanto mais ser também quanto mais estável e imóvel.

Antes, no mesmo diálogo, há uma outra comparação com uma figura que produz um efeito semelhante ao provocado pelo dedálico Sócrates no Eutífron: o pez torpedo (*Mênon* 79e-80a). Efetivamente, a Mênon acontece perante Sócrates o que ele já tinha ouvido falar que aconteceria antes de conhecê-lo: “que não fazes nenhuma outra coisa a não ser cair tu mesmo em *aporía* e fazer com que os outros caiam em *aporía*” (79e-80a). Menôn diz sentir-se enfeitado, dopado e encantado inteiramente por Sócrates, submerso na mais completa *aporía*. Afirma que Sócrates é totalmente semelhante a um pez torpedo marino que entorpece a todos quantos se aproximam dele (80a), pois ele, Mênon, está “verdadeiramente entorpecido, na alma e na boca” e não sabe mais o que responder (80a-b). Depois de ter pronunciado inúmeros discursos sobre a excelência ou virtude, frente a numerosos auditórios, agora Mênon sequer pode dizer o que ela é. E afirma que ainda bem que Sócrates não viajou fora de Atenas, porque se tivesse feito tais coisas em outra *pólis*, como estrangeiro, teria sido julgado por feiticeiro.

Sócrates aceita a comparação com a condição de que o pez torpedo comece por ele mesmo e faça com que os outros fiquem entorpecidos depois dele mesmo ficar entorpecido: “pois eu mesmo não estou em bom caminho (*euporôn*) quando levo os outros a estarem em *aporía*; ao contrário, como eu estou em *aporía* mais do que ninguém, assim levo também os outros a estar em *aporía*” (*Mênon* 80c). Então, Sócrates pode colocar os outros em *aporía* porque ele está mais em *aporía*, na dificuldade, do que ninguém. Ele pode deixar os outros sem saber aonde ir só porque ele mesmo não sabe para onde ir. Assim, Sócrates afirma o valor da *aporía* enquanto impossibilidade de continuar quieto no lugar e o obstáculo que pode significar se perceber na calmaria do bom caminho, para quem busca conhecer alguma coisa e o faz dialogando com outro. O problema de fazer os outros se sentirem em *aporía* seria ficar frente a ela numa posição de exterioridade, problematizando os outros sem problematizar-se a si próprio.

De modo que o efeito de Sócrates, nesse contexto, é apresentado de maneira complementar à figura de Dédalo. Agora, o foco não está nas obras, mas no próprio sujeito criador. Se desde a perspectiva das obras o efeito de um Dédalo filósofo é colocar todas as obras em movimento, as próprias e as alheias, de maneira que já nada mais fique no seu lugar, desde a perspectiva do sujeito atuante, o efeito de um pez torpedo filósofo é paralisante: o caminho do pensamento tornou-se difícil, intransitável, impossível, já não se pode mais pensar, encontra-se na mais absoluta *aporía*.

Vamos mais uma vez à etimologia. As palavras ‘aporía’ e ‘experiência’, quem o diria, derivam da mesma raiz temática, de alternância *per / por* na língua grega, com o

significado fundamental de ‘travessia’, ‘transporte’, ‘trajeto’ ou, em termos de ações, ‘atravessar’, ‘transportar’, ‘levar a término’. Este significado, quando possuído, quando transitado com plenitude, dá lugar a palavras como ‘perito’, com o significado de ‘conhecedor’, a força de percorrer ou experimentar a fundo, com compromisso, lugares e coisas; mas também está a marca da negação ou da impossibilidade na ‘a’ privativa de *aporía*, que indica aquilo que não tem passo, que não pode ser atravessado, que não é possível de se levar ao término, aquele lugar ‘sem saída’. Palavras da mesma raiz são *empóron*, ‘mercado’ (ao qual se chega andando pelo mar), *peirátes*, ‘que atravessa o mar’, ‘comerciante’, ‘pirata’; *póros*, ‘passo’, ‘trânsito’, ‘saída’, ‘recurso’, e o par *pêras*, limite, fim, término, e *ápeiron*, irrecorrível, intransitável, infinito.

De maneira que, nestes dois movimentos, o dedálico e o torpédico, se concentram os movimentos que uma filosofia *à la Sócrates* afirma para o pensamento. O movimento é duplo, nos destinatários e nos efeitos produzidos: se ergue sobre os produtos do pensamento, os conceitos, as idéias, os valores, para tirá-los de seu lugar de quietude e colocá-los em movimento, e também se dirige contra o sujeito que pensa e interrompe o caminho certo, sabido, bom, mostrando a sua dificuldade, impossibilidade, o absurdo de percorrê-lo da maneira tranqüila e segura em que se estava andando.

Mínhas considerações a respeito das palavras ‘estatuto’ e ‘experiência’ têm a ver precisamente com esse duplo movimento: em primeiro lugar, mostrar a dificuldade do que está quieto demais no já pensado estatuto da Filosofia da Educação para dar-lhe um pouco do movimento a que a experiência filosófica na educação convida; em segundo lugar, convidar os sujeitos atuantes na Filosofia da Educação a enxergar o contra-senso de se perceber no bom caminho. Isto não quer dizer que todo saber de estatuto esteja completamente paralisado ou que no saber da experiência não existam coisas fixas. Também não significa que todos os atuantes na Filosofia da Educação estejam percorrendo um caminho que não se problematiza a si próprio. Significa, diferentemente, que na experiência o movimento se volta constantemente sobre suas próprias fixações, sendo esse movimento um dos seus sentidos principais. Ademais, estou colocando as questões de maneira exageradamente simples e radical para que possam ser percebidas – e discutidas – mais claramente. Afinal, para que nos façam de Dédalo e de pez torpedo.

Experiência, verdade e Filosofia da Educação

Muitos filósofos contemporâneos fazem esta discussão, contrapondo dois tipos de saberes ou dois tipos de relação ao saber. Dentre eles, M. Foucault contrapõe o saber da experiência ao saber da verdade. Um saber de experiência é um saber que participa da

verdade. A experiência e a verdade não se opõem porque a experiência prescinde a verdade ou não a pressupõe. A experiência se afirma sobre a verdade. Ela não tem o estatuto de uma ficção. Mas no saber de experiência não está fixa qualquer relação com a verdade; é justamente essa relação que está sempre em estado de problema, pelo menos de problema em potência. A experiência afirma verdades para poder colocá-las mais explicitamente em questão.

De maneira diferente, o saber de verdade procura a apropriação de certo domínio que a verdade poderá dar conta ou explicar. Se o saber de verdade captura ou se apropria de certo domínio, através da fixação de determinado saber – fixação esta que poderá ser mais ou menos estável, forte e duradoura em função dos pressupostos epistemológicos em pauta –, o saber da experiência abre, a partir do percurso que ela instaura, um movimento de pôr em questão, de questionar aquilo que se sabe para abrir esse saber a outros saberes. Quando a experiência está por perto, a verdade não pode se sentir muito tranqüila.

Como essa relação entre experiência e verdade pode repercutir em torno do problema de nossa mesa, de nossa relação com a Filosofia da Educação? Primeiro, uma verificação. Há um saber instituído, estatutário, estacionado, sobre a Filosofia da Educação; trata-se de uma Filosofia da Educação “verdade” ou, melhor, de uma relação de verdade com a Filosofia da Educação. A Filosofia da Educação seria isto, e não aquilo; tratar-se-i-a de determinar o “verdadeiro” estatuto epistemológico frente às outras ciências e saberes da educação e no próprio campo filosófico. O campo não necessariamente deve ser percebido como tranqüilo ou em repouso. Mas a pretensão é de fazê-lo repousar, de gerar uma compreensão que, se não dê por terminadas as polêmicas, pelo menos define de uma vez por todas o que é e o que não é Filosofia da Educação. Em outras palavras, quando se coloca a questão do estatuto da Filosofia da Educação, costuma-se afirmar um saber de verdade sobre ela mesma: tratar-se-ia é de perceber, o mais clara e diafanamente possível, o estatuto, o lugar fixo, quieto, estável, da Filosofia da Educação.

Nessa perspectiva, a Filosofia da Educação teria, por exemplo, uma série de dimensões ou sub-áreas, epistemologia, axiologia, antropologia, que dariam os contornos de outros tantos saberes de verdade: uma verdadeira epistemologia da educação, uma verdadeira axiologia da educação, e assim por diante. Mas há também saberes de “experiência” na Filosofia da Educação. E se o saber de verdade sobre a Filosofia da Educação procura fixar, delimitar, estabelecer certo conhecimento ou certa relação com, por exemplo, a natureza, o conceito, o valor da Filosofia da Educação, um saber de experiência em Filosofia da Educação procura colocar essas pretensões em aberto,

em movimento; e o faz sem saber qual vai ser o seu ponto de chegada e, por isso também, é um movimento um pouco mais perigoso, que desacomoda e incomoda. De fato, esta dupla possibilidade dar-se-ia no âmago dos diversos temas e problemas que constituem a Filosofia da Educação em cada uma de suas “sub-áreas”. Poderíamos pensar, por exemplo, na supra declamada ética, na formação de professores, nas concepções do aprender e do ensinar, no problema do conhecimento, do corpo, da razão. Estou tentando apresentar temas de uma forma mais ou menos aberta para não determinar excessivamente como se pensa a Filosofia da Educação. Mas o exercício poderia ser feito traduzindo estes temas ao marcos teóricos de referência em cada caso. Vou mostrar como isso se manifesta no caso de um conceito, uma categoria da Filosofia da Educação, como é a infância; vou diferenciar um saber de verdade e um saber de experiência sobre a infância. Vou tentar distinguir o que seria olhar filosoficamente a infância desde a perspectiva do estatuto e o que seria fazê-lo desde a perspectiva da experiência.

Experiência e infância em Filosofia da Educação

Para sugerir que as coisas são sempre um pouco mais complexas do que parecem, que as opções opostas podem estar contidas num mesmo dispositivo e que a marca de um saber não está fixa numa exterioridade que o aguarda, mas numa relação viva que está sempre para ser constituída com o exterior, vou me valer de um mesmo exemplo que contém as duas possibilidades, um saber de verdade e um saber de experiência sobre a infância. Por uma questão de preferência, impacto e trajetória, vou fazê-lo com textos do mesmo Platão que inventa a personagem de ‘Sócrates’ e que apresenta as figuras já citadas do Dédalo e do pez torpedo; mas quero sugerir que, talvez, o exercício possa ser feito não importando qual seja o dispositivo teórico sobre o qual se trabalha. Embora esta afirmação possa parecer temerária demais, talvez o leitor aceite lê-la como um convite a refazer sempre as possibilidades de leitura, a desfazer-se das leituras já feitas, já sabidas; talvez o leitor aceite, ainda, as forças que podem contar a leitura como experiência, para além da leitura como verdade.

Vamos ao nosso exemplo: a infância. Nos diálogos de Platão, particularmente em *A República*, existe todo um programa educativo que é pensado para que a *pólis* seja transformada para chegar a ser a *pólis* que não é, ou seja, para ser uma *pólis* justa, verdadeira, perfeita, à semelhança dos modelos ideais que são postulados para dar-lhe forma. O que sustenta este dispositivo é a compreensão de que a educação é causa da justiça ou injustiça na *pólis*. Com efeito, para Platão, uma boa educação faz uma *pólis*

justa e uma má educação faz uma *pólis* injusta. De modo que, para trazer justiça à *pólis*, será preciso se ocupar da educação de seus habitantes.

Como tática para levar à frente seu programa educacional, Platão descarta a formação dos adultos e privilegia a formação da infância. Na sua argumentação, os já formados não têm mais jeito, já adquiriram os vícios de uma educação que não soube ou não se propôs a imprimir neles as formas adequadas a uma vida em comunidade, que privilegiasse o comum sobre o particular, os bens da alma sobre os bens do corpo, em suma, uma comunidade onde cada qual cumprisse o papel que lhe corresponde.

Para quem, como Platão, tem uma visão muito crítica da educação dominante em seu tempo, baseada na música e na ginástica, na aprendizagem dos poemas de Homero e Hesíodo, para mudar a *pólis*, *A República* propõe as linhas dos novos textos e princípios que nortearão uma nova educação. O lugar mais afirmativo que o legislador, pedagogo, filósofo outorga à infância é o de ser a matéria para a efetivação dos seus (os dele próprio) sonhos políticos.

Dessa maneira, quem chega ao mundo, o novo, *néos*, por ser ainda um ser sem forma na perspectiva platônica, receberá dos educadores a forma devida para formar uma comunidade devida, o que deve ser uma comunidade, na perspectiva de Platão. Nesse dispositivo, afirmam-se as teias de saberes, as verdades que fixarão certo estatuto para a infância, que lhe outorgarão possibilidades e impossibilidades, saberes e poderes. Neste plano, a verdade que Platão afirmou para a infância, seu caráter de possibilidade e inferioridade frente à adultez, sequer é tão decisiva quanto a relação exterior e passiva com o poder e o saber que tem disposto para ela. Não é preciso lembrar a enorme produtividade histórica desse lugar na história das idéias pedagógicas sobre a infância, na história da Filosofia da Educação. Até nas posturas mais idealizadas e românticas sobre a infância, que aparentemente invertem o signo do saber sobre ela, permanece inalterada essa situação política e epistemológica do infantil inventada por Platão.

Mas, nos mesmos diálogos de Platão, há elementos que permitem pensar uma outra lógica da infância, um outro saber da infância, um outro poder da infância. São lógicas também férteis, embora menos evidentes e transitadas. Vou me referir em particular a outro diálogo, o *Banquete*, que é um contexto muito propício para a infância, na medida em que se trata justamente de uma festa para homenagear o deus do amor, dos nascimentos, *Éros*. No diálogo sucedem-se, entre comes e bebes, vários e bonitos discursos elogiando *Éros*.

Tem muita gente falando, poetas, médicos, oradores, até que chega a vez do filósofo, Sócrates, fazer seu próprio discurso de elogio a *Éros*. E o gesto socrático merece atenção porque Sócrates diz que o amor é a única coisa sobre a qual ele se declara

sabedor (*Banquete* 177d) – o que gera alguma tensão com sua declaração de ignorância de tantos outros diálogos – e afirma que tudo o que sabe aprendeu de uma mulher estrangeira, Diotima, sacerdotisa de Mantinea, esperta também nessa arte (*Banquete* 201d ss.). O relato de Sócrates é, então, de um saber que vêm de um duplo fora.

Vale lembrar que toda a narração do *Banquete* é apresentada de forma extremamente indireta (172a-173d), na medida em que a personagem que narra a história, Apolodoro, não esteve presente naquele famoso banquete e conta uma versão contada a ele por Aristodemo, um “antigo apaixonado por Sócrates”, de algo que ocorreu pelo menos dez anos antes do momento narrativo. Assim, quando Apolodoro conta o que Sócrates conta que ouviu de Diotima, introduz-se uma nova mediação. Diotima situa seu discurso numa festa onde os deuses comemoravam o nascimento de Afrodite. Então, uma vez acabado o jantar, apareceu, como era habitual, a deusa da pobreza (*penía*) para mendigar algum alimento e encontrou completamente bêbado, jogado no chão, *Póros*, o deus do recurso e habilidade para superar dificuldades, palavra derivada de nossa travessa e atravessada raiz *per / por*. *Penía* aproveitou sua borracheira, fez o amor nele, e assim nasceu *Éros*. Esse é o gênesis do amor, que mostra sua origem dual, fonte da maior plenitude e também do maior vazio.

Depois de descrever a gestação de *Éros*, de falar belamente de seu caráter intermediário, demoníaco, entre o humano e o divino, filosófico (203c-204a), Diotima diz que *Éros* é desejo, e é através dele que os seres humanos buscam a imortalidade, dando vida a um novo ser; e agrega que, embora se considere que cada ser humano é o mesmo desde que nasce até que morra, mesmo que tenhamos a impressão de que cada ser humano é um ser só desde o nascimento até a morte, “uma criança sempre está sendo nascida” (*néos aei gignómenos*, *Banquete* 207d).

Vamos parar para pensar nas palavras que usa Platão (ou melhor, Aristodemo, o criador da histórica narrada no *Banquete*; ou melhor, Apolodoro, o seu narrador; ou melhor, Sócrates, o porta-voz do saber; ou, melhor ainda, Diotima, que é a fonte do saber contado por Sócrates).

Já vimos nesse mesmo texto a palavra *néos*, que é uma das palavras que os gregos tinham para nomear as crianças (a outra mais habitual é *pais*, de onde *paidéia*, educação) e que literalmente designa estado de novidade, o novo, o que é criado no mundo e leva consigo a possibilidade de novas criações. *Aei* significa ‘sempre’, ‘cada vez’, ‘em todo momento’, e está ligada à palavra *aión*, que significa destino, tempo da vida humana enquanto duração, eternidade; *gignómenos* é uma forma do particípio presente do verbo *gígnomai* em voz média e passiva (na língua grega o verbo nascer não tem voz ativa), que dá uma idéia de tempo relativo, não absoluto sobre um tema inacabado (MURACHCO, 2001, p. 275): ‘está sendo nascido’, ‘é nascido’, ‘é chegado

a ser'. De modo que poderíamos traduzir essas três palavras platônicas também como “algo novo a cada momento é nascido”.

Dessa maneira, o que Diotima sugere é que, embora os nomes nos façam pensar em seres únicos, de uma forma e um número só, somos sempre algo novo, estamos em permanente devir, não há como abandonar a infância ou ser abandonados por ela, a infância nos está nascendo, sempre. De modo que, no mesmo Platão, a infância também está associada a um outro lugar e a uma outra relação de saber e poder; muito longe de ser objeto passivo da formação dos velhos legisladores, a infância é também uma imagem da novidade, da criação, da interrupção do dado e da transformação, sempre presente, de um novo ser, a afirmação da multiplicidade na unidade; afinal, uma imagem de pura potência criadora⁵.

Considerações finais

Chegamos ao final deste percurso. Espero ter sugerido alguma travessia ao leitor. No meu percurso, primeiro propus dois modos opostos de se relacionar com a Filosofia da Educação, na forma de um embate entre o estatuto e a experiência, entre um saber de verdade e um saber de experiência. Tentei mostrar como certas imagens associadas a Sócrates em alguns diálogos de Platão, em particular o *Eutífron* e o *Menón*, afirmam o valor do saber de experiência com o qual caracterizam, justamente, o modo de intervenção do filósofo. Nessas imagens há duas formas complementares em que essa tarefa se desdobra: pôr em movimento as obras do pensamento próprias e alheias e mostrar a dificuldade ou mesmo a impossibilidade de certos caminhos percebidos como seguros. As analogias de Sócrates com o Dédalo e o pez torpedo ilustram essas duas dimensões.

Finalmente, exemplifiquei, com a infância, duas dessas possibilidades contrapostas para a Filosofia da Educação: uma que privilegia a verdade, outra que dá prioridade à experiência. Sugeri, então, que há elementos que permitem pensar a infância em diálogos de Platão como aquilo que formamos, que está lá fora, embaixo; neste modo, a infância é o que sabemos e podemos; ela espera que lhe outorguemos alguma forma. Porém, também mostrei que a infância no *Banquete* é também aquilo que permite encontrar novas formas, a permanente possibilidade de se recriar, de renascer.

Talvez o exemplo da infância seja algo mais do que um exemplo e possa nos sugerir justamente uma infância, um novo início para a Filosofia da Educação. Quiçá ela possa

⁵ Tenho estudado mais extensamente a concepção da infância em Platão no meu livro: *Infância. Entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

nos sugerir um percurso, uma travessia, perigosa, mas instigante, para a Filosofia da Educação. Quem sabe ela pode nos inspirar a pensar que, a despeito de nossa preocupação com os estatutos e as instituições, apesar deles, ou melhor, junto com eles, no meio deles, algo novo sempre está a nos ser nascido no pensamento.

Referências

- CASTELLO, Luis Ángel; MÁRCICO, Claudia. *Oculto nas palavras*. Dicionário etimológico de termos usuais na práxis docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- FOUCAULT, Michel. Entretien avec Michel Foucault. Entretien avec D. Tromadori. In: _____. *Dits et Écrits*. Paris: Gallimard, 1994/1978, p. 41-95.
- KOHAN, W. O. *Infância*. Entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- LIDDELL, H. G.; SCOTT, R. *A Greek English Lexicon*. Revised and augmented by H. S. Jones. 9. ed. Oxford: Oxford University Press, 1966.
- MURACHCO, Henrique. *Língua grega*. Visão Semântica, Lógica, Orgânica e Funcional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- PLATÃO. *Diálogos*. Belém: UFPA, 1980 [Trad. Carlos Alberto Nunes].