

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

**LUIZ PAULO TEIXEIRA**

***A SOPHIA COMO TÉLOS DA PEDAGOGIA DA RAZÃO:  
REFLEXÕES PARA A EDUCAÇÃO A PARTIR DA ATITUDE  
FILOSÓFICA DE PLATÃO***

Alfenas/MG  
2018

**LUIZ PAULO TEIXEIRA**

***A SOPHIA COMO TÉLOS DA PEDAGOGIA DA RAZÃO:  
REFLEXÕES PARA A EDUCAÇÃO A PARTIR DA ATITUDE  
FILOSÓFICA DE PLATÃO***

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas.

Área de concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais.

Orientador: Prof.º Dr.º Marcos Roberto de Faria.

Alfenas/MG  
2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas  
Biblioteca Central – Campus Sede

T266s Teixeira, Luiz Paulo.  
A *sophia* como *télos* da pedagogia da razão: reflexões para a educação a partir da atitude filosófica de Platão/ Luiz Paulo Teixeira – Alfenas/ MG, 2018. 172f. –

Orientador: Marcos Roberto de Faria  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alfenas, 2018.  
Bibliografia.

1. Platão. 2. Educação. 3. Pedagogia – Razão. 4. Pós-modernidade.  
I. Faria, Marcos Roberto de. II. Título

CDD-370.1

LUIZ PAULO TEIXEIRA

**“A SHOPIA COMO TÉLOS DA PEDAGOGIA DA RAZÃO: REFLEXÕES PARA  
EDUCAÇÃO A PARTIR DA ATIVIDADE FILOSÓFICA DE PLATÃO”**

A Banca Examinadora, abaixo assinada, aprova a  
Dissertação apresentada como parte dos  
requisitos para a obtenção do título de Mestre em  
Educação pela Universidade Federal de Alfenas.  
Área de concentração: Fundamentos da  
Educação e Práticas Educacionais.

Aprovado em: 16/05/2018

Prof. Dr. Marcos Roberto de Faria  
Instituição: Universidade Federal de Alfenas –  
UNIFAL-MG

Assinatura:  Marcos Roberto de Faria

Prof. Dr. Fábio de Barros Silva  
Instituição: Universidade Federal de São João Del  
Rei – UFSJ-MG

Assinatura:  Fábio de Barros Silva

Prof. Dr. André Luiz Sena Mariano  
Instituição: Universidade Federal de Alfenas –  
UNIFAL-MG

Assinatura:  André Luiz Sena Mariano

Ao pequeno Davi, para que sempre procure converter o seu olhar para o melhor estado existencial possível: a *sophia* advinda do bem.

## AGRADECIMENTOS

Ao querido Prof.º Dr.º Marcos Roberto de Faria, pelo precioso acompanhamento no desenvolvimento desta pesquisa e pelas aulas reflexivas ao longo dos semestres, durante os quais se mostrou, ao mesmo tempo, mestre e irmão de caminhada. Sem a sua compreensão, o seu estímulo e a sua ajuda, características de um autêntico humanista, certamente este projeto sequer teria começado. Em tempos de fechamento acadêmico no interesse por pesquisas pragmáticas e imediatistas, ele mostrou-se um orientador extremamente aberto à história e à atitude filosófica, reconhecendo nelas os fundamentos imprescindíveis para a educação.

Ao prof.º Dr.º André Luiz Sena Mariano, pela aceitação do convite para participar desta Banca e pelas aulas, em muito, significativas e importantes para se perceber o valor da cultura comum no estudo sobre a educação. Na sua abertura para o diálogo, entendi que uma profícua docência constrói-se para além do discurso.

Ao prof.º Dr.º Fábio de Barros Silva, pela participação na Banca Avaliadora e pelas observações, críticas e sugestões feitas ao longo do processo de Qualificação. Elas muito contribuíram para que eu convertesse um olhar mais crítico sobre a meu tema de pesquisa.

À Universidade Federal de Alfenas, na pessoa da coordenadora, do vice-coordenador, dos (as) professores (as) e dos (as) secretários (as) do Programa de Pós-Graduação em Educação, pelo esforço em construir um espaço sério, crítico e aberto à diversidade da pesquisa educacional.

Aos colegas de turma, pela convivência, pelos embates teóricos, pelas experiências partilhadas e pelo companheirismo na angústia e nas dúvidas surgidas dentro e fora da sala de aula.

Aos meus pais, Darci e Cida, pelo apoio e pelas preces: discursos e ações simples e sem instrução formal, mas os mais belos e repletos de sentido que já presenciei, pois brotaram de uma razão que nasce do coração. Estes, os de acadêmico algum são capazes de alcançar.

Aos meus irmãos, especialmente à Graciele, pelo apoio e pelas mãos estendidas em momentos bastante importantes.

A minha esposa, Elaine, pela “carinhosa” reclamação ao tempo que destinei a esta pesquisa e por entender minha presença “ausente” ao longo dos estudos. Sem dúvidas, suas críticas ajudaram-me dosar e aproveitar melhor os momentos.

Aos padres Ednaldo e Rogério, pelo apoio, pelos incentivos e pela amizade, os quais me deram condições de continuar não só os estudos mas também a própria vida enquanto “ser-no-mundo”.

Aos meus amigos João Paulo e Rafael; o primeiro, pela irmandade não sanguínea, pelo apoio gratuito, pelas críticas sempre pontuais que me colocaram em marcha, pela companhia repleta de presença e pelas sugestões preciosas nascidas de uma leitura verdadeiramente atenta deste trabalho; o segundo, pela companhia ao longo do ano de 2016 e pelas conversas produtivas e alegres entre as idas e as vindas de Alfenas.

Ao meu pequeno Davi, que, com algumas semanas de vida extrauterina, deu-me novo *elã* e redespertou-me o desejo de querer mais, buscar mais e, sobretudo, ser mais.

A Deus, educador supremo, que nos conduz amorosamente pelo caminho do Bem.

A educação é a arte que propõe a conversão da psykhé e que procura os meios mais fáceis e mais eficazes de se conseguir. (*A República*, VII, 518d).

## RESUMO

Esta dissertação pretende contribuir com a discussão em torno da natureza e finalidade da educação. Para isso, buscamos na filosofia de Platão dois elementos essenciais que podem ajudar elaborar um problema consistente de pesquisa sobre este tema: a atitude filosófica e a pedagogia da razão do filósofo-educador ateniense. Parte-se da seguinte questão: “Em que a atitude filosófica e a pedagogia da razão de Platão podem contribuir para a discussão em educação?”. Nessa esteira, propõe-se como objetivo geral “investigar a atitude filosófica e a pedagogia da razão e perceber nelas alguns elementos fundamentais para se compreender a essência e a finalidade da educação, principalmente nestes tempos, chamados de pós-modernos, nos quais o homem fecha-se sobre si mesmo, recusa a noção de verdade objetiva e demonstra nítido desinteresse pelos assuntos da *pólis*”. A coleta de dados e a análise temática permitem concluir que a *sophia* é o *télos* da pedagogia da razão e que a atitude filosófica do filósofo-educador ateniense é importante para refletir sobre a educação nestes tempos de irracionalidade. Tal proposição nasce primeiramente de um percurso construído por meio da análise da existência de Platão como educador e de eventos históricos que o levaram à formulação de um problema educacional. Depois, busca-se conceituar adequadamente a pedagogia da razão, salientando a busca pela atemporalidade em relação com o bem. Por último, procura-se perceber os desdobramentos dessas reflexões para estes tempos, em que posturas irracionais teóricas, comportamentais e políticas encontram na agenda “pós” um solo fértil para se fortalecerem. Propõe-se, então, a educação como conversão para as formas estruturantes da bondade/beleza, justiça e verdade: conceitos fundamentais para estruturar e conservar a vida (*sophia*). A investigação aqui desenvolvida é de natureza teórica e estruturada segundo o rigor, a criticidade e a visão de conjunto, próprios das abordagens filosoficamente reflexivas e dialéticas.

Palavras-chave: Platão. Educação. Atitude filosófica. Pedagogia da razão. *Sophia*. Pós-modernidade.

## ABSTRACT

This work aims to contribute to the discussion about the nature and the purpose of education. For this, seek in Plato's philosophy two essential elements that can help to elaborate a consistent problem of research: the philosophical attitude and pedagogy of reason elaborated of the Athenian philosopher-educator. The question arises as follows: "in which the philosophical attitude and pedagogy of Plato's reason can contribute to the discussion in education?". In this wake, it is proposed as a general objective "to do research the philosophical attitude and the pedagogy of reason and to perceive in them some fundamental elements to understand the essence and the purpose of education in these times called postmoderns, in which the man isolates himself, refutes the notion of objective truth and shows clear disinterest on the affairs of the city". The data collection and the thematic analysis have enabled to conclude that *sophia* is the *télos* of the pedagogy of reason and that Plato's philosophical attitude is important in reflecting on education in these times of irrationality. This proposition arises from a way built through the analysis of Plato's existence as an educator and historical events that led him to formulate an educational problem. Then, we seek to properly conceptualize the pedagogy of reason and its search for timelessness in relation to good. Finally, we try to perceive the consequences of these reflections for these times in which irrational theoretical, behavioral and political positions find in the set of ideas "post" a fertile soil to strengthen. Education is then proposed as conversion to the structuring forms of goodness / beauty, justice and truth: fundamental concepts for structuring and preserving life (*sophia*). The research developed here is of a theoretical nature and structured according to the rigor, criticality and overall vision proper to the philosophically reflexive and dialectical approaches.

Key words: Plato. Education. Attitude philosophical. Pedagogy of reason. *Sophia*. Postmodernity.

## LISTA DE ABREVIATURAS

<b>Apo.</b>	- Apologia de Sócrates
<b>A Rep.</b>	- A República
<b>Ban.</b>	- Banquete
<b>Féd.</b>	- Fédon
<b>Fed.</b>	- Fedro
<b>Mén.</b>	- Ménon
<b>Par.</b>	- Parmênides
<b>Pol.</b>	- Político
<b>Pro.</b>	- Protágoras
<b>Sof.</b>	- Sofista
<b>Teet.</b>	- Teeteto
<b>Tim.</b>	- Timeu
<b>UNESCO</b>	- <i>United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization</i> (Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas)

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>2</b>	<b>A ATIVIDADE FILOSÓFICA PLATÔNICA: PRESSUPOSTOS PARA A FORMULAÇÃO DE UM PROBLEMA EDUCACIONAL</b> .....	23
2.1	A FORMAÇÃO DE UM FILÓSOFO-EDUCADOR .....	32
2.1.1	A emergência da <i>periagogé</i> : a subversão do <i>lógos</i> contra o desvirtuamento político-moral de Atenas .....	39
2.1.2	A valorização da potencialidade psíquico-racional do homem e a reabilitação do não-saber.....	46
2.2	O MÉTODO RECURSIVO PARA A FORMAÇÃO.....	49
2.2.1	Interpretações: a dialética sobre o prisma da opinião comumente aceita.....	51
2.2.2	O uso do exercício dialético no próprio conceito de dialética .....	53
2.3	FUNDAMENTOS PARA A FORMULAÇÃO DE UM PROBLEMA EDUCACIONAL .....	57
2.3.1	O princípio da complementaridade psicofísica: nem só corpo nem só alma.....	58
2.3.2	O lugar da ética e da política na atitude filosófica platônica.....	61
2.4	A BUSCA PELA LUZ EM MEIO ÀS SOMBRAS .....	62
2.4.1	O partejamento da luz a partir da ação problemática: “Que educação queremos lhes dar?” ( <i>A República</i> , II, 372e).....	67
<b>3</b>	<b>A PEDAGOGIA DA RAZÃO E A ASCENSÃO ONTOEPISTEMOLÓGICA DA <i>PSYKHÉ</i></b> .....	73
3.1	A EDUCAÇÃO E A ASCENSÃO ONTOEPISTEMOLÓGICA DA <i>PSYKHÉ</i> A PARTIR DO SIMBOLISMO DA ALEGORIA DA CAVERNA .....	79
3.1.1	Um olhar sobre a obra <i>A República</i> .....	81
3.1.2	A dramatização filosófica acerca da “caverna” .....	86
3.2	O ENSINAMENTO DA CAVERNA: a pedagogia da razão na busca pela atemporalidade.....	96
3.3	A DIMENSÃO ERÓTICA DA PEDAGOGIA DA RAZÃO .....	103
3.4	O ÁPICE DA AÇÃO EDUCATIVA: o entendimento acerca do bem.....	115
<b>4</b>	<b>A PEDAGOGIA DA RAZÃO E A AGENDA PÓS-MODERNA: O LUGAR DA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE IRRACIONALIDADE</b> .....	120

<b>4.1</b>	<b>A PÓS-MODERNIDADE E A EDUCAÇÃO: um olhar sobre o individualismo, o desinteresse pela <i>pólis</i> e a rejeição à verdade.....</b>	<b>124</b>
<b>4.2</b>	<b>EDUCAÇÃO E FILOSOFIA: a reorientação da <i>psykhé</i> em direção à bondade/beleza, à justiça e à verdade.....</b>	<b>138</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>158</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>165</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Acontece que qualquer empreendimento realmente grande não se realiza sem riscos e, como se sabe, as coisas belas são muito difíceis. (*A República*, 464c)<sup>1</sup>.

A educação é a expressão do desenvolvimento de um povo, ou melhor, é uma necessidade que surge quando a existência deixa de ter um sentido puramente biológico e ganha um significado espiritual, por isso só o ser humano “[...] consegue conservar e propagar a sua forma de existência social por meio de forças pelas quais a criou, quer dizer, por meio da vontade consciente e da razão.” (JAEGER, 2013, p. 01). Desse modo, a prática educacional configura-se como uma atividade que ultrapassa os condicionamentos da transmissão do saber e torna-se ela mesma uma construção do ser do homem<sup>2</sup> pelo pensar epistemológico, pelo agir ético e político em profunda sintonia com o fluir da vida. É uma construção não no sentido moderno de subjetividade, que pode entrever a exacerbação do espírito pulverizado das liberdades individuais (individualismo), mas no sentido de que a consciência humana vai paulatinamente concebendo os elementos essenciais de sua constituição ontológica e, por isso, converte interiormente a realidade objetiva do ser humano virtuoso, racional e socialmente comprometido. Por isso, a melhor forma de apresentar a educação é como uma atividade de conversão da *psykhé* em vista de se atingir o estado ontológico da *sophia*.

Converter algo implica admitir que este não se encontra na direção em que deveria. E foi exatamente nesse contexto de necessidade de mudanças que a filosofia de Platão começou a ser elaborada e, dentro dela, as suas perspectivas educacionais. Quando alguns aspectos históricos, sobre os quais a atitude filosófica do filósofo-educador ateniense se erigiu, são colocados em relevo, torna-se possível perceber que diversas experiências confluíram para que ele assumisse certa desconfiança em relação aos segmentos da sociedade ateniense dominados pelos jogos do poder político, que, entre outros resultados trágicos, levaram Sócrates à morte. Nessa conjuntura decadente do ponto de vista da justiça, não bastava formar os homens apenas tecnicamente, por meio de repertórios retóricos em vista da ascensão política, como até então faziam os sofistas. Esse ensino gerava efeitos imediatos, mas não

<sup>1</sup> A chamada de citação das obras platônicas seguirá o modelo criado por Henri Estienne (Stephanus), em 1578, quando o *corpus platonicum* foi impresso pela primeira vez. Basicamente, a citação indica o nome da obra, o número do parágrafo a que o texto se refere, seguido por uma letra entre “a” e “e”, ex.: *A República*, 464e. Esse sistema permite indicar com precisão o excerto citado independentemente das páginas, da edição ou da tradução do livro usado. No decorrer dos capítulos, os títulos das obras platônicas aparecerão abreviados.

<sup>2</sup> Ao longo desta dissertação, acompanharemos o entendimento de Cólho (2009), usando o substantivo homem (*antropós*) de modo genérico, no sentido de designar o gênero humano, do qual o homem varão e a mulher fazem parte. Para os gregos, a mulher, enquanto gênero, é designada por meio da palavra *gyné*, *gynaikós*. Já o varão, por meio de *anér*, *andrós*.

transformava significativamente o homem, no sentido de fazê-lo voltar-se a si mesmo em busca da excelência. Era necessária uma mudança radical na sociedade e esta passaria prioritariamente pela educação e pela formação de novas individualidades menos propensas ao discurso pelo discurso em vista do poder, porém mais abertas ao cuidado de si mesmas e da *pólis*, por onde passa a construção da felicidade individual. Platão queria refundar a cidade a partir de uma nova educação. Para isso, repensou a natureza e a finalidade do ato educativo. *A fortiori*, a educação deve alicerçar-se sobre a verdade, a bondade/beleza e a justiça, despertando tais elementos racionais que habitam o homem, em vista de sua ascensão ao atemporal, princípio da conservação e estruturação da vida.

Diante desse tema instigante, chamou-nos a atenção o fato de que a natureza do projeto educacional de Platão surge a partir de um processo interno de elaboração conceitual acerca das próprias experiências cotidianas, alicerçadas em seu *éthos* educador, fortemente marcado pela pedagogia da razão – entendida como o esforço filosófico de ascensão do estado *filodóxo* ao saber estruturante das formas, que dão inteligibilidade ao real. Frente a essa constatação, veio-nos à mente uma questão que mereceria um olhar atento e investigativo, para realmente constatarmos a sua importância enquanto objeto heurístico, pois, segundo Saviani (2007, p. 15-19), não é qualquer questão que cabe como ponto de partida para a pesquisa. É necessário que um problema apresente-se realmente “problemático”, ou seja, tenha a necessidade como essência, pois somente essa problematicidade leva ao conhecimento daquilo verdadeiramente desconhecido, gerando uma situação de impasse ao pesquisador e exigindo-lhe a reflexão como atitude.

Em busca de fundamentação, tentamos perceber como a pesquisa em educação trabalha o tema que nos propomos investigar e qual a frequência dele dentro do campo acadêmico. Percebemos que existe uma produção frequente sobre a filosofia de Platão, porém o seu pensamento educacional, especificamente, está longe de ser esgotado: ainda se o estuda sob a influência das platitudes convencionais, adornando-o com sentimentalismos e antiquarismos pretensiosos. Essas posturas são motivos de rotulações indevidas, fragmentações empobrecedoras e caricaturas que parecem torná-lo ultrapassado e desnecessário aos estudos contemporâneos.

Se olharmos as pesquisas realizadas em educação, no Brasil<sup>3</sup>, então veremos que o tema aqui levantado não é o mais estudado nem sequer o mais preferido. De maneira geral, o

---

<sup>3</sup> Os pesquisadores Albuquerque (1998), Macedo; Souza (2012) e Severino (2000) demonstram, por meio de análises bem fundamentadas sobre produções acadêmicas na área educacional, que a tendência das pesquisas em Educação no Brasil manifesta pouco interesse pela filosofia da educação, de maneira que pouco se produz

interesse recai sobre aqueles levantados por pensadores/autores contemporâneos. Isso, segundo Nunes (1999), deve-se ao fato de que a educação e as pesquisas em educação são um *locus* privilegiado das lutas concorrenciais, em que se debatem posições ideológicas diferentes:

O caráter hermético e elitista da tradição filosófica no Brasil, as marginalizações históricas de amplas camadas sociais da escola, a hegemonia totalitária de pedagogias excludentes, antipopulares e antidemocráticas têm afastado nossa tradição de pesquisas das históricas matrizes da *paideia* antiga. (NUNES, 1999, p. 67).

Feito esse exercício *a priori*, percebemos a necessidade de formular o nosso problema de pesquisa, levando em consideração dois critérios fundamentais: a atitude filosófica e os pressupostos educacionais do filósofo-educador ateniense, de onde resulta a seguinte questão: em que a atitude filosófica e a pedagogia da razão de Platão podem contribuir para a discussão em torno da essência e finalidade da educação? Com esse problema, objetivamos, de maneira mais geral, investigar a atitude filosófica e a pedagogia da razão e perceber nelas alguns elementos fundamentais para compreendermos a essência e a finalidade da ação educativa, sobretudo para estes tempos, em que o homem se fecha sobre si mesmo, recusa a noção de verdade e demonstra nítido desinteresse pelos assuntos da *pólis*. E pretendemos de maneira mais específica:

- a) Investigar a filosofia platônica em busca de sólida concepção teórica acerca da importância do *éthos* educador de Platão contra a *filodoxia* e do problema educacional por ele levantado;
- b) examinar o que é a pedagogia da razão e qual a sua implicação no processo de formação do homem para estruturação e conservação de sua vida – estado de *sophia*;
- c) identificar a presença do individualismo, a do desinteresse em relação aos assuntos coletivos da cidade e a da recusa à verdade como elementos presentes nos tempos pós-modernos;
- d) propor a atitude educacional de Platão e a sua pedagogia da razão como essenciais para a formação do homem bom/belo, justo e sábio, evidenciando uma crítica radical e não conciliatória com esses elementos fortalecidos pela pós-modernidade.

---

sobre ela. Quando o objeto são temas ou pensadores do mundo antigo, os resultados são ainda mais inexpressivos. Isso nos faz perceber o quanto é importante voltar o olhar para a *arché* das discussões sobre a formação do homem e reavivar proposições que são inerentes à própria natureza do ato educativo.

A nosso ver, três motivos principais justificam a realização desta pesquisa no campo educacional: a necessidade da pesquisa teórica, sobretudo fundamentada por uma atitude filosófica rigorosa; a compreensão do pensamento de Platão e o resgate de elementos essenciais para a discussão em torno da finalidade e da natureza da educação; e a obtenção de chaves de leitura que a atitude filosófica platônica e a pedagogia da razão podem oferecer para embasar a crítica a elementos de uma suposta agenda pós-moderna, que afetam a natureza e a finalidade do ato educativo e, como consequência, o próprio homem.

Essas razões para a pesquisa surgiram a partir de uma profunda identificação com o pensamento do filósofo ateniense, nos primeiros anos do curso de graduação, cuja filosofia forneceu-nos valiosas pistas para refletir sobre diversas questões que povoam a nossa consciência diante da realidade, principalmente sobre aquelas relacionadas aos fundamentos *a priori* da existência. O objetivo, agora, é resgatar essas contribuições, trazendo para a análise elementos da reflexão platônica sobre a educação, de tal maneira que seja possível lançar, em nossa compreensão, lampejos para melhor pensar a formação do homem. Tanto para a justificativa subjetiva quanto para os motivos objetivos, aqui elencados, vale a afirmação de Paviani (1988, p. 12): “Em educação não basta fazer, é preciso conhecer o que se faz. Educador, no sentido pleno, é aquele que reflete sobre a própria experiência e tem consciência dos limites da ação pedagógica.”.

A teoria, como pressupõe sua origem etimológica, não é apenas o “descortinamento” da realidade, pois, se assim fosse, as pesquisas teóricas reduzir-se-iam a um jogo de palavras sem significação efetiva para o engendramento de transformações sociais e para o desenvolvimento do saber científico. A atividade teórica possui a finalidade de orientar, de redimensionar e até mesmo de criticar a prática, de tal modo que,

Quando entendemos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente e desenvolvida for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade de sua transformação e que proponha as formas da transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria [...]. (SAVIANI, 2008, p. 107).

Taxar, portanto, a investigação teórica como produção científica inferior caracteriza-se como verdadeiro preconceito científico ou, paradoxalmente, como senso comum dos “intelectuais”, negando o dinamismo do conhecimento e obrigando-o a colar-se ao dado da “*empíria*” cotidiana.

A filosofia, como atitude teórica por excelência, estabelece laços significativos com a educação desde o desenvolvimento da consciência filosófica pelos gregos, aproximadamente

no século VI a. C. Nesse processo originário, a prática educativa dos sofistas, ainda que lhe pesem algumas críticas porvir, foi de grande importância, uma vez que eles detiveram “consciência profunda acerca da complexidade das questões humanas e sociais” (SCOLNICOV, 2006, p. 16). Os desdobramentos dessa visão educativa culminaram na própria problematização e reflexão sobre a teoria educacional, tendo nas sistematizações filosóficas de Sócrates e Platão o seu incremento mais rigoroso. Considerar essas questões fundamentais é imprescindível ao amadurecimento e conseqüente desenvolvimento epistemológico acerca da educação e da pluralidade de suas práticas, porquanto se torna inegável a contribuição que a radicalidade, a rigorosidade e a visão orgânica e de conjunto – enquanto pressupostos intrínsecos à investigação filosófica – podem gerar para a pesquisa em educação. Ora, à medida que estimula o pesquisador a problematizar a realidade, a atitude filosófica impele-o a uma procura que foge tanto das armadilhas da permanência na superficialidade da questão investigada quanto o ajuda evitar os equívocos das generalizações apressadas e dos métodos que tomam “*pars pro toto*”. Portanto, pensar filosoficamente a educação consiste em entendê-la como algo problemático e dentro de um contexto amplo, evitando reducionismos ou análises recortadas e, por vezes, insuficientes. Em outras palavras, pensá-la a partir da dinamicidade filosófica é empreender esforços para abordá-la por meio do conceito de totalidade, o que implica resgatar contemporaneamente o conceito grego de *paideia*.

O retorno ao pensamento helênico, especificamente à atitude filosófica de Platão e às suas consistentes reflexões sobre a educação, embora haja alguns pontos celeumáticos em torno de suas práticas pedagógicas, é sempre necessário, pois, em tempos de crise da moralidade e de fechamento do indivíduo sobre si mesmo, resgatar a noção de excelência humana ou de vida sábia, que passa pela consolidação de um espaço social justo, a partir da educação conduzida por uma pedagogia da razão, é garantir sólidos pilares para uma reflexão teórica radicalmente crítica e para uma prática educacional efetiva, que não se conforme em doutrinar ou adestrar, mas se proponha como atividade de conversão da *psykhé* para o bem, o que implica afirmar o processo educacional como fomentador não apenas de mudanças exteriores do comportamento mas também de uma *periagogé* psíquica profunda e, obviamente, duradoura (SCOLNICOV, 2006, p.17).

Nesse sentido, a educação platônica é uma atividade de ascensão ou de contemplação teórica, uma tensão ou uma aspiração em ser ontologicamente melhor (*sophia*). Mais especificamente, ela assume a função de elevar a *psykhé* humana à estatura divina (*homoiosius tô teón*). À esteira dessa proposição, encontra-se outra questão de máxima

importância, que é a introdução da dialética na educação do homem. A ascendência e a descendência dialética do intelecto, que é um único e mesmo processo, percorrem os vários planos da realidade, visando sempre à articulação total das tensões constituintes entre as partes, buscando a essência delas, a qual se configura como uma mediação pedagógica admirável. A dinamicidade desse método reflete-se de modo translúcido nos diálogos platônicos, os quais são em boa parte inconclusos, pois o *télos* do processo dialético não é encerrar o problema em questão com uma resposta, mas proceder à análise dos argumentos, deixando sempre aberta a possibilidade de definição. Com esse procedimento, o filósofo-educador ateniense demonstra que aprender não é estar necessariamente na posse total da verdade, mas na ausculta dela, no caminho, na tensão “erótica” do desejo de conhecer a verdade.

Platão, na *Carta Sétima*, afirma que um dos problemas mais graves existentes na *pólis*, contribuindo pujantemente para a sua degradação, é a decadência da ciência, da justiça e da virtude. Em *A República*, ele pensa a construção da cidade paradigmática. Nesse processo, uma nova pedagogia alicerçada filosoficamente e fundamentada na razão é fundamental, afinal para se construir uma nova cidade é preciso que haja novos homens e mulheres interiormente transformados. A partir disso, percebe-se que a virtude é uma disposição da *psykhé*, que se apresenta de várias formas sob uma mesma essência, sendo condição necessária para o fortalecimento da sociedade. O fato é que não se chega a tal patamar de reflexão sem um itinerário delineado por uma *episteme* estimuladora da criticidade do pensamento, ou seja, não é possível sem as contribuições que a filosofia pode gerar.

Respeitadas as devidas singularidades cronológicas que separam este tempo do vivido por Platão, para não incorrer em anacronismos, é possível perceber uma das importâncias desta pesquisa a partir do momento em que se entende o projeto educacional platônico como contraste radical, por exemplo, à tendência individualista em ritmo acelerado de instauração cuja bandeira é sustentada pela agenda pós-moderna, afetando o modo como os cidadãos relacionam-se socialmente e explicitando um necessário retorno ao espírito ético-político dos gregos, para os quais a realização pessoal e a conquista da felicidade (*eudaimonia*) passam pelo fortalecimento do princípio de convivialidade e pelos interesses da comunidade.

A procura, portanto, pela *paideia* platônica é legítima, sobretudo frente ao cenário “pós-moderno” e à sua ambiciosa agenda cujos elementos afetam indubitavelmente a educação e a partir dela os homens e a estabilidade social. Ao se buscar, dessa forma, nas fontes helênicas um fundamento teórico para repensar a educação nestes supostos tempos de

mudança, pretende-se na verdade demonstrar se, de fato, “[...] o homem derivado do mundo grego é aquele que se embrenha pela eticidade, pela razão, pelo espírito despojado de suas contingências.” (NOVELLI, 2001, p. 83). Além disso, procura-se pensar a possibilidade de algumas dessas características contribuírem para repensar a formação dos seres humanos hodiernos. Notadamente, tal projeto só é possível se não for assumido por instituições ligadas à dominação pelo poder, pois, se isso acontecesse, a educação tornar-se-ia uma forma de colonização das consciências e de controle totalitário sobre elas.

Para proceder à tentativa de responder ao problema anteriormente levantado, iremos verificar a constituição da atitude filosófica de Platão nos chamados “diálogos socráticos” (especificamente *Apologia*, *Ménon*, *Teeteto*, *Górgias*, *Protágoras* e também da *Carta VII*). Já a pedagogia da razão terá como substrato *A República* em leitura cruzada com *o Banquete*, considerados “diálogos sobre a teoria das formas” (SANTOS, 2012).

Aqui, cabe uma colocação prévia: as obras de Platão são, majoritariamente, diálogos nos quais se alternam “clareza, elegância, argumentos racionais, exposições dialéticas e narrativas de mitos e alegorias” (PAVIANI, 2008, p. 91). Essas características presentes nas obras e, por vezes, no pensamento do filósofo de Atenas exigem a presença de comentadores com notório saber sobre o tema, por isso será usada a obra de Werner Jaeger, *Paideia: a formação do homem grego*, (2013), que descreve de maneira absolutamente satisfatória os principais elementos da cultura educacional grega; as de Samuel Scolnicov, *Plato’s Metaphysics education* (2012); *O problema educacional em Platão* (2006), que resgatam respectivamente o sentido metafísico da educação e o seu caráter racional.

Para fundamentar uma visão geral da filosofia platônica, usaremos as produções de Giovanni Reale, *Para uma nova interpretação de Platão* (2002); Éric Havelock, *Prefácio a Platão* (1987); e Lima Vaz *Cadernos de filosofia VIII ou “Platônica”* (2011).

Como boa parte dos diálogos platônicos, que serão analisados nesta pesquisa, tendem a apresentar uma discussão sobre situações e personagens específicas da Atenas do século IV, usar-se-ão as produções historiográficas de Henri-Irénée Marrou, *História da Educação na Antiguidade*; de Pierre Vernant, *A origem do pensamento grego*; e *Mito e pensamento entre os gregos: estudos de psicologia histórica*, para fundamentar o contexto histórico das obras, além da obra *Vida e doutrina dos filósofos ilustres*, de Diógenes Laércio.

Um dos objetivos específicos desta pesquisa é propor as reflexões sobre a filosofia da educação de Platão como crítica a algumas concepções “pós-modernas”. Por isso, serão analisadas algumas teorias de Lyotard (1998), as quais são uma parte daquelas que fundamentam esse tempo de mudança, ao passo que também usaremos alguns teóricos

contemporâneos, tais como Kumar (1997), Rouanet (2004), Moares (1996; 2004), etc., que apontam carências nas ideias pós-modernas e o reflexo destas na educação. Além desses, faremos uso da filosofia do compromisso de Mounier, que atualiza de maneira crítica o princípio de responsabilidade e o de convivialidade vividos pelos gregos.

Dois trabalhos brasileiros merecem destaque em relação ao tema “educação em Platão”: a tese de doutorado de Janilson José Alves Veiga, defendida em 2014, na Universidade de São Paulo; e a tese de Antônio Jorge Soares, defendida em 1996, na Universidade Estadual de Campinas. A primeira - intitulada *A paideia platônica: o projeto filosófico-político-educacional e a refundação da cidade: a educação como conversão e reviravolta da alma e a felicidade possível* – discute a formação da cidade ideal e como, para concretizá-la, deve se dar a reformulação dos projetos filosóficos, políticos e educacionais. Dessa revisão de fundamentos será possível ao ser humano atingir a felicidade. Já a segunda – cujo título é *O papel da educação no pensamento político de Platão* – trata-se de uma investigação que pretende estabelecer o ser e a finalidade da educação na obra de Platão por meio do viés político, ressaltando o aspecto do método platônico e a sua afinidade com o método geométrico. Ambas lidam com a ideia de que a construção de uma cidade justa e feliz passa necessariamente pela educação como reviravolta da alma.

Outros autores também produziram artigos variados e obras de enorme envergadura conceitual sobre a educação platônica como Jayme Paviani (2008) e sua exposição didática dos principais elementos constitutivos do “ser” educativo de Platão; Evilázio Teixeira (1999) apresenta, em seu livro *A educação do homem segundo Platão*, uma visão da educação como uma atividade que propicia elevar a alma à dignidade do divino, resgatando, assim, aspectos místicos da filosofia platônica; Patrícia Bonagura (1991), autora de uma competente obra denominada *Exterioridad e interioridad: la tension filosófico-educativa de algunas paginas platónicas*, dentre outras obras de venial importância para o tema e para a compreensão do objeto de nossa pesquisa, que estão devidamente elencadas nas referências bibliográficas.

As informações colhidas por meio das obras supramencionadas foram cuidadosamente organizadas e analisadas mediante a observação dos seguintes critérios metodológicos: a abordagem, a natureza, os objetivos e os procedimentos de pesquisa.

A abordagem aqui assumida é a qualitativa. Por essa fórmula nominativa, entende-se o método que não se preocupa em quantificar os dados, mas compreender os fenômenos dentro de seu contexto de realização.

Já a natureza dessa investigação é básica. Por essa definição, queremos explicitar a nossa despreocupação pela aplicabilidade imediata do produto final do estudo aqui realizado.

A intencionalidade que se destaca é a de produzir uma reflexão capaz de problematizar e amadurecer práticas futuras, contribuindo com a discussão em torno da educação, sobretudo resgatando elementos históricos e filosóficos que são de máxima importância para a crítica eficiente e profunda do próprio conceito. Diferentemente do que o senso comum apregoa, a pesquisa de natureza básica não exclui de seu horizonte o compromisso com o engendramento de conhecimentos novos e originais.

Quanto aos objetivos, esta pesquisa é essencialmente exploratória, de cunho teórico, mas dada a complexidade do problema, ela desloca-se também para a pesquisa descritiva, pelo seguinte motivo: além de proporcionar familiaridade com os conceitos da filosofia de Platão e articulá-los na dinâmica visão de conjunto dentro de sua obra, o conceito de pedagogia da razão exige também descrever a relação entre *sophia* e razão, esclarecendo como esses temas fundamentam a estruturação da vida do homem, que é um dos objetivos da *paideia* platônica.

Em relação aos procedimentos, desenvolvemos aqui a pesquisa bibliográfica. A principal característica desse procedimento, como mostrado anteriormente, é o levantamento de documentos impressos e publicados por editoras e devidamente classificados em bibliotecas. É claro que não se descarta as publicações disponíveis de maneira *online*, principalmente artigos, dissertações e teses presentes em bancos de dados e plataformas de pesquisa.

Os dados obtidos foram examinados a partir da técnica de “análise de conteúdo”, visto ser a mais indicada para pesquisa de abordagem qualitativa e de natureza básica, além de possuir as características metodológicas da objetividade, clareza e sistematicidade, que muito nos interessam aqui. Dentro dessa técnica de análise, escolhemos a modalidade temática, uma vez que é a que corresponde ao nosso objetivo de investigar relações temáticas entre filosofia e educação bem como a que nos possibilita estabelecer relações do nosso referencial teórico com outras visões filosóficas e educacionais.

Basicamente, a análise de conteúdo é composta por três etapas específicas: pré-análise, exploração do material e tratamento de resultados. Na primeira, acontece a organização do material de análise mediante criteriosa seleção do que foi lido e exame detalhado dos elementos conceituais ali presentes; a segunda etapa consiste na criação de unidades teóricas de sentido por meio do recorte do texto e da codificação do material bibliográfico, mormente dos elementos conceituais antes examinados; a terceira, por sua vez, versa sobre a interpretação dos dados coletados à luz do referencial teórico aqui adotado, o que implica destreza hermenêutica para recuperar aquelas “camadas profundas” que não são

ditas de maneira explícita e reconstrução racional da lógica interna que os sustentam, dando-lhes coerência. Desse modo, apreende-se que o texto e os conceitos que se interconectam no interior da textualidade platônica são imprescindíveis para estabelecer relações dialéticas com outros textos e conceitos pertinentes a esta pesquisa.

Esse processo metodológico, em interface com o da interconectividade conceitual, possibilitou a construção de unidades de sentido que compõem o presente trabalho, a saber: além desta introdução, três capítulos e as considerações finais.

No primeiro capítulo, coloca-se a questão da atitude filosófica de Platão e o problema educacional formulado em *A República*; no segundo pretende-se esclarecer a noção de pedagogia da razão como resposta a esse problema, por meio da leitura cruzada entre a alegoria da caverna e o mito de *éros*; no terceiro, problematizam-se estes tempos, a fim de se demonstrar a necessidade da atitude filosófica platônica e da pedagogia da razão como elementos teóricos imprescindíveis para se realizar uma discussão pertinente e reflexiva sobre a formação do homem bom/belo, justo e que busca a verdade; na conclusão, buscamos enfatizar a contribuição que a atitude filosófica de Platão e a pedagogia da razão dão à discussão em torno da natureza e da finalidade da educação cujo processo se desenvolve em profundidade, largura e extensão.

## 2 A ATIVIDADE FILOSÓFICA PLATÔNICA: PRESSUPOSTOS PARA A FORMULAÇÃO DE UM PROBLEMA EDUCACIONAL

Nenhum projeto pedagógico pode ser avaliado fora do contexto sócio-histórico e deslocado de alguns de seus pressupostos. (PAVIANI, 2008, p. 39).

Dedicar o primeiro capítulo de uma dissertação em educação para pensar o modo como um filósofo-educador desenvolveu-se existencialmente bem como as condições históricas que o conduziram a posicionar-se no mundo, levando-o a elaborar uma complexa filosofia que problematizasse a partir da unidade a pluralidade do sensível circundante, não é uma ação desprovida de propósito nem de sentido. Essa empreitada torna-se ainda mais significativa quando somos impelidos a adentrar no universo do pensador investigado e, por meio de suas reflexões, entender não só nós mesmos mas também uma ordem cósmica ontologicamente disposta – no interior da qual a cultura e a história tensionam-se, marcando o dinamismo do tempo e do espaço. Esta nos provoca encontrar o nosso lugar enquanto seres psicossomáticos, o que significa dizer que, além de um corpo por meio do qual nos inserimos no mundo sensível, somos também portadores de consciência ética, de agir político e de interesse gnosiológico, denominados afecções da *psykhé*, de onde emana a potencialidade racional do homem, caracterizando-o como ser espiritual.

Antes de adentrarmos propriamente nos elementos conceituais deste capítulo, fazem-se importantes alguns esclarecimentos prévios.

Estudar Platão significa admitir o postulado de uma organização metafísica<sup>4</sup> da realidade, o que implica dizer, por óbvia consequência, que também os pressupostos educacionais desse autor assentam-se sobre essa premissa (Cf. SCOLNICOV, 2012). Tal atitude engendra, para não nos refugiarmos na especulação vazia, a necessidade de serem definidos recursos conceituais e argumentos sólidos e logicamente construídos, tornando-os

---

<sup>4</sup> Platão inicia uma investigação com novos fundamentos, os quais nem sequer foram imaginados pelos filósofos da *Physis*. Trata-se da descoberta da realidade suprassensível ou suprafísica do ser. Ele ilustra essa descoberta por meio da analogia da “segunda navegação”. Os antigos navegadores usavam os ventos para navegar. Ao cessar o vento, eles conduziam suas embarcações por meio dos remos ou da própria força física. Esse labor, chamavam-no de segunda navegação. Na linguagem simbólica de Platão, a primeira navegação coincide com o esforço dos filósofos da Natureza, que se preocupavam basicamente com o problema da materialidade do princípio originário. A segunda, por seu turno, corresponde ao esforço da razão em buscar os fundamentos não sensíveis para o entendimento do mundo sensível. É, portanto, a descoberta do ser inteligível que inicia as reflexões metafísicas cujos conteúdos estão articulados por meio da afirmação da existência da realidade estruturada a partir de dois planos distintos: o fenomênico e perceptível pelos sentidos; e o metafenomênico e inteligível apenas mediante empregabilidade dos princípios da razão. Com a fundação do pensamento metafísico, inicia-se a compreensão de que o agir segue o ser, fonte de todo o fundamento moral (REALE; ANTISERI, 2007, p. 138).

garantidores de que aquelas afecções potencialmente constitutivas da natureza humana poderão ser atualizadas nessa realidade concebida *a priori*.

Ao abordar tanto o ser humano e as suas potências quanto a realidade e a tensão dos planos visível e invisível que a formam, buscando entre um e outra o elo que evidencie a importância da educação como atividade potencializadora da autenticidade do ser do homem no mundo, surge o desafio de pensar a teoria do autor investigado, dentro de seu contexto existencial, como propedêutica necessária para o entendimento a respeito de suas escolhas epistemológicas e metodológicas, sobretudo em relação aos pressupostos e aos problemas educacionais que perpassam e estruturam a conjuntura de sua obra e manifestam a intencionalidade de seu projeto filosófico. Em outras palavras, o modo de um filósofo-educador ser e existir implica o desenvolvimento da maneira de conhecer e teorizar o dinamismo do real, o que não é algo por si mesmo tão evidente. Muitas vezes, este se encontra envolto em aparências contingenciais, revelando-se em sua verdade mesma apenas nas formas que lhe dão objetividade.

O imperativo acima não descarta outro de igual valor: a abertura para voltar ao passado e ao *lógos* gregos, os quais a hermenêutica filosófica pode revigorar e revestir de inédita atualidade. Ora, não é possível falar do pensamento elaborado pelos gregos sem falar do *lógos*. A complexidade que o envolve, em termos conceituais, equipara-se a sua importância para a filosofia antiga. Liga-se tanto à palavra quanto ao pensamento, no sentido de que somente um discurso acompanhado de inteligência articulada ao real pode ser verdadeiramente considerado um “*lógos* vivo”, tornando-se inteligível (SPINELLI, 2003, p. 53). Trata-se, indubitavelmente, de um conceito-chave para se compreender o projeto educacional de Platão.

Paviani (2008) reconhece tratar-se de um termo de difícil compreensão e tradução, devido à sua pluralidade semântica dentro da obra platônica. Porém, seguindo a tradição que nos foi legada desde Heráclito e Parmênides, os primeiros filósofos a problematizar a questão, entendemos que o *lógos* “[...] pode ser traduzido por discurso, racionalidade, teoria, linguagem, palavra, definição, relato [...] O sentido de *lógos* depende do contexto da escrita.” (PAVIANI, 2008, p. 121). Nós o utilizaremos sempre como discurso racional ou razão.

Para Vernant (2004, p. 55), o retorno à filosofia grega não se trata de um saudosismo anacrônico, mas de uma reflexão intencionada a entender a nossa historicidade à medida que interrogamos, sob o elã do *lógos*, o mundo e as formas possíveis de exercer a atividade de pensamento. Portanto, voltar à Antiguidade é, na verdade, buscar o “advento do espírito como poder de reflexão crítica”, ou seja, busca-se entender e definir um aspecto qualitativo,

constitutivo e originário do homem contemporâneo. Para tanto, não é demais dar ênfase, precisamos despir-nos do olhar calculista da modernidade e, segundo Bauman (2001), do olhar “líquido” dos ditos tempos pós-modernos, porquanto o primado absoluto do primeiro pode fragmentar o *lógos* na razão instrumental; o do segundo, “liquificá-lo” nas tipologias da irracionalidade, na medida em que se absolutize a prática em detrimento da necessária interface desta com a teoria.

Se, por um lado, não há anacronismo em pesquisar o passado como chave para compreensão e problematização do presente, por outro, é inevitável ser dito que o mesmo não ocorre quando o pesquisador apodera-se de posturas autoconformadas ao presente, revelando um olhar descontextualizado em relação ao seu objeto heurístico situado em outro processo historial. Se nos for possível empreender uma análise aqui, cabe-nos dizer que tal comportamento epistemológico, entre outros motivos, deve-se ao fato de o indivíduo aprisionar-se em seu próprio tempo e tentar interpretar a dinâmica da história a partir da visão que ele tem do momento atual, projetando no passado as conclusões advindas do modo como enxerga o hoje<sup>5</sup>. Inevitavelmente, por meio dessa atitude, as informações obtidas serão como sombras percebidas aleatoriamente sob a ação da *dóxa*.

A respeito do ponto discorrido anteriormente, é emblemática a percepção de Vernant (1999) ao mostrar o *modus vivendi* grego como algo que diverge em essência ao vivido atualmente, sobretudo em relação à autenticidade do próprio existir que se desvanece, nestes tempos, na aparência e na ficção da vida cotidiana, marcada pela crescente ostentação do ter em detrimento da formação do ser. Para Jaeger (2013), a noção de formação do ser é uma das principais heranças da *paideia*, muito bem expressa por meio da palavra “*bildung*” (formação, configuração) dos alemães,

[...] que é a que designa de modo mais intuitivo a essência da educação no sentido grego e platônico. Contém ao mesmo tempo a configuração artística e plástica, e a imagem, ‘ideia’, ou ‘tipo’ normativo que se descobre na intimidade do artista. Em todo lugar onde essa ideia reaparece mais tarde na História é como uma herança dos Gregos e aparece sempre que o espírito humano abandona a ideia de um

---

<sup>5</sup> Morais (2003) criou uma analogia fulcral entre Platão e o prisma (sólido geométrico), a qual vai ao encontro dos argumentos que buscamos para corroborar a nossa compreensão a respeito do modo anacrônico e subjetivista como se abordam os autores clássicos e suas respectivas obras. A multiplicidade de abordagens, nesse sentido, constitui-se uma labiríntica e sinuosa atitude, porquanto pode culminar na fragmentação de um autor cujos princípios gravitavam fixamente em torno da totalidade. A pesquisadora acima afirma: “Destino paradoxal de todo pensador clássico que se atém à procura de uma unidade fundante do ser e do pensar – sua obra será fragmentada nessa infinita multiplicidade dos olhares. Ainda que um conjunto de escritos componha o mais sólido e compacto dos prismas discursivos, como não poderia deixar de ser, terá sua luz dispersa e refratada, refletindo também o olhar de cada um de seus observadores. Um prisma tem faces vizinhas assim como opostas: posições estabelecidas apenas em relação ao olhar daqueles que o observam. Assim é para toda grande obra: como um prisma de incontáveis faces, cada face desvelada, confere a sua marca, a sua própria tonalidade ao conjunto.” (Ibid., p. 21).

adestramento em função de fins exteriores e reflete na essência da própria educação. (JAEGER, 2012, p. 10).

No entanto, a atual espetacularização da existência transforma a sociedade em altar de culto das imagens egocêntricas, em um espaço fértil para o surgimento de relações descompromissadas, comportamentos individualistas e de autopreservação de interesses sempre mais particulares, gerando, no campo do conhecimento, um conjunto de saberes baseado em informações enlanguescidas em sua própria gênese e, por isso, incapazes de instigar o ser humano ao autoconfrontamento. Nessa ambiência de tensões diversas, educação torna-se ensino<sup>6</sup>, e a escola, um espaço de reprodução de comportamento e de manutenção da ordem hegemônica social, política e econômica.

Nós não vivemos em uma comunidade da confrontação, mas em uma sociedade do espetáculo. O que cada um dá a ver, nos jornais e nas telas da televisão, não é ele mesmo tal como se conhece no segredo de sua consciência pessoal, mas uma imagem fictícia, encenada segundo as necessidades da atualidade, um simulacro como a publicidade. Esta imagem é efêmera por definição; sua voga só triunfa para dar lugar àquela que vai logo substituí-la para satisfazer às necessidades de mudança e de novidade que os espectadores manifestam. Para um grego, o sucesso que reivindica é outra coisa: tem uma dimensão heróica; é a realização de uma façanha que garante a seu autor a “glória imperecível”. [...] Quando um grego agiu mal, não tem a sensação de ser culpado de um pecado, que seria como uma doença interior, mas de ter sido indigno do que ele mesmo e os outros esperavam dele, de ter perdido a honra. Quando age bem, não é porque se conformou a uma obrigação que lhe seria imposta, uma regra de dever decretada por Deus ou pelo imperativo categórico de uma razão universal. É porque cedeu à atração de valores, ao mesmo tempo estéticos e morais, o Belo e o Bem. (VERNANT, 2004, p. 36).

Ora, tais motivos soam convincentes para legitimar a volta do olhar investigativo e crítico ao apogeu da *paidéia*, como cultura espiritual ou da razão, do qual Platão, segundo Jaeger (2013), é o mais eminente representante, fazendo-se necessário resgatar, *a priori*, um olhar teórico, na acepção grega do termo, ou seja, uma visão que traga à luz do intelecto a *alethêia* escondida sob o véu do mundo da sensibilidade isolada. Segundo Ferry (2007), teoria

---

<sup>6</sup> Saviani (2005) apresenta uma importante reflexão sobre as “concepções pedagógicas” que nortearam historicamente o ato educativo. Ao estabelecer que duas grandes tendências pedagógicas (uma privilegiando a teoria; a outra absolutizando a prática) rivalizam-se no cenário educacional, disputando o interior das escolas, ele lança os pilares problematizadores para delinear o espectro da educação no Brasil. Nessa reflexão, fica evidenciado o pressuposto de que educar é um ato mais abrangente e completo que o de ensinar, pois envolve três níveis: uma filosofia da educação, uma teoria da educação e uma prática pedagógica (Ibid., p. 31); o ensino, tomado isoladamente, corresponde apenas ao último nível do ato e pode, pela ausência de uma dialética crítica, servir a interesses de grupos sociais hegemônicos, tornando a escola um espaço de manutenção da ordem e do poder dominantes. Infere-se, assim, a necessidade de um *lógos* que conduza a ação e seja, ao seu turno, problematizado por ela, de modo que educar não se resuma nem a um ensino especulativo-cognitivista nem pragmatista, mas se torne uma reorientação do “olhar” para aquilo que efetivamente promove a estruturação e a conservação da vida. A esse princípio, chamamo-lo de *sophia*. No mesmo sentido, Brandão (1981), comentando a transformação da educação em ensino, afirma: “Então é o começo de quando a sociedade separa e aos poucos opõe: o que faz, o que se sabe com o que se faz e o que se faz com o que se sabe. Então é quando, entre outras categorias de especialidades sociais, aparecem as de saber e de ensinar a saber. Este é o começo do momento em que a educação vira o ensino, que inventa a pedagogia, reduz a aldeia à escola e transforma ‘todos’ no ‘educador’”. (BRANDÃO, op. cit., p. 11).

deriva da homônima palavra grega *theoria*. O filósofo francês destaca que a etimologia desta é significativa e, destarte, merece nossa atenção:

[...] *to theion* ou *ta theia orao* significa ‘eu vejo o divino’, ‘eu vejo as coisas divinas’ Para os gregos, de fato, a *theoria* consiste exatamente em esforçar-se por contemplar o que é ‘divino’ no real que nos cerca. Em outras palavras, a tarefa primeira da filosofia é ver o essencial do mundo, o que nele é mais real, mais importante, mais significativo. Ora, pela tradição que culmina no estoicismo, a essência mais íntima do mundo é a *harmonia*, a *ordem*, simultaneamente justa e bela, que os gregos designavam pelo nome de *cosmos*. (FERRY, 2007, p. 38).

Desse modo, evidencia-se a necessidade de um olhar de totalidade, porquanto, sem o qual, inicia-se fracassada a tentativa de compreender a filosofia de Platão e dentro dela a finalidade de seus pressupostos educacionais. Sobre isso, Reale (2006, p. 15) conclui enfaticamente que “[...] Platão ensinou-nos a olhar a realidade com novos olhos, ou seja, com a visão do espírito e da alma e a interpretá-la em uma nova dimensão e com um novo método que recolhe todas as instâncias postas sucessivamente pela especulação precedente, fundindo-as e unificando-as.”.

Em vários escritos, o discípulo de Sócrates afirma que a atitude de colocar-se à procura como aquele que não sabe é muito superior à acomodação daquele que julga saber tudo. A maturidade epistemológica de um indivíduo é medida, dessa forma, pelo princípio da *docta ignorantia*: “eu que nada sei, não julgo que sei” (*Apol.*, 21d). Tal constatação engendrada pelo exame do indivíduo sobre si mesmo não deve, todavia, levar a uma compreensão errônea de que inexistem rigor e método em Platão, uma vez que a atitude germinal desse pensamento engendra-se a partir da percepção do ser humano em sua relação trivial e circunstanciada com o mundo. Pelo contrário, para se compreender bem os seus escritos e apreender deles aquilo que efetivamente foi pensado e comunicado pelo ateniense, é necessário inteligir qual o fio condutor estruturante de sua teoria. Assim, ser-nos-á possível denotar de quais pressupostos metodológicos Platão se serviu, a fim de termos uma visão de conjunto sobre a sua obra escrita. Esse método, de acordo com Goldschmidt (1947), é em algum sentido a própria filosofia enquanto exercício dialético.

Sabe-se que o pensamento do filósofo-educador ateniense passa por um processo de desenvolvimento e amadurecimento, de modo que as suas obras, produto de seu pensar, foram sendo, no fluir da história, alojadas de modo controverso dentro daquilo que se convencionou chamar de tradicional tripartição (Cf. JAEGER, op. cit., p. 586-588). Na esteira desse pressuposto, duas considerações devem ser feitas a respeito da dificuldade de nomear, datar e precisar a temática das obras platônicas.

A primeira consideração importante é que, dos muitos escritos supostamente atribuídos a Platão que chegaram até nós, sabe-se que, mediante critérios técnicos da filologia, trinta e seis diálogos, resguardados em sua inteireza, são autenticamente do fundador da Academia. Para efeitos de organização, eles foram agrupados em nove tetralogias.

A segunda, alicerçando-nos na argumentação de Paviani (2008) e Jaeger (2013), é que existem muitas maneiras de classificar e ordenar as obras platônicas. O critério para tal é variado, indo de considerações cronológicas ao emprego do método da estilometria. A obra de aparelhamento para isso são as “Leis” – autenticamente reconhecida como o último suspiro filosófico de Platão. À medida que as demais aproximam ou distanciam-se daquela, nem tanto pela cronologia, mas pelos temas discutidos e pelo aperfeiçoamento do método, os estudiosos agruparam-nas dentro da tripartição. Para o intérprete acima, dentro do período referente à juventude, à maturidade e à velhice. Já para Santos (2012), essa mesma tripartição recebe o nome de “diálogos socráticos” (a); “diálogos sobre a teoria das formas” (b); “diálogos críticos” (c). É bom enfatizar que Paviani (2008, p. 18) alerta sobre a existência de um impasse, no consenso sobre o ordenamento dos escritos, ao afirmar que “[...] os especialistas, o que é natural, não chegam a um acordo sobre esse assunto. Os estudos técnicos de Lutoslawski, Ritter, Budé, Friendlaender, Wilamowitz, Stefani, Ross e de outros apresentam diferentes classificações dos diálogos platônicos.”.

Dada a ausência de unilateralidade na classificação, esta pesquisa opta pela supramencionada tripartição, a qual é tradicionalmente aceita pelos estudiosos em geral. Dessa forma, apoiados pela leitura cruzada que fizemos entre Santos (2012) e Ross (2008), podemos assim distribuir respectivamente as obras platônicas entre aqueles três tipos de diálogos citados:

- a) *Hípias Maior, Hípias Menor, Laques, Apologia de Sócrates, Íon, Alcibiades I, Alcibiades II, Criton, Eutidemos, Lisis, Carmides, Eutrífon, Ménon, Górgias, Protágoras, Clitofón.*
- b) primeiro momento: *Menexêno, Crátilo, República, Fedro, Fedon, Banquete*; segundo momento: *Teeteto, Parmênides, Sofista e Político.*
- c) *Filebo, Timeu, Crítias, Leis, Hiparco, Teages e Epimonis.*

Para os intérpretes supramencionados, os diversos conjuntos de diálogos acima possuem características argumentativas próprias bem como objeto de investigação e método específicos. Assim, os diálogos socráticos são marcados pela metodologia *elêntica* (inquirição-refutação), concentrando-se na investigação da temática da virtude. Normalmente, esses diálogos são breves, marcados por uma introdução dramática e uma

conclusão aporética. Provavelmente, eles tenham sido escritos após a morte de Sócrates e a fundação da Academia. Segundo Maschio (2015), a redação destes se deu entre os anos 393 e 385 a.C.

Já os diálogos sobre a teoria das formas são obras da maturidade, por meio das quais o filósofo-educador ateniense expõe sua reflexão sobre os princípios objetivos da realidade (teoria das formas) de maneira mais elaborada e dialética. Segundo o autor acima, eles foram redigidos após a fundação da Academia, entre os anos 385 e 370 a. C.

Por fim, temos os chamados diálogos críticos, que, segundo os intérpretes, se destinam a análise crítica sobre a teoria das formas. Foram, provavelmente, redigidos antes das duas últimas viagens do filósofo ateniense à Siracusa, entre os anos de 369 e 347 a. C.

Comungando com a maior parte dos intérpretes acima, acreditamos que as três formas de classificar os diálogos platônicos nascem da abordagem genético-evolutiva. Esta “[...] defende que as datas atribuídas à sua publicação expressam a evolução intelectual e ideológica de Platão, na marcha para a exposição de sua filosofia.” (SANTOS, 2012, p. 28).

Por tais motivos e pela problemática sobre a autonomia de Platão em relação ao pensamento de Sócrates, identificar e definir o método platônico consiste em uma atividade delicada e, não obstante, difícil, principalmente porque, na primeira fase de sua produção literária, sobressai-se a presença decisiva do giróvago de Atenas<sup>7</sup>. A partir da fase intermediária e dos escritos que lhes são equivalentes, denota-se o delineamento de um método mais autônomo, no entanto seria temerário afirmar a possibilidade de existir, mesmo nas duas fases “pós-juventude”, um itinerário de formação e condução do pensamento pronto e encerrado em sua estrutura constitutiva. Segundo Goldschmidt (1947), uma investigação corre enormes perigos quando o que ela pretende é sistematizar o pensamento de alguém como Platão, ou seja, é preciso ter prudência na abordagem acerca do pensamento do mestre ateniense, uma vez que muitas são as interpretações possíveis sobre ele. Motivado por razão análoga, Santos (2012) afirma que a abordagem unitária das obras de Platão não possui muitos adeptos, uma vez que ela parte do pressuposto de que os escritos são determinados por

---

<sup>7</sup> Para Scolnicov (2006), existem dois modos de se compreender, nos diálogos platônicos, a figura de Sócrates. O primeiro é o “Sócrates de Platão”, que é a maneira como “Platão o entendeu e retratou, sem uma doutrina explícita sobre ideias, sem profundas convicções sobre a alma e seu destino, inocente de influências pitagóricas [...]” (Ibid., 2006, p. 18); o segundo é o “Sócrates platônico”, “[...] que não é o porta-voz de Platão e não abandona sua ironia, mas seus fins e seu aparelhamento filosófico podem-se distinguir com maior ou menor clareza de seu predecessor. (Ibid., p. 18)”. O mesmo autor faz ainda o seguinte alerta em relação aos modos de interpretação supracitados: “Essa não é a veneranda tradição entre os primeiros diálogos e os diálogos tardios. A linha divisória, enquanto exista, não passa necessariamente entre os diálogos, mas dentro deles. Frequentemente, no mesmo diálogo – no Górgias por exemplo, ou no Teeteto –, Sócrates é uma figura extremamente complexa, com traços de um e de outro.”. (Ibid. p. 18-19).

uma ordem didática de exposição de um corpo doutrinário e filosófico constituído, eliminando a crítica e a reflexão praticadas pelo ateniense sobre a sua própria doutrina.

Optar por uma, desse modo, constitui-se uma atividade extremamente necessária ao pesquisador que se debruça sobre o tema. A nossa posição acompanha a dos intérpretes que estudam o *corpus platonicum* por meio da abordagem genético-evolutiva. A nosso ver, o modo de conceber a produção filosófica platônica como uma “permanência aberta” ajudar-nos-á compreender a sua atitude filosófica e, a partir dela, os seus pressupostos educacionais. Essa abordagem ainda nos possibilita transitar pelos três diferentes conjuntos de diálogos, a fim de obtermos informações que nos ajudarão traçar o ser, o pensar e o agir de Platão bem como a sua visão educativa, a qual, vale dizer, desponta-se mediante o acontecimento desses três verbos.

Quanto ao método de Platão, para nos apoderarmos das diretivas fundamentais dele – respeitando o limite de não poder esgotar a sua definição aqui, uma vez que o problema desta pesquisa apresenta outro interesse de investigação – é necessário visitar as obras do ateniense, sobretudo as dialéticas, e aperceber que a formulação e a estruturação do *lógos* passam pelo reconhecimento de dimensões intra e extra-humanas que se relacionam dialeticamente (GOLDSCHMIDT, 1947). Em outras palavras, antes de desenvolver o tema da educação platônica como formação gnosiológico-ético-política do ser humano, é preciso proceder à definição de antropologia dada pelo autor em questão, abordar o conhecimento como característica distintiva do ser do homem em sua relação mediada com o real e estabelecer conexões entre as potências humanas e o seu desenvolvimento integral a partir de uma ascense ontoepistemológica da *psykhé* em vista de se alcançar a *sophia*.

De acordo com Hadot (1999), o conceito de *sophia* estabeleceu-se na Grécia designando o modo propriamente humano de ser, de conhecer o mundo e também como um saber-fazer transformador da realidade. Essa ideia prática da sabedoria, alerta o autor, não exclui um saber do bem e um saber conduzir a vida virtuosamente. Com Sócrates e Platão, a *sophia* ganha estatuto racional e é a finalidade a que toda existência precisa atingir a fim de se firmar como autêntica. Nesse sentido, o *sophós* é aquele que sabe que a sabedoria nunca pode ser totalmente alcançada. Ele coloca-se na presença da dúvida, reexaminando constantemente suas opiniões, suas ideias, seus saberes, sua forma de viver, seus valores, seus atos e suas decisões sob a perspectiva de que o autoexame ininterrupto da própria existência é *conditio sine qua non* para fazer o bem e evitar o mal.

É em Nietzsche (1987), não obstante as suas divergências irreconciliáveis com o pensamento platônico, que vamos perceber uma aproximação semântica entre o conceito de

sábio grego (*sophós*) e sua possível equivalência latina (*sapiens*), que muito pode ajudar-nos na compreensão desse conceito fundamental. Para o pensador supracitado, ambos possuem um significado parecido, que se traduz por aquele que detém um “paladar” ou gosto refinado, não só em relação aos alimentos, mas também a outras dimensões da existência, sobretudo em relação à experiência estética. O próprio filósofo afirma que

A palavra grega que designa o sábio está etimologicamente ligada à *sapio*, eu saboreio, a *sapiens*, aquele que saboreia e *sisyphós*, o homem de gosto extremamente apurado; uma faculdade penetrante de saborear e de conhecer as coisas, uma aptidão notável de discernimento, constitui então, segundo a consciência do povo, a arte genuína do filósofo. (NIETZSCHE, 1987, p. 70).

Para chegar ao estado ontológico transcendente da *sophia* – expressão da estruturação e conservação da vida, que, segundo Jaeger (2013), é um dos efeitos da educação pensada aos moldes dos fundamentos filosóficos de Platão – partiremos da definição de conceitos e núcleos temáticos que lhe perpassam a sua atitude filosófica e irão reverberar significativamente em sua questão educacional, a ser delineada no final deste capítulo, a fim de ser problematizada nas seções seguintes. Essa fórmula fundamental é impossível de ser sustentada caso não houver o necessário trânsito pelo ser de Platão e pelo conjunto de suas ideias, complexamente articulado sobre o tensionamento dialético entre a pluralidade e a unidade, a necessidade e a contingência, a permanência e a mudança, o ser e o não-ser, o individual e o coletivo, o saber e a ignorância<sup>8</sup>. Ora,

Aquele que assim é capaz discerne, em olhar penetrante, uma forma única desdobrada em todos os sentidos, através de uma pluralidade de formas, das quais cada um permanece distinta; e mais: uma pluralidade de formas diferentes umas das outras, envolvidas exteriormente por uma forma única repartida através da pluralidade de todos e ligada à unidade; finalmente, numerosas formas inteiramente isoladas e separadas; e assim sabe discernir, gêneros por gêneros, as associações que para cada um deles são possíveis ou impossíveis. (*Sof.*, 254 d, e).

O esforço acima realizado na tentativa de justificar o caminho escolhido outro intento não tem senão propor os conceitos de atitude filosófica e problema educacional, imbricados à existência de Platão, como centrais nesta seção. Para desenvolvê-los, seguindo a inspiração dialética supramencionada, na qual se busca na pluralidade aqueles dados essenciais que nos permitem associações possíveis, traçamos a lógica desse capítulo de maneira bastante clara: como filósofo-educador algum surge do nada, é preciso entender

<sup>8</sup> Aqui, deve-se dar ênfase ao adjetivo “dialético” que modifica o substantivo “tensionamento”, pois por meio dele demonstramos que não analisaremos o pensamento platônico por meio da abordagem dualista, a qual, a nosso ver, configura-se como uma abordagem empobrecedora do pensamento de Platão, porquanto estabelece separações radicais entre os diversos elementos da teoria. A *diarésis* é o meio de estabelecer diferenças e discorrer sobre elas por intermédio do *lógos*, a fim de melhor entender as composições e os entrelaçamentos da realidade em suas diversas formas de manifestação. Sobre a divisão como meio de distinção e não de fragmentação da realidade. Cf. *Pol.* 285b.

quem ele é, o que viveu e quais experiências formativas construíram seu *éthos* educador. Ora, o *éthos* educador de Platão alicerça-se no modo de proceder pedagogicamente do filósofo grego, que não é o dos poetas nem o dos sofistas. Esse *éthos* também se diferencia radicalmente dos mestres semitas, os quais são tidos como profetas e cuja função educativa consistia em conduzir os discípulos ao desenvolvimento da confiança em Deus e à esperança na vida futura. A estes, cabe-lhes provocar os que recebem seus ensinamentos a deixar-se seduzir pelos preceitos divinos, de tal maneira que a vontade do discípulo coincida com a vontade do ser absoluto. Já para o sábio grego, cujo maior expoente é o filósofo, educar significa dar prioridade “ao aprimoramento consciente da razão e do discernimento, levando o discípulo a se voltar sobre si mesmo (a fim de exercitar a potência de seu intelecto) e a se responsabilizar pelo presente em benefício da pólis.” (SPINELLI, 2003, p. 54). Em Platão, seu “ser educador”, plasmado pela pedagogia da razão, manifestar-se-á na preocupação e no exercício constante em propor um itinerário educativo baseado na formação integral do homem que passe pela operacionalização do ser ético, do agir político e do saber epistêmico, de maneira que, discernindo entre o bem e o mal, o homem engaje-se politicamente na causa da cidade e construa um saber recursivo, desvinculado da *filodoxia* e voltado para a verdade. Portanto, trata-se de um ser “modelado” (*antropoplastia*) pela pedagogia da razão.

## 2.1 A FORMAÇÃO DE UM FILÓSOFO-EDUCADOR: a pedagógica superação da *filodoxia* pela filosofia

Platão é comumente tratado pelos leitores manualísticos como um idealista, no sentido moderno adquirido por essa palavra, devido à forte estrutura metafísica sobre a qual a sua razão discursiva se erigiu<sup>9</sup>. Uma rotulação assim desconsidera toda a existência prática do ateniense que não só teorizou uma cidade e política perfeitas, que seriam alcançadas mediante um projeto educacional fundamentado na pedagogia da racionalidade mas também tentou

---

<sup>9</sup> Para Morente (1967), a classificação de Platão como um filósofo idealista afirmou-se através de Nartop e de outros membros da Escola de Marburgo. Ora, segundo o referencial acima, ela é equivocada em toda a sua intencionalidade, pois descola o filósofo ateniense de sua “autêntica realidade metafísica”. Ele afirma: “As ideias de Platão não são unidades sintéticas do nosso pensamento e que o nosso pensamento imprime às sensações para dar-lhes unidade e substantividade. Antes, para Platão, o mesmo que para Parmênides, as ideias são realidades que existem, as únicas realidades que existem, as únicas existentes, visto que as coisas que vemos e tocamos são sombras efêmeras; são aquilo que são, indiretamente ou por *metaxis* ou participação com as ideias.” (MORENTE, 1967, p. 89). A expressão idealista, do ponto de vista prático, também expressa um estereótipo que deixa conotar inação, submissão e fechamento à existência concreta. Contra esse entendimento, já a *Apologia* vem demonstrar que a filosofia é militância e engajamento com a causa da cidade. As diversas interlocuções de Sócrates denunciam e defendem a necessidade de se favorecer a realização e a felicidade de todos os integrantes da comunidade.

implantá-las, quer por meio das diversas viagens empreendidas à Siracusa, quer por meio da fundação da própria Academia – espaço assazmente privilegiado para a “conversão do olhar” e para o desenvolvimento da atitude filosófica. Sendo assim, percebe-se que tais categorizações acontecem, mormente, pela displicência em relação à conjuntura histórica do pensamento e da obra do autor<sup>10</sup> ora investigado. Sobre isso, alerta Chatelet (1978, p. 66):

Os diálogos platônicos não podem ser desligados do tempo que os viu nascer. A conjuntura histórica é aqui determinante. Destacá-lo desse contexto estreitamente concreto, fazer deles uma das primeiras manifestações do espírito eterno, é condenar-se a nada compreender de sua originalidade e dessa forma que lhes permitiu atravessar a história. Platão é um ateniense do século IV, decepcionado com sua cidade.

Esse exercício inicial – qual seja, o de problematizar as categorizações reducionistas imposta sobre o pensamento de um filósofo ou sobre a prática de um educador – faz-nos atinar para o pressuposto de que o autocontrole, marca essencial da atitude filosófica platônica, assume uma função ética primordial não só para a pesquisa mas também para o processo educativo de maneira geral. De acordo com Morais (2010), a capacidade de autocontrolar-se é o espelho da própria natureza da filosofia, a qual não se subordina de maneira servil aos aspectos fisiológicos e orgânicos da existência sensível. Em outras palavras, as ações do filósofo bem como o potencial transformador de seu saber não se restringem à materialidade, mas, passando e interagindo com ela, “conforma-se ao pensamento e permanece atada ao divino cujo apelo integra verdade e justiça. Divina é então a filosofia: o maior benefício que os deuses concederam à raça dos mortais, segundo o *Timeu*.” (MORAIS, 2010, p. 474).

Para melhor entendermos esse aspecto circunscrito na atitude filosófica de Platão, precisamos lançar um olhar cuidadoso sobre a *Carta VII* e o *Fedro*. Segundo Reale (1995), essas obras são consideradas, respectivamente, autobiográficas e de autotestemunhos do educador ateniense. Outras fontes, como os discípulos da Academia e Diógenes Laércio

---

<sup>10</sup> Existe uma consistente tradição, liderada por Reale e outros, que tende a afirmar a existência de uma doutrina não escrita sobre os pensamentos de Platão. Fortemente alicerçados sobre passagens da *Carta VII* e do *Fedro*, esses pesquisadores afirmam que “[...] os escritos devem ser entendidos de maneira limitada, pela razão de que não podem comunicar ao leitor algumas coisas essenciais, seja do ponto de vista do método, seja do ponto de vista do conteúdo.” (REALE, op. cit., p. 36). Entre outros postulados, essa doutrina afirma que Platão não teria redigido seus principais pensamentos, atribuindo à oralidade o *status* de guardião das “coisas de maior valor”. Segundo um raciocínio bastante elementar, a hermenêutica filosófica acerca dos autotestemunhos de Platão, no *Fedro* (cf. 274 - 278), conclui que a escritura possuía uma função hipomnemática, que ajudaria resgatar alguns elementos presentes na memória, mas não contribuía efetivamente para a construção do saber, pois a escrita constitui em um jogo de tensões em que a solidez e a clareza são bastante vulneráveis, dada a subjetividade do leitor, que pode fazer suas inferências desconsiderando toda a estrutura dialética em que a ideia, originariamente exposta de maneira oral, foi concebida. Na *Carta VII*, deixa-se transparecer que aquilo que não deveria ser escrito é justamente aquilo que socorre os escritos em seu momento de debilidade, ou seja, os “primeiros e supremos princípios”.

(1977), admitidos pela crítica como testemunhas históricas fidedignas, contribuem sobremaneira para fundamentar esta parte da pesquisa. Assim, podemos percorrer de maneira menos imaginativa o itinerário existencial feito por Platão, que o possibilitou ascender paulatinamente da atitude *filodóxa* à filosófica.

Sobre a *filodoxia* especificamente, Abbagnano (2007) ajuda-nos entender que se trata da ação atribuída pelos filósofos socráticos aos que se mostram demasiadamente “‘amantes da opinião’, em oposição aos ‘amantes das ciências’, que são os filósofos. Os amantes da opinião são aqueles que gostam de ouvir belas vozes, olhar belas cores etc., mas que não consideram o belo como um ser em si.” (ABBAGNANO, 2007, p. 514). Eis a passagem em que melhor se elucida a definição conceitual de *filodoxia*, a qual por digressão pode ser aplicada ao próprio devir existencial de Platão, uma vez assumida a perspectiva de que ele a enfrentou como um estado de ser e de saber a ser superado:

Sócrates – É nesse sentido que eu diferencio, de um lado, os que amam os espetáculos, as artes e são homens práticos; e, de outro, aqueles a quem nos referimos em nosso discurso, os únicos a quem com razão podemos denominar filósofos.

Glauco – Em que sentido?

Sócrates – Os primeiros, cuja curiosidade situa-se toda nos olhos e nos ouvidos, amam as belas vozes, as cores e as figuras bonitas e todas as obras em que entre alguma coisa de semelhante, mas a sua inteligência é incapaz de enxergar e de apreciar a natureza do próprio belo [...]. Então não afirmariamos com razão que o seu pensamento [daquele que busca as coisas em si mesmas] é igual a conhecimento, visto que sabe, ao passo que do outro é igual à opinião, visto que julga sobre aparências? (*A Rep.*, V, 480a).

Uma vez estabelecido esse paradigma conceitual, torna-se possível perceber que o pensamento platônico é uma tentativa incessante de problematizar e reorganizar o seu próprio tempo-espaço, de encontrar o elo de equilíbrio interior para cada indivíduo e, fundamentalmente, para as relações sociais, concretizando a felicidade e a estruturação política da *pólis*. Nesse sentido, ele é um autêntico representante da mentalidade grega do século IV, a qual é preponderantemente dominada pela primazia dada ao social sobre o individual. Aqui, é necessário lançar um olhar à noção de cidade para os gregos.

Na compreensão de Vernant (2002), a estruturação da *pólis* dá nova forma às relações sociais e humanas no interior do mundo helênico. A palavra e o acesso democrático ao continente das produções intelectuais aparecem, nesse contexto, como fator de consolidação de um novo *éthos* social. A palavra apresenta-se como um instrumento preeminente de poder, definindo os rumos da política e das ações de controle e dominação de uns sobre os outros. Abandonando a forma ritualística, o discurso torna-se a seara propícia para os embates de ideias e para a colocação do contraditório, conformando a arte política ao

uso deliberado e potencializado da linguagem. A cultura, antes patrimônio de um grupo dominante, é publicizada nas praças públicas e torna-se elemento comum ao modo de vida dos cidadãos gregos. (VERNANT, 2002, p. 34-36).

Aristóteles (1991), quando se posicionou sobre essa discussão, legou-nos a síntese dos elementos que representam o imaginário coletivo helênico. Em sua obra *A política*, ele afirma de maneira emblemática<sup>11</sup>:

O Estado, ou sociedade política, é até mesmo o primeiro objeto a que se propôs a natureza. O todo existe necessariamente antes da parte. As sociedades domésticas e os indivíduos não são senão as partes integrantes da cidade, todas subordinadas ao corpo inteiro, todas distintas por seus poderes e suas funções, e todas inúteis quando desarticuladas, semelhantes às mãos e aos pés que, uma vez separados do corpo, só conservam o nome e a aparência, sem a realidade, como uma mão de pedra. O mesmo ocorre com os membros da cidade: nenhum pode bastar-se a si mesmo. Aquele que não precisa dos outros homens, ou não pode resolver a ficar com eles, ou é um deus ou um bruto. Assim, a inclinação natural leva os homens a este gênero de sociedade. (ARISTÓTELES, 1991, p. 5).

Diante da evidente importância do espírito de convivialidade entre os gregos, regido pelo princípio da indissociabilidade entre o indivíduo e a *pólis*, é indispensável ressaltar, não para estabelecer paradoxos, mas para salientar a presença de relações dialéticas, que Platão é fiel herdeiro dos ensinamentos de Sócrates sobre a necessidade de busca inintermitente pela interioridade, para dela erigir aquilo que se tornou posteriormente uma convicção configurante de sua atitude filosófica muito bem expressa no livro VIII d' *A República: autói politeian* – ou seja, a habilitação do governo individual de cada um sobre si mesmo. Ora, isso significa que, antes de mudar o mundo externo, é *mister* transformar a própria estrutura ontopsicológica, provocando profunda conversão das dimensões da *psykhé*.

Diante dessa atitude filosófica do ateniense, social e humanamente comprometida, não faltaram admiradores pelo decurso da história a granjear-lhe significativos elogios e reconhecimento. Não é por outra feita que Burnet (1983) iniciou um de seus escritos sobre o pensamento grego com a seguinte declaração: “Eu devo lhes falar do maior homem que já existiu, ele se chama Platão de Atenas.” (BURNET, 1983, p. 1).

---

<sup>11</sup> Como conexão/paralelo à reflexão de Aristóteles (1991) sobre a noção de inseribilidade do individual no coletivo, como condição de preservação da vida, realização e felicidade, nós podemos citar o próprio Platão, em *A República*, expressando a inequívoca necessidade de inserção social por um viés diferenciado e, a nosso ver, mais justificável que o de seu discípulo, à medida que coloca no reconhecimento da incompletude humana e não na ordem naturalmente estabelecida a existência da coletividade, a saber: “Segundo o meu modo de pensar, principiei, forma-se uma cidade porquanto nenhum de nós se basta a si mesmo e necessita de muitas coisas. [...] Assim, quando um indivíduo chama outro para ajudá-lo em algum empreendimento, e mais um terceiro para outra precisão, desse modo, vários indivíduos se reúnem no mesmo local, para reciprocamente se ajudarem.” (*A Rep.*, II, 369 b-c). Percebe-se no filósofo-educador ateniense, em sutil divergência com o estagirita, uma nascente consciência da alteridade para a afirmação da individualidade, ou seja, não se trata apenas de uma condição natural, mas antropológica e existencialmente requerida pela especificidade própria da natureza humana, que é a sua incompletude.

Ora, claro está que o contexto histórico é determinante para a formação da personalidade filosófica e, quiçá, para a do *éthos* educador de um indivíduo. Sendo assim, é conveniente construir uma reflexão que nos permita perceber como se formou esse ser potencialmente revolucionário e militante e quais circunstâncias projetaram-no numa ambiência cultural dominada pelo poder da palavra e pelo poder econômico atrelado ao *status* social. Além disso, faz-se necessário apontar quais provocações contextuais o tiraram do estado opinativo e o conduziram ao saber reflexivo de si mesmo e à investigação consciente acerca da complexa realidade circundante. Para tanto, é preciso atentar para alguns aspectos da biografia do mestre ateniense.

Platão é, de acordo com várias tradições, o apelido de Arístocles. Como esse nome tem suas bases etimológicas associadas à largura, acredita-se que ele o recebeu devido à sua compleição física, quer em relação aos seus ombros, quer em relação a sua testa (DIÓGENES LAÉRCIO, III, 4). Outra possível justificativa ao apelido é posterior e está relacionada à envergadura ou largura da sua capacidade intelectual, especificamente de seu estilo filosófico bastante variado (Id., III, 4), o que seria extremamente pertinente, sobretudo se comparada às razões que Goldschmidt (1947) já descrevera em sua obra. Um dado biográfico do qual ninguém discorda, no entanto, é referente à sua origem e linhagem. Ele pertenceu a uma família aristocrática de muito prestígio, na sociedade ateniense, vinculada tanto por parte de mãe quanto de pai a personalidades políticas emblemáticas do mundo grego, tais como Crítias – membro do governo dos Trinta – e Codro – um antigo rei de Atenas.

Segundo Diógenes Laércio (III, 4-5), Platão recebeu a mesma educação dada a outros jovens de seu tempo. Pelo conhecimento que demonstrará em seus diálogos, é possível deduzir que ele tenha estudado as poesias de Homero<sup>12</sup> e de outros poetas da época, além de aprender manusear instrumentos e teorias musicais. Como lutador, dedicou-se intransigentemente à prática da ginástica. A mesma acuidade é possível perceber nas diferentes referências em seus escritos à retórica, matemática, astronomia e história, mas foi mesmo o domínio dos elementos políticos e a familiaridade com os conceitos filosóficos que nos permitem afirmar que o jovem ateniense teve uma sofisticada e diversificada formação intelectual.

---

<sup>12</sup> No livro X d' *A República*, Platão deixa transparecer a intensidade do contato que teve com os poemas homéricos durante a infância. Ele afirma: "Preciso dizer-te isto, repliquei, ainda que certo afeto e respeito que, desde a infância, dedico a Homero me retenham e me impeçam de falar. É que, pelo que se sabe, ele foi o primeiro mestre e guia desses belos poetas trágicos" (*A Rep.*, X, 595 c). Tal excerto nos leva a intuir o quanto Platão conhecia a influência dessa obra na formação das gerações de poetas bem como na educação geral do homem grego. Esse mesmo conhecimento fê-lo não poupar críticas e denúncias a esse modelo educativo.

Aos vinte anos, “o jovem de ombros largos” encontrou-se com Sócrates, tornando-se seu discípulo. Antes, porém, desse encontro, ele frequentou algumas locuções de Crátilo, por meio das quais tomou conhecimento dos postulados pitagóricos. Em 399, um fato tornou-se determinante na vida do jovem ateniense: a condenação e a morte de Sócrates, sob a acusação de que ele era “[...] culpado de negar os deuses reconhecidos da cidade e de introduzir novas divindades; e também culpado de corromper a juventude.” (*Apol.*, 24b). Tal injustiça decepcionou profundamente aquele discípulo incipiente e o fez tomar a decisão de se afastar da cidade, resguardando-se de possíveis ataques e perseguições que ele poderia vir a sofrer do grupo que articulou e deu cabo ao intento contra a vida do “giróvago de Antenas”. O caminho encontrado foi empreender diversas viagens, por meio das quais teve estreito contato com o matemático Teodoro, na cidade de Cirene, e com Arquitas, que na ocasião estava a frente do governo de Tarento.

Em 387 a. C., Platão adquiriu um ginásio às redondezas de um parque consagrado ao herói *Academos* e fundou ali a sua escola filosófica conhecida historicamente pelo nome de Academia. É a primeira instituição de ensino estável na Antiguidade, que apresenta método e currículo específicos de formação, sendo, sem exageros, uma propedêutica aos sistemas universitários que seriam criados posteriormente. Santos (2012) afirma de maneira contundente que um dos valores do projeto educacional platônico, concretizado na Academia e legado à história da humanidade, consiste em “[...] aplicar a reflexão à formação do currículo”. (SANTOS, 2012, p. 85). Marrou (1990) conduz seu raciocínio por uma via análoga à do interprete acima, afirmando que aquela era ao mesmo tempo “uma Escola de Altos Estudos e um instituto de Educação”, organizada em torno de um currículo de investigação bastante delimitado e exclusivo. Séculos mais tarde, Agostinho de Hipona irá reconhecer a importância e a grandiosidade do ensino investigativo praticado pelos membros da Academia, que durava um período de cinquenta anos (cf. *A Rep.*, 539e-540a), e proporá a mesma exigência à sua comunidade monacal: “*aut ordine illo eruditionis, aut nullo modo*” – “ou seguir esse longo itinerário ou renunciar a tudo”. (MARROU, 1990, p. 127).

Passados alguns anos da fundação da Academia, Platão empreendeu mais três viagens significativas até Siracusa, na tentativa de formar Dionísio e, assim, implantar suas ideias filosófico-políticas (cf. *Carta VII*). Ambas foram marcadas pela decepção e pelo fracasso do ponto de vista da aceitação de seu projeto (*Carta VII*, 327b-330c). Em uma delas, Platão foi vendido como escravo e foi resgatado pela benevolência de Aniceris, que o reconheceu em meio aos demais no mercado (DIÓGENES LAÉRCIO, III, 18-21).

Morais (2010) esboça de maneira clarividente a intencionalidade que podemos dar ao afeto e o que podemos nos tornar quando muito controlados por ele. A partir da leitura do livro IX, d' *A República*, ela entende que três personalidades podem coexistir na cidade habitual: *philosophon*, *philonikon*, *philokerdes*. Numa tradução literal, o primeiro pode ser considerado o amigo da sabedoria; o segundo, o amigo do triunfo, do êxito e da honra; o terceiro, o amigo do ganho ou da ganância. É evidente que dos três apenas aquele que se deixa educar pela filosofia, tornando-se seu amigo desejante (*philomatheí*), pode representar o tipo de ser humano ideal para governar a *pólis* paradigmática – projeto de estruturação da *pólis* sensível. Ora, Dionísio não aceitara a proposta educativa nem o projeto político de Platão porque, antes de qualquer coisa, era necessária uma mudança radical do olhar sobre o poder, a honra e os prazeres – era preciso converter-se em *philosophon*, ou seja, era preciso passar por um itinerário formativo de conversão do olhar, de desejo e de esforço para atingir a *sophia*. Platão o estimulava a isso por meio de duras críticas, inclusive apontando-lhe as formas degeneradas e viciosas com as quais o governante conduzira o seu reino, notadamente marcadas pela devassidão, pela ganância e pelos métodos violentos de coerção aos siracusenses. Entretanto, o filósofo-educador ateniense não obtivera êxito, de tal modo que a experiência advinda dessas viagens bem como da relação com os demais políticos com os quais convivera conduziram-no a uma profunda descrença no poder e nas suas formas degeneradas até então em vigência (cf. *Carta VII*, 337e-350b), quer de maneira simulada, quer de maneira oficializada, em toda a Grécia.

Na *Carta VII*, ao falar da injustiça cometida contra aquele que fora um homem justo, Platão exterioriza toda a sua angústia em relação ao sistema político corrompido de Atenas: “A mim que observava essas coisas e os homens que faziam política, quanto mais examinava as leis e os costumes e avançava em idade, tanto mais me parecia difícil ser correto e dedicar-me a política.” (*Carta VII*, 325 c).

Platão é, portanto, um ser histórico e totalmente imerso nas circunstâncias de seu tempo. A vivência profunda das tramas e dos dramas próprios do chão em que estava inserido fê-lo uma pessoa atentamente cuidadosa no manejo de uma sabedoria teórica e prática, com a qual se intercruza a dialética disposição de ação, engendrando o princípio transformador originário, que faz o indivíduo ver “de fora” problemas e articular “de dentro” propostas de mudança para a conjuntura sociopolítica em que se encontra. Aos olhos do promitente filósofo-educador, a sua encontrava-se contaminada pelo vício do poder e pela desmedida verbosidade discursiva empregada como *techné* de convencimento.

### 2.1.1 A emergência da *periagogé*: a subversão do *lógos* contra a aparência retórica e o desvirtuamento político-moral de Atenas

Após essas considerações biográficas, a dúvida que deve girar ao redor deste texto é quando se torna possível perceber o rompimento de Platão, não no plano histórico, mas no epistemológico, com o discurso que sempre permanece estático no âmbito do opinativo e em que momento acontece efetivamente a sua superação. Problematicando a questão de outra forma, surge a pergunta: como a experiencição da atitude filosófica organizou o olhar de Platão e impulsionou a sua existência para a procura do bem? De tal investigação e resposta, dependerá em larga medida a nossa compreensão futura de seus pressupostos educacionais, porquanto eles estão intimamente relacionados à prerrogativa fundamental de toda atitude filosófica: contemplar o incondicionado e identificá-lo na estruturação das coisas sensíveis, provocando todo a estrutura ontológica do ser humano a realizar uma autêntica e duradora experiência da *sophia*.

Para isso, podemos partir do estranhamento do filósofo em relação à linguagem do discurso, precisamente a utilizada pelos profissionais da retórica. Nesse problema específico, abre-se um grande horizonte de possibilidades para se perceber o modo com o qual Platão constata a ineficiência e o engodo dos discursos meramente opinativos e puramente técnicos e, contra eles, mune-se de instrumentos conceituais e aportes teóricos e metodológicos embasados na racionalidade dialética.

Assim, é preciso voltar aos séculos V e IV a. C e perceber neles as marcas paradoxais de uma profunda efervescência cultural contraposta à decadência política em solo ateniense. Sobre tal contraposição, Faria (1996) faz a seguinte observação:

A decadência de Atenas é patente. Uma multiplicidade de partidos disputa o poder. As assembleias na ágora são dominadas pelos demagogos. Os interesses particulares predominam sobre o interesse do Estado e da coletividade. A corrupção crescente emperra a máquina do Estado com tantos processos. Os tribunais se sucedem, mas seus titulares parecem mais interessados em auferir vantagens que em ocupar-se das questões da *pólis*. (FARIA, 1996, p. 07).

Esse período legou-nos um patrimônio literário, artístico e filosófico substancial, de tal modo que podemos até mesmo afirmar que o ocidente tem como alicerce basilar a razão grega (VERNANT, 2002, p. 55). O nosso modo de encarar a tragédia e a comédia deve-se muito aos trágicos Sófocles, Ésquilo e Eurípides e ao cômico Aristófanes (1995). Boa parte da memória que temos do passado é devida aos trabalhos historiográficos de Heródoto e Tucídides. As primeiras tentativas de explicar o ordenamento do mundo a partir da descoberta

de um princípio primordial originário vêm dos filósofos da Natureza<sup>13</sup>, os quais foram nomeados de muitas maneiras, mas a diversidade das terminologias revela uma mesma característica: o esforço para construir a autonomia da inteligência especulativa a partir da construção do próprio *lógos*, buscando por meio dele encontrar a *arché* escondida nas coisas. Esse mesmo período é palco da insurgência de um grupo de homens, alguns dos quais estrangeiros, denominados sofistas. Contra esses se levantará Platão em uma busca ininterrupta para mostrar a falácia extrema a que suas práticas educacionais conduzem<sup>14</sup>. Portanto, trata-se de um período promitente no que tange ao desenvolvimento econômico, artístico e literário, mas contraditório, na acepção platônica, no âmbito da linguagem, da política e das convicções morais dos atenienses.

O campo político, em todos os tempos, configura-se como um espaço emblemático de disputas e um *lócus* específico para a constatação da transitoriedade das ações humanas (*Pol.*, 294b). É, portanto, o âmbito dos jogos simbólicos do poder e das tentativas de neutralização das consciências alheias.

Nesse campo, os atenienses viram uma sucessão de regimes e líderes. Após o declínio da realeza e dos modelos tirânicos, instaurou-se a democracia. Os discursos legislativos de Sólon e Clístenes corroboraram em larga medida para a elaboração de uma constituição de leis que se colocava mais ao lado do povo que ao das aristocracias e linhagens reais. Em boa medida, a consolidação do regime democrático deveu-se às inúmeras crises econômicas e de representatividade que assolaram o mundo grego e contra as quais um poder

<sup>13</sup> Embora os primeiros filósofos tenham-se esforçado para entender racionalmente o dinamismo do real, há nesse primeiro esforço filosófico, segundo alguns autores, muitas influências da tradição homérica e dos poetas tanto na organização do pensamento quanto na estrutura da linguagem e na dos textos produzidos para serem comunicados. Para explicar essas ocorrências, existem razões históricas: a filosofia emerge em um cenário de transição da oralidade para a escritura. O público, ao qual aqueles primeiros “amantes da sabedoria” dirigiram-se, era composto mais por ouvintes que por leitores, uma vez que tanto a leitura quanto a escrita eram habilidades desenvolvidas pela minoria dos indivíduos. Dessa feita, os primeiros textos revelam muitos aspectos da tradição oral e dos poetas, inclusive o uso “didático” das imagens, ao modo dos poetas que eram verdadeiros “manipuladores da imagem” (Cf. SPINELLI, op. cit., p. 63). Nesse mesmo raciocínio, Kant (1992) afirma contundentemente que esse aspecto dos poetas está intensamente presente nos pré-socráticos: “De resto os primeiros filósofos vestiam tudo em imagens. Pois a poesia, que nada mais é senão uma vestimenta do pensamento em imagens é mais antiga que a prosa. Eis porque era preciso, no início, valer-se da linguagem das imagens e do estilo poético até mesmo em coisas que são objetos da razão pura”. (KANT, 1992, p. 45).

<sup>14</sup> Na obra *Górgias*, Platão propõe uma captura aos sofistas. Na nossa concepção, trata-se de um dos diálogos mais complexos e enfáticos da trilogia, configurando-se uma verdadeira caçada contra a manipulação do saber e do falar ensinados, mediante pagamento, pelo sofista em questão. É enfática a conclusão do diálogo, na qual Sócrates denuncia a artilharia das técnicas de ensino de retórica e a inconstância na abordagem de um mesmo objeto investigativo e empírico. Essa acepção afirma que uma coisa pode ser e não ser ao mesmo tempo e o sob o mesmo aspecto. O sofista é, portanto, aquele que se encontra em um estado vergonhoso, pois conscientemente se adere a uma desvirtuada construção do saber, primaziando o relativismo: “[...] jamais pensamos o mesmo sobre os mesmos assuntos”. É como se dissesse: a abordagem muda quando os interesses mudam, transformando o conhecimento em uma atitude utilitarista. Sócrates conclui: “tal é o estágio de deseducados em que caímos.” (Cf. *Gór.*, 523 a - 527 e).

descentralizado, como o democrático, demonstrou-se muito eficiente. Em Atenas, ele se processava de maneira direta, na qual os portadores do título de cidadania gozavam da *isonomia, isegoria e isocracia*. Esses atributos configuravam a liberdade inerente ao ser do cidadão, habilitando-o para participar da *Ekklesia*, uma espécie de assembleia comandada por quinhentos varões incumbidos da prerrogativa de deliberar, mediante proposição, discussão e implantação da legislação, os melhores rumos para a *pólis*. É importante enfatizar aqui que a cidadania ateniense era um título bastante restrito e dele não podiam participar crianças, mulheres e metecos.

As leis em Atenas tinham um caráter disciplinador. Além de organizar o conjunto social, por meio de regulamentação de impostos, funcionamento dos comércios e gerenciamento da produção de alimentos, elas também serviam para deliberar sobre os assuntos internos, principalmente os relacionados à guerra, e para escolher os magistrados cuja função consistia em julgar e condenar aqueles que desarmonizavam as relações no interior da *pólis* por meio do descumprimento das leis. Ao lado dessas instituições, existia um conselho permanente responsável pela fiscalização das instituições políticas e por manter preservadas as tradições, os costumes e a religiosidade de Atenas, zelando pelo efetivo cumprimento das leis.

Como a liberdade estava determinadamente associada ao regime democrático, o *demos* podia manifestar-se com menos restrição e sem a repressão dos tiranos e a interferência dos aristocratas. Nessa mesma cadência, a educação passa a se democratizar. Antes, era um privilégio da nobreza aristocrática. Com a democracia, ela é estendida ao *démos* e oportunizada para toda criança grega. Afirma Marrou (1975, p. 72):

A uma tal educação que interessava a um número sempre maior de crianças, o ensino individual de um preceptor, ou de um amante, não podia mais bastar. Impunha-se uma ação coletiva e, segundo imagino, foi a pressão dessa necessidade social que fez nascer a instituição escolar.

O advento da democracia marcou profundamente o modo dos cidadãos interagirem-se bem como a maneira deles serem reconhecidos. Fernandes (2012, p. 46) destaca a importância política da interação e da atividade dialógica para a consolidação do espaço político ateniense ao afirmar que “É no falar uns com os outros, no discursar e discorrer uns com, uns para, e uns contra os outros, que se dão os jogos da convivência; é que se decidem os rumos da existência plural e se experimentam as destinações da própria comunidade e do próprio povo.”. Por essa feita, o uso adequado da fala e a capacidade de persuasão tornaram-

se dois desdobramentos do ato de ser livre e, paradoxalmente, também se constituíram fatores de distinção e de exclusão no interior do espaço público.

Em Atenas, e seu regime democrático, participar significa saber falar, não só falar, mas falar e falar bem, a palavra era soberana. Na assembleia era necessário exercitar o domínio da palavra, tanto para convencer quanto para defender quando fosse necessário. Segundo as máximas dos ensinamentos dos sofistas, saber falar na assembleia ou ser versado na arte retórica, se confundia com a capacidade de discorrer e demonstrar tão bem a veracidade de uma tese como também da tese contrária. (VIÉGAS, 2014, p. 40).

Nesse panorama, aparecem Protágoras, Górgias e Hípias como os maiores expoentes de um movimento centrado na convicção de que o homem efetiva a sua condição à medida que age diretamente no destino da cidade<sup>15</sup>. A eles, associam-se muitos outros nomes. Embora a sofística se caracterizasse mais por um modo de ensinar que propriamente por um conjunto de doutrinas a seguir, havia pressupostos comuns entre eles<sup>16</sup>, tais como a crença de que nada possui perenidade e que as essências são percepções individuais, que se configuram psicologicamente de maneira mutável. Curtis (1984) faz um levantamento geral dos aspectos “ideológicos” que se repetem entre os sofistas. Eles estão relacionados ao modo como a ética, a política, o conhecimento, a religiosidade inter cruzam-se na complexa composição das dimensões da existência humana. Em suma, eles fazem perceber na maioria dos sofistas o relativismo, o subjetivismo, o ceticismo, o indiferentismo moral e religioso, o convencionalismo jurídico, o oportunismo político, o utilitarismo, a frivolidade intelectual, a venialidade e o humanismo.

Os elementos apontados por Curtis (1984) poderiam ser sintetizados por meio da máxima protagórica do “homem como medida” e da relutante oposição ao estabelecimento de verdades objetivas. Aristóteles ajuda-nos interpretar o postulado protagórico ao esclarecer que

Protágoras dizia que o homem é a medida de todas as coisas. É como dizer que aquilo que opina cada um é a pura verdade; se assim é, resulta que a mesma coisa é e não é, é má e é boa e assim com relação aos demais juízos contraditórios, já que muitas vezes a um parece que uma coisa é formosa, e a outros o contrário; e a medida é o que parece a cada um. (ARISTÓTELES, 1984, 1062b).

<sup>15</sup> A abordagem da sofística apresentada nestas páginas é consoante à análise de Platão, sobretudo às presentes em três obras, a saber, *Górgias*, *Protágoras e Sofistas*, e de outros discípulos na academia, como Aristóteles. Entretanto, segundo Kerferd (2003), a partir do tratado de Hegel denominado *Conferência sobre a história da filosofia*, uma nova forma de abordar a problemática da sofística se engendrou no ocidente, tentando de alguma forma contrapor-se à análise da Academia. Para uma visão mais positiva desse movimento, além das análises de Hegel e Kerferd, sugerimos ainda a obra *Os sofistas* de Guthrie (1995). Nesta, especificamente, o leitor interessado em aprofundar as interpretações históricas e teóricas sobre o movimento terá importantes subsídios.

<sup>16</sup> Curtis (1984) faz um levantamento geral dos aspectos “ideológicos” que se repetem entre os sofistas. Eles estão relacionados ao modo como a ética, a política, o conhecimento, a religiosidade inter cruzam na complexa composição das dimensões da existência humana. Em suma, eles fazem perceber na maioria dos sofistas o relativismo, o subjetivismo, o ceticismo, o indiferentismo moral e religioso, o convencionalismo jurídico, o oportunismo político, o utilitarismo, a frivolidade intelectual, a venialidade e o humanismo.

O discurso persuasivo, no contexto da sofística, é muito valorizado. Pode-se dizer que dominá-lo com propriedade era *conditio sine qua non* para legitimar a existência enquanto cidadão e galgar os cargos políticos da cidade. Parafraseando a famosa intuição de Descartes: fala-se bem, logo existe! Aqueles, todavia, que não dominavam os artifícios da fala eram condenados aos subterrâneos da vida social, ou seja, a uma atuação medíocre e desprezada no espaço público. Como dito acima, as causas que levaram Sócrates à morte são claras. Porém, um dado essencial que muitas vezes escapa a nossa análise é que Sócrates, na condição de filósofo<sup>17</sup>, não possuía arquétipo linguístico dos sofistas, por isso era considerado como alguém que não sabia falar dentro dos padrões retóricos vigentes. Estes se distanciaram dos convencionais, pois deixaram de possuir o *lógos* arcaico como referencial, segundo o qual a linguagem era uma dádiva dos deuses emprestada aos homens para que eles pudessem dizer o ser das coisas e dizer a palavra com total equivalência ao que as coisas realmente são. O uso da linguagem, desse modo, não deveria fugir ao preceito divino estabelecido, senão sob pena de ser acusado de impiedade.

Véigas (2014), em sua tese de doutoramento, afirma explicitamente que em um período devotado aos belos falantes, Sócrates fala como quem não sabe falar, fala como não convém, portanto se abre vulnerável aos ataques dos retóricos, sobretudo de Meleto.

Da minha boca não ouvireis, todavia, senão a verdade. Não decerto, por Zeus, Atenienses, discursos sutilmente enganosos, construídos com palavras e locuções rebuscadas, tal como o discurso de meus acusadores, mas ouvirei coisas singelas, ditas com as palavras que me forem ocorrendo. Confio em que o que vou dizer é justo, e ninguém espere outra coisa de mim para além disso. (*Apol.*, 17c).

Ao que foi visto, Sócrates estabelece que a sua preocupação fundamental é com o descortinamento da verdade (*alethêia*) e que o seu discurso pode trazer e revelar a justiça tal como ela é. Em um tribunal ateniense do século IV, o discurso fabricado retoricamente é algo habitual. Sócrates nega-se a proceder como os demais. Antes do compromisso com quaisquer procedimentos estilísticos, prevalece o compromisso com a verdade. Ao iniciar sua defesa no tribunal, ele ironiza sutilmente seus acusadores pelo uso ardiloso e descomprometido do discurso:

Qual a impressão que, cidadãos atenienses, os meus acusadores vos causaram não sei, mas, quanto a mim, quase cheguei a esquecer-me de mim próprio, tão persuasivos foram os seus argumentos. E, não obstante, é difícil achar no que

---

<sup>17</sup> Jaeger (2013) explicita bem a natureza do filósofo ao afirmar que a sua principal característica é a resiliência e não afetação pela diversidade de opiniões, que o faz afastar-se da teleologia do espírito filosófico, qual seja, a de alcançar pelo *lógos* a unidade da pluralidade, ou seja, “ver a imagem fundamental e imutável das coisas: as Formas inteligíveis.” (Ibid., 841-842).

disseram uma palavra verdadeira. Entre as muitas falsidades que proferiram, uma houve que me deixou perplexo – foi quando afirmaram que devíeis estar de sobreaviso, para não vos deixardes iludir por mim, dado eu ser um formidável orador. (*Apol.*, 17a).

Ora, considerando a interpretação de Aristóteles supracitada, a fim de se fazer um paralelo com a plasticidade do discurso que se modela às conveniências de quem fala, convém retomar aqui a formulação de Protágoras a respeito da medida que o ser humano exerce sobre todas as coisas, daquilo que é e daquilo que não é, do verdadeiro e do falso, do que existe e do que não existe, para enfatizar a abertura sem precedentes gerada por esse postulado na história do pensamento, possibilitando ao homem compreender e relacionar-se com tudo sob a ótica da contradição e do relativismo. No caso da justiça, por exemplo, ao lado da qual Sócrates se posiciona considerando-a algo que existe por si mesmo e não pode ser subjetivamente interpretado, a concepção protagórica causa uma imensa complicação, pois, se não existe o que é justo para todos, a justiça pode ser coadunada e moldada segundo interesses específicos, metrificada ao modo pessoal de quem a pensa ou pratica. O homem como medida prevalece sobre a moral e a política, estabelecendo convenções e acordos diversos sobre a lei, a linguagem, os costumes e a virtude. Isso equivale a dizer que normatividade universal alguma sobrevive diante dessa concepção. Em outras palavras, Protágoras e o movimento da sofística, tal como Platão os apresentou, decretaram a inexistência de estruturas objetivas da realidade<sup>18</sup>. Esse pressuposto forma o pano de fundo do contexto histórico vivido por Platão, principalmente em relação à vida de Sócrates. A verdade não existe por si mesma, por isso não há conhecimento algum que possa efetivar-se como caminho que conduza o intelecto para ela. O que é verdadeiro o é em consequência da persuasão sobre o entendimento por meio dos belos e contundentes discursos. Ora, tal concepção e modos de agir validam a sobreposição dos interesses particulares aos coletivos, tornando a democracia promovida pela sofística um antro de demagogos, descomprometidos com a justiça e com a verdade. Para Hirschberger

---

<sup>18</sup> Atualmente, predomina-se uma concepção filosófica, cultural e também educacional sustentada por uma suposta agenda pós-moderna, que pretende rejeitar pressupostos iluministas, como a noção de progresso, razão instrumental e dominação, mas também as narrativas metafísicas veiculadas a ideia de haver uma verdade fundante e estruturante da realidade. O movimento pós-moderno, de maneira geral, nega o real e a sua objetividade ao subestimar a importância e a finalidade da razão humana como *lógos*. No lugar, tenta-se defender ideias culturalistas e neopragmáticas, reduzindo os eventos humanos a construções subjetivas da linguagem, que representam apenas a posição individual de quem a concebe. Segundo a análise de Moraes (2004, p. 343), uma das mais importantes questões da agenda “pós” é “[...] a mudança de eixo, o ‘salto’ da realidade para o texto como agente constitutivo da consciência humana e da produção social do sentido. Foi a sedução da assim chamada virada linguística, então levada a extremos pela suposição de que há uma anterioridade da linguagem em relação ao mundo real e assim, o que se pode experimentar como ‘realidade’ nada mais seria do que um constructo ou um “efeito” do sistema particular de linguagem ao qual pertencemos”. Com essa e outras questões da agenda “pós”, entabularemos diálogo no terceiro capítulo. (Cf. cap. IV, p.)

(1957), Platão assim entendia a democracia porque observava que a maioria dos democratas não atribuía valor à ordem nem ao compromisso moral, vivendo sob o influxo desmedido do prazer e iludindo-se com a pressuposição de estar imerso neste estado de *filodoxia* é o que caracteriza uma vida amável, livre e espiritual. O autor complementa: “A sofística adulterou toda a verdade e todo o direito. À libertinagem se lhe chamava liberdade; à insolência, grandeza; ao despudor, virilidade; à dissolução, magnanimidade.” (HIRSCHBERGER, op. cit., p. 122).

É nesse contexto de supervalorização dos discursos belos e da conformação da realidade às percepções psicológicas do indivíduo, o qual afasta a *pólis* da justiça e condena o homem mais virtuoso à morte (*Carta VII*, 325c), que Platão coloca-se contra as sombras da decadência que obnubilaram a sociedade ateniense e a condenaram a um existir de aparências, imergindo-a no cinismo existencial e na *filodoxia*.

As ideias de verdade e transparência apresentam-se como substanciais ao pensamento platônico. A primeira corresponde a um dado lógico-ontológico; a segunda, a um valor político-moral. Ambas são parte daquilo que se pretende despertar nos seres humanos mediante a educação, de maneira a trazer para fora as potencialidades inerentes a cada um e elevá-las ao estado de *sophia*. A transparência, no plano coletivo, corresponde à identidade entre os desejos, as inclinações e as intenções do indivíduo e aquilo que efetivamente é externado sob a forma de discurso ou de outras manifestações, podendo ser claramente visível ao outro e interpretado por ele. Por outra via, é possível que o seu contrário também se estabeleça e, nesse sentido, temos a presença da refração ou da opacidade, que são as bases do cinismo e da aparência. Em síntese, trata-se do deslinhamento entre o que é realmente pretendido e aquilo que, de fato, é demonstrado ao outro. O embate entre a transparência e o cinismo será uma das preocupações platônicas no programa educativo para a formação dos governantes da *pólis* paradigmática.

Para a desconstrução do quadro de *filodoxia*, Platão sabia ser necessária a elaboração de um discurso consistentemente fundado na razão e cuja natureza trouxesse inserida em si mesma a problematização como estrutura epistêmica. A conjuntura de decadência e desvirtuamento do ser, do agir e do pensar impulsiona a ascese de Platão e o seu despertar filosófico. Cabe-nos, então, ponderar a natureza da filosofia na concepção platônica, evidenciando a sua total contradição com a atitude *filodóxa*.

### 2.1.2 A valorização da potencialidade psíquico-racional do homem e a reabilitação do não-saber

Na obra *A República*, o filósofo-educador ateniense inicia uma inversão importante no ponto de partida para a produção de reflexão e de conhecimento. Os filósofos pré-socráticos encontravam na *physis* o ponto de superação das explicações míticas, muitas das quais postulavam uma incessante ação divina sobre o ser humano e sobre o funcionamento do cosmos. Já Platão, notadamente influenciado pela herança socrática, encontra na *psykhé* o seu fundamento originário e o ponto de partida para a compreensão da filosofia. Um postulado torna-se evidente nessa inversão: filosofia e vida estão intimamente imbricadas e não podem coexistir senão dialeticamente.

A atitude filosófica nasce a partir do reconhecimento do não-saber. No *Lisis* (218a), está a afirmação lapidar de que “os que já são sábios não filosofam, sejam eles deuses ou homens”. Assim, ela não tem o *status* de um saber ou de sabedoria, mas é *a priori* um desejo ou um amor. Sob essa forma de compreensão, “é uma invenção dos diálogos platônicos” (BRISSON; PRADEAU, 2010, p. 39). Platão, então, foi um apaixonado, um ser desejanter, pela sabedoria e tudo aquilo que construiu como definição da atitude filosófica pode ser aplicado a ele mesmo. Na busca pelo saber, no desejo de se encontrar com o desconhecido e o inexperimentado, a *psykhé* humana depara-se com um número significativo de exigências e práticas que a tornam uma atividade associada e inseparável da existência concreta. Assim, o desejo é a disposição primeira, a motriz geradora de novas ações por meio das quais nos aproximamos da sabedoria, “a ser entendida como a experiência do pensamento que encontra sua realização no conhecimento do que existe, na intelecção das formas inteligíveis, mas também como aquela conversão da alma que se revela ser a condição da vida boa e feliz.” (Ibid., p. 39-40). O que, então, decisivamente marca a natureza do filósofo é a afinidade com os estudos, a facilidade em aprender aquilo que lhe é ensinado e o “gosto por todo tipo de esforço.” (*A Rep.*, V, 535 e). Chegar à sabedoria é a teleologia desse conjunto de ações, pois ser sábio é um estado que envolve o equilíbrio total da vida. Ora, a filosofia deve ir em direção a todos os empreendimentos humanos práticos e teóricos e aparelhá-los a melhor vida possível. Não se pensa nem se age filosoficamente se a *psykhé* titubear em relação à fidelidade que se deve ter ao desejo de saber, uma vez que desejar a sabedoria é a motriz da vida filosófica e perseverar nesse intento e nessa disposição de fidelidade é o que efetivamente distinguirá a *psykhé* de um filósofo da de um *filodóxo*.

A filosofia desperta o divino<sup>19</sup> no humano. A obra *Timeu* acena para uma série de atividades que devem anteceder ao exercício filosófico. Eles estão associados ao conhecimento da organização e da estrutura do mundo externo:

[...] somente depois de ter estudado a fundo os movimentos celestes, depois de ter adquirido a capacidade de calculá-los corretamente em conformidade com o que se passa na natureza e depois de ter imitado o movimento do deus, movimentos que absolutamente não erram, é que poderemos estabilizar os movimentos que em nós não cessam de vagabundear. (*Tim.*, 47c).

Espelhar, portanto, a harmonia externa na própria conduta e deixar transparecer nela aquilo que de mais divino o mundo tem é a oportunidade que a atitude filosófica concede àquele que mantém a fidelidade e o gosto pelo esforço. Não é sem razão que o *Filebo* (16c–17a) vai afirmar ser a dialética um presente divino aos homens. Segundo a concepção grega, a mesma que Platão faz reverberar simbolicamente em partes de alguns diálogos, filosofar não é uma atividade dos deuses, pois eles não necessitam dela, diz o *Banquete* (204a). É uma atividade inerente e exclusiva à natureza humana e é o que dá governo à *psykhé*. A governabilidade do intelecto é constituída pelos elementos éticos, epistemológicos e políticos, ou seja, “as virtudes são a excelência da conduta ordenada suposta em uma prática dos saberes que só pode se realizar da melhor maneira possível numa cidade que, por sua vez, seja ordenada e governada.” (BRISSON; PRADEAU, 2010, p. 41). Dessa forma, entende-se a filosofia como condução metodológica necessária para se formar o homem político e nesse sentido ela corresponde a uma das finalidades da *paideia*, que

consiste, antes de mais nada e acima de tudo, na tomada de consciência, pelas pessoas, do fato de que a *pólis* é também cada uma delas, e de que o destino da *pólis* depende também do que elas pensam, fazem e decidem; em outras palavras: a educação é participação na vida política.” (CASTORIADIS, 1987, p. 301).

Outra característica importante do pensamento filosófico, a partir da concepção platônica, é a sua condição intermediária (*metáxy*) e a sua tensão entre a ignorância e o saber. Esses pressupostos fazem dela um devir, ou seja, um desejo nunca completamente satisfeito, uma espécie de loucura, como se encontra no *Fedro* (249b-e). Esse estado de sintonia com o ser é, na verdade, uma abertura para tornar tudo o que existe inteligível.

Pelo que foi levantado, Platão traçou em sua existência um caminho que ascende da *dóxa* à *sophia*. A atitude assumida foi a da reflexão filosófica a partir das definições que ele mesmo deu e que podem ser perspectivadas como autotestemunhos. O *télos* a ser atingido é o bem, de onde emana a *sophia*: um estado sempre incompleto e nunca absolutamente

<sup>19</sup> Essa explicação permite-nos fazer uma nota acerca do uso da palavra “divino” nos diálogos platônicos. Antes de designar um ser transcendente, seja ele pessoal, seja impessoal, representa uma ideia completa, perfeita, ordenada e harmônica. É, portanto, a designação de um estado perfeito de ser e não um ser perfeito.

dominado, zetético em sua essência, que gera desejos sempre maiores e mais intensos de estar na presença da verdade e da objetividade do real. Na sua indeterminação, está o princípio da vida boa e feliz.

O caminho até a *sophia* é percorrido de maneira pedagógica, pois são necessárias ações, intenções e conversão do olhar ordenadas pelo esforço. A filosofia, como se percebe, não é descolada da existência, devido à presença de uma simples e singela razão: a *sophia* não se antepõe ou se sobrepõe à vida. Antes, existe um tensionamento entre pensamento e ação, reflexão e transformação, denúncia e engajamento político. Ela torna-se expressão, no campo educativo, de um desejo imenso de formar e despertar as potências (*dynameis*) do ser humano. Não para ele mesmo simplesmente, mas para que ele seja o mesmo em contínuo aperfeiçoamento e abertura para relacionar-se com a *pólis*.

Assim se depreende que a procura incessante pelo bem é o princípio regente do ato justo. Uma humanidade habituada à banalidade da aparência, marionete dos jogos de poder de quem o possui e conformada aos estados menos perfeitos do existir será sempre homicida da justiça, não só por ação mas também por omissão, à medida que ela se acomodar na *filodoxia* e permitir que os justos e suas utopias sejam condenados à morte. Contra isso, Platão coloca na boca de Sócrates, no diálogo com o interlocutor Fedro, uma solução, encontrando no uso racional da liberdade, mediante identificação com o objeto desejado, a condição para ser realizada a escolha perfectível ou ordenada: “cada um escolhe o amor segundo o seu caráter e como consideram o objeto escolhido uma espécie de imagem da divindade, erigem-lhe uma estátua no coração, com o fito de a adorar e de lhe prestar um culto secreto.” (*Fed.*, 252e).

Como se pode denotar até aqui, as experiências existências, especialmente o discipulado e a convivência com Sócrates, corroboraram não só para formar o *éthos* filosófico de Platão mas também seu *éthos* educador. Afinal, a filosofia, como atitude de investigação para ser e estar no mundo, demonstra-se verdadeiro instrumento de educação e desenvolvimento da racionalidade, sobretudo quando colocada em prática na tentativa de transformar as micro e macrorrelações, harmonizando o homem consigo mesmo e construindo sólidos e imprescindíveis vínculos deste com a *pólis*.

Análogo a todo filósofo-educador, Platão também dispunha de um método responsável pela condução do *lógos* à compreensão da realidade e de suas estruturas. Em algum sentido, esse método é a própria efetivação do pensamento filosófico na sua relação mediada com o real – uma relação, diga-se de passagem, em gradação ontoepistemológica<sup>20</sup>,

---

<sup>20</sup> Cf. *Banq.*, 211b-c

na medida em que depende de um itinerário ascensional do intelecto e da percepção, partindo das noções confusas e imperfeitas sobre o ser, o agir e o conhecer, passando pelas mais claras e compreensíveis, para se realizar naquelas efetivamente evidentes por si mesmas.

O ser humano, na concepção platônica, não desenvolve suas potencialidades linearmente, mas escalona os estágios do ser até atingir a sua condição mais perfeita. O escalonamento sobre o qual nos referimos envolve integralmente a nossa natureza, atingindo-nos em largura, comprimento e profundidade, ou seja, constituindo uma “tensão em cada homem, entre as suas três dimensões espirituais: a que se eleva a partir de baixo e o encarna num corpo; a que está dirigida para o alto e o eleva a um universal; a que se dirige para o largo e o leva a uma comunhão.” (MOUNIER, 1964, p. 54). Não há dúvidas de que a compreensão deste método nos permitirá uma interpretação menos reducionista de Platão e, sobretudo, menos dualista, inaugurando a possibilidade de pensar os melhores meios do ser humano despertar suas possibilidades, no mundo, através da educação a partir de baixo, em contato com o lado e voltado para o alto.

## 2.2 O MÉTODO RECURSIVO PARA A FORMAÇÃO

Sabe-se que o método para o desenvolvimento do pensamento platônico é a dialética<sup>21</sup>, que, segundo Goldschmidt (1947), é a própria filosofia em seus desdobramentos teóricos e práticos. Entretanto, usa-se esse termo de várias maneiras, inclusive de modo antagônico àquele conceituado por Platão. Isso se deve à multiplicidade de significados que ele adquiriu nos últimos tempos. Na verdade, não havia sequer uma consonância conceitual entre os próprios gregos, por isso veem-se Heráclito, Zenão, os estoicos e, curiosamente, Aristóteles postularem uma definição própria na tentativa de satisfazer seus objetivos no uso desse conceito. Se levado em consideração o “programa de ensino” que havia dentro da Academia,

---

<sup>21</sup> Para alguns comentadores, a ideia platônica de dialética é incompleta. Segundo estes, apenas em Hegel ela teria o seu acabamento mais refinado. Entretanto, segundo Teixeira (2015), o filósofo alemão busca em Platão a compreensão do método como ação da própria coisa, ou seja, é como ela se mostra no diálogo, o qual foi colocado por Hegel na esfera da ciência. A dialética hegeliana busca interpretar os fatos do mundo, os econômicos e as nossas próprias ideias. Ela aborda a estrutura do real como processo: “identidade”, “negação” e “negação da negação” ou totalidade. O momento propriamente dialético é o da “negação”, mas é a negação da negação que supera os estágios anteriores, operando a reconciliação da identidade e da negação na totalidade. (TEIXEIRA, 2015, p. 46). Em síntese, podemos dizer que a dialética, como método educacional, prioriza o alcance do bem e da verdade e não simplesmente a reconciliação dos opostos, conforme posteriormente será desenvolvida por Hegel e pelos hegelianos de esquerda. Nesse aspecto específico do método dialético, vemos sua finalidade atrelada ao processo educacional: a importância da contemplação do bem para a formação de homens excelentes.

pode-se pressupor o porquê Aristóteles entende a dialética de maneira diferente a de Platão<sup>22</sup>: ele não recebeu a formação dialética. Quando Platão morreu, Aristóteles estava com trinta e sete anos. Essa idade, dentro do ciclo de formação apresentado em *A República*, no livro VII, provavelmente aplicado dentro da Academia, seria adequada para a realização dos estudos matemáticos, mas não ainda para os dialéticos. Isso nos faz conjecturar que Aristóteles aprendeu a ultrapassar o plano sensível, mas não desenvolveu efetivamente o método intelectual de intuição das formas inteligíveis.

Para manter a objetividade e a delimitação pertinentes a este trabalho, ater-nos-emos à definição platônica, que a nosso ver é a mais específica e completa, quer seja do ponto de vista da definição, quer seja na sua aplicação mediante o ato dialógico. É necessário enfatizar, todavia, que existem interpretações e interpretações sobre esse tema especificamente, dentre elas há uma comumente aceita, que busca distinguir a dialética ascendente e a dialética descendente como dois métodos distintos. No entanto, como se verá, nossa perspectiva trata, ao invés de duas dialéticas, de apenas uma composta por dois momentos complementares e interdependentes.

Outra questão relevante, relacionada à anterior, é a importância do método geométrico como propedêutico ao dialético. O fato é que tal disposição desenvolvida por meio da dialética no modo de pensar e de conduzir o conhecimento, nas colocações do filósofo-educador ateniense, torna-se o *caminho* para se atingir a *sophia*, entendida como a estruturação ontológica do indivíduo em seu ser no mundo, na medida em que coloca a *psykhé* racional em contato com a objetividade das formas inteligíveis estruturantes do ser, do agir e do pensar e converte as dimensões subjetivas dos desejos e das paixões, interagindo-as em uma vivência harmônica e integral (REALE, 1994, p. 164).

### **2.2.1 Interpretações: a dialética sob o prisma da opinião comumente aceita**

A interpretação comumente aceita encontra seu fundamento nos livros VI e VII d' *A República* e também no *Sofista*. É verdade que há uma doutrina das teorias não escritas que afirma existir elementos, comunicados oralmente por Platão aos seus discípulos na Academia<sup>23</sup>, que compõem o método dialético, mas serão mesmo as linhas e as entrelinhas das

<sup>22</sup> Para entender a dialética aristotélica, cf. Abbagnano, 2007, p. 315-322.

<sup>23</sup> Para uma visão argumentada sobre as doutrinas não escritas é interessante recorrer à obra de Giovane Reale intitulada *Para uma nova interpretação de Platão*. Nela, o autor buscará apresentar as razões, os textos e os comentários históricos que evidenciam a tese de sua escola de que os principais assuntos da Academia não

escrituras platônicas, as quais não estão invulneráveis a equívocos interpretativos, que nos colocarão a par dos elementos constitutivos da dialeticidade do método platônico, por isso é importante propor mais algumas considerações iniciais sobre as partes do método:

Primeiramente é necessário ter bem presente que o procedimento *sinóptico* e *diairético* se entrecruzam de várias maneiras e encadeamentos, de sorte que um só é compreensível em conexão com o outro e reciprocamente. Em segundo lugar, é preciso ter bem presente o fato de que os nexos fundacionais consistem exatamente nas relações Uno/muitos e que as gradações dos dois procedimentos dialéticos são as que levam passo a passo a se abraçar a multiplicidade na unidade suprema; e as que levam a decompor *diaireticamente* a unidade na multiplicidade, de modo que se compreenda como o Uno se desdobra nos muitos. (REALE, 1994, p. 166).

No final do livro VI d' *A República*, Platão fala sobre os graus do conhecimento e sua relação com a forma inteligível do bem por meio de construções alegóricas. Desse modo, o sol está para a iluminação das coisas visíveis na mesma intensidade que o bem está para a estruturação e ordenamento das coisas inteligíveis. Os graus do conhecimento organizam-se ascendentemente, de tal maneira que no primeiro plano encontram-se as representações imagéticas cujos reflexos engendram as ilusões diversas, formando o reino da *eikasia*. No plano imediatamente posterior, encontram-se os seres vivos e os objetos passíveis de serem entendidos mediante emprego dos sentidos. Essas características configuram o reino da *pistis* ou da crença professada. Seguindo a gradação, encontram-se a razão discursiva e o reino da *dianoia* cujo objeto dessa modalidade de conhecimento são os entes matemáticos. No último plano, está a *noésis*, caracterizada como razão intuitiva ou dialética. Ao final do livro, Platão apresenta um argumento que, tomado isoladamente, sustenta a definição da interpretação comumente aceita sobre a dialética como dois modos em que a ascendência e a descendência da razão cognoscente acontecem de maneira isolada e sem relação correspondente entre eles:

Fazendo das hipóteses não princípios, mas hipóteses de fato, uma espécie de degraus e de ponto de apoio, para ir até aquilo que não admite hipóteses, que é o princípio de tudo, atingindo o qual desce, fixando em todas as consequências que daí decorrem, até chegar à conclusão. (*A Rep.*, VI, 511b).

Essa interpretação prossegue pelo livro VII e usa a famosa “alegoria da caverna” (cuja abordagem dar-se-á de maneira mais sistemática no segundo capítulo, a fim de demonstrar o movimento interno e externo da ação educativa) para falar (também) sobre o processo de ascensão do filósofo que atinge o plano da razão intuitiva, depois de ter escalonado todos os planos e, por conta disso, faz a experiência contemplativa daquilo que possui o ser verdadeiro e perene. O filósofo não se isola nessa visão do bem em si, mas volta

---

foram redigidos por conta de certa compreensão acerca da ineficiência da linguagem escrita em tratar de temas cuja vivacidade das ideias só poderia ser expressa oralmente.

ao seu *lócus* de origem para esclarecer aqueles que ainda estão estacionados nos planos da imagem e da crença e, portanto, encontram-se dispersos na multiplicidade do sensível, considerando-a erroneamente a totalidade daquilo que existe (*A Rep.*, VII, 521a).

Esses dois livros – lidos de maneira sequencial e sob a ótica de um movimento da *psykhé* que se dá em dois momentos e de maneira isolada – levam a uma conclusão posterior aos adeptos da interpretação comum: a dialética ascendente é caracterizada por processo sintético e indutivo, uma vez que parte da multiplicidade em direção à unidade do ser. Já a descendente caracteriza-se pelo processo analítico e dedutivo, pois parte da unidade do ser em direção à multiplicidade das coisas (SOARES, 1995, p. 57).

Segundo a interpretação comum, existem, portanto, a dialética ascendente e a dialética descendente. A primeira alicerçar-se teoricamente sobre a descrição que o livro VII dá sobre a formação do filósofo, que começa pelas ginásticas, passando pelos estudos das exatas, da astronomia, até chegar à contemplação do bem. Seria uma reeducação paulatina do olhar, a fim de que, além das coisas sensíveis, ele fosse capaz também de enxergar as inteligíveis. A segunda encontra o seu estofo conceitual na obra *Sofista*, por meio da qual Platão coloca na boca do estrangeiro de Eleia um método capaz de definir o que é um sofista, afirmando que “o método aceito por todos, e em todo lugar, para levar a bom termo as grandes obras é o de se dever procurar, principalmente, ensaiar em exemplos pequenos e mais fáceis antes de chegar propriamente aos temas grandiosos.” (*Sof.*, 218c).

Em tal abordagem, para se chegar a uma definição de quem é socialmente o sofista e qual a sua especificidade na tessitura das relações no interior da *pólis*, o estrangeiro de Eleia inicia definindo a arte de pescar com anzol (*Sof.*, 219b). Ele utiliza as categorias mais abrangentes tanto para expressar o ato de caçar e os instrumentos possíveis de serem utilizados quanto para demonstrar as situações e os animais em suas diversas formas e condições de existência, ou seja, examinam-se categoricamente os termos de maior extensão, para se chegar a uma compreensão mais particularizada e de maior entendimento sobre o objeto em análise. A conclusão a que chega então é dedutiva e analítica: pescar com anzol é uma arte de aquisição de seres vivos animados mediante ferimento (*Sof.*, 221b-d).

Para falar do sofista, por meio desse mesmo método, o estrangeiro de *Eleia* faz um paralelo entre o pescador de anzol e aquele (*Sof.*, 222a-c). O ponto de partida não é mais os seres aquáticos, mas os seres terrestres. Pode-se caçar tanto os selvagens como os domésticos. No caso dos últimos, a caça pode ser mediante emprego da violência ou por persuasão. Esta pode ser em público ou em particular. Quando em particular, pode acontecer por lisonja ou por lucro. Na vigência do lucro, este serve para conservar a subsistência ou para acumular

dinheiro. Desse processo, advém a conclusão de que os sofistas utilizam-se da persuasão como técnica para a caça de jovens ricos (*Sof.*, 223a).

Esse paralelo, argutamente criado para definir o indivíduo adepto da sofística, apresenta todos os elementos usados pela interpretação comum para legitimar a existência da dialética descendente, sobretudo quando Platão faz o estrangeiro de *Eleia* enfatizar que esse método acontece “dividindo em dois o método proposto e seguindo sempre a parte da direita de nossas divisões, e prendendo-nos ao que eles apresentam de comum com os sofistas, até que, havendo-o despojado de tudo o que ele tem de comum, só lhe deixamos a sua natureza própria.” (*Sof.*, 264d).

### 2.2.2 O uso do exercício dialético na definição do próprio conceito de dialética

A questão, agora, é demonstrar que Platão não pensou duas dialéticas que acontecem de maneiras isoladas, mas uma na qual os processos de ascendência e de descendência se cruzam e se complementam em um único método e, por meio dele, a razão percorre os planos da realidade e encontra o seu fundamento originário bem como o melhor modo de articulá-los a uma existência total, em relação com o saber, com a integralidade e a excelência do ser, ordenando-o para a sua realização no interior da *pólis*.

A dialética está intimamente ligada à formação educacional do filósofo. A educação se faz no diálogo. Antes, porém, de ser-lhe ensinado esse método, é necessário que ele seja introduzido no conhecimento da matemática, sobretudo na aritmética e na geometria. Deve ser incutida no filósofo a ideia de que, mesmo se esses números não encontrarem equivalência na estrutura das coisas sensíveis, serão fundamentais na compreensão das essências (*A Rep.*, VII, 522a). A dialética é um processo constante de construção da racionalidade.

[...] a dialética não se faz num passo de mágica, num instante, num piscar de olhos, e sim num longo, sério, trabalhoso, muitas vezes doloroso processo de superação das contradições existentes entre tese e antítese. Dialética é educação e como esta se realiza em um processo lento de aprendizado e de maturação. A criança não se faz homem num dia, a árvore não cresce numa semana, assim também dialética requer tempo, esforço e trabalho. (CIRNE LIMA, 1996, p. 38).

Em linhas gerais, segundo a compreensão grega da matemática, a aritmética era uma propedêutica à geometria, pois esta exige um grau muito superior de abstração, colocando ao candidato a filósofo o desafio de dominá-la como um exercício impreterível para o desenvolvimento da razão discursiva. Na proposta de uma educação em que pensar abstratamente é uma prerrogativa fundamental, o raciocínio matemático apresenta-se como

um caminho ascendente na formação da inteligência dialética. A geometria é assim um estudo imprescindível caso o que se pretenda é realmente proporcionar ao candidato a filósofo uma experiência de pensamento altamente articulada às formas inteligíveis. (*A Rep.*, VII, 526d-527b).

A astronomia também faz parte do conjunto de saberes propedêuticos ao desenvolvimento da dialética, uma vez que obriga o indivíduo a voltar seus “olhos para cima” e observar não só com a visão física o ordenamento celeste mas também com o pensamento, pois o que há de efetivamente belo nele não pode ser visto antes de ser compreendido (*A Rep.*, 529a-e).

As artes da aritmética, geometria e astronomia não antecedem, portanto, o ensino da dialética apenas por uma questão de escolhas aleatórias e por influências que Platão recebeu de seus diversos contatos com matemáticos e outros sábios. No projeto formativo de Platão, esses conteúdos epistêmicos evidenciaram sua obrigatoriedade a partir da sua função específica no desenvolvimento da *psykhé* racional no que tange a capacidade de articular conceitos em vistas de atingir aquele que é o *télos* de toda procura e o fundamento de uma existência sábia: o bem. Em outras palavras, aprimorar o intelecto no manejo de conceitos, através dos cálculos, e incitá-lo a olhar para cima, no sentido de educá-lo para perceber a harmonia subjacente ao que é visível, são condições *a priori* para se atingir o incondicionado. Esses saberes, no entanto, não conduzem àquela experiência, mas preparam rigorosamente o caminho para a dialética.

É importante notar ainda que Platão sempre entendeu, como necessária, a presença do método geométrico na formulação do método dialético, haja vista o paralelo traçado ao final do livro VI d’ *A República*, por meio do qual o filósofo-educador ateniense afirma que esses dois procedimentos obrigam a *psykhé* a percorrer dois itinerários específicos a cada um, mas complementares na trama da ascensão onto-gnosiológica: o primeiro conduz das hipóteses<sup>24</sup>, pensadas sob a perspectiva do objeto e da imagem, às conclusões; o segundo, das hipóteses, mediante a presença das formas, ao princípio. É o que se percebe neste excerto:

---

<sup>24</sup> Segundo Conford (1968), pode-se definir hipótese, dentro do pensamento platônico, a partir de duas perspectivas: a primeira como algo a ser provado, mas é assumido sem prova, ou seja, trata-se de uma compreensão de hipótese que se assemelha à de premissa. Várias delas, devidamente encadeadas, poderão levar à uma conclusão. A segunda pode ser entendida como “assunção da existência de coisas definidas”, ou seja, a hipótese é tomada como axioma, uma verdade indemonstrável que fundamenta, como ponto de partida, uma demonstração. Para Platão, a primeira definição de hipótese é própria ao método dialético, uma vez que, estabelecido um ponto de partida ou premissa, o intelecto ascende por meio de um encadeamento de raciocínios até o princípio primeiro, para que, garantida a demonstração, possa descer e desenvolver a conclusão.

Na parte anterior a alma, servindo-se, como se fosse de imagens, dos objetos que então eram imitados, é forçado a investigar a partir de hipóteses, sem poder caminhar para o princípio, mas para a conclusão; ao passo que, na outra parte, a que conduz ao princípio absoluto, parte de hipóteses e, dispensando as imagens que havia no outro, faz caminho com o auxílio das formas. (*A Rep.*, VI, 510b).

Uma leitura criteriosa dos comentários de Conford (1968) mostra-nos que o método dialético e o geométrico estavam imbricados nos ensinamentos que aconteciam dentro da Academia. Por essa razão, eles aparecem diversas vezes nos diálogos mais complexos de Platão, levando-nos a crer que os frequentadores da Academia possuíam realmente conhecimento acerca deles, sabendo diferenciá-los em sua singularidade específica, que se manifesta particularmente em relação às hipóteses-princípio e às hipóteses-conclusão. Mas, apesar das interações entre eles e da importância inequívoca da geometria no processo de construção do saber e no desvelamento potencial da verdade em si, Platão afirma que o geométrico é apenas uma propedêutica necessária ao dialético<sup>25</sup>, pois o material que confere substância ao procedimento demonstrativo da geometria são mesmo os objetos e as imagens.

Quanto às artes, tais como a geometria e as ciências que lhe são afins, temos dito que elas têm alguma relação com o ser, mas o conhecimento que elas têm do ser assemelha-se a um sonho, e lhes será sempre impossível ter uma visão real dele [...]. Se lhe chamamos então ciência não é senão em obediência ao uso comum, mas outra devia, de fato, ser a sua denominação, mais clara do que a de opinião e mais obscura que a de ciência. (*A Rep.*, VII, 533b-d).

Os dialéticos não podem parar naquilo que é dado pela evidência das conclusões. Eles precisam elevar-se a um princípio primeiro, “garantia de certeza na cadeia de razões” (SOARES, 1996, p. 64) e a partir dele não só pensar as possibilidades de realização de um pressuposto, mas contemplar a realidade em si mesma e naquilo que ela pode iluminar as demais coisas, inclusive os entes matemáticos. No *Crátilo*, aparece enfaticamente a diferença substancial entre os métodos. Nele, Platão aponta os limites do método geométrico, para estabelecer a sua finalidade. Sócrates, ao rebater a afirmação de Crátilo sobre a natureza dos números, afirma que os numerais designam quantidades e não qualidade. Para se entender esse atributo da realidade é preciso, pois, outra perspectiva de abordagem e de compreensão (*Crá.*, 432b). Ao fazer essa distinção, Platão estabelece que somente o dialético procede a análise (*diáresis*) e a síntese (*synagogé*)<sup>26</sup>: o argumento é dividido em suas partes em busca de

<sup>25</sup> Cf. *A Rep.*, VII, 531c-e.

<sup>26</sup> Brisson; Pradeau (2010, p. 34-35) afirmam que “a dialética, ainda que utilize abundantemente a divisão e a reunião, pode igualmente se servir de outras formas de discurso, de comparações, de analogias, de paradigmas [...] e até mesmo de ficções e de narrativas.”. Desse modo, os autores nos alertam no sentido de evitar o equívoco de reduzi-la a um de seus movimentos bem como de confundi-la com a matemática, de onde é importado o instrumento da demonstração rigorosa. Tal colocação vai de encontro à interpretação comumente aceita sobre a dialética e confirma a nossa de que o método dialético, em sua articulação interna, é pura dialeticidade.

um princípio e depois é recolhido em suas divisões e reconstruído a partir do princípio estruturante, que permite então apresentar demonstrações. Ora, o mestre ateniense entende que o geométrico usa um caminho que vai simplesmente das proposições à conclusão. Um procedimento, portanto, dedutivo e linear, ao passo que o dialético é não linear, devido à sua recursividade, percorrendo em um mesmo processo dois movimentos que separam e unem, sem destruir a unidade da percepção orientada pelo princípio formal.

No *Político*, Platão utiliza analogicamente a arte da tecitura para examinar como o método dialético acontece a partir de seus movimentos. De modo geral, a tecitura é composta de dois momentos singulares: o cardar e o tecer. Em relação à dialética, eles equivalem ao separar e ao unir. Para se tecer uma indumentária, primeiramente obtém-se a lã por meio da qual se fará o fio; depois, os fios fabricados são urdidos na trama que é o tecido. A lã do tecido não pode mais ser considerada aquela lã em seu estado primeiro. Ela foi transformada. Pode-se dizer, então, que a lã transformada em tecido é um produto a mais. Algo idêntico diga-se sobre o processo dialético na análise do objeto. Na compreensão de Soares (1996, 72), “[...] o objeto inicial da análise, que se constitui no ponto final da síntese, tendo esta última se processado, já não é o mesmo, mas algo a mais.”.

A dialética é, então, uma atividade espiritual que não nasce vinculada a um dote natural ou a uma doação divina, mas engendra-se mediante emprego de esforço no plano racional e de um apaixonar-se, no plano emocional, pelo fundamento ordenado da realidade<sup>27</sup> descrito no *Banquete*, por meio do discurso de Diotima, como ascese ontoepistemológica da razão e da emoção. Estes elevam a percepção da materialidade àquilo que a justifica, ajudando-nos a não nos dispersar na sua multiplicidade, mas contribuindo para que as articulemos, na diferenciação, sem fragmentar, isolar e reduzir.

Segundo Platão, como se pode depreender, a função da dialética não é apenas racional, mas emocional também, uma vez que ela se presta à purificação da *psykhé*, educando os desejos e as vontades, não por meio da subordinação unilateral ao princípio racional da alma, mas por meio de valores que integram a existência toda e participam de princípios em si. É como se a experiência das formas inteligíveis provocasse por natural persuasão um reordenamento das instâncias humanas, de sua estrutura anímica triádica e a reconduzisse ao olhar sobre o fundamento da vida. Não se trata de uma experiência

---

<sup>27</sup> No *Filebo* (16e-17a), a dialética é apresentada como um método recursivo cujas facetas se apresentam tanto para a investigação quanto para o ensino. Quando, na conceituação, emerge a questão da ensinabilidade é necessário entender que se trata de um processo de aprendizagem em que existência e conhecimento entrelaçam-se em um todo significativo. A dialética, nesse sentido, representa todo processo de ensino que não se reduz à transmissão discursiva de um conteúdo. Nesse sentido, o método do filósofo-educador ateniense coloca-se contra o uso retórico daqueles discursos elaborados com o *télos* de persuadir a qualquer custo.

estruturante apenas do lógico nem tão pouco do psíquico, é uma experiência do ser que ascendeu ao ser e o compreende em si e se compreende por ele, vendo-o na sua manifestação mais pura e iluminada pelo bem.

Não podemos, todavia, imaginar que a dialética platônica coloca o ser humano na posse de todo o saber. A transitoriedade do seu ser, por vezes inacabado, impossibilita-o de conhecer tudo. Por isso, o estofado da dialética, assim como o de toda a filosofia, sustenta-se sobre a fidelidade ao esforço e constante afloramento do desejo, em sua manifestação erótica, pelo conhecimento. Do contrário, não seria possível experienciar o bem, articular as hipóteses em vista de seus princípios e analisar cuidadosamente as suas singularidades para delas extrair o essencial. A tensão dialética é, desse modo, uma tensão existencial à procura do que melhor nos faz ser e possibilita realizar-nos enquanto indivíduos indissociáveis da coletividade.

### 2.3 FUNDAMENTOS PARA A FORMULAÇÃO DE UM PROBLEMA EDUCACIONAL

A compreensão da complexa filosofia de Platão deve iniciar-se pela abordagem de suas perspectivas antropológicas<sup>28</sup>. Isso tem um fundamento razoavelmente claro: a filosofia não está descolada da vida e, portanto, ao desenvolvermos a atitude filosófica estamos também na tensão propositada de entender o que efetivamente somos. Segundo Rivault (1956, p. 11), “é sempre o homem que ocupa o cento dos estudos de Platão”. Essa interpretação segue a esteira de uma guinada gnosiológica fundamental ocorrida em Atenas, no século V: a criação da civilização do homem. Os interesses cosmológicos cedem lugar à discussão filosófica sobre o ser humano e suas potencialidades. Essa nova mentalidade é expressa de maneira dramática por Sófocles, na peça *Antígone*, resumindo com certa singularidade a nova atmosfera espiritual da *pólis* ateniense: “Muitas coisas portentosas existem, mas nenhuma é mais portentosa que o homem”. (SÓFOCLES, 2013, 332).

Nesta pesquisa, a opção de se abordar primeiramente a natureza humana aponta para uma finalidade singularíssima: conhecer a composição físico-espiritual daquele cujo ser pode ser educado bem como os pressupostos a se adotar devido à demanda específica dessa

---

<sup>28</sup> A pergunta “quem é o ser humano?” é feita por todo aquele que encara seriamente a existência, a si mesmo e busca autoconhecer-se. Mounier (1964), notadamente influenciado pela interpretação cristã de Platão, define o ser humano como pessoa, descrevendo-a com atributos já pensados pela tradição socrática. Respeitadas as devidas singularidades entre um e outro, podemos dizer que o francês de alguma forma atualizou para o nosso tempo a visão socrático-platônica de ser humano e com a qual nos aparelhamos: “É um ser espiritual constituído como tal por um modo de subsistência em seu ser; ele alimenta essa subsistência por uma adesão a uma hierarquia de valores livremente adotados, assimilados e vividos por um compromisso responsável e uma constante conversão; deste modo ele unifica toda a sua atividade na liberdade e desenvolve, por acréscimo, mediante atos criadores, a singularidade de seu ser. (MOUNIER, 1964, p. 89).

natureza. É, pois, no âmago da discussão sobre a relação corpo-alma que se efetiva a procura por uma definição da natureza humana. Para tanto, será usada como obra paradigmática o *Fédon*, muito embora um mapeamento do tema pelos outros diálogos dar-nos-ia uma visão de conjunto muito mais completa da reflexão, demonstrando ser este um assunto que diversas vezes casou admiração e espanto ao filósofo-educador ateniense<sup>29</sup>. Ao final da exposição das principais ideias acerca do tema, será exposto um argumento tirado do *Timeu*, que irá corroborar a ideia da unidade psicofísica do ser humano.

### 2.3.1 O princípio da complementaridade psicofísica: nem só corpo nem só alma

A posição assumida aqui é a de apresentar uma discussão diferente à da tradicional compreensão dualista entre o corpo e a alma realizada a partir da leitura do *Fédon*. Ora, superar o dualismo interpretativo sobre o ser humano em Platão é um importante passo para se pensar uma educação que o forme integralmente e não foque apenas em uma de suas dimensões ontológicas. Por isso, será usado também *O Timeu*<sup>30</sup> cuja leitura possibilitar-nos-á abstrair dialeticamente elementos que permitam perceber um entrelaçamento entre corpo e alma, por meio do qual se interagem as funções fisiológicas e as psicológicas - denominadas estados (*pathémata*) da alma. O diálogo apresenta uma concepção de ser humano como unidade em relação com o *kósmos*.

O dualismo psicofísico é o posicionamento teórico que se fundamenta a partir da interpretação de partes do *Fédon*, no qual se alternam passagens que parecem ora estabelecer sobreposição da alma ao corpo, ora afirmar distinção e complementariedade entre eles. Nela,

<sup>29</sup> No *Górgias* (493a), Platão afirma que o corpo é o túmulo da alma e que existem formas peculiares de cuidar do corpo, que é a medicina e a ginástica. A alma, por sua vez, é cuidada por meio dos exercícios polítics. Já no *Cármides* (156e-157a), a alma é apresentada como a responsável pelos males e por todos os bens causados ao corpo, sugerindo uma leitura de que devemos nos preocupar com o ser humano em sua totalidade. No *Primeiro Alcebiades* (130a), Platão retorna a um discurso polarizado e afirma que o ser humano é a sua alma e que esta é o objeto do conhecimento. Em *A República*, nos livros III e IV, Platão sugere que a formação da alma do guerreiro precisa estar em consonância com o seu corpo devidamente preparado para executar fortes atividades físicas, ao passo que no livro IV são estabelecidos os três gêneros de alma. O *Filebo* (35c-d; 35d-e) traz uma reflexão em que corpo e alma estão unidos, sendo que nesta encontram-se todos os impulsos, desejos e o comando de todos os seres animados. Há várias tentativas de se entender essa diversidade de posicionamentos de Platão em relação ao corpo e a alma. O que parece ser o mais provável é que, em cada diálogo, o filósofo-educador ateniense introduzia novos elementos que o permitiriam ter uma visão mais profunda e mais verdadeira acerca da essência constitutiva do ser humano, por isso, muitas vezes, ele incorria em argumentações aparentemente paradoxais se consideradas isoladamente e sem a devida referência ao conjunto de todo o seu pensamento.

<sup>30</sup> O *Timeu* é uma obra emblemática da maturidade tardia de Platão e nela o conteúdo versa basicamente sobre cosmologia, no sentido de expressar a sua compreensão sobre o “todo” (*peri tou pantós*) (27a). Essa abordagem que trata especificamente sobre o ser do universo traz em sua exposição o próprio ser do homem. Torna-se uma obra de difícil compreensão devido à escritura em forma de narrativa mítica, na qual se entrelaçam conhecimentos científicos e filosóficos, notadamente a presença das formas inteligíveis. É, portanto, umas das obras mais completas da filosofia platônica. (BRISSON; PRADEAU, 2010, p. 13).

a relação corpo-alma efetiva-se a partir do ponto de vista ético bem como do ponto de vista gnosiológico. No primeiro, o corpo é a causa dos prazeres e dos devaneios obtusos, que causam celeumas, dissensões e guerras entre os indivíduos (*Féd.*, 65c). No segundo, o corpo está orientado pelos sentidos, que enturvam a razão sediada na *psykhé*, causando ilusões, enganos e distanciando o ser humano do verdadeiro conhecimento (*Féd.*, 65b).

Por mais oneroso que pareça, o diálogo em questão, e qualquer outro que se apresente à análise, precisa ser lido resguardando a cautela de preservar a intencionalidade de seu autor, que, segundo a nossa apreensão, é a de problematizar a questão da morte e a de conjecturar a imortalidade da alma. Para isso, são recorrentes, em vários momentos do texto, artifícios argumentativos que pressupõem uma separação radical entre o corpo e a alma. Entretanto, não são esses os pressupostos fundamentais do diálogo. Antes, eles podem ser constatados na tradição homérica, na qual corpo e alma são tidos como composições irreconciliáveis e no orfismo cuja crença colocava em oposição o corpo e a alma (*Féd.*, 67c-d). Platão reconhece a distinção entre essas duas composições, mas entende que elas formam uma unidade no homem vivo, recusando, portanto, essas duas tradicionais posições sobre o ser humano, ou seja, sua concepção antropológica não pode ser entendida como dualista.

No desenvolvimento do diálogo, acontecem as definições daquilo que pode ser entendido como sendo o corpo e como sendo a alma. O primeiro é o elemento sensível da constituição humana e do qual a alma se separa no momento da morte (*Féd.*, 64c). Como tal, ele é composto de uma estrutura de nervos, ossos e articulações. Sobre ela, agem vários fatores como a degeneração e a corrupção (*Féd.*, 86d). Na perspectiva ética, o corpo é a dimensão em que agem as diversas afecções que o conduzem a determinado tipo de ação. Do ponto de vista gnosiológico, no corpo estão os sentidos por meio dos quais o ser humano se relaciona com a realidade sensível. O corpo sofre as diversas afecções de seu estado, tais como a dor, a fome, a sede, os desejos. Seria corroborar a tese dualista afirmar que ele sofre essas ações de maneira isolada, sem a participação da alma, pois o próprio filósofo-educador ateniense admite que o corpo é uma dimensão animada.

Platão (*Féd.*, 65c) prossegue sua investigação descrevendo a alma humana e atribuindo-lhe algumas características específicas: cognição (*Féd.*, 65c), movimentação moral do homem (*Féd.*, 94c-d), princípio da vida (*Féd.*, 105c). A primeira vista, pode-se enfatizar apenas a dimensão cognitiva da alma e afirmar que ela é puro pensamento, desconsiderando os elementos da emotividade e das apetências. Entretanto, há uma diferença fundamental entre ser puro pensamento e manter o pensamento. Platão chega a afirmar que a alma mantém o pensamento mesmo depois da morte (*Féd.*, 76c) e abre uma nova perspectiva

de compreensão: o pensamento é uma das atividades da alma que lhe dá identidade durante toda a sua existência. As outras ações e movimentos podem ser entendidos a partir de uma leitura cruzada com o IV livro de *A República*, onde se estabelece a teoria triádica da alma. Ora, isso leva a inferência de que outros elementos da subjetividade humana já estão presentes no *Fédon*, tais como a emotividade e a apetência.

Reis (2000, p. 45) ajuda-nos a entender que o corpo é, na verdade, a dimensão em que as almas apetitiva e irascível relacionam-se constantemente com a matéria. O corpo não é a fonte do mal em si mesmo, mas os malefícios advêm do modo como as almas mortais (apetitiva e irascível) agem no corpo. Disso se depreende que as afecções diversas vividas pelo ser humano não agem apenas sobre o seu corpo mas também sobre a sua alma. Assim, o *Fédon* se nos apresenta como uma obra em que alma e corpo estabelecem relações naturais e íntimas. As interpretações dualistas surgem da não compreensão de que Platão, já nessa obra, aponta as limitações do corpóreo, que são a causalidade das afecções adversas, que corrompem o corpo do ponto de vista fisiológico, provocam enganos do ponto de vista gnosiológico e distorcem as ações e as intenções no plano ético. Portanto, *Fédon* é a obra em que se apresenta a base de uma compreensão da unidade psicofísica do ser humano, a qual será esmiuçada no *Timeu* e receberá novos contornos e novas justificativas conceituais.

Uma hipótese fundamental no *Timeu* é a de que a geração do corpo e da alma mortal se deu concomitantemente e não em momentos distintos. Isso confere a essas duas composições o caráter de uma única entidade, representada pelo termo (*sinamfotéron*), aquilo que está junto, unido, a alteridade e a identidade, formando uma realidade substancial e harmoniosa. Desse modo, a desproporção entre as composições dessa unidade é o que gera as doenças e a ignorância (*Tim.*, 87d-88b). Segundo o pensamento de Bels (1987, p. 132), Platão não concebeu que o homem deveria escolher sua alma em detrimento do corpo, pois a unidade existente entre os dois pressupõe uma relação de cuidado e de interação. O corpo, segundo esse autor, pode ser fundamental, inclusive para o conhecimento das formas inteligíveis, quando a alma reconhece que a complementariedade não exclui a distinção, podendo a corporeidade ter influência significativa nesse reconhecimento. Claro está que o *Timeu*, no que concerne à natureza humana, apresenta a unidade como explicação ontológica para composição corpo-alma - é essa composição que será triádica e não apenas a alma.

### **2.3.2 O lugar da ética e da política na atitude filosófica platônica**

O problema da conduta, ou melhor, a busca pelo modo mais apropriado de se

conduzir existencialmente ocupa os interesses de Platão. No fundo, o sentido último dessa preocupação está na formação do caráter, de modo que este delibere sempre pelo bem e evite determinadamente o mal.

A constituição virtuosa do ser humano deve contar com o predomínio da atividade racional, mediada pelos afetos, sobre os prazeres, de modo que o homem ético seja também o homem político, pois “ética e política são inseparáveis uma da outra, uma vez que ambas procedem da mesma exigência transcendente do bem, que o indivíduo e a cidade devem imitar, a fim de chegar àquilo que eles têm por vocação ser e que Platão resumiu na palavra justiça.” (MANON, 1972, p. 158).

Entre os gregos, predomina-se no campo ético e, por necessária conexão, no campo político uma concepção de lei sustentada por uma universalidade *nomotética*, ou seja, existe uma correspondência entre a ordem do mundo, a cidade e o homem, a qual pode ser racionalmente inteligida e explicada sob a forma de lei natural. Dois fios condutores dão-lhe a dinâmica de funcionamento: primeiro a existência de uma lei interior presente em todos os homens e reflexo do *éthos* racional de que todos são compostos. Essa lei manifesta-se quando a virtude é praticada; o segundo fio trata de uma lei exterior, a qual se configura como teoria do reto agir que dá fundamento tanto para a vida individual quanto para a vida em comum.

Segundo Teixeira (2015, p. 130), “existe uma continuidade ontológica entre ética e política, entre o universal e o particular.”. Sem dúvidas, tal continuidade e tal relação são realidades objetivas e devem espelhar as formas imutáveis, fundamento originário de toda universalidade *nomotética*. Isso se configura como um elemento de reestruturação ontológica do homem na medida em que o harmoniza consigo mesmo, com a cidade em que está inserido e com o mundo que o abriga, de tal modo concretizando o estado de *sophia* e a consecução concreta da felicidade. Esta nada mais é, no plano individual, do que o autoconhecimento, a reconciliação e a potencialização da natureza humana; no plano coletivo, o despertar do compromisso social cujas características basilares desdobram-se na consciência necessária de vivencialidade da justiça entre os cidadãos e no cumprimento dos deveres específicos de cada um em relação à *pólis*.

Assim, da mesma forma que a filosofia assume a função de um *phármakon* para a *psykhé* e a purifica por meio da palavra, o mesmo também ocorre com a dimensão ético-política: quando bem educada, coloca a *psykhé* em relação com a justiça, o bom e o verdadeiro, despertando-a para uma existência pautada pela excelência. Vale lembrar: o ser excelente não é um privilégio de classe, de grupo ou de indivíduos em determinadas funções,

mas um chamamento universal a todo homem, um apelo inintermitente do *lógos* que se abriga em cada um.

## 2. 4 A BUSCA PELA LUZ EM MEIO ÀS SOMBRAS

Todo esforço de análise e interpretação sobre a vida, o método e o pensamento de Platão, até aqui realizado, justifica-se à medida que se procura evidenciar a impossibilidade de a sua proposta de educação ser entendida sem a devida contextualização de suas ideias filosóficas e sem a construção de interfaces com os horizontes históricos e sociais da época. Paviani (2008, p. 39) afirma categoricamente aquilo que deveria nos ser óbvio, mas passa quase sempre sem a necessária atenção: “Nenhum projeto pedagógico pode ser avaliado fora do contexto sócio-histórico e deslocado de alguns de seus pressupostos.”. Por isso, não há dúvidas de que as experiências existenciais de Platão são fundamentais para que ele reavaliasse seu tempo, analisasse as relações e os valores vigentes e disparasse uma verdadeira caçada contra aqueles grupos que apregoavam uma nova lógica de formação e de educação na *pólis* sustentada na ambição pelo poder político, pelo poder da palavra persuasiva e destinada, quase de maneira exclusiva, a um estamento social pecuniariamente mais robustecido. E o faziam mediante pagamento pelo ensino, uma modalidade que viria a se efetivar como legítima entre os sofistas (*Prot.*, 349a).

Efetivamente, essa prática educacional coadunava-se aos interesses das massas, cultivando um comportamento de rebanho cuja culminância desdobrava-se, por vezes, no apequenamento do potencial reflexivo da *psykhé* racional. A analogia, construída de maneira cômica, estabelecida pelo filósofo-educador ateniense entre o ensino dos sofistas e o amansamento de um animal selvagem não pode passar aqui despercebida. No fundo, Platão deseja deixar entrever que o método de ensino dos sofistas assemelha-se às técnicas de adestramento dos seres irracionais:

[...] seria o caso de algum indivíduo que tivesse que alimentar algum tipo de animal grande e forte, e se pusesse a estudar as suas manifestações de cólera, seus apetites, como ficar perto dele, de que jeito apalpá-lo, como e por que se mostra dócil ou rebelde, conforme as circunstâncias, o não ter um rosnar certo, e que vozes revelam a propriedade de irritá-lo ou de acalmá-lo, e que, depois de aprender tudo isso no trato diuturno e com observação prolongada, desse a tal experiência e conhecimento o nome de sabedoria e, tendo-a sistematizado numa espécie de arte se pusesse a ensiná-la, embora não soubesse verdadeiramente o que, destes hábitos e destes apetites, é belo ou feio, bom ou mau, justo ou injusto, conformando-se no emprego destes termos aos instintos do grande animal, denominando bom o que rejubila e mal o que importuna, sem poder legitimar de outro modo tais qualificações, nomeando justo e belo o necessário, porque não viu e não é capaz de demonstrar aos outros o

quanto a natureza do necessário difere, na realidade, da do bom. Semelhante, indivíduo, por Zeus, não te parecia um estranho educador? (*A Rep.*, VI, 493a-c).

O fato é que adestrando, educando ou ensinando os sofistas tornaram-se “formadores de uma geração” (JAEGER, 2013). A profissionalização do ato de educar não é, historicamente, um problema ético nem foi inventada por aquele grupo de “mestres” itinerantes do saber, afinal a maioria dos professores de antes e de agora é remunerada pelos trabalhos prestados. A docência, segundo Contreras (2002), é consolidadamente uma profissão sobre a qual recaem todos os ônus e os bônus sociais. A crítica que se efetiva, no entanto, desde Sócrates e Platão, é que muitos deles tornaram-se mercenários do saber, “caçadores de jovens ricos”, fraudadores da cultura e por isso são objetos de duras críticas, principalmente por conta de veicularem uma concepção educativa segundo a qual era possível transmitir retoricamente um corpo eficaz de saberes (*hê tón logón paideia*) para nutrir a *psykhé* humana e elevá-la a sua máxima excelência, ou seja, apregoando-se o pressuposto (e, por vezes, reduzindo-o à dimensão moral) de que a *areté*<sup>31</sup> pode ser ensinada por bons professores (*aretês disdaskâlous*) e pode ser aprendida pelos alunos apenas por transmissão sem condições *a priori* investigadas e estabelecidas. A *areté* torna-se, por essa feita, um conteúdo programador do caráter e não um estado existencial marcado pela fidelidade ao esforço racional que orienta a interioridade e as convicções pessoais.

Nesse sentido, a educação sofística torna-se um problema de ordem retórica, uma forma de afetação superficial do ser humano, à medida que descola o que se é daquilo que se manifesta ser, gerando um cultivo inadequado das potencialidades, das emoções, dos desejos e em nada contribuindo para fortalecer o espírito crítico e as demais dimensões humanas que possibilitam “conservar e estruturar a própria vida” (JAEGER, 2013, p. 592). O jogo que se trava, portanto, na seara da educação ateniense entre Platão e os demais representantes de teorias de ensino e formação é o de que ser humano efetivamente se quer formar e quais premissas devem ser observadas para que essa atividade seja a superação da *filodoxia* e o despertar do desejo pela *sophia* como estruturação e conservação do próprio existir, restaurando a unidade ontológica perdida entre o ser, o pensar e o agir. Trata-se

---

<sup>31</sup> Segundo Coêlho (2009), a *areté* refere-se à excelência possuída pelo caráter ou àquilo que efetivamente se deve ser enquanto humano. Nesse sentido, o termo expressa força, vigor, aptidão, capacidade, excelência corporal, intelectual, psíquica, moral, política e artística. Originariamente, ele fora usado para exprimir as qualidades positivas inerentes a um objeto. Devido a esse atributo, ele pode desenvolver com eficiência aquilo para o qual foi pensado e produzido. Quando o termo foi latinizado, conservou-se algumas de suas definições mais importantes, entretanto perdeu-se um pouca da ideia grega de perfeição do agir humano, um dos objetivos a ser perseguido pela educação como *paideia*. Em Platão, a virtude é a dinâmica saudável existente entre os três gêneros da alma (racional, irascível e apetitiva) e não se caracteriza como uma forma de conhecimento. Antes, é um estado da alma a ser conquistado. Como “saúde da alma”, ela se contrapõe à ideia de vício – “*stásis* da alma”.

metaforicamente, como é próprio da didática platônica, de abandonar as sombras sob o fogo purificador da suspeita socrática e conduzir a dimensão *logistikón* da *psykhé* para a luz, que em última instância configura-se à contemplação da bondade/beleza, da justiça e da verdade.

Ao lado da proposta dos sofistas de formação e ensino, encontra-se também a educação tradicional da Grécia Antiga. Paviani (2008, p. 45) afirma que nesse período a educação não era sequer problematizada, argumento que pode ser corroborado na justificativa apresentada por Jaeger (2013, p. 595) para demonstrar que “é com Sócrates e Platão que pela primeira vez aparece uma forma de filosofia que se lança energicamente na luta desencadeada pelos sofistas em torno do problema da verdadeira educação e reclama para si o direito de decidi-la.”.

Platão, no *Protágoras*, fornece-nos importantes descrições de como se dava a educação tradicional na Grécia. As crianças entre sete e quatorze anos recebiam instrução sobre o uso das letras, música e ginástica. Era uma educação bastante flexível, sem regulamentação e estabelecimento de critérios formais e, normalmente, nascia do empreendimento particular de grupos ou indivíduos. Em *As nuvens*, Aristófanes (1995), que faz par a Platão quanto à descrição de elementos constitutivos da antiga educação ateniense, enfatiza que as questões relacionadas à excelência moral do indivíduo passam a ser observadas ao lado dos exercícios físicos e mentais. Uma questão fundamental apresentada nas entrelinhas da obra *Protágoras* (326c-d) não pode passar despercebida: o filósofo-educador ateniense afirma que a educação das crianças depende da vontade e da capacidade financeira da família. Na adolescência, elas devem completar sua formação participando das atividades cotidianas da cidade. Ao saírem da escola, cabe a *pólis* determinar as leis e provocar esses indivíduos a introjetá-las sob a forma de paradigma de conduta, ou seja, de memorização.

Uma educação fundamentada no ato de memorizar pode ser um problema (entendido negativamente como elemento dificultador do processo educativo), pois, ao se ter muitas informações memorizadas sem submetê-las ao crivo da transformação em saber, pode confundir o pensamento, amortecendo o exercício de pensar, ou seja, a memorização sem a reflexão é apenas um modo de “robotizar” a inteligência. Nesse sentido, torna-se ainda mais importante a crítica de Platão à educação tradicional dos poetas, uma vez que uma lúcida teoria da educação não pode desconsiderar o desenvolvimento problematizador (entendido positivamente como capacidade de desnaturalização da realidade), complexo e dialético do pensamento, que acontece quando ele é exercitado por meio da compreensão e do discernimento. Spinelli (2003), refletindo sobre isso, considera de modo ilustrativo que “Não

basta, por exemplo, ler simplesmente, é preciso compreender o que se leu, do mesmo modo, não basta apropriar-se do saber é preciso ter ciência do que sabe. A leitura sem compreensão e o saber sem discernimento não têm valor algum [...]” (SPINELLI, 2003, p. 64). Esse argumento legitima ainda mais a proposta de Platão para se projetar uma nova educação, agora orientada pela pedagogia da racionalidade, que passa pela reorientação da *psykhé* e pela redescoberta das potencialidades do *lógos*.

O objetivo dessa intervenção heteronômica da cidade é simplesmente garantir que os desejos e as emoções sejam dirimidos pela observância legal e assim se evitem os desvios fantasiosos que, mormente, conduzem ao desregramento e à maldade. A “pedagogia” para tanto não dispensa o castigo físico e a truculência no ato de reprimir, inclusive intelectualmente, mostrando-se muito contrárias às concepções formativas de Platão, que chega a afirmar em *A República* (537a) que “[...] nada se ensine às crianças de modo violento, mas à guisa de brinquedos; como melhor poderá se observar as aptidões de cada um.”.

Se ela obedece de boa vontade, ótimo; se não, eles a tratam como um pau torto e distorcido e a endireitam por meio de ameaças e bastonadas. Na sequência, os pais enviam-na para a escola e dizem a seus mestres para se dedicarem muito mais a fomentar a boa conduta de seus filhos que lhes ensinar a ler, escrever e tocar instrumentos de cordas. Os mestres assim agem e quando as crianças aprendem a ler e a escrever e passam a compreender a palavra escrita, além da linguagem falada, que era a que somente compreendiam antes, recebem obras de bons poetas para as lerem em classe, tendo também de as aprender de cor. Nessas obras, fazem contato com muitas exortações e numerosos trechos que descrevem de maneira elogiosa os bons homens de outrora, de forma que a criança em emulação, neles se inspire e se anseie tornar como eles. (*Prot.*, 326 d).

Essa descrição de Platão, ao lado dos relatos cômicos de Aristófanes, permite-nos a inferência de que a educação tradicional ateniense engloba o ensino das letras, o estudo da poesia e da música e a prática regular de exercícios físicos. A finalística desse ensino tinha um viés utilitarista: tornar eficiente o cidadão para colocá-lo a serviço do seu grupo social. As diversas competências, pelo que se percebe em Aristófanes (1995), eram administradas por mestres diferentes sem uma relação de complementariedade entre elas. Todo o dispêndio recaía sob a alçada da família. Aqui, um problema já se faz evidente: o acesso à educação e ao desenvolvimento potencial da criança é inviabilizado por causa material, dirimindo possibilidades de se enfatizar a causa eficiente do processo educativo. Em outras palavras, o alargamento da aprendizagem, o avanço pela cultura, o desenvolvimento das potencialidades inerentes a *psykhé*, o sentimento de pertença à *pólis* como quesito de felicidade, a vivência fecunda das emoções, a experiência estética e todas as demais condições que separam o homem do seu estado de animalidade são determinados por condições externas e intimamente dependentes do quanto se pode pagar por eles.

Ao que tudo indica, as bases dessa educação tradicional grega dão aporte para a formação de homens notadamente influenciados pelos grandes relatos da poesia épica, moldando ou introjetando uma noção de excelência baseada mais no apelo heroico e religioso, naturalmente herdados pela estirpe, que propriamente na formação da faculdade racional cuja principal característica consiste em reunir numa visão de conjunto e de unidade as perspectivas existenciais que nos colocam em baixo, em contato com o lado e voltados para o alto: “põem-nas [as crianças] a ler nas bancadas as obras dos grandes poetas e obrigam-nas a decorar esses poemas, nos quais se encontram muitas exortações, e também muitas digressões, elogios e encómios da valentia dos antigos, a fim de que a criança se encha de emulação, os imite e se esforce por ser igual a eles.” (*Prot.*, 325e-326a). Platão ainda esclarece que os “três mestres” (gramática, música e ginástica)

[...] obrigam os ritmos e harmonias a penetrar na alma das crianças, de molde a civilizá-las, e, tornando-as mais sensíveis ao ritmo e à harmonia, adestram-nas na palavra e na ação. Na verdade toda a vida humana carece de ritmo e de harmonia. Além disso, ainda se mandam as crianças ao pedótriba, a fim de possuírem melhores condições físicas, para poderem servir a um espírito são, e não serem forçadas à cobardia, por fraqueza corpórea, quer na guerra, quer noutras atividades. (*Prot.*, 326b-c).

Cabe-nos aqui apontar que a inteligência só pode ser educada e educadora quando ela se faz ativa, criativa e produtiva e não quando se a encara como um receptáculo passivo diante do ser, do agir e do saber. Tal postulado permite-nos, então, entender e, por vezes, concluir que o método de instrução baseado na antiga tradição grega aparelha-se mais a uma espécie de condicionamento psicológico do homem que a uma formação integral, que procura despertar as dimensões humanas para a sua realização ontológica, ou seja, fortalecendo a concepção de homem enquanto ser psicossomático, no mundo, com os outros, marcado pela possibilidade de transcender os limites estruturais da própria corporeidade e atingir a o saber das formas estruturantes dos planos da realidade. Segundo Pagni (2007), Platão quer estabelecer os princípios de uma educação que forme o *lógos* e o torne apto a agir no mundo com todo o seu potencial transformador.

*A República e Leis*<sup>32</sup>, de acordo com Jaeger (2013), são dois sistemas educacionais que revelam a culminância de todas as obras escritas de Platão e a finalidade de seu projeto filosófico, pois o pensamento ali contido “[...] gira constantemente em torno do problema das

---

<sup>32</sup> As *Leis*, de acordo com Jaeger (2013), é uma obra na qual Platão irá tratar de maneira mais diretiva as questões institucionais e aformais da educação, tais como o oferecimento da formação pública pelo Estado, a análise e a proposição dos órgãos que deverão dirigi-las. Já em *A República*, “Platão está ainda exclusivamente interessado no conteúdo da educação e preocupado em estabelecer as suas linhas fundamentais [...]” (Ibid., p. 773).

premissas filosóficas de toda a educação e tem consciência de si próprio como a suprema força educadora de homens” (JAEGGER, 2012, p. 592). E é exatamente no primeiro e no segundo livros de *A República* que podemos analisar a preocupação de Platão com o futuro dos jovens atenienses e, conseqüentemente, vislumbrar qual problema educacional deve despertar o interesse de uma nova teoria educativa. E esta deve ser bem pensada, pois será crucial para a constituição gnosiológico-ético-política do homem, potencializando ou aniquilando a sua dignidade racional: “O homem pode converter-se no mais divino dos animais, sempre que se o eduque corretamente; converte-se na criatura mais selvagem de todas as criaturas que habitam a terra, em caso de ser mal-educado.” (*Leis*, 766a).

#### **2.4.1 O partejamento da luz a partir da ação problemática: “Que educação queremos lhes dar?” (*A República*, II, 372e)**

Em *A República*, o passado, o presente e o futuro vão encontrar-se em um profundo embate dialógico entre Sócrates, Céfalo, Trasimaco, Adimanto e Glauco. Outras personagens compõem a trama do diálogo, mas por ora interessam-nos estas. Assim sendo, faremos um recorte textual a seguir, analisando o primeiro e o segundo capítulos da obra supracitada (*A Rep.*, II, 327c-383c), visando realizar uma especulação sobre o texto, ou seja, queremos demonstrar a nossa intenção de empreender uma atividade “de análise de termos, definições e informações que precisam de elucidação precisa para conservar a significação ao longo de uma argumentação escrita extensa.” (BOTTÉRO, 1995, p.177).

O diálogo inicia-se com a presença de Sócrates, após ter ido a um evento religioso, na casa de Céfalo. Ali, abre-se a conversa entre Sócrates e o anfitrião, onde se coloca em relevo a discussão sobre a justiça. Esse assunto ocupará o centro do foco investigativo de todos os debatedores, pois é o tema central da obra em questão. Embora seja um assunto político, em seu bojo esconde-se uma série de outros temas, dentre eles a educação. Não há dúvidas de que o posicionamento conceitual sustentado pelo discurso dos oradores é também reflexo do processo formativo ao qual cada personagem foi submetida e com o qual sua mentalidade se conformou. Nesse sentido, o velho Céfalo inicia a questão afirmando que é preciso viver a justiça com ordem e simplicidade. Aqui, Platão faz a personagem reconhecer que a harmonia e o funcionamento de uma comunidade dependem do modo como os seus membros se relacionam com ela. Sócrates pede ao anfitrião que continue seu raciocínio e aprofunde a reflexão sobre o tema. Incitado por Sócrates, Céfalo admite que a fortuna é fundamental para a realização de uma vida justa, pois por meio dela é possível estar convicto

de que durante a vida foi possível dar ao outro o que é devido: “Ela é a que enseja a possibilidade de deixar a vida sem receio de haver mentido, embora involuntariamente, e de não ter ficado devendo sacrifícios aos deuses nem dinheiro a ninguém.” (*A Rep.*, I, 331b).

A postura e as convicções de Céfalo expressam exatamente a antiga concepção grega de ser humano, de virtude, de conhecimento e de comunidade, com fortes ligações às descrições mitológicas. Atrelada aos grandes relatos dos poetas, a perfeição humana consistia em ser justo nos negócios e fiéis aos compromissos com a divindade. Dois aspectos predominantes no modo de ser da antiga aristocracia, a única supostamente detentora de uma linhagem divina e, portanto, portadora de um *plus* social de destaque. Essa forma de estar no mundo e de definir um tema central na vida política possui bases educacionais próprias. Ela nasce de uma ação educativa que introjeta valores de forma passiva e acrítica baseada na versão de excelência humana adquirida por herança genética. Somente os detentores de sangue nobre podem reproduzir atos heroicos. Por essas e outras considerações, podemos afirmar com Jaeger (2013) que as preocupações da educação tradicional da Grécia se assentam na construção individual da honra e não na formação social do homem. Platão percebeu muito bem esse problema e o expressou de maneira enfática na preocupação que colocou na fala de Céfalo, quando este afirmou que a sua forma de viver a justiça lhe possibilitaria deixar este mundo sem dívidas. Trata-se indubitavelmente de uma preocupação individual de perpetuar a honra adquirida.

Nesse caso específico, as sombras que pairam sobre a educação homérica atraem a atenção de Platão: é possível efetivar concepções e práticas educacionais cuja finalidade consiste em afirmar uma perfeição humana que se consolida apenas na reprodução de atos e valores heroicos garantidores de glória individual? A educação para excelência humana é apenas moral? Ou ela envolve o desenvolvimento de outras afecções e de outras potencialidades da *psykhé* humana?

Terminada a conversa com Céfalo, após considerações de Polemarco e correções de Sócrates, Trasímaco entra em cena de maneira truculenta, acusando o filósofo de engodos e fugas do debate. Essa personagem assume um papel preponderante na cadeia de relações que pretendemos estabelecer. Ela é um sofista e como tal representa a geração atual dos atenienses com quem Platão se confronta. O seu conceito de justiça é igualmente virulento: “o justo não é mais nem menos do que a vantagem ou o útil ao mais forte.” (*Id.*, I, 338c). A definição é estendida quando se afirma que a justiça é o uso do poder pelo mais forte, razão pela qual se é possível impor vontades e leis. Sócrates coloca-se em atitude argumentativa, tentando desconstruir as ideias de Trasímaco e buscando evidenciar que a justiça precisa coadunar-se ao

seu próprio objeto e não a presunções individuais e vontades isoladas. A discussão engrossa-se com os ataques do sofista e Sócrates não se arreda do pressuposto de que é incompatível a um ato justo duas consequências diferentes acerca de uma mesma ação: benefícios para quem pratica e malefícios para quem recebe. Trasímaco ensaia sair do diálogo, justificando o seu ato pela inércia argumentativa de Sócrates.

A personagem representante da sofística, nesse livro de *A República* especificamente, era porta-voz de um modelo educativo em ascensão significativa em Atenas, sobretudo entre aqueles que pretendiam conquistar privilégio social via poder. Seu conceito de justiça não revela apenas a concepção política predominante entre seus pares; demonstra também as intenções, os recursos e os estratagemas formativos para fortalecer um indivíduo, de maneira que as suas pretensões sejam alcançadas e delas se retirem a totalidade dos benefícios possíveis. Todo o diálogo entre o sofista e Sócrates esbraveja a tentativa de fazer predominar não só a vantagem ao mais forte mas também a proeminência de um discurso útil. O uso da linguagem não acompanha a busca pela verdade, razão pela qual ela é só retórica e nunca filosofia<sup>33</sup>. Uma educação baseada na formação de belos e contundentes discursos com o franco objetivo de angariar poder, glória e riqueza não parece ser a mais indicada para a conservação e a estruturação da vida humana, menos ainda para formar uma sociedade harmônica e cujo espaço seja propício para tornar alguém efetivamente feliz. O prazer que se tem ao se dominar a fala e convencer os outros com argumentos desconectados da verdade é uma forma de explícito cinismo e, portanto, moralmente deficiente de ser. Não pode efetivamente alcançar a felicidade alguém cuja existência é marcada pela dissimulação e pelo fascínio – espécie de *thaumatzéin* não filosófico – apenas com o sensível. Ora, será a educação apenas formação retórica de oradores fortemente preparados para argumentar em público e fazer prevalecer seus interesses individuais e de classe? Uma educação como ferramenta de formação do “mais forte” pode ser legítima? Ou seria necessário estimular a educação dialética como *phármakon* para a linguagem, para que esta dê conta de expressar a

---

<sup>33</sup> Oliveira; Abreu (2015) esclarecem que a atividade intelectual de apreensão das formas, denominada intuição *noética*, é anterior à elaboração conceitual e linguística, pois é uma relação imediata com o inteligível. Em outras palavras, a filosofia, como dialética da razão, é uma atividade pré-linguística. A linguagem (ajuizamento, discurso filosófico e conceitual), na concepção platônica, segundo esses autores, “[...] é, de certo modo, apenas uma representação, espécie de imitação do intuído enquanto presença plena. Por esse motivo, o *lógos* discursivo, na medida em que se apoie no sentido das palavras, não poderá, por si mesmo, ser plenamente compreendido e vivenciado a não ser por aquele que teve a intuição *noética* do ser representado.” (OLIVEIRA; ABREU, op. cit., p. 208). Ambos concluem, então, que “Não há autêntica experiência da verdade na esfera da representação, no campo linguístico.” (Ibid., p. 208). Essas objeções à natureza e à finalidade do discurso demonstram que também a linguagem precisa ser repensada dentro do problema educacional levantado pela filosofia platônica. Sem dúvidas, uma crítica importante ao modelo educativo adotado pelos sofistas, uma vez que este se alicerça fundamentalmente sobre a “palavra”, mesmo que usada apenas como simulacro (*phantasmáta*).

realidade humana em sua manifestação total e não simplesmente em suas particularidades? Ora, claro está que muitas sombras se assentam sobre a educação praticada pelos sofistas e, sem dúvidas, provocam a necessidade de se buscar a luz.

Finalmente, temos o diálogo entre Sócrates, Adimanto e Glauco. O tema sobre a justiça prossegue causando espantos e angústias. Até esse momento da discussão, meados do segundo livro de *A República*, Sócrates apenas tinha apresentado aspectos gerais da temática, preocupando-se mais em problematizar as teses levantadas pelos seus interlocutores que proceder a uma definição rigorosa e essencial de justiça. Glauco e Adimanto revezam-se em suas considerações, tentando mostrar a Sócrates que a visão comum predominante entre os atenienses é de que a justiça só é mesmo um bem quando aliada a algum benefício para quem a pratica. É também do senso comum a percepção de que ser injusto é muito mais agradável que ser justo, uma vez que os prazeres vividos por meio da injustiça são em maior quantidade. Além disso, aqueles que apenas parecem justos já desfrutam de maior admiração e parecem atrair também, assim como os verdadeiramente justos, as benevolências divinas.

A espontaneidade da vivência da justiça entra em ocaso pela emergência de determinações concretas e prescrições divinas. Os dois interlocutores não concordam com a opinião comum da época e, necessitados de ajuda, pedem a Sócrates que os auxilie na compreensão, na definição e no conhecimento acerca da justiça. Eles o conclamam para que os tire da *filodoxia* e ajude-os a construir um saber epistêmico verdadeiro sobre o tema:

Glauco e os demais circundantes insistiram comigo para que defendesse a justiça de qualquer jeito e não deixasse morrer a discussão, porém estudasse ambas, a justiça e a injustiça, em sua essência, e dissesse o que há de verdade a respeito das vantagens de uma e de outra. Falei-lhes, então, como de fato pensava, não ser nada fácil a investigação que nos propúnhamos e que esse estudo, a meu ver, exigia vista penetrante. (*A Rep.*, II, 368c-d).

A insistência de Glauco e de Adimanto revela os desejos e os anseios da juventude ateniense de livrar-se do emaranhado da *dóxa* comum e de poder conduzir-se em direção a um conhecimento mais reflexivo a respeito de um tema nevrálgico à vida política. De acordo com Véigas (2014), o pedido de socorro emitido por essas duas personagens não é aleatório em Platão. Com isso, o filósofo-educador ateniense pretende demonstrar que tanto a “velha geração” representada por Céfalo quanto a “situação” representada por Trasímaco são autoridades sociais que nada oferecem aos jovens senão um conjunto de opiniões acerca de condutas e práticas sobre o justo e o injusto. Na verdade, as opiniões comuns não admitidas pelos dois irmãos sobre a justiça são reflexos da desigualdade e da violência em que os

homens estão imersos quando, faltando-lhes uma educação adequada, se deixam persuadir pelo parecer ao invés de experimentar a realidade do ser.

Na demanda apresentada por Glauco e Adimanto, podemos perceber o problema educacional que se impunha a Platão: “E qual educação lhes daremos?” (*A Rep.*, II, 376e). Podemos outrossim, a partir dessa pergunta incômoda do ponto de vista pedagógico, elaborar outras que surgem na mesma esteira: como formar integralmente o homem, potencializando a sua racionalidade, para tirá-lo do estado de *filodoxia* e levá-lo à contemplação das formas que estruturam o ser ético, o agir político e o interesse gnosiológico? E como fazê-lo sem os condicionamentos psicológicos de uma educação por transmissão baseada no enculcamento de hábitos ou na formulação de discursos meramente retóricos e opinativos em vista de vantagens e poder? Em síntese, o que é, efetivamente, a educação?

Para responder essas questões, é necessário percorrer um árduo caminho de subida e de descida por meio do qual seja possível abandonar paulatinamente as “sombras” que impedem educar e desenvolver as potencialidades humanas. Os recursos para tal empreitada alicerçam-se sobre uma pedagogia voltada e fundamentada na *orientação* da razão: fonte do ser ético, do agir político e do pensar epistêmico (gnosiológico). Assim sendo, cabe-nos propor o desenvolvimento de uma reflexão sobre a educação platônica como formação problematizadora do homem, a qual o provoque a “seguir o que é mais valoroso”, possibilitando-lhe a experiência do bom/belo, do justo e do verdadeiro, como condição impreterível para atingir o estado de *sophia*, ou seja, o modo autenticamente mais humano de ser.

### 3 A PEDAGOGIA DA RAZÃO E A ASCENSÃO ONTOEPISTEMOLÓGICA DA *PSYKHÉ*

“A educação é a arte que propõe a conversão da *psykhé* e que procura os meios mais fáceis e mais eficazes de se conseguir.” (*A Rep.*, VII, 518d).

Como vimos no capítulo anterior, as concepções educacionais de um filósofo-educador desenvolvem-se à medida que as experiências, os encontros e os enfrentamentos vão sendo travados com o conhecimento, a cultura, os “valores”<sup>34</sup>, a política e, fundamentalmente, com a própria *psykhé* e seus estados de afetamento, instigando-o ao autoexame (*dzetesis*) de sua situação, motivando-o ao aprimoramento humano e despertando-lhe a necessidade sempre mais pujante de buscar o bem, de onde emana o estado ontológico transcendente da *sophia* e a determinação da existência do bom/belo, do justo e do verdadeiro. Ora, não se supera a *filodoxia* inicial, a que todos podem estar sujeitos, a partir da própria *filodoxia*, ou seja, não é possível defrontar-se com a diferença se o que permanece é o apego desequilibrado por aquilo que reproduz inautenticamente a si mesmo ou por algo que só produz opiniões e imagens confusas. Educar-se é também sinônimo de pôr-se a caminho e o maior obstáculo ao percurso é a pretensão de ter atingido um estado que não se atingiu e de saber aquilo que não se sabe.

As problematizações sobre o modelo educativo tradicional na Grécia Clássica e o sofístico, levantadas ao final do primeiro capítulo, colocam-nos a necessidade de perseguir, sob a luz do pensamento de Platão, um novo itinerário para a formação humana, no qual prevaleça uma abordagem de conjunto, de tal modo que as partes do ato educacional não sejam analisadas isoladamente e por meio delas mesmas e dos interesses específicos de quem as fragmenta, mas sejam reunidas dialeticamente para promover a ascensão ontoepistemológica da inteligência humana, na qual a unidade essencial da multiplicidade surja, sem anulação recíproca, clarividente na sua forma mais perfeita.

Cabe-nos aqui levantar uma nota de esclarecimento: os conceitos de totalidade e de unidade, por sua vez, impelem-nos a posicionar diante da educação platônica de maneira crítica: entendê-la apenas como formação moral seria tomar *pars pro toto*, um equívoco da

---

<sup>34</sup> Silva (2005) afirma que o valor é um conceito da “nova axiologia” que começa se formar e se consolidar no século XIX. Ele não possui o mesmo valor semântico da *areté* dos gregos, que de alguma forma se assenta sobre pressupostos metafísicos. A autora defende ainda que esse conceito tem seu campo “natural” na economia. Como sabemos, toda transposição semântica implica em uma readaptação do conceito. E foi o que, segundo ela, aconteceu quando este passou a ser usado pelos teóricos da filosofia moral contemporânea, tais como Max Scheler, Hartmann, Moore e Hare. Já Abbagnano (2007) apresenta outra perspectiva para o conceito, afirmando que ele já estava presente no campo semântico dos gregos clássicos, mas só foi usado filosoficamente pelos estoicos significando tudo aquilo que se torna objeto de preferência ou escolha. Ambos, no entanto, postulam que *areté* e valor não significam exatamente a mesma coisa, embora sejam conceitos centrais da ética, respectivamente, antiga e contemporânea.

racionalidade quanto às leis que a normatizam, pois a noção de “excelência humana”, “estado de *sophia*” ou “estruturação e conservação da vida”, a cuja teleologia este projeto educacional se destina, implica, além da bondade, reorientar-se também em relação à verdade e à justiça. Ambas são virtudes, mas não se enquadram isoladamente no campo ético. Só podem lá estar de maneira mediada e em paralelo com a abordagem gnosiológica e política.

Na esteira da primeira, faz-se preciso uma segunda nota: a bondade, que é a forma das ações moralmente boas e, conseqüentemente, belas (*kalokagathia ou kalós kai agathós*), não se confunde com o incondicionado. Este é a forma estruturante de toda forma e sob o lume do qual as demais virtudes se desenvolvem e à qual se subordinam (REALE, 2007). O estudo sobre esse tema da filosofia educacional platônica não pode ser feito se se desconsidera que também a educação é receptáculo metafísico do pensamento do autor. De maneira comparativa, podemos dizer que a bondade/beleza, a justiça e a verdade estão inclinadas, no plano inteligível, para o bem assim como o ser humano está, no plano sensível, para a cidade e para a educação. No primeiro caso, a relação é ontológica e necessária; no segundo, é cultural e contingente. Este conceito é importante para se entender os aspectos antropológicos do fenômeno educativo, porquanto ele nos mostra que, diferentemente do reino da irracionalidade sensível, o homem pode ser diferente do que é, recriando sempre sua forma de existir e estar no mundo. Em outras palavras, ele pode *reorientar-se*. Jaeger (2013, p. 2) enfatiza:

Na educação, como o Homem a pratica, atua a mesma força vital, criadora e plástica, que espontaneamente impele todas as espécies vivas à conservação e propagação do seu tipo. É no ato educativo, porém, que essa força atinge o mais alto grau de intensidade, através do esforço consciente do conhecimento e da vontade, dirigida para a consecução de um fim..

Como buscamos elucidar nas páginas anteriores, a investigação filosófica assume, no itinerário supracitado, as características de método pedagógico por excelência e o seu objetivo está consolidadamente definido: elevar o *lógos* à forma do bem como princípio determinante do plano sensível. Nesse aspecto, propor-se-á a ideia de que educar significa reorientar o olhar humano para essa realidade ordenadora e estruturante do saber, do agir e do poder, ou seja, da *psykhé* racional, concupiscível e irascível; significa, segundo Jaeger (2013), conservar e ordenar a própria vida em vista da ordenação e da estruturação da *pólis*<sup>35</sup>. A *psykhé* humana,

---

<sup>35</sup> A relação entre o indivíduo e a comunidade parece já se encontrar bastante definida neste trabalho. Não é possível, dentro do universo espiritual dos gregos, pensar o homem sem a *pólis*. A cidade assume assim uma função educativa, tornando-se a “escola” da aprendizagem política e mestra do ensino da *areté*. Segundo Teixeira (2015), essa concepção de *pólis* como *lócus* educativo ou como *panthakhôu* (*toda a cidade educa*) impulsiona desesperadamente Platão a “refundar” a cidade, livrando-a da corrupção e da degradação moral. Ora, o projeto pedagógico de Platão se explica mediante a observação da lógica que o perpassa: uma

objeto da ação recursiva da dialética, dessa maneira, é o espelho da cidade e esta espelha igualmente aquela.

Uma terceira nota complementa a anteriormente esboçada: homem singular e coletivo são dois conceitos intimamente ligados à noção de *cidade* grega. Isso impele compreender a educação sob dois pilares normativos muito peculiares: a formação de um novo homem para a cidade; a elaboração de utopias por este novo homem na cidade. A respeito do primeiro, ela, como meio de se plasmar um novo homem (*antropoplastia*), urge ser um processo constante de aperfeiçoamento das potencialidades individuais, a fim de que estas aprimorem a própria cidade como um espaço social, harmônico e feliz. A mentalidade grega impunha a concretização desse objetivo finalístico, pois, segundo a concepção corrente, a convivialidade humana outra causa não tinha senão aquela nascida da liberdade e da escolha individual de associação. Escolher estar com os outros era o meio conscientemente elaborado para superar os limites impostos pela própria realidade natural do ser<sup>36</sup>. Claro está que, devido ao seu aspecto integral, essa educação age também sobre a liberdade e os desejos, inclusive proporcionando ao indivíduo condições para o seu autoexame em relação ao poder. Assim, essas características divergem-se substancialmente do ensino sofisticado. Sobre o segundo, convém registrar que um projeto educacional bem elaborado é o caminho para a concretização de utopias viáveis para este novo homem, como parece postular Platão em boa parte de *A República*. O ato educativo coloca em perspectiva novos sonhos, novas possibilidades e novas condições de transformar o presente e preparar o futuro.

---

comunidade corrompida será formadora de homens corrompidos, gerando um ciclo sem fim de imoralidade e de desestruturação da vida, motivo pelo qual se faz necessário mudá-la estruturalmente em seu *éthos*.

<sup>36</sup> O mito de Epimeteu e de Prometeu contado por Protágoras, como recurso didático para ilustrar seu discurso sobre a possibilidade de se ensinar a virtude, é bastante pertinente a esse ponto da discussão. Platão parece colocar na boca de Protágoras um discurso alegórico eficiente (diferentemente da relação com os outros sofistas, o filósofo-educador ateniense tinha certo respeito por este), e não simplesmente retórico, sobre a necessidade humana de associação. Segundo o mito, Epimeteu gastou todas as “atribuições divinas” com as raças irracionais, deixando os seres humanos desassistidos e, portanto, incompletos. Prometeu, ao ver o desequilíbrio causado por seu irmão, rouba da deusa Atena todas as artes e de Hefáistos, o fogo e deu-lhes aos seres humanos. Entretanto, faltou-lhes a “sabedoria para a vida cívica em comunidade”, pois esta estava sobre o controle de Zeus e não pode ser roubada (Cf. *Prot.*, 320d-322b). Tão logo terminada a narrativa, o próprio Protágoras encarrega-se de fazer a exegese do relato: as artes roubadas dos dois deuses são a base para explicar a capacidade humana de desenvolver e aperfeiçoar a cultura; mas isso não basta, pois as necessidades naturais impõe aos homens a necessidade de fundar cidades e viver juntos. Como eles não possuíam naturalmente a arte política, era necessário desenvolvê-la, uma vez que sua ausência poderia ser a causa de desarmonia e problemas diversos à convivência naquele espaço (Ibid., 322a-d). Com isso, Platão parece sugerir que a política nasce do esforço e da procura racional do homem e, portanto, é algo que precisa ser pensado, elaborado por cada um e pela comunidade. Cabe à educação, neste aspecto singular, conduzir o indivíduo ao encontro dessa arte e não propriamente ensiná-la como uma questão fechada e natural. Educar politicamente é, então, uma forma de direcionar o ser humano para a superação dos desafios impostos pela necessidade de estar e conviver sadiamente com os outros.

A ação de educar não se dá de fora para dentro, mas de “dentro para dentro”, ou seja, apresenta-se como um diálogo possível daquele que é educado consigo mesmo, mediado por provocações dialógicas diversas de quem está fora, por isso não se trata simplesmente de um *solilóquio* ou de um pensar o próprio pensamento. Afirma o mestre ateniense:

[...] e quanto ao pensar (*to dianoeisthai*)? Tu o defines como eu? [...] Como o diálogo que a alma tem consigo mesma acerca de qualquer objeto por ela considerado. O que digo não deve induzir-te a crer que conheço o que estou dizendo a ti. Mas essa é a espécie de imagem que tenho dela. A mim se afigura que a alma, ao pensar, simplesmente empreende um diálogo no qual dirige a si mesma perguntas e as responde ela mesma, afirmando e negando. E quando ela alcança algo definido, não importa se por um processo gradual ou graças a um salto repentino, e quando finalmente afirma algo coerentemente, sem alimentar dúvida e sem encontrar desacordo, dizemos que está então de posse de sua opinião. Consequentemente, defino a formação da opinião como o diálogo e a opinião, como o diálogo já realizado não com o outro, nem tão pouco em voz alta, mas silenciosamente consigo mesma [...]. (*Teeteto*, 189e-190a).

O que permite essa condição são as “competências cognitivas” (SANTOS, 2012, p. 9) *a priori* existentes na *psykhé*. Ao questionar o ensino por meio da memorização e do enculcamento de valores heroicos a partir da habilitação de novas utopias, coloca-se o imperativo de se superar o ensino tradicional dos poetas, naquilo efetivamente que ele não corrobora para a construção do ser do homem nas perspectivas já anteriormente esboçadas.

Os pressupostos supramencionados, os quais apresentam de maneira enfática os aspectos distintivos da educação platônica em relação à de sua época, permitem-nos alçar o olhar além das práticas pedagógicas de Platão e ater-nos propriamente à sua filosofia da educação, ou seja, aos argumentos e recursos gerais que fundamentam o ato educativo (SAVIANI, 1996) e, assim, permitem-nos, sob esse prisma, perseguir e cotejar a possibilidade da educação ser conduzida por uma concepção específica de razão, dando novos (ou resgatando os originários) sentidos ao saber, à ética e à política. Outra meta não tem a *paidêutica* platônica senão o desenvolvimento da potencialidade racional do ser humano.

Devido ao fato de não nos associarmos a uma interpretação conservadora e “supremacista” do pensamento educacional do mestre ateniense, consideramos que a sua *paideia* não deve ser entendida como uma proposta formativa direcionada exclusivamente a esta ou àquela classe específica de defesa ou de comando político da cidade ideal<sup>37</sup>, mas a

<sup>37</sup> O objetivo de Platão, em *A República*, como mencionado no primeiro capítulo, é dispor intelectualmente de conceitos e imagens a partir dos quais fosse possível pensar uma cidade justa, harmônica e feliz para todos, uma vez que ele constatou que a de seu tempo estava corrompida. Para isso, um dos conceitos a ser desenvolvido é o da educação pensado sob a forma de um projeto pedagogicamente elaborado, que visasse à formação dos três grupos de pessoas que, trabalhando uma em função das outras, mantivessem a harmonia inicialmente arquitetada. O nosso objetivo, aqui, não é discutir a formação dessas classes, menos ainda pensar as práticas pedagógicas sugeridas por Platão para formá-las, mas sim interpretar a teoria educacional do mestre ateniense a partir de *A República* em conexão dialética com o *Teeteto*, *Ménon*, *Protágoras*, *Político*, *O*

todos os seres humanos que se interagem na trama de relações que constroem a identidade social de uma comunidade<sup>38</sup>. Uma vez que o próprio Platão repensa e valoriza, de modo sem precedentes, a importância do feminino na sociedade (Cf. *A Rep.*, V), arriscamos postular, a despeito das muitas versões que pretendem legitimar os itinerários formativos pensados para cada classe da *pólis paradigmática*, que, se o projeto educacional visa tornar a cidade melhor, ele também deve tornar todos aqueles que a habitam, motivo pelo qual consideramos que os fundamentos filosóficos da educação aqui interpretados devam ser estendidos universalmente aos homens e às mulheres<sup>39</sup>, porquanto são inerentes a todos: a essência da natureza humana realiza-se tanto nestas quanto naqueles. Nas palavras de Platão, “as qualidades são distribuídas de modo semelhante entre ambos.” (Ibid., 456a).

Como se viu em diversas ocasiões desta pesquisa, a concepção educativa do fundador da Academia, enquanto atividade formadora do ser humano (*antropoplástica*), problematiza-se assumindo uma face que é o extremo oposto das concepções educacionais antigas baseadas na moralidade heroica veiculada pela poética e da educação retórica e utilitarista dos sofistas, baseada na construção de argumentos fortes e no condicionamento técnico da inteligência com vistas à ação política na *pólis*. Platão não diverge só em relação à essência, aos objetivos e às finalidades a que essas se propunham mas também à “política” interna que as conduziam: além de privilegiarem os mais ricos, elas ainda deixavam de fora a presença feminina. Também nesse aspecto, o filósofo-educador ateniense é o genitor de uma verdadeira revolução educacional em relação aos modelos vigentes à época.

O nosso interesse, neste capítulo, assenta-se nos aspectos filosóficos das concepções educacionais ora investigadas, que podem ser universalmente pensados e propostos e não tanto nas práticas educacionais apregoadas por Platão. Estas fazem parte de um contexto

---

*Banquete*, *Leis* etc., como já se pode notar no capítulo anterior. Isso é necessário devido a nossa percepção de que uma obra não é suficiente para responder ao problema educacional levantado, sendo necessária uma leitura cruzada entre elas.

<sup>38</sup> Segundo Cólho (2012, p. 337), “Nas sociedades modernas, divididas em classes sociais, fundadas na dominação de classe, não é possível a existência de uma vida em *comunidade*, o que suporia a igualdade fundamental entre os que a constituem, sem exploração e dominação. O uso insistente do termo *comunidade* no discurso do Estado e dos empresários, dos donos do poder e do dinheiro, bastante repetido no ensino, nas pesquisas e nos trabalhos acadêmicos, tem a função ideológica de ocultar a divisão social, os conflitos constitutivos do sociopolítico e a dominação de classe.”

<sup>39</sup> Sobre esse caso particular, Platão dá um passo muito significativo para dirimir o conflito e as (in) diferenças excludentes entre os gêneros, reconhecendo a igualdade ontológica da mulher diante do homem e rompendo de alguma forma com o paradigma patriarcal e predominantemente masculino na cultura da época. Ele afirma: “não há argumentos que me levem a desistir do propósito de exigir que, na educação como em tudo o mais e na medida do possível, a mulher se iguale ao homem em matéria de exercícios.” (*Leis*, VII, 805c-d). A helenista Nicole Loraux (2003) afirma que a distinção e a atribuição de menor importância ao ser feminino se deram na medida em que as *póleis* foram se fortalecendo e no interior das quais se instalaram as relações políticas. Era uma forma de enaltecimento da “força” viril dos homens. Inclusive a autora salienta que era comum entre os cidadãos, quando estes queriam se ofender reciprocamente, chamarem uns aos outros de “mulher”.

social e histórico específico e não têm mais tanto sentido nem relação aos tempos hodiernos. Inclusive há algumas, como a desconstrução da família, dos laços parentais e da eugenia, que são absolutamente rechaçadas e condenadas pela modernidade, sobretudo a cristã<sup>40</sup>. Não entraremos na discussão do mérito da questão, pois não concerne ao nosso objetivo. Entretanto, toda vez que, por fidelidade ao pensamento do autor, tivermos que fazer referência a algumas práticas adotadas e sugeridas por ele, fá-lo-emos cuidadosamente na nota de rodapé.

Uma vez realizadas as necessárias reminiscências, levantadas algumas notas importantes para melhor se entender a proposta de educação postulada pelo autor aqui investigado e expostas algumas discussões propedêuticas, no sentido de reavivar a problemática educativa apresentada a partir do primeiro capítulo, cabe-nos definir conceitualmente o que é a educação platônica e como ela se serve da pedagogia da razão para reorientar a *psykhé* e para estimulá-la à ascensão ontoepistemológica cujo ápice é a contemplação do bem e cujo maior benefício consiste em proporcionar-lhe o estado de *sophia*.

Para tanto, vamos ao coração de *A República*, aos livros VI e VII, mais especificamente à alegoria da caverna, e também ao discurso de Sócrates, via Diotima, no *Banquete*. Em ambos, amparados pela interpretação de Paviani (2008), podemos perceber que a razão e o imaginário criativo, o qual se manifesta por meio dos mitos e das alegorias, inter cruzam-se em diversas situações, devido ao fato de a escrita conservar muitos elementos pertencentes ao modo de se comunicar oralmente (Cf. TRABATTONI, 2003). Esses recursos literários assumem, na verdade, uma função didática ao dizer de maneira simbólica algo absolutamente peculiar sobre a existência humana, do qual simplesmente o uso do *lógos* esvaziaria o sentido ou não seria suficiente para explicar. O mesmo autor, reconhecendo essa habilidade como própria do ser “educador” de Platão, afirma: “Os professores não podem

---

<sup>40</sup> Sem dúvidas, um dos maiores críticos desses elementos da filosofia política e educacional de Platão é Sir Karl R. Popper. Na obra intitulada *The open society and its enemies*, lançada em 1945, o escritor afirma que Platão é o inimigo número 1 das chamadas sociedades abertas, que, segundo ele, se configuram como uma associação de homens livres e respeitosos uns com os outros. Estes reúnem esforços para assegurar proteção mútua para todos em consonância com o Estado, uma instituição social responsável por garantir de maneira racional o bem-estar e o desenvolvimento esclarecido de seus cidadãos. A leitura, evidentemente equivocada, que Popper faz de *A República* obriga-o considerar Platão como fundador do totalitarismo e inventor da teoria da justiça como mantenedora da “desigualdade”. Nesse sentido, o projeto educacional de Platão nada mais é que uma ação moral sobre as consciências, a fim de desconstruir e barrar o processo de abertura da sociedade ateniense iniciada por Péricles, no século V a.C. Dentre as muitas afirmações que perpassam a obra, ele diz: “[...] parece ser uma interpretação consistente e dificilmente refutável a apresentação de Platão como um político partidário, infeliz em seus empreendimentos imediatos e práticos, mas, ao longo do tempo, apenas feliz em demasia em uma propaganda para sustar e derrubar uma civilização que odiava. [...] tudo o que eu colhia como prova para refutar aquele pressuposto apenas tornou mais manifesta a identidade entre platonismo e o totalitarismo.”. (POPPER, 1974, p. 185).

empregar apenas a linguagem denotativa, eles a usam para comunicar valores e crenças. Eles precisam, em dados momentos, assumir o tom narrativo.” (PAVIANI, 2008, p. 91).

O simbolismo da expressão “caverna” já nos faz de imediato perceber que é possível que ela se assemelhe ao modo como cada um de nós existe; depois, essa reflexão pode também nos fazer perceber que estamos imersos em uma cavidade subterrânea existencial da qual necessitamos sair, a fim de que superemos os estágios inferiores de ser e de conhecer e empreendamos uma verdadeira busca pela liberdade que nos caracteriza e pela luz que ilumina as coisas tanto na pluralidade quanto na particularidade daquilo que são. Em síntese, a alegoria pode efetivamente se traduzir em um chamamento, um convite, para nos resgatarmos nós mesmos e os outros do mundo das sombras a partir de uma educação redirecionada e efetivamente repensada em suas bases, com objetivos e teleologias redefinidas a partir de uma compreensão integradora entre indivíduo e comunidade.

Dito isso, cabe-nos afirmar que o objetivo deste capítulo é, então, sobre a força simbólica da alegoria em leitura cruzada com o *Banquete*, determo-nos em exaurir as definições conceituais de educação e os fundamentos para afirmar a presença de uma pedagogia da razão, que nos ajudem entender o movimento de ascendência da *psykhé* até a contemplação das formas estruturantes, de maneira que, ao “descer” à realidade sensível, ela esteja preparada para não se perder na multiplicidade, mas viva de modo harmônico e equilibrado, deixando espelhar essas virtudes na “alma” da *pólis*.

Iniciemos, então, a nossa caminhada na esperança de conseguirmos realizar aquilo a que nos propomos acima.

### 3.1 A EDUCAÇÃO E A ASCENSÃO ONTOEPISTEMOLÓGICA DA *PSYKHÉ* A PARTIR DO SIMBOLISMO DA ALEGORIA DA CAVERNA

No livro VI, e mais diretamente no VII de *A República*, onde se encontra a alegoria, Platão interrompe a discussão sobre o tema da justiça, que vinha predominando no diálogo entre Sócrates, Admanto e Glauco, para introduzir outras questões ainda não ventiladas de maneira suficiente nos livros anteriores nem abordadas nos que os sucedem<sup>41</sup>. Trata-se,

---

<sup>41</sup> Para Toledo (2009), as três alegorias presentes no livro VI e VII da obra em estudo, respectivamente a “da linha divisória”, a “da caverna” e a “do sol”, são o núcleo simbólico-analógico do pensamento de Platão sobre a ontologia e a gnosiologia. O mesmo autor ainda afirma que esses recursos constroem as bases metafísicas e lançam os pressupostos para se pensar um novo projeto educacional. Aludindo à alegoria da caverna e à sua potencialidade simbólica, ele faz a seguinte afirmação: por meio de tais “imagens”, Platão “realiza o máximo de abrangência semântica num mínimo de espaço sintático. Consegue organizar uma imagem densamente povoada de conceitos, metáforas e alusões que resolve no símbolo o problema da expressão de conteúdos

portanto, de dois livros com conteúdos específicos, os quais, segundo Soares (1995, p. 95), “poderiam ser suprimidos sem nenhum prejuízo à estrutura da obra.”. Essa afirmação é indubitavelmente questionável se levarmos em consideração a interpretação de Jaeger (2013), segundo a qual *A República* platônica, ao falar da constituição e da estrutura da *pólis*, visa em última instância apresentar uma “imagem ampliada e reflexa” da *psykhé* humana. Por isso, as questões tratadas diretamente e as submersas nas entrelinhas daquelas páginas, inclusive a educação como ação potencializadora e reorientadora do olhar da alma, estabelece nexos temáticos indestrutíveis com os demais livros componentes do conjunto.

Estes estão, segundo Santos (2012), articulados sobre três pressupostos fundamentais e integrados ao projeto de formação da cidade justa: o primeiro é o de que a vida que os homens levam na cidade não é real; o segundo, interconectado diretamente com o primeiro, estabelece a necessidade de rejeitar a vida irreal, pois esta carece de autenticidade e o impossibilita a consecução da *sophia*; o terceiro “[...] condensa o sentido da alegoria: há que orientar a vida da cidade, educando os cidadãos com vista ao desenvolvimento da natureza humana.” (Ibid., p. 73). Toledo (2009) alerta-nos para o fato de eles estarem contidos de maneira dissolvida na construção da imagem da alegoria, no sentido de expressar o máximo de significados no mínimo de espaço ocupado pelo *lógos* discursivo na forma textual.

Antes, porém, de discutirmos os nexos temáticos e os pressupostos (primordialmente o terceiro) supramencionados, para perceber as peculiaridades que os envolvem, faz-se necessário traçar as linhas gerais dos livros I, II, III, IV, V, VIII, IX e X, pois, caso contrário, o problema educacional levantado anteriormente poderá ficar sem a devida contextualização e conexão com o diálogo em questão, perdendo a sua expressividade e sentido. De início, já afirmamos que não serão apresentadas novidades no esboço a ser feito, mas tão somente elencaremos, segundo o nosso juízo, algumas ideias importantes sobre tais partes da obra, as quais podem ajudar-nos compreender o excerto sobre o qual mais queremos nos deter. Portanto, o modo como construímos esta parte da pesquisa, dado o seu caráter lacônico, não está invulnerável às críticas e às ponderações diversas.

### 3.1.1 Um olhar sobre a obra *A República*

---

complexos e abrangentes sem reduzi-los a um sistema de categorias nem anulá-los em determinações vazias.”. (TOLEDO, 2009, p. 167). Discute-se, no último capítulo dessa peça, o “matrimônio” harmônico entre o conceito e a imagem na filosofia platônica, não obstante os muitos esforços existentes em outros autores para apresentá-los como potências dissonantes do *lógos*. Embora o autor realize a discussão sob o pano de fundo da crítica literária, podemos transpô-la para a educação: as imagens são um excelente recurso didático e Platão já o percebera, de tal modo que o conceito ou a teoria desvinculada dessa criação recursiva se torna fraca, cambaleante e, muitas vezes, parca de sentido à compreensão do indivíduo.

Depois de chegarem à conclusão de que uma definição precisa de justiça só seria possível levando a discussão do plano individual (livro I) para o plano coletivo, fundando uma nova cidade, as personagens do diálogo passaram a pensar sobre as necessidades primárias dessa fundação e quais seriam os responsáveis por suprimi-las (livro II). Como vimos no primeiro capítulo, essas duas partes do diálogo nos oferecem a problemática educacional platônica: “Que educação queremos lhes dar?” (*A Rep.*, II, 372e), uma nítida preocupação com a formação dos jovens atenienses, em contraste com a educação propalada tanto pelos sofistas quanto pelos poetas.

Sócrates, Glauco e Adimanto, hipoteticamente, entenderam que, se a cidade crescesse, seria preciso um grupo de pessoas para guardá-la das invasões e manter seu corpo harmonioso. Esse grupo necessitaria de uma educação<sup>42</sup> direcionada para a especificidade da função a ser realizada (livro III):

Quando selecionamos os guerreiros e os educamos pela música e pela ginástica, não julgues que planejamos outra coisa que não fosse imbuí-los das leis o melhor possível, a fim de que as recebessem como um tinto, para que a sua opinião se tornasse indelével, quer sobre as coisas a temer, quer sobre as restantes, por terem tido uma natureza e uma educação adequadas. (*A Rep.*, III, 430a).

Uma comunidade formada por pessoas isoladas e preocupadas em garantir seus próprios interesses não correspondia ao ideal de se pensar o indivíduo para a cidade e a cidade para o indivíduo, por isso era necessário reavaliar a importância da vida comunitária para essa nova realidade social bem como a importância de se reconsiderar alguns valores essenciais

---

<sup>42</sup> O livro III trata das práticas e do itinerário formativos destinados aos guardiões. Nele, Platão apresenta as práticas que devem ser desenvolvidas para que, de fato, seja-lhes oferecida uma educação adequada. Tais práticas são basicamente compostas de música para a alma e de ginástica para o corpo (*A Rep.*, III, 376 e). A música e a atividade física possuíam, naquele contexto, significados e dimensões muito mais abrangentes que as oferecidas pelas escolas contemporâneas. Envolviam, pois, uma série de recursos, atividades e competências a serem desenvolvidas pelos educandos. Jaeger (2013) faz uma importante consideração, afirmando que ginástica e música educam ao mesmo tempo tanto o corpo quanto a alma à medida que despertam no educando aquilo que ele tem de melhor. A alma precisa ser modelada por meio da música (ritmo e harmonia), evitando qualquer tipo de imitação. A educação musical deve assentar-se sobre um processo crítico baseado em conteúdos verdadeiros e não em contos deturpadores da verdade. O objetivo dessa prática educativa é atingir o mais íntimo da alma de um indivíduo e afetá-la por meio da beleza e da perfeição (*A Rep.*, 401e). As consequências dessa educação são o desenvolvimento da capacidade de saber perceber, entender e julgar esteticamente as “formas” que conferem ao indivíduo domínio de si mesmo, coragem, grandeza de alma, generosidade e senso para distinguir as demais artes que se relacionam com a própria música bem como as suas imagens, que são distorções da forma original e, portanto, prejudiciais à alma. A educação do corpo, basicamente composta pela dança e pela luta, visava desenvolver o senso de liberdade, nobreza, vigor e saúde. A luta também tinha como finalidade preparar o guardião para defender sua comunidade em caso de guerra. Embora Platão admita que outros esportes possam compor o “currículo” da educação corporal, ele orienta que é necessário atentar-se quanto ao espírito demasiadamente competitivo que estes instilam no indivíduo. Nettleship (1946, p. 79) complementa: “É verdade que a música educa não somente a alma, mas a parte filosófica dela, através do olho e do ouvido, e quanto à ginástica, mediante exercícios corporais, não somente produz corpos sãos e fortes, sendo que disciplina o elemento psicológico espiritual.”

para a urdidura do tecido comunitário: “O silêncio que os mais jovens devem guardar diante dos mais velhos; o dar-lhes lugar e levantar-se; os cuidados com os pais [...] e demais questões dessa espécie.” (A Rep., III, 412a).

A análise do conceito de justiça passa, aqui, pela compreensão do que sejam as outras virtudes, tais como a sabedoria, a coragem, a temperança, e pela verificação se elas existem não só na cidade mas também em cada um individualmente. O ser humano só pode ser sábio, corajoso, temperante e justo quando as dimensões psíquicas da ira e do desejo estão articuladas à da razão e às suas operações cognitivas (livro IV). Sem uma perfeita partilha de bens, valores e aptidões, facilmente a *pólis paradigmática* poderia corromper-se por meio da ganância e do isolamento e assim todo o projeto entorno da vivência da justiça sucumbiria, uma vez que ser justo significa essencialmente “[...] possuir o que pertence a cada um e executar o que lhe compete.” (A Rep., III, 433e).

Para que isso efetivamente não ocorresse, homens devidamente preparados pela filosofia deveriam assumir o governo da cidade (livro V), conduzindo todos à harmonia e à experiência estruturante do bem. Ao governante, não lhe é permitido titubear quanto à preservação do bem comum e do interesse dos cidadãos. A sua “alma de ouro”, antes de qualquer atribuição elitista, possui o significado simbólico de que ele já detém a maior riqueza que alguém pode ter: o saber alcançado por meio da filosofia. Honras, prazeres e fortuna não são maiores que a sabedoria: “Não é de um governante assim, ó Glauco, que a nossa cidade sempre precisará, se quisermos salvar a nossa administração?” (A Rep., III, 412a). Nesse momento, Platão parece reconciliar, mesmo que imaginariamente, filosofia e política, cujo elo, para ele, havia sido destruído desde a morte de Sócrates. Coloca-se ainda o problema das formas de governo que se equiparam aos tipos de alma. Entretanto, esse tema só ganhará desenvolvimento nos livros seguintes.

Saltemos, então, propositadamente para o livro VIII, a fim de perseguirmos nosso objetivo inicial, qual seja, o de ter um conhecimento geral sobre os aspectos temáticos que compõem cada unidade da obra em questão.

Pois bem, esse livro se inicia exatamente discutindo a tese de que o número de formas de governo é semelhante às formas da alma. A aristocracia é a melhor forma de governo devido às razões apresentadas por Platão no livro V. Isso não exclui, no entanto, a necessidade platônica de investigar o que é a timocracia, a oligarquia, a democracia e a tirania, quais suas origens e às quais almas elas se associam. Platão deixa transparecer uma ideia importante quanto à origem das constituições de governo: uma tem origem na forma

anteriormente dominante. Então, se quisermos entender a democracia, por exemplo, é preciso entender a oligarquia, etc.

No livro IX, Platão propõe-se esclarecer como a tirania se relaciona à democracia e como o tirano espelha em si os atos do democrata. Enlouquecido pela posse do poder e dos prazeres que este gera, o democrata pervertido e em cuja vida “não há ordem nem necessidade, considerando que uma vida desta é doce, livre e bem-aventurada e aspirando-a para sempre [...]” (*A Rep.*, 561d), embrenha-se a concentrar de maneira violenta tudo em si, de modo que a sua “embriaguez, paixões e loucuras” (*A Rep.*, IX, 573b-c) sejam mantidas. O filósofo-educador ateniense postula o seguinte: se o que predomina na alma individual é o que também tem proeminência na cidade, então não há outro para governá-la senão o filósofo, pois é em quem a dimensão *logistikón* da *psykhé* desenvolveu-se, mediante educação apropriada, mais que as outras e por isso consegue controlar os impulsos dos desejos, das volições e os desvios dos demais apetites irracionais. Esses são, por exemplo, os motivos pelos quais uma república governada pelo filósofo será a mais harmônica, a mais justa e, por essa feita, a mais feliz.

A obra encerra-se com o livro X. Segundo alguns especialistas (cf. SOARES, 1996, p. 110), trata-se de um acréscimo feito posteriormente à sua estrutura, por isso se pergunta qual a finalidade de tê-lo colocado ali. Seja como for, é possível encontrar uma resposta por intermédio dos dois temas específicos que o permeiam: a crítica à arte das musas e o problema da imortalidade da alma apresentado com o mito de *Er*<sup>43</sup>. Platão sabia que apenas discutir a justiça, a partir de uma cidade idealizada, construída em uma peça dramática não seria suficiente para reorientar o olhar dos cidadãos da cidade real, a fim de torná-los justos: “De resto, nada importa que a cidade exista em algum lugar ou venha existir, pois é pelas normas e por nada mais que ela pautará o seu comportamento” (*A República*, 592b). Eram precisos outros argumentos, entre os quais o princípio da compensação: agindo-se bem aqui, ter-se-ia um bem maior após a morte.

Já os poetas, como imitadores da imitação<sup>44</sup>, é um problema sério à educação dos jovens, pois a arte poética é na verdade uma imitação da terceira categoria, uma criação de

<sup>43</sup> Segundo esse mito, Er era um combatente grego que foi ferido em um dos cercos realizados à Troia. No décimo dia, encontraram seu corpo e deram-lhe por morto. No décimo segundo dia, quando preparavam para queimá-lo, ele voltou à vida. Er relatou aos seus pares que os deuses concederam-lhe a oportunidade de empreender uma viagem ao além e retornar para narrar aos viventes sua experiência. Depois da morte, a alma sobrevive e é julgada segunda as ações realizadas. Elas podem ser absolvidas, punidas com leves castigos ou sofrer terríveis penalidades. Er narra-lhes as mais diferentes formas de “purificação” da alma. (cf. *A República*, X, 614b-621d).

<sup>44</sup> Como “*imitatio mundi*” (REALE, 2007), a arte é, do ponto de vista ontológico, uma dupla imitação: uma imitação daquilo que já foi uma vez imitado, portanto ela se afasta do verdadeiro, mostrando apenas simulacros

*phantasmata*, que só causa perturbação à *psykhé*, distanciando-se significativamente do discurso filosófico e da dialética que visam, a todo custo, à ascensão do *lógos* à contemplação da verdade, da bondade e da justiça. Recusar o *lógos* é recusar tornar-se melhor para melhorar a *pólis*, motivo pelo qual a arte poética não corrobora para tornar o ser humano justo, uma vez que o afasta de sua verdadeira potencialidade: contemplar o bem por meio de sua dimensão *logistikón*.

Terminada essa explanação, o livro passa a descrever as punições e as recompensas que as almas recebem no além mediante o tipo de vida que tiveram na *pólis* real. Essa passagem reforça uma das teses, já anunciadas no *Fédon* e no *Ménon*, centrais da obra: compensa muito mais espelhar na própria existência as qualidades daquele que contemplou o bem em si e esforçar-se por ter uma vida justa e não injusta!

Voltemos, agora, aos livros VI e VII. Se eles quebram uma sequência temática que vinha sendo tratada desde o livro I e não estabelece vínculo temático direto com os que se sucedem, quais razões levaram Platão a colocá-los no centro da obra? Segundo Soares (1996), Platão faz isso para resgatar a discussão sobre a natureza da filosofia e do filósofo, cuja alteração já havia sido tenazmente levantada no livro V. A natureza e o notório esforço do filósofo levam-no à experiência ontológica mais completa: a contemplação do bem. Entretanto, não é qualquer formação que lhe garante isso. É preciso que sejam lançadas novas bases educacionais, diferentes daquelas propedêuticas apresentadas no livro II. O filósofo é aquele que enxerga não só com os olhos físicos, mas também com os olhos da alma<sup>45</sup>, razão pela qual se torna necessário educar rigorosa e constantemente o olhar, de maneira que ele não se desvie do rumo certo. Devido à educação recebida e ao seu constante empenho em manter-se fiel ao esforço, os livros postulam que o *filomatheí* é o mais indicado para assumir a administração da *pólis*.

---

da realidade (*A Rep.*, 598a-b). “A audácia da mimética é afirmar e supor o não ser como ser.” (*Sof.*, 235 e). Segundo Teixeira (2015), Platão acredita que a verdadeira finalidade da arte não é produzir simulacros, mas construir o verdadeiro humano em nós. A arte pode tornar o homem semelhante ao divino. A implicação de Platão com algumas produções de arte de seu tempo é porque elas deturpavam a realidade e o ser das coisas. O artista não se responsabilizava pelos feitos de sua técnica. Podendo causar efeitos polifacéticos sobre as consciências, a arte apenas como imitação era considerada um péssimo elemento educativo na formação dos jovens.

<sup>45</sup> Não é possível abandonar as figuras de linguagem que permeiam as obras platônicas sem incorrer em uma violação ao estilo literário que as perpassa. Entretanto, é preciso acenar para o sentido que carrega a expressão metafórica “olhar da alma”. Como se é sabido, trata-se da transparência cognitiva com que a dimensão *logistikón* da *psykhé*, mediante a força normativa do *lógos*, apreende as formas ou as identifica na estruturação da multiplicidade sensível. Ora, quando se fala então de educação do olhar, trata-se, na verdade, de uma educação que age na dimensão cuja função é ordenar as outras dimensões e potencializar a própria vida humana.

No livro VI, o centro da discussão é a natureza do filósofo, ou seja, daquele “que está sempre apaixonado pelo saber que possa revelar-lhe algo daquela essência que sempre existe.” (*A Rep.*, VI, 485b). Platão constata que a filosofia exige certa disposição de espírito, por isso ela não é para todos, mas apenas para aqueles que já atingiram um determinado grau de amadurecimento. Ora, os que não estão suficientemente maduros olham para as essências em si com desconfiança e, muitas vezes, acham que elas são produtos da imaginação doentia dos filósofos. Passam a vida confundindo retórica com dialética e, quando menos percebem, veem o edifício dos saberes desmoronar-se, pois eles foram construídos sobre a *filodoxia*. Sem dúvidas, a finalidade da atividade filosófica é a contemplação do bem, mas este não pode ser definido senão por analogia. Platão afirma:

Aquilo que difunde a luz da verdade sobre os objetos do conhecimento e confere ao sujeito conhecedor a capacidade de conhecer, é a ideia do bem, visto que ela é o princípio da ciência da verdade, podes concebê-la como objeto do conhecimento, porém, por mais belas que sejam estas duas coisas, a ciência e a verdade, não te enganarás de modo algum, pensando que a ideia do bem é distinta e as supera em beleza (*A Rep.*, 508e-509a).

No uso das expressões comparativas para ilustrar aquilo que não pode ser definido, o bem assemelha-se ao sol que ilumina a realidade sensível, de modo que, a mesma força que o bem exerce sobre as formas, o sol exerce sobre as coisas: “O que o bem é no domínio do inteligível com referência ao pensamento e às coisas percebidas pelo pensamento, o sol o é no domínio do visível com referência à vista e às coisas vistas.” (*A Rep.*, 508c). O livro em questão estabelece então uma linha divisória: de um lado estão objetos perceptíveis pelos sentidos; de outro estão os objetos matemáticos que só podem ser atingidos mediante a ação da inteligência. O ápice é, evidentemente, as formas inteligíveis e estruturantes do real. O livro encerra-se com um contundente conselho de Sócrates a Glauco: é preciso ordenar as operações da alma (inteligência, pensamento, fé e imaginação), atribuindo-lhes evidência à medida da participação de cada uma na verdade (*A Rep.*, 511e). A inteligência é, efetivamente, a operação que alcança o bem.

Feito o que nos propomos inicialmente, cabe-nos agora investigar o livro VII em busca de evidentes demonstrações da existência de uma pedagogia da razão e do modo como ela se efetiva na atitude filosófica do mestre ateniense. A nossa abordagem acontece sempre na tensão entre a fidelidade ao pensamento do autor e a realização das hermenêuticas necessárias para construir pontes entre aquele e à contemporaneidade, evitando, assim, as possíveis distorções, reduções e anacronismos de sua filosofia (educacional). Para isso, deveremos “caminhar” atentamente pelo simbolismo da “alegoria da caverna” (*A Rep.*, 514-

517), tentando encontrar nele os elementos de que precisamos para compor o nosso entendimento a respeito do conceito supracitado, o qual nos permitirá, assim, refletir as bases da teoria sobre a educação como formação para o saber, para a ética e para a política.

### 3.1.2 A dramatização filosófica acerca da “caverna”

“Agora, imagine a maneira como segue o estado de nossa natureza relativamente à *paideia* e à *apaideusía*.” (*A Rep.*, 514a). A partir dessa proposta, Platão inicia sua exposição sobre a alegoria. Como recurso didático, o objetivo de tal metáfora, como diz Teixeira (2015), é tornar mais clara a compreensão de Glauco e Admanto de que a construção da *pólis paradigmática* depende de um projeto educacional adequado que vise, naquele contexto, à formação de quem a deve governar<sup>46</sup>. Porém, sob a constatação de que essa cidade ideal é apenas uma hipótese e percebendo que a alma pode degenerar-se na ambição, no prazer e no poder, Platão lança as bases no livro VIII para refletir sobre o ser humano como uma pequena cidade (*micropólis*), na qual o governo deve ser exercido sobre si mesmo (*autói politeian*), a fim de que a degeneração gnosiológico-ético-política possa retroceder, senão no plano coletivo, ao menos no individual. Então, nessa perspectiva, o governante da “*pólis interior*” (*A Rep.*, 591d-592b) passa a ser cada um individualmente, de tal maneira que a concepção educativa do livro VII, segundo a nossa compreensão, pode ser aplicada de maneira universal.

A oposição entre formação e ignorância apresentada de início é emblemática, pois se trata de uma provocação filosófica, a fim de se estabelecer um modo dialético para a abordagem da questão. Aqui, Platão já deixa transparecer seu objetivo: demonstrar que a educação é uma tensão entre as potências psíquicas e destas com a própria ontologia, convertendo-se, desse modo, em um chamamento para aprofundar aquelas questões essenciais à qualificação da vida. É isso que podemos perceber em uma leitura paralela com a obra *Sofista*:

Parece-me ser uma forma de ignorância, um tanto grande e difícil de delimitar, contraposta a todas as outras partes dela. [...] Daquele que, não sabendo uma coisa, julga que sabe; arriscamo-nos por causa desta a dar origem a todos os erros de

<sup>46</sup> Ainda na esteira das elucidações acerca das práticas educacionais platônicas, no livro VII, o filósofo-educador reconhece que somente a formação do filósofo por meio da ginástica e da música não é suficiente. É preciso que outros conteúdos sejam acrescentados a estes como propedêuticos ao estudo superior da dialética: o último estágio formativo oferecido pela Academia (cf. *A Rep.*, 531d-e; 532d; 533a). Então, ele nos apresenta a aritmética, a geometria e o astronomia como conteúdos fundamentais para preparar a razão, a fim de receber posteriormente os últimos ensinamentos. Todos eles convergem para fomentar o engendramento dos “olhos da alma” ou do intelecto, responsável por distinguir a unidade na pluralidade e também contemplar a forma mais perfeita que é o bem.

pensamento que cometemos. [...] E que nome se deve dar então à arte de ensino que nos afasta disso? Segundo creio, é a por nós chamada de educação. (*Sof.*, 229c-d).

Para Paviani (2008), a caverna como alegoria é um elemento usado por Platão para aglutinar a sua teoria à cultura de seu povo, uma vez que essa temática já era conhecida pela tradição da época, sobretudo a místico-religiosa, sobre a qual Platão não se mostrou insipiente.

A própria descrição da alegoria por Sócrates já nos faz perceber que a definição de educação não se dará de maneira linear, mas ascensional e descensional (*synopse* e *diáresis*), mostrando que educar é, em si mesmo, um processo dialético de subida e de descida.

Sócrates: Imagine, pois, homens que vivem em uma morada subterrânea em forma de caverna. A entrada se abre para a luz em toda a largura da fachada. Os homens estão no interior desde a infância, acorrentados pelas pernas e pelo pescoço, de modo que não podem mudar de lugar nem voltar a cabeça para ver algo que não esteja diante deles. A luz lhes vem de um fogo que queima por trás deles, ao longe, no alto. Entre os prisioneiros e o fogo, há um caminho que sobe. Imagina que esse caminho é cortado por um pequeno muro, semelhante ao tapume que os exibidores de marionetes dispõem entre eles e o público, acima do qual manobram as marionetes e apresentam o espetáculo.

Glauco: Entendo. (*A Rep.*, 514a-b).

Sócrates continua descrevendo a situação da caverna, mostrando agora os elementos externos que interferem dentro dela. Para isso, ele pede a Glauco que imagine homens transitando ao longo do muro, carregando estátuas, cuja altura ultrapassa a do muro, que eles mesmos fabricaram de coisas diversas: homens, animais, pedras, etc. – coisas de todos os tipos. Sócrates enfatiza que, ao longo da caminhada, alguns homens falam, conversam, emitem sons diversos e outros simplesmente permanecem calados. Diante da descrição realizada, Glauco não deixa de manifestar seu espanto: “Estranha descrição e estranhos prisioneiros!”. (*A Rep.*, 515a). Sócrates continua, agora realizando algumas perguntas ao seu interlocutor, no sentido de fazê-lo participar da construção da “imagem”:

Sócrates: Eles são semelhantes a nós. Primeiro, pensas que, naquela situação, eles tenham visto algo mais do que as sombras de si mesmos e dos vizinhos que o fogo projeta na parede da caverna à sua frente?

Glauco: Como isso seria possível, se durante toda a vida eles estão condenados a ficar com a cabeça imóvel?

Sócrates: Não acontece o mesmo com os objetos que desfilam?

Glauco: É claro.

Sócrates: Então, se eles pudessem conversar, não acha que, nomeando as sombras que veem, pensariam nomear seres reais?

Glauco: Evidentemente.

Sócrates: E se, além disso, houvesse um eco vindo da parede diante deles, quando um dos que passam ao longo do pequeno muro falasse, não acha que eles tomariam essa voz pela da sombra que desfila à sua frente?

Glauco: Sim, por Zeus. (*A Rep.*, 515a-b).

Após realizar essas elucidações, Sócrates propõe uma conclusão para a situação dos prisioneiros da caverna: como só viam sombras e como só ouviam ecos, aqueles “estranhos homens” apenas conheciam as impressões percebidas pela movimentação, do lado de fora da cavidade subterrânea, das estátuas fabricadas e as tinham como verdadeiras. Entendendo que de outro modo não podia ser, devido à situação em que tais prisioneiros se encontravam, Glauco dá assentimento à inferência de Sócrates. Desse modo, o diálogo prossegue bem como a descrição da alegoria, ganhando a partir desse momento novos acontecimentos.

Sócrates: Vê agora o que aconteceria se eles fossem libertados de suas correntes e curados de sua desrazão. Tudo não aconteceria naturalmente como vou dizer? Se um desses homens fosse solto, forçado subitamente a levantar-se, a virar a cabeça, a andar, a olhar para o lado da luz, todos esses movimentos o fariam sofrer; ele ficaria ofuscado e não poderia distinguir os objetos, dos quais via apenas as sombras anteriormente. Em sua opinião, o que ele poderia responder se lhe dissessem que, antes, ele só via coisas sem consistência, que agora ele está mais perto da realidade, voltado para objetos mais reais, e que está vendo melhor? O que ele responderia se lhe designassem cada um dos objetos que desfilam, obrigando-o com perguntas, a dizer o que são? Não achas que ele ficaria embaraçado e que as sombras que ele via antes lhe pareceriam mais verdadeiras do que os objetos que lhe mostram agora? (*A Rep.*, 515c).

Glauco, manifestando compreensão sobre a cena que se lhe desvenda ao entendimento, concorda com Sócrates, dando-lhe a possibilidade de prosseguir com as suas inferências.

Sócrates: E se o forçassem a olhar para a própria luz, não achas que os olhos lhe doeriam, que ele viraria as costas e voltaria para as coisas que pode olhar e que as consideraria verdadeiramente mais nítidas do que as coisas que lhe mostram?

Glauco: Sem dúvida alguma.

Sócrates: E se o tirarem de lá à força, se o fizessem subir o íngreme caminho montanhoso, se não o largassem até arrastá-lo para a luz do sol, ele não sofreria e se irritaria ao ser assim empurrado para fora? E, chegando à luz, com os olhos ofuscados pelo brilho, não seria capaz de ver nenhum desses objetos, que nós afirmamos agora serem verdadeiros.

Glauco: Ele não poderá vê-los, pelo menos nos primeiros momentos.

Sócrates: É preciso que ele se habitue, para que possa ver as coisas do alto. Primeiro, ele distinguirá mais facilmente as sombras, depois, as imagens dos homens e dos outros objetos refletidas na água, depois os próprios objetos. Em segundo lugar, durante a noite, ele poderá contemplar as constelações e o próprio céu, e voltar o olhar para a luz dos astros e da lua mais facilmente que durante o dia para o sol. (*A Rep.*, 515e-516b).

Ao terminar o relato sobre o itinerário ascensional do prisioneiro, inclusive conjecturando a possibilidade dessa subida ser feita à força<sup>47</sup>, que o levou da visão das

<sup>47</sup> O homem libertado da caverna, segundo Scolnicov (2006b, p. 10), representa a filosofia ou próprio filósofo na condição daquele que ensaia a morte, ou seja, a filosofia é “uma tentativa de anular a particularidade ou a individualidade da alma e aproximá-la, na medida do possível, ao estado do *noûs* desencarnado”. Isso por que, na compreensão desse autor, o *lógos*, que habita a *psykhé*, já é um desdobramento diminuído em potencialidade do *nous*. O *lógos* atinge as Formas, mas não consegue permanecer nelas devido ao seu aspecto temporal. A contemplação perfeita se dá somente pelo *nous*, que segundo o *Fédon* (67d), é a “desparticularização” da

sombras à de outras realidades, Sócrates ensaia dizer sobre a visão mais importante, porém a mais difícil que tal indivíduo precisa ainda, mediante esforço, realizar. Daquilo que já foi possível ver, a visão iminente se traduz na mais complexa exatamente por que será o fundamento de todas as outras. Essa visão é uma espécie de justificação das demais, sendo causa de felicidade para aquele que a realizou e, ao mesmo tempo, uma provocação para se despertar a consciência acerca da situação de engano dos que ainda se encontram submersos na caverna.

Sócrates: Finalmente, ele poderá contemplar o sol, não o seu reflexo nas águas ou em outra superfície lisa, mas o próprio sol, no lugar do sol, o sol tal como é.

Glauco: Certamente.

Sócrates: Depois disso, poderá raciocinar a respeito do sol, concluir que é ele que produz as estações e os anos, que governa tudo no mundo visível, e que é, de algum modo a causa de tudo o que ele e seus companheiros viam na caverna.

Glauco: É indubitável que ele chegará a essa conclusão.

Sócrates: Nesse momento, se ele se lembrar de sua primeira morada, da ciência que ali se possuía e de seus antigos companheiros, não achas que ficaria feliz com a mudança e teria pena deles?

Glauco: Claro que sim. (*A Rep.*, 516b-c).

A experiência de ver o sol e tudo o que ele ilumina é transformadora. Sócrates indaga Glauco se é possível a alguém, que conhecera a realidade fora da caverna, querer voltar à condição de prisioneiro e submeter-se à mesma situação dos que lá permaneceram, tendo inveja deles. Ambos chegam à conclusão de que é preferível estar na realidade de “fora”, mesmo sendo na condição de “escravo de um lavrador”, suportando provações diversas, a voltar à visão ilusória da caverna, vivendo ao modo de como lá se vive.

A caverna não é mais um local autêntico para aquele que “viu o sol”. As sombras, semelhante à primeira experiência de se olhar firmemente para a luz, agora ofusca a visão. Mas, mesmo assim, Sócrates propõe a Glauco que imagine o homem libertado descendo até o fundo da caverna, onde se encontram seus antigos companheiros. Aquela visão perfeita da luz do sol impele o libertado a um retorno ao seu antigo estado de ser. O giróvago de Atenas prossegue com a descrição:

E se ele tivesse que emitir de novo um juízo sobre as sombras e entrar em competição com os prisioneiros que continuaram acorrentados, enquanto sua vista ainda está confusa, seus olhos ainda não se recompuseram, enquanto lhe deram um tempo curto demais para acostumar-se com a escuridão, ele não ficaria ridículo? Os prisioneiros não diriam que, depois de ter ido até o alto, voltou com a vista perdida, que não vale mesmo a pena subir até lá? E se alguém tentasse retirar os seus laços, fazê-los subir, você acredita que, se pudessem agarrá-lo e executá-lo, não o matariam? (*A Rep.*, 517a).

Glauco, que se pôs receptivo o tempo todo à fala de Sócrates, concorda mais uma vez que o homem libertado atrairia a ira de todos, estando em iminente risco de vida. A descrição encerra-se nesse momento e Sócrates, então, propõe-se a “descodificar” os elementos da alegoria, a fim de que a compreensão de Glauco torne-se também mais clarividente.

E agora, meu caro Glauco, é preciso aplicar exatamente essa alegoria ao que dissemos anteriormente. Devemos assimilar o mundo que apreendemos pela vista à estadia na prisão, a luz do fogo que ilumina a caverna à ação do sol. Quanto à subida e à contemplação do que há no alto, considera que se trata da ascensão da alma até o lugar inteligível, e não te enganarás sobre minha esperança, já que desejas conhecê-la. Deus sabe se há alguma possibilidade de que ela seja fundada sobre a verdade. Em todo o caso eis o que me aparece tal como me aparece; nos últimos limites do mundo inteligível aparece-me a ideia do Bem, que se percebe com dificuldade, mas que não se pode ver sem concluir que ela é a causa de tudo o que há de reto e de belo. No mundo visível, ela gera a luz e é o senhor da luz, no mundo inteligível ela própria é a soberana que dispensa a verdade e a inteligência. Acrescento que é preciso vê-la se quer comportar-se com sabedoria, seja na vida privada, seja na vida pública. (*A Rep.*, 517b-c).

Das sombras à luz: é esse o itinerário ascensional percorrido pelo homem libertado. Da luz às sombras torna-se o caminho descensional transitado pelo mesmo indivíduo. Há um sentido para esse aparente paradoxo: afirmar que a contemplação do bem não é estática nem pessoalíssima; antes, é uma experiência de “conversão psíquica para a comunidade”, dando ênfase ao compromisso social e político a ser assumido pelo libertado. Isso nos leva a inferência de que, por mais sedutoras que sejam as cores que pintam a experiência contemplativa do puro saber, o conhecimento só encontra seu ponto de realização em interface com a prática. Sendo assim, Platão apresenta-nos por meio daqueles dois movimentos o “matrimônio” harmonioso entre o pensado e o praticado, enlaçando-os no conceito de *práxis*: pensar fazendo e fazer pensando.

Voltando a ideia que iniciou o parágrafo anterior, podemos afirmar que, se escuridão e luminosidade referem-se a estados de ser, então as sombras correspondem à *filodoxia*, à qual estamos submetidos quando deixamos os desejos e a ira serem mais eloquentes que a razão em nós, fazendo-nos desviar da experiência fundante do bem e estacionando-nos na aparência. A luz, por sua vez, converge para o estado de *sophia*, ou seja, àquele estado transcendente de quando experienciamos a verdade do ser e estruturamos a nossa existência a partir dela. Desse modo, é inegável que a imagem simbólica, que estrutura a descrição alegórica, dialoga intensamente com o conceito, que ordena o pensamento filosófico<sup>48</sup>.

<sup>48</sup> Soares (1996), embora discordemos do uso que este faz do conceito de “mundo inteligível” para se referir à “morada” das formas, afirma de maneira contundente e esclarecedora: “Platão faz Sócrates comparar alegoricamente o mundo visível, iluminado pelo Sol, e o mundo inteligível, iluminado pela forma do Bem. O mundo visível tem como veículo de sua concepção o olho, enquanto o mundo inteligível o *nous*. A luz do Sol equivale à verdade do mundo inteligível; os objetos da visão, aos objetos do conhecimento; o sujeito que vê, ao

Em meio a essa tensão entre imagens, Platão conclui que, se o que fora exposto era digno de coincidir com a verdade (*alêtheia*), os antigos educadores bem como os sofistas erraram até aquele momento: assim como não é possível dar visão a olhos cegos, não se pode introduzir a educação na alma na qual efetivamente ela não esteja (Ibid., 518c). Portanto, toda forma de condicionamento psicológico não corresponde realmente ao ato de educar. Para correspondê-lo, é preciso que haja mudança consciente de direção e esta seja duradoura (SCOLNICOV, 2006). Platão lança, dessa maneira, as bases para entender a finalidade de se transformar positivamente o modo de ser dos indivíduos, despertando-lhe a alma para superar a “escuridão”, que assume “roupagens” diferentes nos diversos campos - a *apaideusia*, no educacional; a ignorância, no epistemológico; o desvirtuamento, no ético; o desinteresse pela justiça, no político. Séculos mais tarde, o filósofo francês Jean Jacques Rousseau (1712-1788), reverberando a teoria educacional platônica, afirma que o ser humano nasce com muitos recursos em potência e que o meio para despertá-los é o da formação: “[...] nascemos fracos, precisamos de força; nascemos desprovidos de tudo, temos necessidade de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer e de que precisamos adultos, é-nos despertado pela educação.” (ROUSSEAU, 1992, p. 10). Esse excerto reforça a ideia platônica de que educar é sempre despertar em nossa natureza aquilo que está dormente e precisa vir à superfície do existir para que qualifique o ser do homem. Desse modo, a superação sobre a qual falamos anteriormente só é possível quando, por meio de ações educativas engendradas pela comunidade e pelo educador, isto é, por meio de um processo marcado por revoluções e descontinuidades na formação e no modo de aprender e de apreender do educando, assim como se deu com o prisioneiro libertado, “os olhos” se direcionam para a forma suprema:

Cada um possui a faculdade de aprender e o órgão destinado a esse uso e que, semelhante a olhos que só poderiam voltar das trevas para a luz com todo o corpo, esse órgão deve também afastar-se com toda a alma de tudo que se altera, até que se torne capaz de suportar a vista do ser e do que há de mais luminoso no ser. A isso chamamos de bem, não é verdade? (*A Rep.*, 518d).

Platão confecciona uma definição maravilhosa para a educação. Como dialético, ele não prescinde do método para formulá-la. Partindo do pressuposto de que todos já somos, pela nossa estrutura psíquica, detentores da potência do saber, que é a condição primeira para a intuição noética do bem, ele chega à conclusão de que isso só é possível se houver a reorientação da alma, pois, quando deseducada ou mal educada, ela não se ata efetivamente ao

---

sujeito cognoscente; a faculdade da visão, à faculdade da razão; a aptidão para ver, à aptidão para conhecer. (SOARES, op. cit., p. 128).

verdadeiro ser das coisas, por isso se perde na aparência, desencaminha-se na devassidão moral, embrenhando-se na omissão política. Em grande parte, esses desvios da ação são engendrados pela concepção do *homo mensura* cujos adeptos de ontem e de hoje, na verdade, nem sequer deram ou dão conta deles, pois, persuadidos pelo ensino baseado na ausência de parâmetros lógicos objetivamente existentes, o ser, a justiça e o bem são problemas relacionais e, por essa feita, psicológicos, de tal modo que cada um os percebe sobre diferentes modos e, muitas vezes, divergentes entre si. Nesse sentido, não é preciso “boa direção” para a *psykhé*, pois todos os caminhos lhe servem e são, sob esse aspecto, todos verdadeiros, motivo pelo qual a educação é possível de todas as formas. O protesto contra tal aceção é vigoroso e Platão o manifesta, repitamos, por meio de sua maravilhosa tese sobre a educação, a qual se tornou norteadora de toda a sua prática educativa:

A educação é a arte que propõe a conversão da *psykhé* e que procura os meios mais fáceis e mais eficazes de se conseguir. Não consiste em dar visão ao órgão da *psykhé*, visto que ele já a tem, mas, como está mal orientado e não olha para onde deveria, ela esforça-se para encaminhá-lo na boa direção. (*A Rep.*, VII, 518d).

Educar é, como se avalia, o processo que conduz a nossa *psykhé* das sombras em direção e permanência na luz: ela se converge para um *chamamento* ininterrupto ao aprofundamento sistemático do saber, do ser ético e do agir político a partir da reorientação do “olhar”, ou seja, a partir da consciência que a *psykhé* tem de si mesma enquanto estrutura triádica abrigada e unida ao *sôma* e enquanto aparelho cognitivo no qual reside o *lógos*. Nesse sentido, a educação urge ser também autorreflexão, porquanto não há sentido algum em uma vida sem análise das potencialidades que a envolvem (*Apol.*, 38a). Inclusive, Santos (2012) afirma categoricamente que é a (auto) reflexão que permitirá ao prisioneiro libertado “comparar o mudo do qual escapou com o que ora se lhe oferece” (SANTOS, 2012, p. 77). Reafirma-se, desse modo, a importância do exame racional sobre a existência do homem enquanto ser-em-si e do mundo enquanto ser-fora-de-si.

Ao colocar a educação como aquela que propõe os melhores meios para que a nossa razão volte-se para o lado certo, Platão sabe que essa finalidade só se manterá eficiente se os educadores não se deixarem acomodar, agindo para torná-la sempre problemática, inclusive acerca de si mesma. Do contrário, ela incorrerá na mesma inação dos outros modelos em nada problemáticos e muito envolvidos em uma espécie de “pseudo-concreticidade”, ou seja, em um modo de ser, de saber e de relacionar-se superficial, pautado pela *dóxa* e pela sedução às imagens imediatas. Saviani (1996) expressa em termos adequados à contemporaneidade, se é que seja possível utilizar essa categoria, o sentido problemático que deve ter a educação

enquanto atividade plasmadora a direcionar o homem para o verdadeiro sentido do ser, revelando aparelhamento conceitual com a concepção grega:

Examinamos alguns fenômenos, ou seja, algumas formas de manifestação do problema. No entanto, o fenômeno, ao mesmo tempo em que revela (manifesta) a essência, a esconde. Trata-se daquilo a que Karel Kosik denominou "o mundo da pseudo-concreticidade". Importa destruir esta "pseudo-concreticidade" a fim de captar a verdadeira concreticidade. Esta é a tarefa da ciência e da filosofia. Ora, captar a verdadeira concreticidade não é outra coisa senão captar a essência. (SAVIANI, 1996, p. 13).

No *Ménon*, a explicação de Ânito a Sócrates, quando este lhe pergunta sobre quem educa o jovem ateniense, revela a faceta acrítica do processo educativo tradicional: “mas por que dar o nome de um homem só? Qualquer ateniense de boa família que encontre torná-lo-á melhor, se seguir os conselhos que este der mais que os dos sofistas.” (*Mén.*, 92e). Esse tipo de concepção evidentemente não convém a Platão, porquanto não faz sentido em relação à totalidade de seu pensamento e nega uma das características fundamentais de sua tese educacional: ninguém coloca a educação onde ela não está, ou seja, educar não é só ensinar nem transmitir conhecimento, mas despertamento das potencialidades cognitivas já presentes em todos os homens. Nesse interim, a ironia socrática ganha importância para o processo educativo. Um de seus objetivos precípuos é instigar no educando a ansiedade, fazendo-o se expor. Ora, na iminência da provocação, no convite ao *lógos* para que ele se manifeste, Sócrates, colocando-se como aquele que nada sabe sobre o problema levantado, excita seu interlocutor a se expor e, assim fazendo, demonstrar suas percepções sobre o tema. A exposição é o ponto de partida para a construção do saber, tornando a ironia um recurso pedagógico a ser usado pelo educador que quer ensinar o educando a partir daquilo sobre o qual ele possui algum conhecimento prévio. Em Sócrates, a ironicidade vem acompanhada do artifício complementar da maiêutica, que pode ser percebida nas diversas exemplificações, definições provocativas e elogios tendenciosos, como podem ser percebidos ao longo da obra supracitada. Ironia e maiêutica, nesse aspecto, são dois elementos fundamentais no processo de reorientação do olhar.

Ora, o acriticismo no qual Ânito se refugia manifesta as facetas desconfiguradas dos modelos vigentes de ensino, porquanto acontecem por meio de práticas isoladas e desarticuladas em relação à complexidade do todo. Elas se dispersam em meio aos significados epistemológicos (o lógico é movente porque é psicológico!) e baseiam-se no condicionamento das ações, tornando acrítico também quem se coloca a recebê-los. Por que não provoca ascensão, por que permanece sempre no mesmo, por que não conduz pelo caminho certo, por que não redireciona o entendimento para o bem, tais modelos não podem

configurar-se como uma educação adequada a um ser complexo como o homem, esvaziando a importância dela enquanto instrumento para conservação e estruturação da vida.

Como temos insistido, o ato de educar não é evidentemente um processo simples, por isso, para que ele surta os efeitos esperados, precisa exercer uma função sedutora sobre as potências (*dynámeis*) do ser humano, especificamente sobre a dimensão *logistikón* de sua *psykhé* – responsável por encontrar a justa medida (*métron*) entre as partes da alma e alinhar o desejo aos interesses da razão, de tal modo que ele se encante pelo belo transparecido no ato de educar. Aqui, indubitavelmente, apresenta-se a importância ética da educação pensada pelo filósofo-educador ateniense: harmonizar os elementos constitutivos (*dynámeis*) de nossa natureza – quais sejam, os desejos, as paixões e os impulsos – com a racionalidade. Quando um ou todos eles usurpam o poder que deve ter a razão no controle de nossas ações, imergimos na corrupção e nos tornamos injustos, inclusive no sentido político adotado por Platão. Para que isso efetivamente não aconteça, é preciso um esforço pedagógico direcionado para autorreflexão do indivíduo. Para tanto, o educador deve dispor dos artifícios necessários, a fim de propiciar ao educando a formação ética do próprio ser. Disso se depreende que a educação não diz respeito apenas

[...] à atividade externa do homem, mas à interna, aquilo que é verdadeiramente ele e o que lhe pertence, sem consentir que qualquer das partes da alma se dedique a tarefas alheias nem que interfiram umas nas outras, mas depois de ter posto a sua casa em ordem no verdadeiro sentido, de ter autodomínio, de se organizar, de se tornar amigo de si mesmo, de ter reunido harmoniosamente [...] como se fossem três termos numa proporção musical. (*A Rep.*, VI, 443d).

Educar eticamente é, então, *a priori*, um redirecionamento do ser humano pela *via interioritatis* e o reconhecimento de que as partes internas precisam estar harmonizadas, reconciliadas com o ser todo do homem e direcionadas para a mesma teleologia: o estado de *sophia* advindo da contemplação do bem. Se os modelos tradicionais à época falharam quando se tornaram condicionamento psicológico restrito à temporalidade, então a educação não poderia ser proposta de outro modo senão como um aprimoramento, segundo o filósofo-educador ateniense, das *dynámeis* da alma, para que esta se eleve ao ápice da experiência ontológica e existencial. Em outras palavras, a estruturação e a conservação da vida dependem inextricavelmente da educação. No entanto, é bom que não haja incompreensões, alertaria Platão: só há ascensão ontoepistemológica quando a *psykhé*, sob a ação educativa, consegue efetivamente direcionar-se para onde deve. Nesse caso, o ato de educar precisa ser orientado por uma pedagogia que, dentre outras especificidades, potencialize a razão, tornando-a efetivamente o “cocheiro” (dimensão *logistikón*) que conduz duas parelhas aladas (dimensões

*thymoeides* e *epithmétique* da *psykhé*)<sup>49</sup>. Novamente, devemos afirmar, amparados por Dixsaut (2000), que, mesmo a razão exercendo a função de discernir, ajuizar e ordenar as demais *dynámeis*, ela não as exclui nem diminui sua ação. Pelo contrário, permite ao homem expressar-se tal como é por meio de suas emoções, desejos e pensamentos. O próprio Platão acena para isso:

É difícil saber se cada ação é executada por meio do mesmo elemento, visto que são três. A nossa compreensão se dá, graças a um; irritamos por meio do outro que existe em nós; o desejo vem de um terceiro, tocando os prazeres da alimentação, da geração e quantos existem gêmeos destes; ou então praticamos cada uma dessas ações com a alma inteira. Isso sim é algo difícil de determinar de maneira adequada. [...] Por conseguinte, tentemos determinar se os elementos são semelhantes ou distintos. [...] É evidente que o mesmo sujeito não pode, ao mesmo tempo, sofrer e realizar efeitos contrários na mesma de suas partes e relativamente à mesma coisa. (*A Rep.*, IV, 436a).

A “alegoria da caverna” vai ao encontro de tal concepção: a atitude educativa visa potencializar as dimensões da *psykhé*, e não só: visa também ressignificar a cultura e resgatar a *pólis* de sua condição ambígua. Para isso, é necessário promover a desinstalação da situação presente em vista de uma adequação futura à realidade. Educar é, pois, provocar um trânsito no educando, que o faz sair das sombras e perfilar o caminho da luz. Evidentemente, desinstalação alguma se dá como algo prazeroso, pois é sempre uma suscitação ao abandono do ilusório estado de bem-estar de uma vida sem reflexão mediante despertamento de uma crise, no sentido original da palavra, ou seja, como um momento de provocação e de provação. É uma subida íngreme em cujo ápice habita o paradoxo da descida, significando tratar-se de uma movimentação interior constante, uma desinstalação sem perspectivas de acomodar-se em nada, nem mesmo na forma do bem. Despertar o autêntico homem no homem exige uma constante dedicação tanto daquele que educa quanto daquele que é educado. Assim, é necessário que o famoso aforisma de Delfos ressoe ininterruptamente na consciência de um e de outro – “*gnothi sautón*”.

Ainda conduzidos por esse raciocínio, há outra consideração a ser feita a respeito da analogia entre a alegoria e a educação: a reorientação da *psykhé* dá-se por meio de ocasiões, ou seja, por meio de momentos para que a educação efetive-se na vida humana; é preciso que as correntes que prendem à acomodação se rompam em algum instante, possibilitando ao educando, mesmo que paulatinamente, uma visão de outros “objetos”, o defrontamento com outras ideias até que ele se veja preparado a enxergar as coisas tais como elas realmente são.

<sup>49</sup> Para melhor se inteirar sobre a “alegoria das parelhas aladas”, o leitor deverá direcionar-se à obra denominada *Fedro*, a partir de 246a. Como toda criação simbólica de Platão, esta também deve ser lida de maneira mediada, ou seja, é preciso entender o seu simbolismo dentro de uma visão de totalidade em relação ao pensamento do autor, pois, do contrário, as deduções dualistas serão inevitáveis.

Para isso, mostra-nos a alegoria, a educação precisa ser também uma prática que conjugue a si a necessidade do tempo e da paciência como condições intrínsecas à formação do homem, como se pode observar na própria narrativa platônica: “Se alguém o forçasse a olhar para a própria luz, doer-lhe-iam os olhos e voltar-se-ia para buscar refúgio junto aos objetos para os quais podia olhar e julgaria ainda que estes eram na verdade mais nítidos do que os que lhe mostravam.” (*A Rep.*, VII, 515e).

Henri Bergson (1859-1941)<sup>50</sup> desenvolveu o conceito de “tempo da experiência concreta”, para se polarizar ao de “tempo mecânico”, que muito pode ajudar a nossa compreensão acerca da crítica de Platão àqueles que prometiam efeitos imediatos por meio do ato educativo. Ora, o “tempo mecânico” é marcado rigidamente pela sucessão dos ponteiros dentro do quadrante do relógio. Em tempos hodiernos, ele serve bem aos interesses do sistema capitalista assim como na época do filósofo-educador ateniense serviu aos dos sofistas, pois a sua principal característica é quantificar as simultaneidades, matematizar a existência, manipular os objetos (linguagem) em vista de resultados sempre maiores para os interesses de grupos cada vez mais restritos. A educação, enquanto processo humanizador, no entanto, é envolvida pela noção de “tempo da experiência concreta” que acontece como duração, ou seja, como um espelho da vida interior do ser humano. Ela equivale à introspecção socrática, assumindo uma importância fundamental para o processo da formação humana: Sócrates, ao propor a *via interioritatis* ao homem, pretende colocá-lo no exercício zetético acerca de suas opiniões. Para que essa atitude não se torne puramente subjetiva, precisa-se dirigi-la por um conteúdo que não é uma elaboração interna, mas esteja calcada em elementos universais. Nisso reside o verdadeiro desafio para a educação: fazer com que a introspecção investigativa do homem sobre si mesmo não alcance apenas “[...] uma fé pessoal aceita por cada um sobre si mesmo, mas uma verdade extrapessoal, a mesma para todos.” (SCOLNICOV, 2006b, p. 25).

Em outras palavras, o tempo marca profundamente a consciência sensível do homem: os momentos penetram-se reciprocamente, participando um do outro, de forma que tudo que acontece ao ser humano, no plano sensível, advém de um acontecimento prolongado ou rompido com um anterior. A busca, porém, é pela duração que marca as estruturas

---

<sup>50</sup> O filósofo francês se apresenta como um crítico à teoria das formas de Platão. Ele é um componente do rol dos que apregoam ao filósofo grego o título de racionalista. Isso se deve, em parte, ao modo fragmentado como os diálogos platônicos foram lidos na Europa, em meados do século XX. Para Bergson, substituir a experiência imediata pelo formalismo conceitual é um empobrecimento da inteligência ou vício original. Portanto, trata-se de uma visão reducionista da filosofia grega. Em relação ao conceito de “tempo da experiência concreta”, há, no entanto, uma profunda ligação entre ele e a concepção platônica de esforço, motivo pelo qual fazemos uso dessa abordagem, respeitando as devidas singularidades e divergências deste com aquele.

objetivas da realidade, válidas por si mesmas. Na nossa concepção, a educação a partir da alegoria serve-se do tempo como experiência concreta, como experiência da introspecção socrática, direcionada ao princípio estruturante do real e nunca como condição psicológica condicionada. O tempo mecânico coaduna-se mais ao modo dos sofistas e de suas práticas de ensino, cuja teleologia consiste em instrumentalizar o indivíduo para concorrer aos postos privilegiados da vida pública. Para esse uso específico, a noção de tempo como expressão da contextualidade e da condicionalidade é suficiente.

Cabe-nos, então, perscrutar o que é efetivamente a pedagogia da razão como instrumento epistêmico necessário para a ascensão ontoepistemológica da *psykhé* dentro do processo educacional pensado pelo filósofo-educador ateniense. Isso só será possível, como nos mostra a alegoria, se a alma for conduzida a exercer as funções e as relações que lhe são próprias.

### 3.2 O ENSINAMENTO DA CAVERNA: a pedagogia da razão na busca pela atemporalidade

A alegoria da caverna bem como as discussões posteriores sobre o que é educar remontam-nos a dois conceitos nevrálgicos em torno dos quais a educação gravita: a temporalidade e a atemporalidade. Nós somos seres temporais e, portanto, sentimos as dificuldades próprias de nossa natureza a respeito dos assuntos não temporais. Entretanto, existe uma teleologia normativa a ser atingida devido à especificidade de nossa natureza, que não se encontra exatamente no modo como somos, mas como devemos ser. Essa é uma das faces da educação que Platão pretende apresentar: ela é o meio a que temos acesso para ir do temporal ao atemporal, provocando a ascensão ontoepistemológica da razão, concebendo-a como normativa.

Explicaremos melhor essa teoria. Como já acenamos algumas vezes, o critério socrático para o bem viver, do qual Platão é herdeiro, consiste na capacidade de examinar (*dzetesis*) a própria vida: suas potencialidades e seus limites. No campo das distinções, o exame ou o esforço intelectual defendido por Sócrates é diferente do entendido pelos jônicos e do praticado pelos sofistas, pois os primeiros concebiam-no como curiosidade especulativa e os segundos, como exame da realidade do homem, mas com a intenção de aplicar imediatamente os resultados, a fim de se obter vantagens individuais e políticas, conforme atesta *Parmênides* 318e. O *dzetesis* aplicado por Sócrates, todavia, não se assemelha ao discernimento nem a avaliação subjetiva que podemos aplicar sobre as nossas ações, classificando-as como vantajosas ou não. Isso se explica a partir do “todo” do pensamento de

Platão: o autoexame tem suas origens no *lógos* e por isso *dzetesis* tem um valor em si mesmo, independentemente de suas consequências empíricas e individuais. Desse modo, convicções irrefletidas, traduzidas, como já sabemos, por *dóxa*, não possuem importância alguma aos olhos de Platão.

O discernimento é importante para se atingir algo. Esse algo está sempre além, por esse motivo o discernimento é um meio e nunca um fim em si mesmo. Já a *episteme* é um fim em si mesmo, até quando o que ela produz se converte em prejuízo pessoal. Essa tensão entre *dóxa* e *episteme* fez o filósofo-educador ateniense atinar-se para o fato de que a maioria dos seres humanos é composta por não filósofos, de modo que atingir o puro saber em si será uma tarefa difícil. Então, ele coloca-nos uma opção, em algum momento até confortadora: é possível que desenvolvamos, na ausência da possibilidade da *episteme*, uma opinião verdadeira (*alethes dóxa*) sobre as coisas. Ora, a diferença entre *dóxa* verdadeira e *episteme* não pode, entretanto, residir no objeto a que cada uma visa, isso pela razão de que tanto esta quanto aquela atingem o objeto de ação na medida em que o conteúdo mental corresponde ao dado empírico existente fora do indivíduo. A diferença substancial, no entanto, está no fato de que a primeira o faz sem conhecimento de causa, ao passo que a segunda possui verdadeiro saber reflexivo sobre o objeto, inclusive reconhecendo as causas e os efeitos gerados por ele. Então, é possível depreender uma consequência desse raciocínio: se ambas podem apreender o objeto de sua investigação, a diferença entre elas não está no critério de verdade por correspondência, mas no modo como se o atinge. Platão especifica que o conhecimento do “que é, como é” (*A Rep.*, V, 477b) configura-se como forma superior, pois é o conhecimento dos objetos inteligíveis por meio dos quais o *lógos* manifesta seu potencial de máxima inteligibilidade, captando as formas como elas são, ou seja, intuindo-as mediante profunda transparência cognitiva.

Segundo Scolnicov (2006a), a *dóxa* verdadeira não sofre desvantagem alguma em relação à *episteme* se os fins forem os práticos, pois, mesmo a primeira sendo uma forma instável de saber (*Mén.*, 97e) e não conduzir efetivamente ao ser em si das coisas, ela pode ser aprimorada segundo uma boa técnica de educação (doutrinação), deixando de causar prejuízos morais ao indivíduo e políticos à cidade. Ela basta aos fins empíricos da vida. Entretanto, o próprio Glauco, dialogando com Sócrates, reconhece que só isso não é suficiente para uma vida efetivamente estruturada<sup>51</sup>. O mesmo pode ser percebido quando o estrangeiro de Eleia ressalta que os habitantes do reino de Cronos levavam uma vida equilibrada, mas isso lhes era

---

<sup>51</sup> Cf. *A Rep.*, II, 372d.

insuficiente para atingir a *sophia*. Faltava-lhes uma atitude ou um desejo essencial (*Pol.*, 272b). O que é esse complemento substancial exigido por Glauco e denunciado com inexistência pelo estrangeiro? Outra coisa não é senão a filosofia. É ela que coloca a *psykhé* em confronto consigo mesma, que provoca o *dzetesis* e nos mostra que uma vida sem reflexão deixa-nos submissos ao domínio do outro, não permitindo que nos tornemos realmente humanos. O Sócrates platônico é enfático ao dizer “que o que importa não é viver, mas viver bem.” (*Críton*, 48d). Em outras palavras, o critério da vida boa é o quanto se pode atingir do estado de *sophia*.

O *lógos* tem valor normativo. Isso significa que a razão é valorada em si mesma independentemente de qualquer vantagem empírica ou motivação externa que possa ter. Ser fiel à razão significa comprometer-se existencialmente com a filosofia, de tal maneira que haja por parte do homem “uma aceitação total da necessidade de procurar e dar justificações às próprias ações e opiniões e uma devoção inabalável à ausência de contradições de qualquer tipo.” (SCOLNICOV, 2006b, p. 5). A razão é, dessa forma, para Platão, uma necessidade incondicional, ou seja, não é semelhante à necessidade natural nem a necessidade lógica<sup>52</sup>, pois ambas são condicionais. Em sua incondicionalidade, a razão impele à *psykhé* ao repúdio à contradição e à procura pela consistência epistemológica.

No *Fédon*, a razão, agora entendida como *nous*, ganha uma nova característica: ela se nos apresenta como teleologia, ou seja, como uma necessidade teleológica. Isso não é tão fácil de se entender, tanto não o é que Platão, em diversas obras, dá alguns exemplos para ilustrar esse conceito. O que se depreende dessa insistência de Platão em querer que entendamos a razão como necessidade teleológica é que também essa característica é comumente abordada sob o aspecto da temporalidade ou do condicionamento, diminuindo a sua importância inclusive em relação à formação humana. Ora, assim abordado a teleologia da razão, caso nosso objetivo seja atingir A, é necessário que primeiro realizemos B. Existe uma ação planejada e arquitetada por uma sequência temporal necessária, a qual se identifica com a meta da ação. Sobre essa perspectiva, Platão dá como exemplo os construtores de navio no *Górgias*, demonstrando que o navio, como produto final da construção naval, é uma teleologia extrínseca ao ato de construir.

---

<sup>52</sup> A necessidade natural é condicional porque o conseqüente depende do antecedente para acontecer: se A é razão de B, então a existência de B está condicionada pela existência de A. Se há relâmpago, há necessariamente trovão, pois este é causa daquele. Em relação à necessidade lógica, diz-se que ela também é condicional porque o conseqüente depende da relacionalidade entre os antecedentes. Desse modo, se todo A implica B e se B implica C, então necessariamente C implica A. Percebe-se, assim, que sem o antecedente o conseqüente desvanece de sentido.

Já no *Timeu* (28a-30d), Platão apresenta-nos a teleologia do organismo. Ela possui convergências e divergências em relação à anterior. Semelhante à teleologia das ações humanas, a do organismo tem como qualidade ser hipotética condicional. A diferença, no entanto, reside no fato de que esta é imanente, ou seja, organismo (entenda-se conjunto) são as partes estruturadas e relacionadas entre si. “As partes são em ‘razão’ do organismo, mas não lhe são temporalmente antecedentes” (SCOLNICOV, 2006b, p. 7). Tanto a teleologia das ações quanto a teleologia natural são empíricas e as entendemos mediante a compreensão que temos da temporalidade.

A teleologia da matemática é diferente das que apresentamos antes por dois motivos: primeiro por que cada passo dado é em razão dos passos subsequentes logicamente ordenados; segundo por que ela não é temporal, a não ser quando a praticamos<sup>53</sup>. Platão afirma que esta não é uma teleologia empírica, mas não é também normativa. Trata-se de um *télos* intermediário da razão, uma teleologia de apreensão das formas, uma vez que estas se nos apresentam ao modo de conjuntos matemáticos.

Ora, provocar a dimensão racional da *psykhé* à ascensão do empírico, da *dóxa* (mesmo que verdadeira) ao atemporal é o problema que Platão coloca à educação. Isso só é possível se a teoria educacional for amparada por uma pedagogia que lhe dê aporte e lhe seja, antes de qualquer coisa, *dzetesis* ou esforço intelectual aplicado. Aqui, descortinamos o significado da pedagogia da razão: ela é o próprio exercício filosófico, a experiência dialética da totalidade, constituindo-se, desse modo, como instrumento do qual Platão se utiliza para colocar em movimento tanto seu projeto formativo para a *pólis paradigmática* quanto seu ideal educacional para o gênero humano. Para nos aparelharmos ao entendimento de César Nunes (1999, p. 65), podemos dizer que a pedagogia da razão é, então, o meio pelo qual se dá “[...] a fuga e superação das coisas, sensíveis e percíveis, dos erros e percalços do mundo material, para uma contemplação absoluta, incontestável, fundante de toda ordem e verdade, critério de todo saber e plenitude.” Ora, se a finalidade da educação é a reorientação da *psykhé* para o bem, então é a filosofia que deve conduzir esse processo, pois é a única em que a reflexão rigorosa, radical e de conjunto se dá plenamente (SAVIANI, 1996, p. 16). Ela é instrumento da razão que se volta sobre si mesma para organizá-la. Outra finalidade não tem a filosofia senão conduzir ao bem. Scolnicov (2006b) chega a afirmar que ela é o meio temporal que temos para chegar ao atemporal. E para isso os dois movimentos complementares e interconectados da dialética, como vimos anteriormente<sup>54</sup>, é de venial importância.

---

<sup>53</sup> Cf. *A Rep.*, VII, 527

<sup>54</sup> Sobre o método dialético e a sua importância para o conjunto da obra platônica, cf. cap. 1, p. 48-56.

Pode parecer anacrônico falar de pedagogia antes de sua “inauguração oficial”. Mas, se nos atentarmos para o modo como os gregos encaravam o processo formativo, então veremos que é impossível falar de pedagogia sem fazer referência à filosofia. Nesse sentido, Botter (2012) esclarece que

No período da Grécia clássica, filosofia, educação, antropologia e política coincidem. A filosofia grega não precisou criar uma nova disciplina chamada *pedagogia*, pois a convergência entre os dois pensamentos era algo natural. A filosofia é pedagógica e a pedagogia é filosófica assim como a filosofia-pedagogia é política e a política é filosófico-pedagógica. A educação de um indivíduo perpassa as finalidades da retórica ou da matemática, pois o objetivo maior concentra-se no desenvolvimento das potencialidades do homem em si e como indivíduo da *Polis*. (BOTTER, 2012, p. 19).

Essa discussão nos faz aperceber que a filosofia é originariamente um processo educativo. Só em momentos posteriores o pensamento filosófico torna-se elemento reflexivo norteador da prática pedagógica, culminando inclusive na crítica profunda às teorias educacionais, como bem ressalta Paviani (2008). No modo como propomos a compreensão da pedagogia da razão, queremos deixar transparecer a importância dela para a educação do homem grego e, quiçá, do homem dos nossos tempos, à medida que desdobramos os significados que o próprio conceito de racionalidade comporta: além da dimensão lógica, que evidencia a verdade das coisas por meio de sua causalidade, a razão também é discurso e, nesse aspecto, a sua principal característica é ser um exercício da palavra discutida, comunicada e compartilhada. Uma educação que se descuida do uso da palavra pode ser tornar um discurso vazio sobre o objeto a que ela se propõe dizer ou então um discurso manipulado e pragmaticamente voltado para interesses diversos. Propor a filosofia como pedagogia da razão consiste indubitavelmente em um esforço de tornar a educação uma atividade formadora das várias dimensões do homem (*antropoplastia*), sobretudo da dimensão *logistikón* da *psykhé*, estimulando-a a direcionar-se para onde realmente culmina o ser das coisas. Devido a essa característica específica, “[...] a faculdade de pensar é, ao que parece, de um caráter mais divino que tudo o mais.” (*A Rep.*, VII, 521a). Se a pedagogia da razão orienta o modo de pensar em busca do descortinamento do véu que encobre a realidade, ela também deve orientar o modo de agir e viver, pois, como já discutimos anteriormente, a filosofia não está descolada da vida, razão pela qual ela é sempre *dzetesis* do próprio ser no mundo.

Voltemos ao problema do tempo. Ora, ele se configura como imagem movente do não temporal. Participa da atemporalidade por meio da oposição, ou seja, o modo de distinguirmos os entes sensíveis das formas é por meio das afecções apresentadas: os entes sofrem a ação do movimento do tempo quando diminuem ou aumentam, geram-se ou

corrompem-se, ganham atributos ou os perdem, etc. A multiplicidade domina o tempo. Os entes multiplicam-se incessantemente em quantidade e qualidade diferentes umas das outras. A alma, que não é empírica, é temporal, pois se move no tempo. Entretanto, Platão afirma-nos que a temporalidade não pode ser a natureza definitiva da alma (*A Rep.*, X, 611b-d). Mas enquanto ela estiver mergulhada na mudança e na multiplicidade, será sempre espelho movente do eterno, espelho da teleologia não temporal.

A razão enquanto *nous* é comum a todos. É a *psykhé* que se particulariza ao ganhar corporalidade. Desse modo, Platão sustenta a sua convicção de que apenas na empiricidade do nosso ser (emoções e opiniões) somos diferentes, pois em relação à faculdade racional somos todos iguais. Os desejos e as volições que dominam nossa corporalidade são a causa das diversas opiniões que nos fazem, muitas vezes, cair na contradição. A dimensão *logistikón* é o que resta da sua natureza original ou da racionalidade pura da qual o *nous* é a maior expressão. Enquanto apenas espelho da atemporalidade, a *psykhé* presta-se a raciocinar os melhores meios de se evitar desequilíbrios ao corpo e a si mesma. Ela procura as formas na contínua tensão do encontro e do desencontro.

Nessa tensionalidade, evidencia-se a importância da pedagogia da razão ou da filosofia para ascender a *psykhé* à contemplação das realidades em si: não se ensina nada a alguém de maneira instantânea e o programa formativo pensado por Platão e ilustrado pela alegoria já nos mostrou essa verdade. A educação demanda tempo, esforço, insistência, fidelidade, mas, sobretudo, uma profunda reorientação da alma. A pedagogia da razão, ou seja, a filosofia, é então esse saber nascido do *taumatzein*, mas não só, também do *pathós*, para provocar a *psykhé* a olhar para onde efetivamente se deve.

A mesma pedagogia coloca-nos, porém, diante de uma situação aporética: há possibilidade de que nunca consigamos fazer uma experiência puramente atemporal (ou seja, nunca atingirmos a razão em si como *nous*), mas apenas compreendamos de maneira mediada a atemporalidade por meio do *logistikón* e das limitações que ele nos impõe. Ainda sobre essa problemática, concordamos com Scolnicov (2006b), quando este salienta que seria absolutamente espantoso se Platão afirmasse dogmaticamente a possibilidade absoluta de a educação elevar a razão à contemplação das formas sem deixar pequenas fissuras para o aparecimento da dúvida quanto a isso. Entretanto, seria um contrassenso absurdo negar a possibilidade total de que a ascense efetivamente aconteça com o ser humano: somente a intensidade do esforço de cada um poderá apontar para os limites de sua experiência formativa. Assim, enquanto houver mais possibilidade que impossibilidade, educar será

sempre o melhor ato pelo qual acontece o redirecionamento da *psykhé* para o atemporal, para a forma suprema do bem.

Longe de nós querermos reduzir a educação ao saber, pois, assim como em relação à esfera moral, temos consciência de que esse é apenas outra de uma concepção *paidêutica* muito mais abrangente. Porém, entendendo o saber, nesta conjuntura, como resultado do processo de quem se abriu aos estímulos, às provocações e à crise que comporta o ato educativo, nós necessitamos dizer, junto com o mestre ateniense, que a pedagogia da razão é o meio pelo qual

Aquele que gosta de saber tem uma disposição natural para lutar pelo ser e não se detém em cada um dos muitos aspectos particulares que existem na aparência, mas prossegue sem desfalecer nem desistir de sua paixão, antes de atingir a natureza de cada ser em si, pela parte da alma à qual é dado atingi-lo – pois a sua origem é a mesma; depois de se aproximar e de se unir ao verdadeiro ser e de ter dado a luz à razão e à verdade, poderá alcançar o saber e viver e alimentar-se da verdade e assim cessar o seu sofrimento; antes disso, não. (*A Rep.*, VI, 490b).

Como se percebe, a educação platônica propõe, tanto quanto possível, uma articulação completa das dimensões humanas. Aqui, cabe salientar, inclusive como já fizemos anteriormente, que uma dessas dimensões é a liberdade, que consiste na governabilidade dos predicativos e dos limites que a razão confere a si mesma, possibilitando-a agir no mundo. Em outras palavras, a incompletude bem como o desejo de totalidade do homem imprimem na natureza humana a sua irredutibilidade aos aspectos naturais necessários que governam o mundo irracional. É uma forma criativa de resistência elaborada a partir do possível e do contingencial no plano do ser/existir, uma vez que no lógico permanecem os princípios que organizam o pensamento em desfavor da contradição. Propor a educação como potencializadora da liberdade torna-se importante quando, por algum motivo, forças reacionárias, tradicionalmente impostas via ensino, pretendem naturalizar as ações, as condições, os saberes, a cultura e a própria comunidade.

A mesma pedagogia da razão que conduz a *psykhé* para a contemplação do bem, no plano ontológico, e para a experiência de conservação da vida, no plano existencial, impulsiona também o homem para o aprimoramento das especificidades do seu ser, no campo antropológico. Em outras palavras, a pedagogia da razão enquanto educação filosófica é um esforço no sentido de completar a experiência humana no mundo por meio da liberdade. Realizando uma reminiscência da alegoria supramencionada, ser livre é o primeiro “degrau” de uma escada cuja teleologia são as experiências mais radicais e profundas que se podem ter: a contemplação da bondade/beleza, da justiça e da verdade e a consequente estruturação da vida a partir delas.

Segundo Lima Vaz (1991), o homem possui duas facetas exclusivas se comparadas ao reino da sensibilidade irracional: ele possui a capacidade de discorrer por meio da fala (*zoón logikón*) e de se agregar em comunidade, estabelecendo relações diversas (*zoón politikón*). Pois bem, essas duas capacidades interpretadas, *pari passu*, como causa e efeito da pedagogia da razão concorrem para tirar o homem da ação necessária da natureza e da do destino (*moira*). As forças inexoráveis do destino (*ananké*), que colocam os homens a mercê da própria sorte e na dependência absoluta de eventos exteriores, não podem agir de maneira irreversível sobre um ser cujo corpo, animado por potências diversas, pensa, fala, age e, conscientemente, associa-se em comunidade para enfrentar as adversidades oriundas da multiplicidade do real. Em última instância, cabe a este, não obstante os acontecimentos que fogem ao cálculo do *logistikón* e ao domínio descritivo-interpretativo da palavra, a atitude de enfrentamento do acaso (LIMA VAZ, 1991, p. 30).

Mais uma vez aparece o papel preponderante da educação, segundo a filosofia platônica, não só na desbanalização do medo e da apatia frente a uma arcaica imposição mítico-religiosa (*ananké*) mas também no aprimoramento do autoexame (*dzetesis*) que cada um deve empreender, a fim de, na consciência de suas possibilidades de ação, desnaturalizar o que é dado como evidente, necessário e acabado. A educação, inclusive nesse aspecto específico, configura-se como um meio eficiente para propiciar ao homem elementos que o façam progredir em sua humanização, tornando-o o melhor que possa ser não só para si, mas também para a sociedade em que está inserido, na medida em que, segundo Aranha (1996, p. 1996), ele deixa de ser mero depositário “[...] do saber da comunidade, para se tornar o que elabora a cultura da cidade. A ênfase do passado é deslocada para o futuro: o homem não está preso a um destino traçado, mas é capaz de projeto, de utopia.” Na mesma perspectiva, Côelho (2012, p. 326) resume essa condição dizendo que a educação contra o medo do destino e como *hormé* para a liberdade “[...] visa elevar o gênero humano à excelência, *areté*, desenvolver o que nele há de melhor como possibilidade e disposição, realizar a plenitude de sua existência, especialmente no que se refere à vida coletiva e a tudo o que é humano.” Se a existência não está dada como pronta, se a nossa natureza manifesta-se clara em sua incompletude, se a nossa busca pelo bem e pela *sophia* é permanente, Platão dir-nos-ia, formar a *psykhé* e voltá-la para o lado certo deve ser sempre uma prioridade existencial abordada por meio da educação completa e adequada do indivíduo e da cidade (omnilateralidade), problematizando, inclusive, o modo como aquele administra as afecções da dimensão desejante de sua alma. Segundo Platão, o *éros* pode ser um grande aliado da

educação como formação do homem em vista de sua ascensão ao bem e da estruturação de sua convicção epistêmica, ética e política.

### 3.3 A DIMENSÃO ERÓTICA DA PEDAGOGIA DA RAZÃO

A pedagogia da razão não pode ser entendida como um conjunto de regras que conduzem o educando a um saber puro, vinculado a uma atividade essencialmente racionalista. Embora ela seja o instrumento por meio do qual a dimensão *logistikón* exerce sua função, qual seja, a de conduzir a experiência humana do temporal à atemporalidade, isso não acontece de maneira isolada das outras *dynameis* da alma, motivo pelo qual Teixeira (2015) indica que educar integralmente o homem significa impingir uma atenção especial sobre a sua *psykhé*, não apenas no sentido de desenvolvê-la por meio da *musikhé*, imprimindo-lhe ritmo e harmonia mas também educar os desejos (*epithimai*), para que eles sejam consoantes ao ordenamento psíquico geral. Partindo de considerações semelhantes, Dixsaut (2003) afirma ser a educação platônica uma formação completa da alma ou um encontro dela consigo mesma quando percorre os planos da realidade e atinge o ser em si. A autora ainda salienta que o encontro da alma não é apenas com a sua dimensão imortal, *logistikón*, mas com as duas outras mortais também. Nesse sentido, a dimensão desejante da *psykhé* recebe um contorno específico e a pedagogia da razão ganha uma grande aliada: a sensibilidade é a que por primeiro deixa-se seduzir pela experiência da beleza, da leveza, da delicadeza e da suavidade. Segundo Jaeger (2013, p. 729), Platão é animado pela certeza de que a filosofia confere valor positivo a tudo o que existe, inclusive àqueles elementos que já bordejam a zona de perigo, isto é, a da pura irracionalidade. Ele evidentemente se refere às energias naturais e instintivas que, sem a ação do *éros*, deveriam ser combatidas. O sentido erótico da educação, desse modo, evidencia-se na sua analogia com a ponte: educar o *éros* e por meio do *éros* é construir uma ponte que passe sobre o abismo existente entre as potências dionisíacas e a apolínea da *psykhé* humana, interligando-as. Isso porque “sem o impulso e o entusiasmo inesgotáveis e incessantemente renovados das forças irracionais do homem, jamais será possível atingir o cume daquela transfiguração suprema que atinge o espírito, quando este contempla a ideia do belo.” (JAEGER, 2013, p. 729).

Segundo Platão, *éros* é uma força (*hormé*) que se traduz como “impulso amoroso” e tem uma importância singular, quer para a manutenção da vida via relação sexual, quer para ascensão ontológica da alma em direção às formas. Nesse último sentido, que expressa a teleologia nomotética da razão, o *éros* é um importante aliado da ação paidêutica em sua

missão de reorientar a *psykhé* para a direção certa: ele exerce uma função de sedução para o belo e, ao mesmo tempo, desperta a consciência de saciedade e de falta. A educação é, pois, no sentido erótico, direcionamento da energia vital que nós disponibilizamos para alçar àquilo que amamos, quer na intensidade que desejamos, quer na direção do que por nós é desejado. É um despertar do ser humano para o “objeto” amado que ele ainda não possui, no sentido de colocá-lo em marcha e na tensão consciente de sua natureza inacabada. Em outras palavras, o amor platônico não é um *télos* em si mesmo, mas apenas um meio para se atingir a finalidade de todo o esforço humano, inclusive o educacional: o incondicionado em si por meio do belo.

Indubitavelmente, a beleza está associada ao amor na teoria platônica. Segundo Brisson; Pradeau (2010, p. 14), “é por amor que se desejam e se descobrem coisas cada vez mais belas”. A educação deve, então, despertar o amor no educando, seduzi-lo para a descoberta e para a fremente ascendência de sua condição temporal à sua teleologia atemporal. Se nos basearmos nas origens etimológicas do vocábulo grego *éros*, então descobriremos que ele vem do verbo *érasthai* cujo significado é “desejar ardentemente”. Uma educação “erótica”, nesse sentido, é aquela que sacode as poeiras que encobrem o estado de *filodoxia* e, ao despertar a consciência de falta e de incompletude, incita o educando a desejar ardentemente e a deixar-se seduzir pelo amor às coisas verdadeiramente belas numa dimensão ascensional. Platão retrata a dimensão erótica da existência, o apaixonamento pelo belo e a procura pelo que falta a partir de outro mito, o nascimento de *Éros*, que pode dialogar com a alegoria da caverna, sendo inclusive uma antecipação desta, à medida que dispõe das etapas percorridas pela *psykhé* a respeito da ascensão ontoepistemológica provocada pela educação. Nesse movimento, assentam-se as autênticas experiências de prazer<sup>55</sup>. Ora, se educar consiste em reorientar a direção das *dynaméis* anímicas, então a educação não pode se furtar, até mesmo para manter sua característica omnilateral típica da *paideia*, de agir sobre os desejos e, concomitantemente, assumir a personalidade de *Éros* e as múltiplas faces do amor. O melhor modo de compreender essa dimensão educativa é investigar o discurso de Sócrates, via

---

<sup>55</sup> Em Platão, não há uma condenação à vivência dos prazeres, mas sim uma tentativa de problematizar o modo de se fazer uso deles. Mesmo a crítica socrática à intemperança não pode ser entendida como condenação dos prazeres por si mesmos. Antes, trata-se de uma constatação direcionada: alguns homens não sabem usá-los para a potencialização da própria vida e, por isso, perdem-se tanto nos tipos de desejos quanto no momento adequado de satisfazê-los. No *Górgias* (496c-499b), Platão deixa transparecer que o desejo é resultante da satisfação de um sofrimento. Desse modo, o prazer em comer vem da dor causada pela fome ou pela falta do alimento. Mas, na obra *Filebo* (51a), ele própria critica a definição unilateral do prazer como ausência de dor e reconhece que muitas experiências prazerosas advêm de momentos não antecedidos pelo sofrimento, tais como o prazer estético de se ouvir uma bela música. Dentre os muitos prazeres sádios que o homem pode ter, o mais importante e fecundo deles é aquele que nasce do saber. Disso se depreende que a educação platônica também visa à formação do homem temperante, isto é, daquele que sabe viver os prazeres de maneira ordenada e no momento adequado, usufruindo das justas vantagens que eles lhe proporcionam.

Diotima, na obra *Banquete* (201e-212b), em sintonia ou leitura cruzada com as demais reflexões realizadas acima. Essa obra não gira em torno de uma figura central com a qual Sócrates irá entabular diálogo em vista da resolução de determinados problemas, como é habitual nas demais produções filosóficas de Platão. Ela assume mais uma característica de duelo que propriamente de diálogo. As personagens que compõe esse enredo são, sob diversos aspectos, emblemáticas: ao redor da mesa da casa do poeta “[...] congregam-se representantes de todos os tipos da cultura espiritual de Atenas.” (JAEGER, 2013, p. 727). Nesse contexto, Platão procede a uma verdadeira inversão cultural: se antes os banquetes eram o local onde se afirmava a *areté* masculina, incentivada e exaltada por Homero, Platão faz desse encontro um espaço para estreitar os laços de sociabilidade entre mestre e discípulos, deixando vir à tona a necessária relação que a educação deve estabelecer com o *éros*. Em síntese, o modo como o filósofo-educador apresenta-nos o *Banquete* não só como espaço da poesia, mas também como o *locus* propício para o desenvolvimento do espírito filosófico. Além da virtude homérica da coragem e da valentia, o saber filosófico pretende conduzir o homem ao domínio de si mesmo (*dzetesis*).

Jaeger (2013) orienta para o novo sentido que Platão emprega aos banquetes e à tentativa de conciliar a razão, os desejos e os apetites por meio da educação. O banquete era o momento adequado para isso, pois o educando, em laços estreitos de relacionamento com o mestre, poderia perceber as possibilidades e os limites de sua ação, exercendo efetivamente sobre si mesmo o governo (*autói politeian*) sobre o qual se falou em *A República*. Entretanto, essa concepção educativa não era aceita unanimemente entre todas as escolas gregas. Isócrates<sup>56</sup>, por exemplo, adotou para os seus educandos uma postura contrária. Na sua concepção, a imagem do formador exerce uma influência considerável sobre a construção da personalidade dos formandos, razão pela qual estes poderiam espelhar os atos de embriaguez do mestre. Isso, na concepção isocrática, era causa de ruína para a juventude ateniense,

---

<sup>56</sup> Isócrates é um dos expoentes do espírito investigativo grego que, no século VI a.C., também se embrenhou na procura pela essência da verdadeira *paideia*. Ele é um dos mais eminentes representantes da retórica – embora Pagotto-Euzébio (2017) afirme que ele nunca utilizou essa expressão em seus escritos – sendo uma verdadeira antítese ao que a Escola e o pensamento de Platão representavam no mundo helênico. Ele colocou a retórica ao lado da filosofia na disputa do pleito sobre qual é a melhor forma de se educar o homem. Eminentemente personalidades do mundo grego foram alunos de sua escola, evidência que demonstra a aceitação de suas ideias, sobretudo pelos mais jovens. Ele possuía o hábito de não assumir a formação de muitas pessoas ao mesmo tempo. O grupo era reduzido e as aulas se davam quase de maneira individualizada. Sua escola se inicia sob um ataque a ação dos sofistas como “mestres de muitas coisas”, onde afirma que os ensinamentos desses homens impregnou a mente dos indivíduos, fazendo-os acreditar que a educação é um processo razoavelmente simples e pouco complexo, de tal modo os conduzindo para a indolência ao invés de direcioná-los para esforço aplicado da razão: “Assim, você considerará com precisão e da melhor maneira se as coisas são como eu digo, se colocar de lado a bem conhecida desconfiança contra os sofistas e os discursos lidos, e tomando cada um deles em seu pensamento, os examinar bem, não de modo ligeiro (*párreron*) nem com indiferença (*rathumía*), mas com raciocínio (*logismós*) e *philosophía*. (ISÓCRATES apud PAGOTTO-EUZÉBIO, 2017, p. 06).

nascendo daí a necessidade de quem ensina tornar-se um *paradeigma* para aquele que é educado. Na obra denominada *Antídosis*, ele afirma que os seus discípulos entenderam adequadamente suas escolhas e práticas pedagógicas, tão divergentes das adotadas pela Academia, reconhecendo a importância delas ao longo do processo formativo:

[...] recebi muitos discípulos, dos quais nenhum teria permanecido se não encontrassem em mim o que buscavam. Mas, agora, quando foram tantos os meus alunos, dos quais uns conviveram comigo três, outros quatro anos, se verá que nenhum deles me criticou, mas sim que, ao terminarem [os estudos], quando já estavam a ponto de navegar de volta à casa de seus pais e amigos, tanto amavam essa ocupação que a despedida era feita entre lamentos e choro. (ISÓCRATES apud PAGOTTO-EUZÉBIO, 2017, p. 05).

Feitas tais considerações, cabe-nos, assim como fizemos com *A República*, apresentar uma visão geral da obra, porquanto sem a qual, a nosso ver, torna-se difícil entender em que Sócrates se diferencia dos oradores que o precederam. É importante notar que o discurso dessas personalidades gregas reproduzem, em grande medida, os discursos dos poetas, considerados os primeiros educadores do mundo helênico. Portanto, esses discursos estão carregados de informações que nos possibilitam atinar para o conteúdo educativo que eles vinculam e ao qual representam. Depois, eles nos ajudaram entender as diferenças entre a abordagem filosófica e abordagem mítico-poética do tema, oferecendo-nos a possibilidade de compreender a relação entre *éros*, beleza e educação.

O *Banquete* inicia-se com Apolodoro narrando a seu amigo Glaucón os discursos que o giróvago de Atenas e outras personalidades atenienses proferiram, na casa de Ágaton, a *Éros*, sob a constatação de que “o amor não encontrou, porém, até hoje quem o celebrasse” (Ibid., 178a), na seguinte ordem: Fedro, Pausânias, Erixímaco, Aristófanes, Ágaton e Sócrates. Ao final, aparece Alcebíades tomado pela embriaguez e demonstrando explícito e desmesurado amor a Sócrates. Jaeger (2013) novamente nos alerta que a ordem desses discursos possui uma intencionalidade explícita: demonstrar que a exposição socrática sobre o *éros* não se baseia na mesma “matéria-prima” da poesia – recurso utilizado pelos oradores precedentes – mas, fazendo uso da pedagogia da razão, busca a natureza ou a nervura mesma do *éros* e o esclarecimento da função intermediadora e dinamizadora que ele exerce sobre os desejos, encetando-os paulatinamente para a direção certa.

“Deus grande e admirado tanto pelas divindades quanto pelos homens” (*Ban.*, 178b). Para Fedro, *Éros* era um dos mais antigos deuses e a causa precípua dos maiores bens, ou seja, é aquele que aponta tanto para o bem quanto para o belo, inspirando virtuosa completude. Prossegue o primeiro orador do banquete: na presença do amado, os fracos tornam-se fortes e os homens, amplamente convictos de si, sentem-se abalados frente à

admoestação do amado; nos campos de batalha ou em qualquer outra situação, o amante jamais abandona aquele que é objeto de seu amor, de modo que este, desprotegido, não se torne vulnerável ao recebimento de algum mal. *Éros* enaltece a figura do que ama, de tal modo que penetra a alma do amante e o embebeda de altruísmo, fazendo-o entregar a própria vida em vista da preservação da vida do outro: “morrer um pelo outro, bem sabeis, só fazem aqueles que verdadeiramente amam” (*Ban.*, 179b). Fedro exemplifica seu discurso utilizando-se de personagens mitológicas gregas, tais como Alceste e Aquiles que entregaram suas vidas e aos quais os “deuses recompensaram o esforço e a coragem nascidos do amor!” (*Ibid.*, 179e); o que ama é superior ao que é amado, pois é possuído pela divindade, é tomado por *Éros*: o deus mais velho, portador das melhores qualidades e o que garante as chaves que abrem as portas para a felicidade humana na vida presente e na futura.

Pausânias inicia sua preleção estabelecendo a premissa de que existem dois *Éros*. Assim também não existe uma única *Afrodite*, mas duas: uma é mais velha; a outra, mais nova. Os dois deuses *Éros*, o vulgar e o celeste, servem respectivamente à *Afrodite* mais velha e à mais nova. Do mesmo modo que não existem somente ações belas e boas, os dois *Éros* não são exclusiva e essencialmente bons e belos. O *Éros* vulgar se externaliza no modo como os menos sagazes amam; o celeste é o amor de alguns pelo que é forte, espiritual e inteligente. Os amantes vulgarizados pelo *Éros* da *Afrodite* velha, antes de tudo, amam as mulheres e as crianças em transição para a puberdade. Os imbuídos pela ação do *Éros* celeste amam, sobretudo, os homens, dedicando-se especialmente aos adolescentes, “cuja barba começam apontar.” (*Ban.*, 181c). Pausânias erige algumas premissas morais em seu discurso cujo conteúdo acena para o discernimento de que os amantes não deveriam seduzir crianças, pois não se sabe o fim moral que elas terão quando entrarem na adolescência. Para que isso efetivamente não acontecesse, caberia como dever do Estado coibir a insurgência desses sentimentos, próprios de indivíduos não dotados de sabedoria, amenizando a ação do *Éros* vulgar sobre os homens. Da mesma forma, cabe ao amante policiar-se no tratamento em relação ao amado, a fim de que o seu amor não se torne algo doentio à alma, ao ponto de fazê-lo cometer as maiores aberrações morais como, por exemplo, seduzir o amado pelo dinheiro, oferecendo-lhe honrarias ou qualquer outro prestígio social ou político. O segundo orador, ao final de sua alocução, infere que a entrega do amado ao amante deve acontecer, sobretudo, porque aquele constatou neste a presença da virtude e afirma com contundência: “todos os

outros amores (que não buscam a virtude e a sabedoria) são provenientes da outra deusa, da *Afrodite* popular." (*Ban.*, 185c)<sup>57</sup>.

Terminado o discurso de Pausânias, Erixímaco assume a condição de orador. Ele era médico e, por isso, o *corpus discursivus* de seu panegírico recebe contornos teóricos da medicina. A tese principal de seu pronunciamento é a de que existem, tão como pronunciou Pausânias, dois *Éros*: um reina sobre o que é são e o outro, sobre o que é doentio. Se em Pausânias, entretanto, o bom e o belo se alojavam sobre as condições de sabedoria e de virtude presentes nas almas, em Erixímaco o bom e o belo estão no corpo dotado de saúde. Em síntese, o *Éros* mau é o que provoca o exagero, isto é, o desequilíbrio no modo de ser dos homens. O bom é aquele que suscita a humanidade a viver a parcimônia, o justo equilíbrio entre a falta e o exagero. É essa simbiose que permite atingir a *eudaimonia* e, portanto, viver bem individual, social e religiosamente. (*Ban.*, 188e).

Dando sequência aos pronunciamentos, Aristófanes inicia a sua fala de imediato mostrando a sua capacidade imaginativa de conceber o mundo e, não menos criativa, de conceber o *Éros*, que é a divindade mais amiga dos homens. Assim, a humanidade não foi desde sempre constituída física e psicologicamente como conhecemos. Para Aristófanes, em seu discurso, a humanidade está em constantes transformações. A princípio, a natureza humana era composta por três sexos: o feminino, o masculino e andrógino (sexo composto). A compleição dos seres humanos era arredondada, quase esférica. Os seres possuíam órgãos duplicados no corpo, tais como duas cabeças, quatro orelhas, quatro braços, quatro pernas, etc. Eram, pois, características físicas herdadas dos pais, isto é, dos deuses Hélio (sol), Geia (terra) e Selene (lua). Como eram dotados de potente força física e coragem, vendo-se submetidos pelos deuses, resolveram escalar os céus e atacar as divindades que lá habitavam. Essa desobediência audaciosa provocou a ira em Zeus, que, não querendo exterminá-los, aplicou-lhes um castigo: a divisão dos corpos em duas partes. Quando os seres humanos recobram a consciência, desesperados, investiram-se na procura pela outra parte, saudosos do tempo em que eram uma unidade: "[...] assim seccionada a natureza humana, cada uma das

---

<sup>57</sup>A pederastia fora concebida como uma prática educativa, que, por questões históricas, tornou-se muito comum nos acampamentos militares espartanos. Depois, ela se expandiu para outras *póleis*. Entre as muitas características dessa prática, destacava-se a íntima relação entre o mestre (*eratés*) e o discípulo (*erómenos*). Não se tratava de uma relação puramente sexual, mas possuía também um viés moral: o mestre, pela sua experiência, deveria induzir o discípulo ao desejo de se tornar corajoso e destemido, sobretudo em relação ao combate e às guerras. Portanto, uma prática vinculada à noção de formação moral baseada na antiga tradição e no ideal cavalheiresco do herói. Segundo Jaeger (2013), com o dismantelamento do poder político de Esparta, essa prática começa a diminuir na Grécia, a tal ponto de, por ocasião da escritura de o *Banquete*, já não ser vista mais como uma relação eticamente aprovável entre os gregos. Assim, a pederastia, “na Ética e na Política de Aristóteles, não desempenha nenhum papel positivo e o velho Platão a repudia pura e simplesmente como contrária à natureza.” (Ibid., p. 734).

metades pôs-se a procurar a outra. Quando se encontravam se entrelaçavam num insopitável desejo de novamente se unirem" (*Ban.*, 197a). Zeus, pressentindo que a humanidade pudesse extinguir-se, movido por um lampejo de comiseração, mudou a disposição das genitálias nos seres humanos. Antes, todos os órgãos encontravam-se na parte de trás do corpo. Agora, estão à frente para facilitar a reprodução que aconteceria toda vez que um homem se unisse a uma mulher. O amor nasce, segundo Aristófanes, de um desejo das partes de restabelecerem a antiga harmonia. Continua Aristófanes: se as partes foram seccionadas dos antigos andróginos, estes são homens loucos por mulheres. As mulheres que surgiram do antigo sexo feminino são loucas de amor pelas mulheres e os advindos do sexo masculino são loucos por outros homens, sobretudo pelos mais jovens. No fundo, todos desejam ser fundidos no amado, formando com ele uma unidade amorosa. Por isso, eles louvam *Éros*, para que ele seja sempre a amálgama entre o que ama e o que é amado, o guia do amor, cujo ápice está no encontro e no reestabelecimento da antiga ordem natural. Para Comte-Sponville (2009), Aristófanes introduz uma noção de amor que se completa com a de Sócrates: amar é exercitar a saudade da totalidade perdida, é buscar a reconstituição da unidade que um dia o homem já foi. Há uma diferença importante, no entanto, entre eles, porquanto

Aristófanes nos diz exatamente, sobre o amor, o que todos gostaríamos de acreditar (é o amor como sonhamos, o amor saciado e saciante: a paixão feliz); ao passo que Sócrates diz o amor como ele é, destinado à carência, à incompletude, à miséria [...]. (*Ban.*, p. 247).

Terminado o relato de Aristófanes, o anfitrião da festa põe-se a fazer o seu panegírico, contudo emitindo algumas críticas aos oradores precedentes, que não abordaram corretamente o tema, ficando na superfície do que é o deus e perdendo-se nas enumerações das vantagens que *Éros* propicia aos homens: "primeiro é preciso explicar quem é o autor para somente depois explicar quais são seus efeitos" (*Ban.*, 195a). Para Ágaton, *Éros* é o deus perenemente jovem, belo, bom, delicado, habitante das singelezas e das almas afáveis, mas que se coloca veementemente contra o endurecimento do espírito e a fealdade, o que é, segundo ele, um paradoxo à natureza erótica do deus. Embora o amor seja um prazer, não é concupiscente, porque ele abarca o objeto ao qual se ama, dobrando-o aos seus contornos. Eros é também o mais bravo dos deuses. Ele domina os prazeres concupiscentes, fonte de erro para os homens, bem como para os deuses. A sua sabedoria é na mesma proporção da sua temperança, coragem e justiça. Além disso, *Éros* também é poeta, construtor admirável, é quem inspira os artistas e os poetas. Em uma expressão, o Amor é "[...] a paz aos homens, a calma ao mar, o silêncio aos ventos, o leito e o sono para a dor." (*Ban.*, 197c).

Sócrates inicia a sua preleção dizendo que o que transcreveria a seguir eram os ensinamentos de Diotima, uma mulher da Mantinea. Ele esclarece-lhes ainda que ela primeiro lhe falou sobre a natureza e, só depois de conceituá-la, discorreu sobre as ações do *Éros* para a vida dos homens. Para desenvolver a primeira parte de seu ensinamento, a estrangeira concebe o princípio do meio-termo. *Éros*, que para os oradores precedentes era bom e belo, para ela é um ser intermediário (*metaxú*), nem belo nem feio, nem bom nem mau. Não é um deus nem um homem. É um gênio: “*καὶ γὰρ πᾶν τὸ δαιμόνιον metaxú esti theού te καί thnetou*” (*Ban.*, 202e). Uma espécie de mensageiro que faz a ponte entre a divindade e a mortalidade: “é o liame que une o todo a si mesmo”. É dele a incumbência de “interpretar e levar para os deuses o que vai dos homens, e para os homens o que vem dos deuses: de um lado, preces e sacrifícios; do outro, ordens e as remunerações dos sacrifícios.” (*Ban.*, 203a). Sócrates, então, interroga Diotima sobre a origem de *Éros*: “de onde ele nasceu? Quem é seu pai e sua mãe?” (*Ban.*, 203a). A essa pergunta, a estrangeira de Mantinea responde com um mito<sup>58</sup>. Vemo-nos novamente impelidos a adentrar no didatismo de Platão que, como bom mestre, faz-nos aprender corretamente o ensinamento dado.

Dadas as origens de *Éros*, explica a “mulher” a Sócrates, as duas naturezas – esperteza e miséria – estão o tempo todo agindo nele, de tal modo que não é rico nem pobre, nem mortal nem imortal. Essa condição do amor, expressada como meio-termo, converge-se para a própria condição do filósofo: os deuses já portam em si a sabedoria; os homens, muitas vezes, pela ausência de uma educação adequada, jazem na ignorância. Diferentemente de um e de outro, o gênio do amor não é naturalmente sábio nem escolheu a tolice. Ele deseja alcançar a sabedoria e por esse motivo filosofa, pois a filosofia é uma das coisas mais belas que há. *Éros* também deseja o que é belo. É nesse momento que Sócrates interpela Diotima a respeito da utilidade de *Éros* para os homens. Ela lhe responde que todos buscam o belo, porque é bom. O que é belo e bom traz a felicidade, proporcionando o estado de *sophia*.

---

<sup>58</sup> “É um tanto longo de explicar, disse ela. Todavia, eu te direi. Quando nasceu Afrodite, banquetevam-se os deuses e entre os demais encontrava-se também o filho da Prudência, Recurso. Depois que acabaram de jantar, veio para esmolar do festim a Pobreza e ficou pela porta. Ora, Recurso, embriagado com o néctar, pois vinho ainda não havia, penetrou no jardim de Zeus e, pesado, adormeceu. Pobreza, então, tramando em sua falta de recurso gerar um filho de Recurso, deita-se ao seu lado e pronto concebe o amor. Eis por que ficou companheiro e servo de Afrodite o Amor, gerando em seu natalício, ao mesmo tempo que por natureza amante do belo, porque também Afrodite é bela. E por ser filho o Amor de Recurso e de Pobreza foi essa a condição em que ele ficou. Primeiramente, ele é sempre pobre e longe está de ser delicado e belo, como a maioria imagina, mas é duro, seco, descalço e sem lar, sempre por terra e sem forro, deitando-se ao desabrigo, às portas e nos caminhos, porque tem a natureza da mãe, sempre convivendo com a precisão. Segundo o pai, porém, ele é insidioso com o que é belo e bom, corajoso, decidido e enérgico, caçador terrível, mago, feiticeiro, sofista: nem mortal é a sua natureza nem imortal e, no mesmo dia, ele germina e vive, quando enriquece; ora morre e de novo ressuscita, graças a natureza do pai; e o que consegue sempre lhe escapa, de modo que nem empobrece o Amor nem enriquece, assim como também está no meio da sabedoria e da ignorância.” (*Ban.*, 203b-204a).

Muitas pessoas dão nome de amor para espécies diferentes de fatos, muitas vezes o restringindo a algumas muito específicas. Como o amor e a felicidade são buscados por todos os homens, mas cada qual ao seu modo e à maneira como lhe pareça bom, a maioria deles corre o risco de nunca experienciá-lo. Entretanto, esclarece Diotima, há um método que torna o amor um instrumento determinante para atingir o que é bom. A procriação segundo o *soma* e a *psykhé*. O ato de procriar dá à mortalidade humana nuances de imortalidade. Portanto, ama o belo aquele que deseja procriar e seu ser se enche desse desejo. O bem é imortal, assim quem deseja o bem, conseqüentemente, deseja a imortalidade. Amar nada mais é do que buscar o bem e a imortalidade.

Os genitores amam tanto os gerados porque nele está a perpetuação de sua lembrança, ou seja, aquele que gera se imortaliza em sua descendência. Ora, mudanças acontecem o tempo todo, quer no corpo, quer nas concepções dos indivíduos sobre si mesmos, por isso há a necessidade de gerar, pois, assim, no lugar das coisas velhas e corruptíveis, podem ser colocadas outras, de tal modo que sempre haja conservação e lembrança. Sobre esse aspecto, Jaeger (2013) ressalta que o desejo de eternidade revela uma das facetas mais importantes do *éros* platônico: o autêntico amor filosófico do indivíduo por si mesmo (*philáutia*), que o faz não só se preocupar com a geração corporal, mas também com a espiritual, correspondendo ao ideal educativo de modelar dentro do homem o autêntico homem. Já o discurso de Ágaton é a antítese do de Sócrates: naquele o amor próprio é motivado por uma equivocada concepção de natureza humana completa e perfeita, por isso imersa em um narcisismo dilacerante.

Em determinado momento, Diotima esclarece, por meio de Sócrates, que existem dois tipos de amor que geram a imortalidade. O primeiro é o amor ao corpo: o homem deita-se com uma mulher e com ela gera um herdeiro sanguíneo. O segundo é pela geração do saber, pela elaboração dos pensamentos e pelo cultivo das virtudes. Embora esse tipo de amor seja mais nobre e mais completo que o primeiro, ambos conduzem à perpetuação daqueles que o concebem.

A partir desses comentários, é preciso inferir algumas noções importantes sobre o *éros* platônico para a educação. Um deles é que o processo de sedução e amor, no primeiro momento, realiza-se na busca por gerar corpos belos. Entretanto, é preciso que não nos reduzamos às particularidades sensíveis e, progressivamente, façamos ascender o amor de um para todos os corpos até que aconteça a “evolução” ontoepistemológica e a beleza deixe de ser vista apenas como propriedade sensível e particular e passe a ser também uma *areté* da *psykhé*, de tal modo que os belos homens sejam aqueles em cujas almas esteja, em grande

quantidade, a virtude. Brisson; Pradeau (2010, p. 15) esclarece que “a beleza não é simplesmente uma qualidade do objeto, ela pode qualificar o valor moral de um sujeito que ama ou faz coisas belas. [...] Ou mais precisamente sua alma (que é o verdadeiro sujeito da percepção e da conduta) se torna bela.”. Na verdade, os homens verão que a imortalidade e a imobilidade podem ser entendidas naquilo que são apenas quando se atinge a contemplação da verdadeira beleza. Entretanto, o caminho para se chegar ao cume dessa “evolução” é árduo. Os passos são dados paulatinamente:

Eis, com efeito, em que consiste o proceder corretamente nos caminhos do amor ou por outro se deixar conduzir: em começar do que aqui é belo e, em vista daquele belo, subir sempre como se servindo de degraus, de um só para dois e de dois para todos os belos corpos e dos belos corpos para os belos ofícios, dos belos ofícios para as belas ciências, até que das ciências acabe naquela ciência, de que nada mais é senão daquele próprio belo e conheça enfim o que em si é belo. Nesse ponto da vida, meu caro Sócrates [...], se é que em outros mais, poderia o homem viver a contemplar o próprio belo [...]. Somente, então, quando vir o belo com aquilo com que este pode ser visto, ocorrer-lhe-á produzir não sombras de virtude, porque não é em sombra que está tocando, mas reais virtudes, porque é no real que está tocando. (Ban., 211d-212a).

A razão oportuniza a possibilidade ao ser humano de conhecimento a respeito das coisas e também lhe dá condições de refletir sobre sua prática enquanto ser-com-os-outros, mas é preciso que o *éros* exerça atração sobre a *psykhé* e a seduza no sentido de fazê-la ascender da sensibilidade à inteligibilidade. Nós encontramos no educador brasileiro Rubem Alves (1933-1914) uma verdadeira transposição do conceito erótico da educação platônica para o nosso tempo. Entre outras coisas, ele nos faz perceber que, se um dos objetivos da educação é apresentar ao educando o saber e ajudá-lo na sua construção, antes, porém, é preciso despertar nele o amor (*philia*) pelo conhecimento: “Primeiro amar, depois conhecer. Conhecer para poder amar. Porque, se se ama, os olhos e os pensamentos envolvem o objeto, como se fossem mãos, para colhê-lo” (ALVES, 2013, p. 104). Primeiramente, os objetos sensíveis. Depois, gradualmente, os objetos intermediários, até chegar aos inteligíveis. Não obstante seja lento, trata-se de um processo importante da razão impulsionado e harmonizado com o *éros*. Percebemos, então, e essa ideia já fora apresentada anteriormente, que Platão não inferioriza os prazeres, mas lhes atribui o valor certo, identificando seu lugar no complexo conjunto da natureza humana. Assim, a educação não deve excluir essa dimensão, mas integrá-la a uma vivência total sem deixá-la se sobrepor às outras. Alves (2013) complementa:

A palavra amor se tornou maldita entre os educadores. Envergonham-se de que a educação seja coisa do amor – piegas. Mas o amor – Platão, Nietzsche e Freud o sabiam – nada tem de piegas. O amor marca o impreciso e forte círculo de prazer que liga o corpo aos objetos. Sem o amor, tudo nos seria diferente – indigno de ser aprendido, inclusive a ciência. Não teríamos sentido de direção ou não teríamos prioridades. (ALVES, 2013, p. 235).

Na interpretação que Alves faz de Platão, vemo-lo colocar o amor como a base da educação e o prazer e a felicidade como objetivos dela. Ora, o prazer é o sentimento imediato que se tem quando a razão interconecta-se ao seu objeto; a felicidade, por sua vez, é o sentimento de realização e estruturação da vida que emana da contemplação do verdadeiro objeto – é a *sophia* desejada por Aristófanes como aquela parte perdida do próprio ser. Mesmo nesse momento particular do indivíduo ante sua própria consciência, é preciso refleti-lo sob a ótica da comunidade e disso nasce a seguinte problemática: será a educação um instrumento que ajude a gerar a felicidade somente para um indivíduo isolado ou para uma classe específica de privilegiados? Platão nos dirá evidentemente que não. Se a educação é uma atividade política por excelência, então ela deve ocupar-se dos assuntos da *pólis* como um todo e não de aspectos particulares desse conjunto. E sobre isso Alves (2011) afirma que os objetivos da formação humana consistem em criar oportunidades para que todos os seres humanos experienciem o prazer e a felicidade. Para tanto, é preciso também despertar-lhes o desejo:

Toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva. É a fome que põe em funcionamento o aparelho pensador. Fome é afeto. O pensamento nasce do afeto, nasce da fome. Não confundir afeto com beijinhos e carinhos. Afeto, do latim *affecare*, quer dizer “ir atrás”. O afeto é o movimento da alma na busca do objeto de sua fome. É o eros platônico, a fome que faz a alma voar em busca do fruto sonhado. (ALVES, 2014, p. 52).

O *Banquete* encerra-se com a descrição sobre Alcibíades chegando bêbado à festa. Este, ao ver que Sócrates também ali estava, provocou-o no sentido de angariar a sua atenção. Para isso, iniciou um discurso cujo tema era o próprio filósofo: homem sábio e dotado de divindade; despreza as honras e as riquezas porque somente a sabedoria lhe causa admiração. Os aspectos exteriores não lhe são tão desejáveis quanto a integralidade da vida interior (*Ban.*, 223a). Aqui, está o *grand finale* da peça erótica. Platão não deixa o enredo encerrar-se somente com o descortinamento do véu que encobria a forma da beleza em si, como se já estivesse satisfeito com a interpretação filosófica realizada sobre o *éros*. Ora, sem dúvidas, o discurso colocado na boca de Alcibíades é uma construção intencional do ateniense no sentido de demonstrar que Sócrates é o “pedagogo” no qual o *éros* se manifesta de maneira intensa, seduzindo o educando e despertando-lhe o desejo de saber, ou seja, aquilo que Sócrates manifesta teoricamente em seu discurso é constatado sobejamente em suas ações, motivo pelo qual ele se torna uma figura atraente, um *paradeigma*. A sua pobreza externa converte-se numa verdadeira riqueza interior. Portanto, o nosso filósofo-educador faz, via Alcibíades, o *éros* descrito, via Diotima, coincidir com o próprio Sócrates, no sentido de fazer

transparecer a verdadeira paixão pedagógica e o incitamento do desejo para a construção de uma individualidade sábia, ética e conscientemente política, pois a mudança da *pólis* depende da conversão da *psykhé* de cada indivíduo.

A genialidade filosófica de Platão faz inaugurar por meio do *Banquete* o desejo pela beleza espiritual. Sócrates, homem destituído de beleza física, é objeto de atração e de desejo porque possui uma beleza interior imensurável. Alcebíades chega a compará-lo com as figuras de Sileno existentes nas oficinas dos escultores, as quais “abertas ao meio contêm formosas estátuas de deuses.” (*Ban.*, 215b). Platão pretende com isso imortalizar o mestre Sócrates por meio do ensinamento deste aos seus discípulos. Nesse sentido, Alves (1994) reflete que a força erótica da educação platônica redimensiona problemáticamente o significado do ensino sofístico, seduzido pelo *éros* enfraquecido da linguagem manipulada, muito próximo ao *éros* popular de Pausânias e ao doentio de Erixímaco.

Novamente, o raciocínio discursivo adotado leva-nos a ratificar que a concepção platônica sobre a educação não se realiza por meio do “tempo mecânico”, mas por meio do “tempo da experiência concreta”. Desta maneira, ensinar torna-se gradativamente “um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais.” (ALVES, 1994, p. 04). A existência é puro desejo. Cabe ao processo formativo ensinar o indivíduo a desejar na ocasião, na intensidade e em relação aos objetos certos, despertando o autêntico “homem no homem”, estruturando e conservando a sua existência.

### 3.4 O ÁPICE DA AÇÃO EDUCATIVA: O ENTENDIMENTO ACERCA DO BEM

O bem (*tó agathón*) é aquilo cuja inteligência engendra o estado de *sophia* e, conseqüentemente, a felicidade (*eudaimonia*). No ápice de toda ascensão, quer seja “saindo da caverna” e conhecendo as coisas diferentemente das sombras iniciais, quer desejando a imortalidade e o belo, passando gradativamente de uma percepção sensível ou temporal para uma inteligência suprafenômênica ou atemporal, atingir o incondicionado, que a tudo transcende em “dignidade e potência” (*A Rep.*, 509b), caracteriza-se como a teleologia a que se deve direcionar o homem, caso o que realmente se objetive seja despertar a excelência intrínseca à sua natureza. Não se trata de uma contemplação estática e imediata, mas de um esforço racional que se prolonga por anos, motivo pelo qual se deve afirmar que não há atalhos no processo educativo, porquanto a sua via é notoriamente aquela mais longa e cujo percurso é desenvolvido mediante afadigamento cotidiano. Aqui, percebemos clara alusão à

defesa de um processo educativo permanente, pois outro não é o núcleo semântico do esforço senão a capacidade permanentemente aberta para se deixar educar a vida toda.

Uma adequada compreensão do bem deve se dar a partir de sua base noética, o que significa dizer que ele não se confunde nem com o intelecto nem com o objeto cognoscível. Antes, ele é “o que transmite a verdade aos objetos cognoscíveis e dá ao sujeito que conhece esse poder.” (*A Rep.*, 508e). Ora, tal conceito, como os gregos o entendiam, perdeu sua força persuasiva nas discussões políticas e nos espaços públicos atuais. Até mesmo os filósofos preferem ater-se ao problema do bem-estar e da liberdade, desinteressando-se pelas discussões que gravitam em torno dos fins e dos objetivos do ser, do saber e do poder. Isso se deve às inúmeras tentativas de se desconstruir o raciocínio teleológico, pejorativamente chamado de metanarrativa, desenvolvido na Antiguidade. Afirmam os opositores: falar sobre o incondicionado é dispersar-se na divagação metafísica e no vazio abstrato de universais inexistentes. Essas se dão não obstante a constatação de que, em vários momentos da vida cotidiana, os homens intentem ressaltar a importância da excelência, do bom e do bem, sobretudo quando falam de relações mercadológicas. Por isso, mesmo que esse conceito tenha se enfraquecido na discussão filosófica, ele mostra-se ainda bastante operante em outros segmentos técnicos. Sobre essa tentativa de desvitalizar o incondicionado e, conseqüentemente, a metafísica, Paviani afirma: “o conceito de bem, embora tendo perdido a primazia nos debates éticos e políticos, de um modo ou de outro, ainda está presente nas atividades pessoais, profissionais e nas finalidades das instituições.” (Id., 2012, p. 62). Efetivamente, não é a esse “bem” quase sinônimo de utilitarismo que Platão queria se reportar quando afirmou que ele era a atividade *apriorística* de todo o esforço humano. O incondicionado, na teoria platônica, com vimos ao longo destes dois primeiros capítulos, possui um sentido muito vasto e completo do ponto de vista da argumentação ontológica, tanto o é que, na alegoria da caverna, Sócrates o compara com o sol. Semelhante à iluminação que este impinge sobre as coisas, o bem impinge sobre as formas, o ser e as virtudes. Por isso, a necessidade de investigá-lo sob a ação da dialética, como o próprio Platão apresenta em *A República* (534 b-c):

Quem não for capaz de definir com palavras a ideia de bem, separando-a de todas as outras, e, como se estivesse numa batalha, exaurindo todas as refutações, esforçando-se por dar provas, não através do que parece, mas do que é, avançar através de todas estas objeções com um raciocínio infalível, não dirás que uma pessoa nestas condições não conhece o bem em si, nem qualquer outro bem, mas, se acaso toma contato com alguma imagem é pela opinião e não pela ciência que ele se agarra nela, e que a sua vida atual passa-se a sonhar e a dormir, pois, antes do despertar dela aqui, primeiro descerá ao Hades para lá cair num sono completo?

Paviani (2012, p. 72) ressalta que a forma do bem e o conceito de conversão da *psykhé* tornam-se “fundamentos de educação e de formação do caráter”. Converter significa mudar de direção ou reorganizar o movimento psíquico para as coisas realmente verdadeiras. Nesse sentido, é possível fazer um paralelo entre educar e a teoria da reminiscência. Se educar é, para Platão, fazer o educando “lembrar” aquilo que está potencialmente dormente em sua *psykhé*, então é também um movimento que coloca para fora o conhecimento e a verdade que estão dentro dele e poderão ser “vistos” na proporção em que se “olhe” para o lado certo<sup>59</sup>. Bonagura (1991, p. 329) afirma que o movimento de exteriorização, via provocação dialógica, equivale a “descrição simbólica do ato de educar como *e-ducere*, um tirar para fora aquilo de que está cheia a alma. Platão mostrou-se um grande educador precisamente à medida que quis comunicar aos outros a melhor forma possível, por ele mesmo experimentada, de ser homem.”. Como o bem está naturalmente presente na consciência humana, a educação consiste então em desejá-lo, converter-se em direção a ele e trazê-lo para fora no sentido de fazer por meio dele erigir o homem no homem, ou seja, o homem sábio, bom e justo.

Em outras palavras, o incondicionado é o *télos* a que se destina todos aqueles que desejam adentrar ao estado de *sophia*, por isso a educação foi considerada por Teixeira (2015) como a “arte do desejo do bem”. Com essa expressão, o autor quis não só dizer sobre a importância desse conceito metafísico para a educação mas também reforçar que ele é *conditio sine qua non* para aquele que deseja alcançar um saber mais elevado sobre os objetos. Na verdade, ele é condição de possibilidade para esse conhecimento.

Para os objetos do conhecimento, dirás que não só a possibilidade de serem conhecidos lhes é proporcionado pelo bem, como também é por ele que o ser e a essência lhes são adicionados, apesar de o bem não ser uma essência, mas estar acima e para além de toda a essência, pela sua dignidade e poder. (*A Rep.*, VI, 509b).

<sup>59</sup> Um estudo pormenorizado sobre a teoria da reminiscência de Platão (que se relaciona com a educação a partir do viés prático do ensino e da aprendizagem) exigiria indubitavelmente um estudo à parte, uma vez se tratar de um tema polêmico e cuja compreensão necessita uma análise criteriosa sobre diversas obras do mestre ateniense e um esforço direcionado no sentido de fazer desobnubilar as diferenças existentes entre os aspectos mítico-religiosos e os ontoepistemológicos presentes nessa teoria. Todavia, impõe-se a nós o dever de elucidar o essencial dessa discussão e fá-lo-emos a partir das reflexões de Santos (2012), o qual compreende que a reminiscência é a “recordação das semelhanças”. Para legitimar essa proposição, o autor propõe como argumento o “funcionamento do modelo cognitivo” estruturado por meio dos seguintes momentos: episódio perceptivo (P), episódio cognitivo (C) e episódio recognitivo (RC). Explicando o encadeamento desses três episódios, ele demonstra que “P ocorre exclusivamente no corpo – ou seja, nos sentidos – consistindo na mera recepção de um estímulo exterior (um feixe de luz, um fluxo sonoro, uma textura, etc.). Esse estímulo vai ativar a memória cognitiva – “o saber” – da entidade F, relativa a P. É então a presença na alma dessa entidade que vai provocar RC, o qual, por sua vez, consiste no “reconhecimento” de P (f) como uma imagem de F.” (Ibid., p. 57). E o mesmo autor conclui: “A teoria da reminiscência consiste então na defesa da tese segundo a qual todo o episódio cognitivo deve ser visto como um caso de ‘reconhecimento’. Consequentemente, não é só aprender que é recordar, mas o próprio conhecimento, uma vez que o ato cognitivo é, na realidade, ‘recognitivo’”. (Ibid., 57).

A educação, enquanto aquela que desperta e orienta o educando para o bem, está associada à sabedoria, que o impulsiona para a verdade e Platão não tinha dúvida de que conhecer a verdade é também pressuposto para a prática do bem. É, por isso, que em *A República* afirma-se que, de todos os ensinamentos, aqueles sobre o bem são os mais importantes, pois do contrário todo conhecimento e toda posse, seja ela do que for, serão incompletos e inúteis, não provocando os efeitos necessários para a estruturação e a conservação da vida (*A Rep.*, 505a). Pereira (2010), de maneira contundente, enfatiza:

O bem para Platão é, em primeiro lugar, e com mais evidência, a finalidade ou o alvo da vida, o objeto supremo de todo o desígnio e de toda a inspiração. Em segundo lugar, e mais surpreendentemente, é a condição do conhecimento, o que torna o mundo inteligível e o espírito inteligente. E em terceiro e último, e o mais importante lugar, é a causa criadora, que sustenta todo o mundo e tudo o que ele contém, aquilo que dá tudo o mais a sua própria existência. (PEREIRA, 2010, p. XXVII).

Essa missão, por mais grandiosa que seja, é destina à educação, porém não só ao professor. Na concepção platônica, o mundo e a comunidade são dois educadores por excelência e a estes, deve juntar-se o professor. O bem, em sua incondicionalidade absoluta, ilumina todas as coisas, razão pela qual exerce uma imensa atração sobre o homem, impulsionando a dimensão *logistikón* de sua *psykhé* a ascender não só no plano do saber mas também no do ser. Um instrumento fundamental para provocar esse “movimento ascensional” é a própria filosofia enquanto pedagogia da razão: a força dialética, compreendida como investigação rigorosa, sistemática e de conjunto, que parte de coisas concretas, examinando-as, refutando-as ou justificando-as por meio de hipóteses até que se chegue a “algo suficiente”, que nada mais é do que o estado de *sophia* para o indivíduo e para a *pólis*. Educar é fazer a razão voltar para o lado certo, superando a *filodoxia* a que estamos submetidos quando imersos na caverna.

Ora, fica dessa forma demonstrado que não é possível ao entendimento platônico alcançar a *sophia* sem uma profunda transformação do homem em relação ao modo de abordar a realidade (saber), a si mesmo enquanto harmonia psíquica (ética) e a convivência com o outro mediante prática do poder em vista do bem comum (política). Desse modo, vale destacar que a educação deve promover a concretização do trinômio gnosiológico-ético-político: três faces de uma mesma moeda, pois são capacidades inerentes ao ser humano cujo corpo e alma consolidam-se no mundo, em contato com o outro e em busca constante pela universalidade que os rege. Segundo Fustigièrre (1973), nisto consiste o maior ensinamento (*megista mathemata*) de Platão:

O grande *mathema* (ensino) da República se alicerça sobre duas acepções estruturantes: primeiro, a ascensão da *psykhé* à forma do bem, que lhe exige longa e difícil concentração de esforços, não pode, pois, acontecer sem um devotado amor ao bem ou sem o desejo de atingi-lo verdadeiramente; segundo, a ascensão supõe também que a *psykhé* esteja em um estado de pureza, que se traduz na forma do silêncio e do recolhimento e, por vezes, de afastamento daquilo que pode ser tornar um empecilho a essa atitude. (FUSTIGIÈRE, 1973, p. 77).

Práticas e forças semelhantes às enfrentadas por Platão parecem ressurgir e, sob um novo invólucro, exercem atração sedutora sobre as pessoas deste tempo, convencendo-as de uma suposta inexistência de estruturas objetivas na realidade, gerando o individualismo e um notório desinteresse pelos assuntos que dizem respeito à comunidade. A questão que se coloca, agora, é perceber como os pressupostos teóricos da educação de Platão, sobretudo a pedagogia da razão, podem nos ajudar resgatar a ideia paidêutica de *sophia*, que consiste em formar o homem integralmente – corpo e alma – e isso passa pelo resgate dos conceitos de verdade, bondade e justiça, ou seja, por uma discussão sobre o papel gnosiológico-ético-político da educação, resgatando em alguma medida a *arché* do que seja efetivamente educar: sem dúvida esse caminho passa pela reflexão que Platão nos propôs ao longo de toda *A República* e do *Banquete*, mas sobretudo por meio da alegoria da caverna, onde estão os maiores incitamentos para que mudemos nosso modo de enxergar o mundo e recoloquemos a razão no lugar que lhe é devido na vida humana.

#### 4 A PEDAGOGIA DA RAZÃO E A AGENDA PÓS-MODERNA: O LUGAR DA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE IRRACIONALIDADE

O que eu acho é que nós nunca vivemos tanto na caverna de Platão como hoje. Hoje é que estamos a viver de facto na caverna de Platão, porque as próprias imagens que nos mostram na realidade de tal maneira substituem a realidade; nós estamos no mundo em que chamamos mundo áudio-visual. Nós estamos, efetivamente, a repetir a situação das pessoas aprisionadas ou atadas na caverna de Platão. Olhando em frente, vendo sombras e acreditando que essas sombras são a realidade. Foi preciso passarem todos esses séculos para que a caverna de Platão aparecesse finalmente num momento da história da humanidade que é hoje e vai ser, e vai ser cada vez mais. (SARAMAGO *apud* TOLEDO, 2008, p. 186).

Platão deixou-nos o legado de que educar significa converter “o olhar” para onde efetivamente se deve. Por isso, questionou ferrenhamente alguns pressupostos *apaidêuticos* da educação poética e sofística de seu tempo, que não corroboravam para a formação antropoplástica do ser do homem. A ele e a sua Academia devemos o tributo de pensar a educação pelo viés problemático (*dzetesis*), colocando-a a serviço do desenvolvimento integral do homem e da comunidade que o acolhe. Não há como prover o verdadeiro ser do homem dentro de uma condição onto-existencial inferior, atravessada por simulacros e crenças alimentadas por uma pseudo-concreticidade e regida pelo tempo mecânico. Sem dúvidas, é necessário sair da “caverna” e ir em direção às realidades objetivas que estruturam autenticamente o ser, o pensar e o agir.

Nesse movimento ontoepistemológico, a educação tem uma aliada fundamental: a filosofia, que é, na verdade, a própria pedagogia da racionalidade na sua busca pela atemporalidade, o ser-em-si, nomeada por Lima Vaz (1993) de normatividade nomotética do ser. A razão, porém, não se movimenta sozinha. Ela é cotejada por *éros* e o *Banquete* nos mostrou que a educação precisa necessariamente ser um processo de harmonização dos desejos e apetites com a razão, de maneira que o homem todo, sob o governo da dimensão *logistikón* da *psykhé*, possa ascender ontoepistemologicamente à forma do belo, espelho do incondicionado, de onde emana o estado ontológico transcendente da *sophia*. Desse processo gradativo, surge o indivíduo educado, que é o *sophós*, ou seja, aquele que se reconhece no mundo como um ser dotado de consciência epistêmica, ética e política.

A partir da interpretação de Scolnicov (2006), parece-nos suficientemente claro que ninguém permanece no bem enquanto a *psykhé* estiver unida ao *soma*. Daí a conclusão de que a atemporalidade em sua forma mesma (*nous*) só é possível de ser atingida com a morte. Assim, a filosofia assume também uma prerrogativa *sui generis*: é educação para a morte.

Enquanto esse processo de rarefação do *soma* não se realiza, o bem possibilita-nos estar e ser na *sophia*: estruturação e conservação da vida, segundo Jaeger (2013).

As ideias trabalhadas anteriormente têm muito a nos dizer nos dias de hoje. Aliás, a própria atitude filosófica de Platão e o seu *éthos* educador podem nos ajudar problematizar a educação e lembrar ou reforçar o seu aspecto essencial: educar é formar o homem integralmente, todos os homens, não só a partir do saber ou da construção da consciência simbólica – que, segundo Derrida (2002, p. 14), se efetiva quando nos tornamos capazes de dizer eu e de nos afirmarmos como animal autobiográfico – mas também da formação do caráter ético e da ação política comprometida. Nesse momento, não podemos nos esquecer do princípio de convivialidade que norteava o *modus vivendi* grego. Isso é importante para demonstrar o quanto agir bem e responsabilizar-se pela comunidade são necessários para a construção de uma *pólis eudaimônica*.

A pedagogia platônica da razão, ao modo como a interpretamos anteriormente, é uma importante referência teórica para problematizarmos, via educação, os estados atuais de *filodoxia* em que estamos inseridos, os quais nos mergulham em diversos modos irracionais de viver. O nosso cenário é propício ao aparecimento de defensores dessas posturas, paradoxalmente novas e antigas, frente à realidade. Estes, motivados por modismos diversos, anunciam o desgaste da razão e a perda de sua eficácia: “cinzenta é toda teoria, e verde apenas a árvore esplêndida da vida”. Tal aforismo serve às ideias pós-modernas na medida em que revela uma tendência desqualificadora da razão. Ele recusa à atividade teórica enquanto *tó theion*, ou seja, enquanto um olhar de unidade sobre o real, procedendo à *fetichização* da prática. Não que a prática deixe de inserir-se no contexto da razão. Pelo contrário, ela também é um desdobramento positivo da capacidade racional do homem. A prática torna-se, no entanto, um mecanismo à parte quando se descola do pensar, de modo que fazer a todo custo, tendo sempre em consideração os interesses culturais emergentes, passa a ser o que efetivamente interessa. Nesse contexto, Moraes (2004) afirma surgir o neopragmatismo, que é o polo antagonico ao da especulação abstrata. Para uma concepção de educação integral, esses dois polos, enquanto elementos teóricos que lhe podem servir de fundamentos, são bastante celemáticos, porque se mostram extremos que padecem ora do excesso, ora da falta, em nada contribuindo para a formação de uma visão crítica no homem, para uma abordagem de conjunto e para uma ação problemática e transformadora do real, que deixem efetivamente transparecer a verdadeira concreticidade ou substância das coisas. A respeito do caráter ambíguo da pós-modernidade e da tendência falaciosa a submeter a deliberação à escolha dos extremos de uma possibilidade, Moraes (2004, p. 351) enfatiza:

Há que cuidar para não cair no falso dilema, ou na falácia, que a agenda pós-moderna nos propõe: metafísica ou relativismo; metanarrativas ou histórias fragmentárias, universalidade ou segmento, teoria totalitária ou nenhuma teoria; verdade como adequação ou verdade como consenso, neopragmatismo ou nenhum pensamento [...]. Esta falácia, em sua ironia destrutiva e regressiva, nivela toda a reivindicação ao conhecimento, a ponto de tudo parecer opções postas por diferentes interesses culturais.

Voltemos à discussão sobre o irracionalismo para alguns ponderamentos essenciais. Nas considerações de Rouanet (2004), as posturas irracionais assemelham-se conceitualmente à *filodoxia* descrita por Platão. A partir disso, percebemos a obscuridade em que elas se engendram e, por vezes, desenvolvem-se. Normalmente, os autores que defendem essa postura usam discursos alheios, os quais de alguma forma passam a representar confusamente suas ações. Desse modo, além da negar a autêntica importância do exame e do autoexame sobre elas, o irracionalismo apresenta-se como parasitário e oportunista, em nada correspondendo ao esforço que movimenta a aprendizagem e a aquisição do conhecimento, como bem percebeu o autor acima:

[...] só muito raramente o irracionalismo se autotematiza de modo explícito, em geral esses autores não tem um discurso irracionalista: têm uma atitude irracionalista que se atualiza em discursos alheios. O irracionalismo é oportunista, parasitário: ele captura certas tendências em voga, que em si nada têm de irracionais e as utiliza para seus próprios fins. (ROUANET, 2004, p. 126).

Nessa esteira reflexiva, o mesmo autor aponta para três tipos de irracionalismo que afetam os indivíduos nestes tempos: o comportamental, o teórico e o político, ou seja, em nossa linguagem tais irracionalismos afetam respectivamente a ética (bom/belo), o saber (verdade) e a política (justiça). Ora, partindo da constatação platônica de que a educação é muito vulnerável ao mundo sensível e que, em função disso, as fruições do movimento afetam-na significativamente, queremos pensar neste capítulo como a pedagogia da razão e a atitude filosófica do educador ateniense podem contribuir para reencontrarmos o lugar do *lógos* na formação do homem, reabilitando duas de suas características inteligidas por Platão: o exame e o autoexame sobre e em direção ao trinômio que apresentamos acima.

Para tal reflexão, partiremos de duas premissas.

A primeira é a de que a razão é examinativa na medida em que seu meio vital consiste em investigar a realidade *ad extra* ao homem, ou seja, as formas objetivas da realidade. Nesse exame, três novos conceitos destes tempos, entre outros possíveis, devem ocupar a nossa atenção: o apolitismo, a performatividade e a heterogeneidade, pois muito nos dirão a respeito do modo fragmentário como se tenta examinar o mundo material multifacetado e sem fundamento originário, sem presença das formas estruturantes, portanto

sem referência metafísica. Ora, o *lógos*, em seu dinamismo constitutivo, reconhece sua competência para investigar o mundo normativo e assim contestar a tentativa de destruição dos fundamentos ontológicos da realidade e de redução de todas as formas de experiência aos fatos sensíveis, perceptíveis e quantificáveis segundo o tempo mecânico. De maneira contrária ao elã criativo do *lógos*, o irracionalismo é conformista e exclui o necessário trabalho com a investigação e com o conceito, ficando apenas no simulacro e no desprezo à inegável estrutura dialética geradora do conhecimento.

O segundo pressuposto diz respeito ao autoexame, ao “*gnothi sautón*”, que o homem deve empregar sobre si mesmo, no sentido de fazer-se perceber que há um pequeno interstício entre a sua razão e a irracionalidade. O autoexame ajuda-o reconhecer os limites da própria razão e a necessária relação entre elas e as outras forças pulsionais que habitam a dimensão *thymoeides* e *ephtymetikón* da *psykhé*, uma vez que a razão possui uma faceta erótica, ou seja, um desejo amoroso pelo que ainda não se tem. Isso gera uma atração da consciência sobre o objeto em direção ao qual ela se lança: “Porque, se se ama, os olhos e os pensamentos envolvem o objeto, como se fossem mãos, para colhê-lo” (ALVES, 2013, p. 104).

O objetivo desse capítulo consiste em propor as discussões e os argumentos inferidos da atitude filosófica platônica e da pedagogia da razão como importantes para a educação em nossos dias. Para isso, não basta dizer que esta é necessária: é importante demonstrar que ela é viável à contemporaneidade, quando o individualismo, o desinteresse pelos assuntos da *pólis* e a rejeição à verdade fortalecem-se como posturas irracionais/*filodóxas* de viver e de compreender a realidade.

Para alcançá-lo, nós traçaremos primeiramente algumas características deste tempo, pois refletir sobre a finalidade da educação na atualidade exige pensar a sociedade da qual ela faz parte e os princípios que a regem. Posteriormente, refletiremos sobre como alguns elementos do saber, da ética e da política podem relacionar-se com a educação e, ao modo da paidêutica do filósofo-educador ateniense, evidenciar o que ainda ela tem a contribuir para a formação integral do homem do nosso tempo.

Nós acreditamos que esse exercício será importante para reavivarmos também duas características essenciais e originárias do ato formativo: primeira a de que ele é um chamamento para que a dimensão *logistikón* da alma exerça adequadamente a sua função de retirar o homem do estado de *filodoxia* e o conduza à *sophia* (*A Rep.*, V, 476c-480a); segunda a de que o homem educado é o sábio cuja *psykhé* assenta-se nas formas imutáveis da bondade/beleza, da justiça e da verdade (*Ban.*, 201a).

#### 4.1 A PÓS-MODERNIDADE E A EDUCAÇÃO: UM OLHAR SOBRE O INDIVIDUALISMO, O DESINTERESSE PELA *PÓLIS* E A REJEIÇÃO À VERDADE

Fala-se, pelo menos desde a segunda metade do século XX, sobre a emergência de um novo tempo histórico traduzido, embora de maneira confusa e imprecisa, nas mudanças culturais, sociais e políticas. Segundo Moraes (2004), a ênfase deste período recai sobre a onipotência do presente e sobre a desconstrução do passado, o qual é tido como a personificação da autoridade, da metanarrativa e da valorização extrema da razão. Desconsidera-se também o futuro, um porvir de progressos que não chega porque, em si, nunca existiu. De acordo com Charles (2004, p. 25), esta é “a fase jubilosa e libertadora do individualismo, que se vivencia mediante a desafeição pelas ideologias políticas, o definhamento das normas tradicionais, o culto ao presente e a promoção do hedonismo individual”.

Nas concepções de Dentz (2015), esses e outros pressupostos entram na pesquisa e na discussão sobre educação por meio do fortalecimento das teorias pós-críticas<sup>60</sup>. O postulado delas é razoavelmente claro: é preciso provocar substituições, rupturas e mudança de ênfase nos temas que predominaram até então no campo educacional, os quais são tomados não só pelo criticismo iluminista mas também pela dialética da totalidade grega, que na concepção de Nietzsche (2010), anunciador do “crepúsculo dos ídolos”, deveria ser destruída a “golpes de martelo”.

Percebe-se que tais posturas tangenciam novas ações. Agora, elas devem abrir-se ao novo, à transgressão aos discursos constituídos, à subversão ao sistema simbólico e cultural dominante. A linguagem deve dar vazão a um novo jogo: o de multiplicar os sentidos e de espelhar a diferença. Nessa conjuntura, valores morais, políticos e epistêmicos, historicamente

---

<sup>60</sup> Dentz (2015) apresenta-nos, por meio de sua tese de doutoramento, uma ideia da dificuldade de definir conceitualmente o que sejam efetivamente as teorias pós-críticas e quais os seus desdobramentos no campo das humanidades, em especial no da educação. Ele afirma: “[...] não há um consenso sobre o que sejam as teorias pós-críticas. Tanto autores que se declaram modernos quanto pós-modernos se debatem em torno dessa questão, mas, ao que tudo indica, não está suficientemente clara a sua definição. Por um lado, pode-se mesmo considerar que defini-las implicaria em destruí-las, pois sua característica maior seria a abertura, a mutabilidade constante, a itinerância do pensamento e o nomadismo conceitual. Por outro lado, é possível que elas se definam melhor pelo que não são, do que por aquilo que são. Ou seja, que as teorias pós-críticas teriam um acentuado aspecto de negação e um fraco, ou nenhum, de afirmação. Ou, para ser mais específico, que se definiriam pela negação do moderno, do iluminismo, do marxismo, etc., mas não pela afirmação de algo, a não ser pela constatação do estado de crise de referência em que vivemos. Também há quem diga [...] que elas podem ser compreendidas por suas diversas linhas e traçados. Contudo, considerando os defensores e críticos das novas tendências, vigora um dissenso, entre outras coisas, sobre o que elas são e sobre os interesses que elas representam, seja na Filosofia, na Educação, nas humanidades, e, enfim, em sentido amplo, na sociedade em geral e no contexto histórico.” (Ibid., 2015).

discutidos e validados, são colocados à prova. A verdade, por exemplo, deixa de ser um conceito ontológico e passa a denotar os efeitos das relações de poder discursivamente construídos, ou seja, não há manifestação de algo real, mas tão somente elaborações subjetivas de estruturas psicologicamente perceptíveis e plausíveis de serem descritas.

O autor acima faz uma constatação importante sobre o efeito desses pressupostos na educação:

Na contramão do sentido crítico e revolucionário da educação, várias conclusões têm apontado para a inexistência da verdade, a desconstrução do sujeito (epistêmico e histórico), o fim da história, a negação da realidade etc. produzindo a sensação de que, então, agora vale tudo na Educação: tudo precisa ser reinventado no contexto de novas experiências a cada momento; o que ainda é novo já parece velho; a regra é a transgressão, a subversão, a experimentação, a inovação, a flexibilização, a adaptação aos novos tempos, e assim por diante. Mas, cabe verificar se na raiz de tais processos não estariam as lógicas perversas do capitalismo imperialista global agindo para adaptar o campo educacional ao metabolismo da crise estrutural e global do capital [...]. (DENTZ, 2015, p. 23).

Como sabemos, a educação é sensível às provocações externas, podendo inclusive reproduzi-las. Algumas tendências históricas insurgem constantemente, sob novas plumagens, levantando proposições que são insustentáveis, pois carecem de assertivas que possam conduzir realmente o ser humano pelo turbilhão da história e dar-lhe esteio para a estruturação e conservação da vida.

Se algumas propostas engendradas pela chamada agenda pós-moderna possui algum sentido em sua elaboração, como constata Bauman (1998) e Moraes (2004), outras são absolutamente deletérias, dentre as quais podemos nomear o individualismo, o desinteresse pelos assuntos coletivos da *pólis* e a rejeição à verdade. Para usarmos as nomenclaturas pensadas por Rouanet (2004), trata-se de três posturas que permeiam o campo do irracionalismo comportamental, político e teórico. Estas, semelhantes as que Platão descreveu na alegoria da caverna, não são condições existenciais autênticas à vida humana, pois não fazem parte da dimensão superior de nossa natureza: “quando a alma dirige os olhares para o que é mesclado de obscuridade, para o que nasce e perece, sua visão se embota, ela não tem mais que opiniões, passa incessantemente de uma a outra e parece desprovida de inteligência.” (*A Rep.*, VII, 508d). O mesclado sobre o qual o excerto refere-se são os simulacros, os quais tomamos como realidade e o reproduzimos inclusive por meio de processos educacionais, quer sejam institucionalizados, quer sejam informais.

Antes, porém, de examiná-los criticamente na seção que lhes é própria neste capítulo, faz-se *mister* que conceituemos o que é a suposta pós-modernidade e como o individualismo, o desinteresse pelas questões relacionadas à coletividade e a rejeição à verdade, posturas já

combatidas por Platão (Cf. *A Rep., Pol., Teet.*), encontram nela um solo fecundo para um novo florescimento e, diga-se de passagem, mais radical que a própria relativização da verdade e da justiça que Platão nos legou por meio da crítica endereçada aos sofistas, especialmente a Protágoras.

De acordo com a compreensão de Kumar (1997), antes de dizer sobre as consequências das “ideias” pós-modernas, é preciso proceder a uma definição razoavelmente inteligível do que elas sejam. Isso, contudo, não acontece sem dificuldades, uma vez que as práticas pós-modernas normalmente se enveredam por caminhos bastante antagônicos ao da definição: “os pós-modernos têm horror a definir” (KUMAR, 1997, 115).

Quando falamos de pós-modernidade<sup>61</sup>, uma dúvida nos cerca: será que ela representa o fim do moderno ou é um desdobramento dele, nascida da consciência da crise que o envolve? Para Kumar (1997), o ponto de partida inicial é o de que a modernidade não existe mais. Entretanto, o mesmo autor assevera que o prefixo “pós” traz em si uma ambiguidade: ele pode tanto se referir a algo que vem depois quanto a “*post-modern*”, ou seja, a uma espécie de “exéquias” realizada sobre o corpo desfalecido da modernidade. Nesse último sentido, não indicaria algo novo, mas tão somente um estado de reflexão pautado pelo sentimento melancólico de fim.

Refletindo sobre as variações semânticas do modernismo, Peters (2000) chegou a seguinte proposição:

O pós-modernismo tem, assim, dois significados gerais, relacionados aos dois sentidos do termo “modernismo”: ele pode ser utilizado, esteticamente, para se referir, especificamente, às transformações nas artes, ocorridas após o modernismo ou em reação a ele; ou, em um sentido histórico e filosófico, para se referir a um período ou a um *ethos* – a “pós-modernidade”. No segundo sentido, pode-se argumentar que ele representa uma transformação da modernidade ou uma mudança radical no sistema de valores e práticas subjacentes à modernidade. (PETER, 2000, p. 13-14).

Tal mudança radical efetiva-se mediante a desconstrução das fronteiras entre o político, o econômico, o social, o cultural e outros diferentes setores da sociedade. Dentz (2015) alerta que a abolição das fronteiras entre os diversos setores não tem nada que ver com a tão em moda ideia de interdisciplinaridade e também não postula a volta a uma unidade

---

<sup>61</sup>Ao longo desta seção, usamos os conceitos pós-modernismo, pós-modernidade e pós-moderno como sinônimos. Kumar (1997, p. 123), no entanto, esclarece que cabe “reservar pós-modernidade para o conceito social e político mais geral, e pós-modernismo para seu equivalente cultural.” Logo mais adiante, ele esclarece: “não impede que usemos um pelo outro.”. Desse modo, respeitadas as devidas singularidades conceituais das expressões, manteremos o uso inicial, no sentido de expressar com elas uma tentativa de mudança, transformação e rompimento com a modernidade e suas produções espirituais de toda ordem.

perda do conhecimento, mas apenas emprega a noção de fragmentação: uma das ideias basilares da agenda “pós”.

O mesmo autor alerta, ainda, para o fato de o “pós-modernismo” engendrar-se primeiramente da área cultural e só posteriormente estender-se a outras áreas do saber. Já Anderson (*apud* DENTZ, 2015) pontua com mais ênfase o desenvolvimento histórico do movimento pós-moderno e afirma que ele se torna um paradigma conceitual para os seus adeptos apenas em 1970, afirmando-se como crítica à modernidade e às suas teorias, decretando o seu findar histórico. No entanto, os críticos, sobretudo os dialéticos e marxistas, dessa “mudança paradigmática” não se eximem da responsabilidade de problematizar o que efetivamente se entende como o fim da modernidade. Indo além, eles afirmam que tal movimento trata-se de uma incursão ideológica do sistema capitalista no modo de produção e reprodução do pensamento, usada como meio de expansão de suas atividades na etapa considerada como a mais globalizada.

De maneira geral, os tempos pós-modernos, em contraposição ao princípio da autoridade predominante nos tempos modernos, são coordenados pelo princípio da anarquia (KUMAR, 1997, p. 120). Nessa concepção, eles são influenciados o tempo todo pelo ecletismo, pluralismo, aleatorismo e revolta. Este princípio

[...] implicaria, pela conotação de “deformação” e a ênfase na desconstrução, na diferença, na descontinuidade e na ‘destotalização’, em uma tendência à ‘indeterminação’ que somada a uma enorme vontade por desconstruir, e afetar o político, o cognitivo, o erótico, enfim, a psique de cada indivíduo, acabou afetando o campo discursivo no ocidente. Algo como a morte do homem como sujeito, proclamada por Foucault, e sua reconstituição em discursos, símbolos e imagens. (DENTZ, 2015, p. 71).

A mídia e todas as demais tecnologias da informação assumem na teoria pós-moderna um lugar de destaque, na medida em que corroboram para criar uma realidade “desmaterializada”, sob o ponto de vista histórico, e “desformalizada”, sob o ontológico, para o homem pós-moderno, ou seja, uma realidade tão somente construída por meio dos discursos e das imagens. Desse modo, uma das características fundamentais da “pós” é também o seu encantamento e, não obstante, a sua apologia às potencialidades da “sociedade da informação” e da informatização, caracterizando-se como uma época de “oportunidades”.

A era pós-moderna é um tempo de opção incessante. É uma era em que nenhuma ortodoxia pode ser adotada sem constrangimento e ironia, porque todas as tradições aparentemente têm alguma validade. Esse fato é em parte consequência do que se denomina de explosão das informações, o advento do conhecimento organizado, das comunicações mundiais e da cibernética [...]. O pluralismo, o ‘ismo’ de nossa época, é, ao mesmo tempo, o grande problema e a grande oportunidade: quando Todo Homem se torna cosmopolita e, Toda Mulher, um Indivíduo Liberado, a confusão e a ansiedade passam a ser estados dominantes de espírito [...]. Este é o preço que

pagamos pela era pós-moderna, tão pesada à sua maneira como a monotonia, o dogmatismo e a pobreza da época moderna. Mas, a despeito de numerosas tentativas feitas no Irã e em outros países, é impossível voltar a uma forma de cultura e de organização industrial anteriores, impor uma religião fundamentalista ou mesmo uma ortodoxia modernista. Uma vez tendo surgido, o sistema mundial de comunicações e a forma de produção cibernética criam suas próprias necessidades e são, à parte a eclosão de uma guerra nuclear, irreversíveis. (JUNCKS apud KUMAR, 1997., p.115-116).

Na obra *A condição pós-moderna*, Lyotard (1989) reproduz diversas teorias da sociedade da informação pós-industrial. Seu ensaio filosófico sobre a suposta condição destes tempos relata a força dos modos de produção do conhecimento em meio a uma sociedade computadorizada. O que se evidencia nela é a compreensão que o autor tem sobre os dois elementos fundamentais citados anteriormente: a sociedade e o conhecimento. O equivalente para conhecimento nas *letters* pós-moderna é a cultura, a qual sofreu uma enorme dilatação em sua esfera, abrangendo de maneira determinante a social, a política, a econômica e até mesmo a psicológica. Nesse estágio de reconfiguração da noção de atividade cultural, tudo passa a ser interpretado sob esse prisma, ou seja, tudo é cultura.

Nesse cenário, a cultura e a economia estabeleceram laços matrimoniais bastante duvidosos, de tal modo que uma e outra são vistas e tratadas indistintamente. Alguns se esforçam para significá-las como se possuíssem a mesma natureza. Assim, via informação, percebemos que a cultura tornou-se um grande negócio por três motivos facilmente perceptíveis em nossa existência concreta: a indústria de bens culturais dita as regras do mercado e os meios de comunicação, o esporte, o lazer, as artes e, especialmente, a educação são comandados por uma espécie de *marketing* cultural; a classe média busca em seu poder de compra elementos simbólicos que lhe tragam distinção social; a nossa vida cotidiana satura-se diariamente pelo bombardeio de que é alvo do virtualismo das formas de interação e relação, como a internet, tv., anúncios, etc., persuadindo a nossa *psykhé* a um ato consolidado na sociedade da informação, que é também a sociedade do espetáculo, a sociedade da imagem.

A mídia criou uma nova ‘realidade eletrônica’, saturada de imagens e símbolos, que obliterou todo e qualquer sentido de realidade objetiva por trás dos símbolos. Na situação que Jean Baudrillard chama de ‘êxtase da comunicação’, o mundo, nosso mundo, tornou-se puramente um mundo de ‘simulação’, ‘a geração’, através de modelos, de um real sem origem ou realidade: um hiper-real’. Na hiper-realidade não é mais possível distinguir o imaginário do real, nem o signo de seu referente, e ainda menos o verdadeiro do falso. O mundo da simulação é um mundo de simulacros, de imagens. Mas, ao contrário das imagens convencionais, os simulacros são cópias que não têm originais ou de originais que foram perdidos. São imagens ‘assassinas do real, assassinas de seu próprio modelo’. Nessa situação, não pode haver conceito de ideologia, nenhuma ideia da ‘traição da realidade’ por signos ou imagens. Há apenas signos e imagens, apenas o hiper-real. ‘A história deixou de significar, de referir-se a alguma coisa – chamemos a ela de espaço social ou o real.

Entramos em um tipo de hiper-real onde as coisas estão se reproduzindo *ad infinitum*. (KUMAR, 1997, 134).

A sociedade da informação, acoplada à sociedade do espetáculo (DEBORD, 1997), não gera só imagens, símbolos e linguagens. Ela produz uma nova realidade, agora virtual, fazendo-a parecer tão real quanto possível.

As imagens fluem desligadas de cada aspecto da vida e fundem-se num curso comum, de forma que a unidade da vida não pode ser mais reestabelecida. A realidade considerada *parcialmente* reflete em sua própria unidade geral um pseudo mundo à parte, objeto de pura contemplação. A especialização das imagens do mundo acaba numa imagem automatizada, onde o mentiroso mente a si mesmo. O espetáculo em geral, como inversão concreta da vida, é o movimento autônomo do não vivo. (DEBORD, 1997, p. 13).

O imaginário expulsa a objetividade de cena e torna-se protagonista de um espetáculo cujo enredo se tece na pura relativização da verdade, da bondade e da justiça. Denota-se, então, que a realidade como estrutura objetiva é desconstruída em conjunto pelos pós-modernos, a qual cede lugar a uma nova concepção: a de hiper-realidade aliada a uma nova forma de produzir a subjetividade humana.

A dimensão subjetiva do homem, na realidade virtual, vai sendo formada em contato constante com os simulacros e as simulações indefinidas. Esse processo molda-lhe a *psykhé*, desconstruindo-a e reconstruindo-a a partir de novos modos de ser. Nesse refazimento psíquico, o híbrido se manifesta como característica de um ser nem homem nem máquina, mas um “*ciborg*”, cuja linguagem existencial mistura-se à computacional numa troca irrestrita de informação e identidade. A propósito, nessa *hibridização* não existem mais identidade e subjetividade no singular. As palavras passam a ser declinadas no plural. O que acontece, então, segundo Dentz (2015), é que o indivíduo é “[...] desconstruído, dissolvido, e passa a desaparecer, seja em sentido epistêmico, seja como sujeito histórico”. O autor, porém, acrescenta que ele pode ser, em outras dimensões, “[...] reconstituído em novas configurações, em personalidades e subjetividades mutantes, instáveis e flutuantes, relativamente aos arranjos discursivos em que se localiza.” (DENTZ, 2015, p. 76). O homem criativo, crítico, comunitário e livre perde sua natureza e cede lugar a outro: o espectador, assimilador e consumidor.

Em contraposição, o plural não se aplica na mesma proporção às relações comunitárias, pois o que se vê é exatamente o contrário: o fechamento do homem sobre si mesmo, dando vazão a um dos fenômenos mais predominantes de nosso tempo: o individualismo.

Evidentemente, o individualismo não é um problema engendrado neste suposto tempo pós-moderno. Segundo Simmel (2005), ele, historicamente, ganha expressividade na medida em que a procura pela individuação pessoal do homem, na liberdade e na igualdade de direitos, sobrepõe-se ao espaço que a sociedade deve ocupar em sua vida, portanto é um fenômeno enraizado na modernidade. Nessa conjuntura, o ser social torna-se um elemento de opressão e de impedimento para a concretização suprema do ser individual e de sua intrínseca liberdade caso não seja uma estrutura cuja finalidade consista em estar a total serviço do homem. Essa prerrogativa povoa a mentalidade moderna assim como aquela propalada posteriormente pelo Romantismo, no final do século XVIII, quando se reproduzia o desejo humano, mais a maneira pausânica que socrática, de ser valorado em sua singularidade diferenciadora e pelo reconhecimento de seu ser “irrepetível”. O palco para o desenvolvimento desse comportamento irracional, segundo o princípio grego da convivialidade, é a *pólis* moderna: nela a multiplicidade se autodestrói na busca por uma pseudo-segurança afirmada no resguardamento do ser pessoal:

A vida compõe-se cada vez mais de conteúdos e programas impessoais, que pretendem recalcar as colorações verdadeiramente pessoais e o que é incomparável. Para salvar o que é pessoal é preciso convocar o que há de extremo em peculiaridade e particularização, e é preciso exagerá-las para que possa tornar audível, inclusive para si mesmo (SIMMEL, 2005, p. 588).

O ideal de indivíduo como valor supremo da modernidade chega à contemporaneidade com uma diferença peculiar: ele não tem mais a segurança de antes. O indivíduo está descentrado, com a identidade fragmentada, contraditória e sem sentido diante de si mesma. Esse indivíduo é instado a buscar sempre o ineditismo por meio de novas sensações e prazeres imediatos. Na linguagem platônica, este é semelhante a um daqueles “homens acorrentados desde a infância, com as pernas e os pescoços amarrados, de sorte que não podem mexer-se nem ver alhures exceto diante deles, pois a corrente lhes impede de virar a cabeça.” (*A Rep.*, VII, 514a). Entretanto, diferentemente dos prisioneiros da caverna, para os quais o simulacro é tudo o que existe, o indivíduo pós-moderno vive em estado constante de incerteza. A tentativa de se proteger da insegurança e da angústia, que advêm dessa sua situação existencial, fazem-no se fechar cada vez mais em si, em sua liberdade e somente na responsabilidade consigo mesmo. Ora, o individualismo pós-moderno configura-se, desse modo, como a exacerbação do individualismo moderno. Sem dúvidas, o surgimento da *pístis* na hiper-realidade tem aqui a sua contribuição: as imagens e as linguagens virtuais são tidas como suficientes para bem viver, pois, ao mesmo tempo em que elas possibilitam conexões infindáveis, geram também uma falsa segurança de ter a intimidade resguardada do olhar do

outro. Nessa atmosfera de satisfações imediatas e superficiais, o isolamento gera prazer e as ações de camaradagem e de co-responsabilidade social são negadas. Na feliz expressão de Adorno (apud DENTZ, 2015), esses movimentos do individualismo corroboram para formar a “multidão solitária”, um mecanismo de sobrevivência individual necessária à lógica capitalista.

Indubitavelmente, a tônica do individualismo pós-moderno assenta-se sobre a liberdade individual (BAUMAN, 2004). Entretanto, trata-se de uma liberdade parcial que afeta os homens de maneiras muito diferentes, gerando exclusões e alienações. Por meio da metáfora do “turista e do vagabundo”<sup>62</sup>, o autor acima acrescenta: não são todos que fazem a experiência de ser realmente livres, muito embora suas vontades assim o desejem. Alguns são impedidos pela estrutura material em que estão imersos. Disso se depreende duas considerações fundamentais: a primeira é a de que o verdadeiro ser livre do homem nasce do autoexame que ele faz sobre si mesmo e sobre as suas potencialidades, de maneira que tanto maior será a sua liberdade quanto maior for a sua capacidade de converter a *psykhé* para as formas definidas do real; a segunda é que as condições sensíveis sobre as quais a liberdade humana acontece não podem ser ignoradas, uma vez que a superficialidade em que a aparência delas se senta e a liquidez como se apresentam podem gerar confusões, vícios e erros. Bauman (2004, p. 35) afirma:

Embora possa parecer estimulante no curto prazo, cheio de promessas e premonições vagas de uma experiência ainda não vivenciada, flutuar sem apoio num espaço pouco definido, num lugar teimosamente, perturbadoramente, “nem-um-nem-outro”, torna-se a longo prazo uma condição enervante e produtora de ansiedade. Por outro lado, uma posição fixa dentro de uma infinidade de possibilidades também não é uma perspectiva atraente. Em nossa época líquido-moderna, em que o indivíduo livremente flutuante, desimpedido, é o herói popular, estar fixo - ser identificado de modo inflexível e sem alternativa - é algo cada vez mais mal visto.

Em síntese, o individualismo pós-moderno apresenta-se como fruto de uma cultura narcísica, que pensa sempre em si mesma e faz de tudo para demonstrar sua diferença em relação ao outro – a diferenciação confunde-se com sentir-se livre. Para aqueles que se

---

<sup>62</sup> A expressão “turistas e vagabundos” é uma metáfora usada por Bauman (1997) para retratar a vida contemporânea e para servir como elemento descritivo das mudanças produzidas pelo “capitalismo flexível” nas concepções de tempo e de espaço. Os turistas são aqueles que conseguem se adaptar às mudanças do espaço e se mover pela desconfiguração do tempo. A movimentação lhes é um estilo de vida, conferindo-lhes um *plus* social de destaque e, ao mesmo tempo, uma forma de preservação de seu ser social: “os turistas são viajantes e colocam os sonhos da nostalgia acima das realidades de casa” (Ibid., p. 117). Eles não aceitam a fixação. Já os “vagabundos” dedicam-se aos serviços dos turistas. Na expressão do autor acima, são o *alter ego* do turista. Em outras palavras, os vagabundos são, aos olhos de quem detém o capital, aqueles que não estão aptos a produzir nada significativo e, por isso, devem fazer os trabalhos “menos exigentes” e socialmente “menos visíveis”. De maneira geral, os vagabundos devem lembrar os turistas “o quanto estes são afortunados”. (Ibid., p. 120).

aderem a tal postura, a posteridade é uma palavra que não possui desdobramentos significativos nem gera preocupação: o que interessa é o hoje e o que se pode viver agora. O princípio da convivialidade e o do compromisso social perdem todo o sentido e tornam-se metanarrativas. Sem dúvidas, essa postura é um desafio para a educação enquanto *paideia*, enquanto conversão do olhar, enquanto pedagogia da razão promotora da ascensão ontoepistemológica da *psykhé*.

Seguindo a esteira do individualismo, talvez como uma consequência dele, encontra-se o desinteresse pelos assuntos coletivos da cidade. Aqui, entra em cena a ideia de heterogeneidade anunciada acima. O heterogêneo é a marca de um modo de ser em que a diferença é fundamental não só para destacar as individualidades mas também para reforçar o rompimento com os valores políticos que precederam estes tempos. Ele é consequência direta do imediatismo e do pragmatismo que movimentam as tecnociências e os outros setores da vida social.

Ao lado da heterogeneidade, aparece outro conceito entrelaçado a própria noção de política pós-moderna: a desterritorialização. Segundo Giddens (1991), esse conceito insere-se em um fenômeno mais amplo: a globalização. Ora, no chamado mundo globalizado, as relações sociais são medidas em escalas mundiais, de tal modo que eventos locais podem concomitantemente receber influências de outras localidades, mesmo que distantes, e podem também influenciá-las.

A economia é o setor social mais privilegiado no mundo globalizado. O fluxo de capital, o rendimento e o comércio em larga escala em tempo recorde corroboram para fortalecê-la. Nesse cenário, as empresas multinacionais consolidam-se como detentoras de um cabedal de poderes, inclusive fazendo frente aos dos Estados. A desterritorialização, portanto, gera uma nova forma de relação: o real e o tangível dão lugar ao imaginário. Isso significa que os espaços e os tempos reais são substituídos por espaços e tempos ficcionais, engendrando uma série de simulacros e de *fetiches* mecanizados e, por vezes, desligados da verdadeira concreticidade das coisas.

A política será o espaço onde os desdobramentos singulares da desterritorialização e da globalização poderão ser percebidos. De acordo com Rouanet (2004), o objetivo da política pós-moderna centra-se na sociedade civil e na realização de objetivos de grupos ou segmentos pertencentes a essa sociedade civil. Outro deslocamento importante destes tempos é em relação aos sujeitos da política: os cidadãos perdem lugar para os grupos e seus interesses, de maneira que os fins por eles buscados não são mais os universais, mas os micrológicos.

Assim como não há atores políticos universais – grandes partidos agregando um leque amplo de interesses e posições – não há mais um poder central localizado no Estado, mas um poder difuso, estendendo sua rede capilar por toda a sociedade civil – ‘as disciplinas’ de Foucault. Política segmentar, exercida por grupos particulares, políticas micrológicas, destinada a combater o poder instalado nos interstícios mais imprescindíveis da vida cotidiana, estamos longe da política moderna, em que o jogo se dava através dos partidos, segundo os mecanismos da democracia representativa. (ROUANET, 2004, p. 237).

Kumar (1997) vai ao encontro do autor acima nas considerações sobre a política pós-moderna, acrescentando que “as identidades coletivas de classe e de experiências compartilhadas de trabalho dissolvem-se em formas mais pluralizadas e específicas.” Além disso, “a ideia de uma cultura e de uma ideia nacionais são atacadas em nome de culturas minoritárias”. Depois dessas considerações, ele conclui: “O pós-modernismo promove a ‘política da diferença’. A identidade não é unitária nem essencial, mas fluída e mutável, alimentada por fontes múltiplas e assumindo formas múltiplas [...]”. (KUMAR, 1997, p. 132).

Isso nos faz perceber que a globalização e o seu conseqüente processo de desterritorialização promovem paulatinamente a perda do referencial de espaço e de tempo e com isso o espaço público, local onde se dão as discussões e os debates em vista do bem comum, perdem sua importância social, assim como são alvos da apatia política, uma vez que os homens sentem-se distantes dos centros onde se dão as decisões, não se consideram representados nem contemplados em relação às necessidades do local onde vivem.

Com o fechamento do indivíduo sobre si mesmo e sobre os seus desejos, a necessária relação de confronto, que gera um espaço político equilibrado e participativo, se esvanece. A participação torna-se questão de empatia: só acontece quando representa interesses. Se não, a indiferença é o que predomina. Segundo o pensamento de Francis Wolff, manifestado em entrevista concedida ao canal *online* de notícias do Senado<sup>63</sup>, em 2012, o desinteresse político pode chegar ao extremo, tornando-se apolitismo. Isso é um grande perigo, pois, por meio dele, o indivíduo recusa-se veementemente a participar da comunidade política e de comprometer-se com as escolhas que ela faz. Fruto da desterritorialização, o apolitismo caracteriza-se como desinteresse consumado pelo espaço público. O mesmo autor alerta para o fato de que, no Brasil, sobretudo, o apolitismo como irracionalismo político mostra sua faceta mais deletéria quando o indivíduo evade-se da esfera pública para um espaço individual imaginariamente construído como autopreservação e resguardo de si

<sup>63</sup> A entrevista supra aconteceu em 2012, em Brasília, durante o ciclo de debates “Fórum Senado Brasil” sobre a democracia e seus desdobramentos no Brasil. Nessa ocasião, um dos debatedores foi o filósofo e educador francês Francis Wolff, um dos maiores expoentes da crítica aos “políticos profissionais”. A entrevista, na íntegra, encontra-se disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2012/06/20/201cdesinteresse-por-politica-ameaca-a-democracia201d>>. Acesso em 20 de novembro de 2017.

mesmo em relação ao confronto oriundo da convivialidade e da construção comum do bem comum. Portanto, trata-se de uma fuga gerada pelo processo individualista ao qual prestou a sua adesão.

O terceiro irracionalismo constatado por Rouanet (2004) é o teórico e ele se manifesta nestes tempos, entre outros modos, por meio da rejeição à verdade, para isso é preciso relacioná-la à questão do conhecimento.

Como podemos perceber até aqui, as questões e os problemas levantados pela pós-modernidade vão se configurando mediante adoção de novos parâmetros e perspectivas, normalmente assumidos numa condição de contestação e rompimento. Assim, muito daquelas categorias tradicionalmente estabelecidas para a análise são invertidas. Nesse sentido, pudemos perceber a inversão entre economia e cultura, de tal modo que esta passa a ser a base real sobre a qual a sociedade se sustenta. Além dessa inversão, temos a tentativa de se rarefazer o sujeito e a própria realidade, a fim de que, de tal imersão, possa emergir uma realidade virtual. Finalmente, além da inversão e da rarefação, percebemos ainda uma tentativa de subversão da verdade: tenta-se abandoná-la, pois ela aparentemente perdeu o seu sentido e a sua importância para “o contexto da nova discursividade que se impõe”.

O conhecimento nestes tempos é visto apenas como incredulidade em relação às metanarrativas. Ele perde seu caráter epistêmico, ou seja, a percepção que a alma tem da realidade, do que existe de estável em cada coisa e que não depende exatamente da nossa capacidade subjetiva de senti-las (BRISSON; PRADEAU, 2010, p. 37).

Segundo Lyotard (1989), o conhecimento expresso como função científica possui um novo estatuto, pois agora ele se constrói como narrativa, linguagem e discurso. Isso implica dizer que as transformações culturais da sociedade transformam a própria verdade que a sustenta, razão pela qual a verdade não pode ser algo fixo e universal. Outra questão que se acrescenta é que nenhum conhecimento pode ser considerado como tal sem que seja produzido e produtor de uma linguagem computacional.

Coloca-se a questão da “dupla legitimidade”, ou seja, saber e poder são faces de uma mesma problemática, de tal modo que o saber torna-se uma questão de governo. As “tecnociências”, nestes tempos, são sinônimas de conhecimento, estrategicamente ligadas ao poder econômico e ao político. A “dupla legitimidade” renuncia qualquer pretensão de verdade e busca tão somente resultados práticos que gerem benefícios imediatos. Ela se regulamenta pela noção de tempo mecânico, o qual tenderá a favorecer a ampliação definitiva da performatividade. Segundo Santos (1989, p. 84), Lyotard, em *A condição pós-moderna*,

[...] expõe como a tecnociência, hoje coração integrado das sociedades pós-industriais e da pós-modernidade, não procura mais, como a Ciência moderna, a Verdade. Concentrada em áreas ligada à linguagem – comunicação, cibernética, informática, telemática – ela busca a performance, o melhor resultado. [...] Nestes ramos, associada ao poder econômico e político, a tecnociência não visa mais a conhecer o real, espelhando-o em números e leis, mas tende antes a acelerar informações para a indústria e os serviços produzirem novas realidades a um ritmo mais rápido e a um custo mais baixo. A tecnociência tornou-se *performativa* (performance = desempenho, resultado). As sucessivas gerações de computadores, com capacidade lógica e de processamento sempre maiores, não descobrem novas verdades, mas ampliam a performatividade.

De maneira geral, a performatividade neutraliza questões voltadas ao exame da verdade e o conhecimento deixa de ter a racionalidade como sua fundamentação e passa a se alicerçar sobre o poder, ambos comandados pelos “jogos de linguagem”. Nesse jogo, os saberes são todos tratados de maneira unilateral, pois a performatividade não distingue uns dos outros e não os diferencia quanto à importância. Nestes tempos, tudo é considerado conhecimento, tanto o é que a própria informação tornou-se um processo qualificante do saber, apresentando-o de maneira “suficiente” sobre a forma da heterogeneidade.

Segundo Lyotard (1989), como já enfatizado anteriormente, estes tempos não se configuram mais a partir do princípio da autoridade. Nos jogos de linguagem, predomina o critério de operatividade, que “é tecnológico, não sendo pertinente para ajuizar do verdadeiro e do justo” e que “a invenção faz-se sempre na divergência”. Ignora-se o princípio do consenso, pois julgam que ele “violenta a heterogeneidade dos jogos de linguagem”. O autor acima assevera que “o pós-moderno [...] refina a nossa sensibilidade para as diferenças e reforça a nossa capacidade de suportar o incomensurável” (1989, p. 13), de maneira a se concluir que

O desenvolvimento de uma tecnociência, ou seja, a junção entre o pensar e o agir, levará a humanidade a resolver seus problemas, uma vez que, como técnica e ciência, é produzida exatamente com esse objetivo. A humanidade não necessita mais de teorias gerais, nem de explicações totalizantes, mas de soluções práticas e imediatas. (PEIXOTO, 2004, p. 36).

Em meio a essas posturas, no mínimo celeumáticas, de nosso tempo, a educação e as teorias que lhe dão aporte ganham uma importância central na discussão sobre a formação humana, na qual o ato de educar torna-se concomitante um processo pontifício e um processo fronteiro entre o homem que temos e o homem que queremos formar. O primeiro porque a educação é a ponte por meio da qual a natureza humana pode ser aprimorada e as potencialidades desenvolvidas mediante integração das *dynámeis* constitutivas da *psykhé*, em vista da aquisição do conhecimento verdadeiro sobre o real e da construção de uma comunidade justa, na qual os homens possam ser realmente felizes; o segundo processo

estabelece, por vezes, a fronteira para aquilo que efetivamente não queremos que os homens se tornem, por isso o impreterível reforço de uma reflexão paidêutica, que tenha como ponto de partida o exame e o autoexame. Para tanto, a problemática que levantamos, via Sócrates, no nosso primeiro capítulo, deve ressoar também aqui: “Que educação queremos lhes dar?” (*Rep.*, II, 376e).

Desvela-se novamente aos nossos olhos a impreterível necessidade de investigar a natureza e a finalidade da educação. O individualismo, o desinteresse pela *pólis* e a recusa à verdade, posturas entendidas como irracionais, que encontraram no campo ideológico pós-moderno fecundidade para se fortalecerem, constituem um verdadeiro rompimento com a educação enquanto atividade omnilateral de promoção e de desenvolvimento das potencialidades humanas, sobretudo aquelas que expressam a dignidade (*presbeai*) de nossa natureza: *tà anthropine sophía*. Essa dignidade desenvolve-se em meio aos outros. Ela é uma vivência comum, atualizada na prática livre de cada homem. Por isso, primordialmente, a educação acontece mediante a própria concretização do princípio de convivialidade.

No cenário hodierno, a educação, sobretudo a formal, desenvolvida no interior dos espaços escolares, tende ao alinhamento à lógica do mercado e da produção, privilegiando mais os aspectos de gestão, de eficiência, de produtividade e de resultados que a humanização e a igualdade engendradas como objetivos da natureza educativa desde os seus primórdios, como bem nos demonstra Gambi (1999, p.87) ao afirmar que a pedagogia, enquanto reflexão e prática educacional, nasce:

[...] como saber autônomo, sistemático rigoroso; nasce o pensamento como *episteme*, e não mais como *éthos* e como práxis apenas. A guinada será determinante para a cultura ocidental, já que reelabora num nível mais alto e complexo os problemas da educação e os enfrenta fora de qualquer localismo e determinismo cultural e ambiental, num processo de universalidade racional; e porá em circulação aquela noção de Paidéia que sustentou por milênios a reflexão educativa, reelaborando-se como Paidéia cristã, como Paidéia humanística e depois como Bildung.

No entanto, em nome da performatividade pensa e pratica-se uma educação cujas habilidades e competências são norteadas por princípios da conjuntura global<sup>64</sup>. Como se

---

<sup>64</sup> Uma importante obra para se perceber a tendência educacional destes tempos é *Educação: um tesouro a se descobrir*. Trata-se de um relatório para a UNESCO no qual Delors (2001) apresenta quatro conceitos (pilares) que devem nortear as práticas educacionais contemporâneas: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a ser” e “aprender a viver juntos”. A crítica especializada vê nesse documento uma articulação profunda entre a ordem global do capital, o discurso da pós-modernidade e a educação que se desenvolve na esfera mundial. Nessa articulação, “aprender a conhecer” implica no desenvolvimento do conhecimento pragmático norteados pela razão instrumental; “aprender a fazer” está relacionado à questão do emprego e da formação profissional – relação mercadológica com o conhecimento; “aprender a ser” relaciona-se com o desenvolvimento das potencialidades do indivíduo em vista do seu aproveitamento como capital humano no interior das empresas; “viver juntos” implica na necessária mediação entre a competição e a igualdade de

percebe, a educação deixa de ser um processo dialético entre *theoria* e *techné* e torna-se um instrumento ideológico, utilitário e imediatista a serviço de interesses culturais e econômicos, alimentando-se pela finalidade de gerar, antes de qualquer coisa, a profissionalização do indivíduo e acepilhando-lhe o caminho para o seu sucesso pessoal.

No reino dos simulacros, na falsa sensação de que o homem se resguarda quando se isola, no explícito desinteresse pelas tramas e pelos dramas que compõem a *pólis* e na recusa à verdade, envolvida em uma realidade discursiva e imagética, a educação deixe de ser ponte e fronteira. O seu “não-ser” corrobora para a “ascensão da insignificância” (CASTORIADIS, 1987, p. 98). Nesse espectro sem matizes, qualquer informação é tratada como conhecimento, razão pela qual tudo é bastante líquido, sem forma, sem duração e, inevitavelmente, sem sentido. Em outras palavras, não há tempo como experiência concreta assim como não há ascensão como movimento vivo do *lógos*.

Diante dessas três posturas irracionais que afetam o homem e o ato educativo, tornando-o uma forma de reprodução e também de fortalecimento delas à medida que a integralidade e a omnilateralidade das dimensões humanas são enfraquecidas pela performatividade, é preciso a conversão do olhar, à luz da atitude e da pedagogia da racionalidade platônica, que possa conduzir o nosso interesse de refletir sobre o lugar e a importância de uma educação menos imediatista e mais examinativa, norteadas pelo entendimento e pela inteligência. Eles contrastam-se com as três posturas acima, porquanto estão autoconformadas ao estado de “ascensão da insignificância”, em explícita relação de contradição com a ascensão ontoepistemológica do *logistikón*. Esta, diferentemente daquela, tem como *télos* a atemporalidade, o bem, enfim o próprio estado de *sophia*: princípio da estruturação e conservação da vida.

#### 4.2 EDUCAÇÃO E FILOSOFIA: a reorientação da *psykhé* em direção à bondade/beleza, à justiça e à verdade

Inicialmente, devemos resgatar a afirmação de que educar é “[...] a arte que propõe a conversão da *psykhé* [...]” e que essa ação “não consiste em dar visão ao órgão da *psykhé*, visto que ele já a tem, mas, como está mal orientado e não olha para onde deveria, ela esforça-

---

oportunidades entre os homens. Na verdade, trata-se de um mecanismo ideológico que tenta impor sobre o viés da conformação à aceitação da desigualdade como elemento que advém de um mundo de relações em que alguns estão naturalmente mais preparados que outros para realizar determinadas competências (meritocracia). Em síntese, uma proposta educacional transpassada do início ao fim por elementos do capital, da performatividade e da flexibilidade.

se para encaminhá-lo na boa direção” (*A Rep.*, 518d), Platão nos ajuda a problematizar a educação a partir de sua reorientação à ética, à política e ao saber. Tal atividade acontece por meio da mediação dialética dessas esferas, ou seja, por meio do exercício filosófico que exige ao mesmo tempo exame e autoexame, afinal essa é a força transformadora da razão: aspiração (*filosofia*) orientada pela exigência de saber (*matheia*). Saber, aqui, passa pelo entrelaçamento de virtudes (*areté*) específicas que ordenam cada uma dessas esferas e corroboram para estruturar e conservar a existência.

Como vimos no primeiro capítulo, a dialética é o método de formação do *lógos*, por isso é a própria filosofia no seu dinamismo constitutivo. Platão já afirmara que ela é a forma excelente de saber (*mathemata*) que possui o poder (*dynamis*) de “arrastar a *psykhé* do devir para o ser” (*A Rep.*, VII, 521c). No currículo platônico, este é o último estágio da formação, pois é aquele que faz o educando deparar-se “com aquilo que realmente é”, ou seja, é o próprio conhecimento da realidade ou das razões que lhe dão aporte (*A Rep.*, VII, 532a).

Enquanto método de exame do real, a atividade dialética contrapõe-se ao “contexto da nova discursividade”, porquanto ela assume o estatuto de racionalidade discursiva: um esforço do *lógos* por meio do qual o pensamento pode se encontrar com o ser das coisas. Assim, o raciocínio discursivo diferencia-se da retórica, pois esta versa tão somente sobre a multiplicidade do sensível, a pseudo-concreticidade – sinônima de simulacros, imagens desconfiguradas que impossibilitam tanto a aquisição do conhecimento verdadeiro (exame) quanto a estruturação ético-política consciente do homem (autoexame). Ora, quando o retórico fecha-se na descrição do que os sentidos podem perceber, o dialético parte de exercícios intelectuais sucessivos de divisão (*diairesis*) e de reunião (*synagoge*) de um objeto do pensamento ou proposição. Como vimos, esses dois processos permitem definir a especificidade de um objeto e também reportar elementos múltiplos a uma forma única, desvendando as articulações do real.

Sem dúvidas, a educação enquanto *paideia* precisa ser estimulada pelos efeitos dialéticos: qualquer informação para se tornar conhecimento efetivo deve ser submetida ao crivo da investigação, que procede da prova discursiva das contradições e do exame progressivo de problemas, até atingir a forma sinóptica do saber, ou seja, desenvolver uma visão tanto quanto possível da totalidade do ser, “[...] a fim de que seja percebido o parentesco que os ensinamentos têm uns com os outros e com a natureza do que realmente é” (*A Rep.*, VII, 537c). Esta é uma noção fundamental que nos vem da pedagogia da razão e coloca-nos do lado oposto ao da fragmentação das ações individuais, das relações sociais e do conhecimento produzidos nestes tempos.

Primeiramente, propomos a relação entre ética e educação. Não queremos com isso apresentar modelos ou valores morais a serem seguidos ou ensinados de forma heteronômica dentro da escola ou de qualquer outro espaço educacional. O nosso objetivo é bem mais modesto: queremos tão somente perceber as relações originárias entre os processos educacionais e a vivência ética dentro das concepções filosóficas e existenciais de Platão e explicitar como a eticidade está intimamente relacionada à formação do homem excelente<sup>65</sup>, aquele que se autoexamina e busca harmonizar as dimensões constitutivas de seu ser, almejando chegar à bondade e à beleza: virtudes essenciais para se atingir o estado ontológico transcendente da *sophia*. Segundo Platão, tais virtudes consistem “num ordenamento e numa disposição feliz resultante da ordem” (*Gór.*, 506d). E, nesse sentido, podemos pensar aqui a *práxis* platônica: concretizar a teoria no real.

De acordo com Rachels (2006), a ética é a inteligência prática colocada a serviço da vida boa, da vida *eudaimônica* e isso passa inevitavelmente pela relação da pessoa consigo mesma, com o outro e com a sociedade, ou seja, acontece no imenso horizonte cósmico em que o homem se encontra. Não se investiga a ética pelo viés do subjetivismo, mas pela descoberta dos fundamentos que dão realmente sustentabilidade para tais relações. O autor acima afirma:

Mas não pode ser correcto dizer simplesmente que a determinação de um traço particular de carácter como virtude nunca é mais do que uma questão de convenção social. As virtudes essenciais não são prescritas por convenção social mas por factos fundamentais sobre a nossa condição humana comum. (RACHELS, 2006, p. 260).

Para Platão, o fundamento das ações morais são a bondade e a beleza: vias pelas quais o homem pode se tornar melhor. Na feliz expressão de Jaeger (2013), o efeito antropoplástico positivo da educação é exatamente a formação do homem bom e belo. Por beleza, o filósofo educador ateniense entende “toda substância perfeita”, à qual coube “o privilégio de ser a mais evidente e a mais amada” (*Fed.*, 250e). “Em si, uma ação não é bela nem vergonhosa” (*Ban.*, 181a). Ela poderá ser uma ou outra dependendo do modo como será realizada. “Quando é realizada com beleza e retidão (*orthós*), essa ação se torna bela, e, quando a mesma ação é realizada sem retidão, ela se torna vergonhosa (*aiskhrón*)” (*Ibid.*, 181a). Entre o *orthós* e o *aiskhrón* existe a dimensão do esforço coadunado ao autoexame. O educando bem orientado e eroticamente seduzido pelas coisas boas e belas precisa ser capaz

---

<sup>65</sup> Como se pode perceber ao longo do texto, a excelência a que se destina o ato educacional não é apenas na esfera ética, mas também na política e na epistêmica. Nesse sentido, o homem excelente é sinônimo de *sophós*, ou seja, excelência e *sophia* são o *télos* da pedagogia da razão e da teoria educacional platônica.

de investigar seus desejos e impulsos, ordenando-os de maneira consciente segundo o imperativo da razão, deixando que esta o conduza em direção ao incondicionado.

Desse modo, depreende-se que a beleza não é apenas uma qualidade dos objetos, mas uma característica essencial pertencente à constituição moral do homem que realiza coisas belas. Ela articula a configuração da *psykhé* às coisas mais belas que existem, às formas inteligíveis, dando ao homem a possibilidade de realizá-las, a saber: ações, pensamentos e discursos. É nesse sentido que a beleza e a bondade são tratadas indistintamente nos diálogos platônicos: ambas, quando desejadas e vivenciadas, revelam seu aspecto harmônico, vantajoso e agradável ao homem, isto é, a felicidade.

Quanto a beleza – conforme já disse – ela sobressaia entre todas as ideias puras a que nos referimos. Depois que vimos para esta existência, é ela que ofusca todas as outras coisas com o seu brilho, pois a visão é de facto o mais sutil de nossos sentidos, embora não possa aperceber-se da Sabedoria! Que veementes amores não nos despertaria se não nos oferecesse uma visão nítida daquelas imagens que poderíamos ver além do céu! Somente a beleza tem a ventura de ser a mais cativante [...]. (*Fed.* 250d).

Então, uma das finalidades da pedagogia platônica da razão consiste em direcionar o homem para essas virtudes ou formas estruturantes do agir. Elas não são ensináveis. Ninguém torna o outro virtuoso. O que se ensina é o meio para alcançá-las. E nesse sentido a pedagogia da razão é fundamental: ela nos mostra que a ascensão ou o aprimoramento humano – a saída das cavernas da insignificância – é uma atividade dura, desgastante e que exige tempo. Ela se desenvolve mediante emprego do esforço (*hormé*) e caracteriza-se como dedicação desejante (*éros*) em direção à verdadeira substancialidade das coisas. Em outras palavras, saber que a experiência ética se conquista por meio do exercício constante e do autoexame atento é o meio para tornar o homem excelente, bom e belo (*kalós kagathós*). Disso se depreende que uma educação para a formação do ser ético necessita principiar estimulando o educando ao exercício do esforço, a fim de que assim ele perceba que agir com correção (*orthos*) é prioritariamente um ensaio sobre o bem-viver, que passa pelo autodomínio (*autói politeian*).

No *Górgias* (491b), podemos perceber que a formação do homem virtuoso consiste em despertar-lhe a temperança que reside na alma, de modo que ela tenha domínio sobre si mesma: “[...] a esse respeito, penso como todo mundo: ser temperante e dono de si mesmo é dominar em si mesmo os prazeres e os apetites.”. Dessas considerações, podemos inferir duas proposições: a primeira é que a temperança desdobra-se de ações sóbrias e acertadas; a segunda é que a ausência de temperança gera a insensatez e a loucura – ausência de consciência acerca das diversas articulações do real.

Na alma, há duas dimensões que devem estar sempre em interconectividade: a dos desejos insaciáveis e incontrolláveis e a das competências que podem dirimir a força desses desejos e orientá-los para a boa direção. Quando a primeira dimensão impera, o homem torna-se intemperante. Isso significa que ele cedeu em demasia aos encantamentos do prazer, de modo que este vem a ser o fim último de toda a sua ação. Trata-se de um hedonismo irrestrito. Nessa perspectiva, o comedimento e a temperança são incompatíveis com o prazer. Na compreensão de Sócrates, a alma dos que se aderem a essa postura em relação aos prazeres é como um jarro furado que nada consegue reter (*Gór.*, 493b). Com essa analogia, ele estabeleceu a relação entre a inteligência e o seu uso no desvelamento do saber. Aquele que se satisfaz com condições menos perfeitas usa inadequadamente a dimensão lógica de sua alma, estando sempre à periferia do bem.

Essa postura, evidentemente, é refutada por Platão, porquanto os prazeres irrestritos e particulares não se confundem com o incondicionado. A celeuma de se viver sobre o influxo dos prazeres consiste no fato de que a razão do homem é obnubilada pela aparência de durabilidade e de profundidade que eles não têm. Os prazeres vividos irracionalmente, descolados da dimensão *logistikón*, são imediatos, temporários e superficiais. São fruições momentâneas e tornam-se prejudiciais porque afetam apenas uma parte da existência humana, ao passo que algo verdadeiramente bom atingi-lhe a vida como um todo (*Ibid.*, 497).

Na obra *Protágoras*, Platão discute novamente o problema dos prazeres, retomando o argumento hedonista de que todos eles são um bem, ao passo que as dores são um mal. Para o senso comum, as emoções parecem exercer mais influência na vida humana, colocando o saber em um grau inferior. Entretanto, Sócrates pretende demonstrar no desenrolar dos argumentos que aquele que se autoexamina e, portanto, passa a se conhecer logo entenderá que o discernimento do bem e do mal não é um atributo da emoção, mas da inteligência. Esta, por sua vez, nos leva a compreensão de que, diferentemente do que pensa o senso comum, nem todo prazer é um bem e nem toda dor é um mal. Existem possibilidades de se relacionar um e outra a efeitos distintos ao que é comumente aceito. (*Cf. Prot.*, 351a). Ora, isso nos faz aperceber que nem o prazer nem a dor são bons ou ruins em si mesmos. Eles dependem de outras relações que fogem ao imediatamente dado e só são adquiridas quando analisadas pormenorizadamente.

Aqui, a educação como autoexame e potencialização do esforço para que a razão assuma o seu lugar na vivência dos prazeres e das dores encontra sua forma de realização: ela precisa vincular um saber que aprimore a capacidade humana de reflexão e de discernimento, tirando o homem dos lugares comuns em que a *filodoxia* o coloca e dando-lhe condições de

encontrar a verdadeira concreticidade das coisas (Cf. *Prot.* 352c). Esta, evidentemente, é parte componente daquele estado sobre o qual bastante já se falou: o ontológico transcendente da *sophia*. Tal saber acontece por meio de estratégias. Ora, isso é preciso para que cada deliberação, mediada pelo autoexame, aconteça de maneira consciente.

O autoexame platônico, apresentado via Sócrates, dá-se por meio da mensuração e da distinção. A primeira consiste no olhar atento lançado sobre as coisas, no sentido de captar-lhes a diversidade de aparências e os modos como elas se apresentam. Tal atitude é fundamental, uma vez que é pela ausência de percepção do movimento que as envolve é que nascem o engano e o erro. A segunda principia a necessidade de distinguir entre aquilo que é e aquilo que parece ser. Sem elas não é possível um discernimento adequado. Ora, se cada referencial observar uma mesma coisa de modo distinto, as conclusões serão relativas ao que cada um percebe. No caso das virtudes morais, não se terá a unidade de que elas participam, porquanto a virtude moral outra coisa não é senão uma vantagem benéfica àquele que a vivencia e também para a comunidade na qual ele está inserido. Em outras palavras, a virtude moral como uma arte visa a um bem. Platão desconsidera a possibilidade de que cada virtude aponte para uma finalidade diferente. Pelo contrário, ele parte do pressuposto da unidade das virtudes e isso significa que todas são uma mesma arte e visam a um mesmo bem. Se assim é, não há razões para alguns homens buscarem a temperança nos prazeres e outros, na dor. Todos precisam desejar e seguir a mesma trilha íngreme e arenosa que leva ao bem. Nenhuma outra atividade humana possibilita essa reorientação conceitual e prática mais que a educação: o contato do homem consigo mesmo e com a realidade a partir de saberes construídos e solidariamente partilhados pelo conjunto dos homens.

Platão ainda considera a possibilidade do indivíduo pouco educado querer fazer suas escolhas apenas tendo em consideração os apelos instintivos que reclamam o prazer. Dessas escolhas, nascidas da ignorância, advém a dor de não saber escolher entre o verdadeiro e o falso bem. Ora, há dores que levam para o bem, sobretudo quando elas provocam reflexão e mudança de orientação. Outras são dores geradoras de outras dores sempre maiores, pois nascem da ignorância e são alimentadas por ela. O apelo da educação platônica, nesse sentido, é para que o homem desenvolva a sua capacidade de autoexame, dirima as forças pulsionais que habitam a dimensão desejante e instintiva da sua *psykhé* e persiga os comandos da razão. Não há dúvidas de que as escolhas incorretas causam mais dor que prazer. A princípio, elas podem parecer vantajosas, pois geram algum resultado imediato. No entanto, as vantagens começam fenecer paulatinamente e aquilo que era bom passa a ser motivo de inquietação e angústia.

A sala de aula do ensino médio regular é o “laboratório” propício para se constatar a validade da teoria ética de Platão para a educação. Muitos adolescentes e jovens, mergulhados inadequadamente no mundo da informatização, onde tudo é instantâneo, buscam satisfazer as suas necessidades de informação e de saber de maneira imediata. Nessa busca, parece que o autoexame e o esforço são empecilhos à performatividade. Por isso, não há espaço para o confronto, para a problematização e para o autoexame. Estão inertes. A negligência e a inércia quanto à procura por atividades educativas e formativas que produzam ascensão e desenvolvimento refletem na capacidade dos alunos de ler, de interpretar e de compreender não só os textos e os conteúdos programáticos dos diversos componentes curriculares mas também de ler, interpretar e compreender o próprio mundo por meio da palavra. Faltam-lhes conceitos, pois a reflexão é apequenada. A consciência crítica apresenta-se esfacelada e rarefeita. Não há incursão no sentido de entender e investigar o que as imagens não mostram e, portanto, subjaz silencioso sob a forma de ideologia<sup>66</sup>. No início, essa situação educacional e existencial *filodóxa* parece um bem, mas no momento em que é preciso deparar-se com as realidades da vida social, familiar e pessoal que requerem muito mais que respostas fabricadas e obtidas via alguma tecnologia da informação, ela se liquidifica no ar, perdendo toda concretude.

Dentre tais desafios, encontra-se precisamente o discernimento entre o bem e o mal. O ato de discernir é “algo profundo enraizado na pessoa, não um hábito justo e isolado, mas um aspecto da pessoa capaz de transformar e moldar outros aspectos.” (ANNAS, 1999, p. 49). Para tanto, a razão e a busca pela atemporalidade da bondade e da beleza despertam a consciência do homem para uma revisão de prioridade. Ser capaz de deliberar sobre novas importâncias é o princípio da mudança. Nesse contexto de afirmação do que é prioritário, a realidade virtual, criada a partir de fora, não serve como mediadora, pois é necessário que o próprio indivíduo reorienta suas intenções e elabore a própria resposta a partir de dentro, forjando-lhe a saída do reino da insignificância em direção ao reino do saber reflexivo, onde não há atalhos e a subida é íngreme e dolorosa<sup>67</sup>. Alguns se acovardam e ficam uma vida

---

<sup>66</sup> Segundo Chauí (n. 1), “o que interessa para a consciência crítica não é o que está explicitamente pensado, explicitamente dito e que, muitas vezes, nem sequer está sendo pensado de maneira consciente. Ou seja, a tarefa da crítica é fazer falar o silêncio, colocar em movimento um pensamento que possa desvendar todo o silêncio contido em outros pensamentos, em outros discursos.” Depois, a mesma autora complementa: “[...] se quando explicito um pensamento ou um discurso, fazendo aparecer tudo aquilo que estava em silêncio, tudo aquilo que estava implícito, se, ao fazer isso, o pensamento ou discurso que estou examinando se revela insustentável, se começa a desmanchar, se dissolver, se destruir à medida que vou explicitando tudo que nele havia, mas que ele não dizia, então a crítica encontrou algo muito precioso: encontrou a ideologia. A ideologia é exatamente aquele tipo de discurso, aquele tipo de pensamento que contém um silêncio que, se for dito, destrói a coerência, a lógica da ideologia.”

<sup>67</sup> Cf. Cap. III, p. 88-92

inteira encarcerados na falsa realidade produzida na “parede” da existência; outros se arriscam e passam inevitavelmente pelas dores próprias a quem pretende livrar-se da pseudo-concreticidade das coisas e atingir a finalidade real a que elas se destinam. Nesse instante, que não é o do tempo mecânico, mas é o do tempo da experiência concreta, o entendimento abre-se a descoberta de que, para atingir a beleza e a bondade, é preciso muito esforço, pois “as coisas belas e boas são muito difíceis” (*A Rep.*, III, 393c).

De maneira geral, o homem bom e belo - excelente no plano ético - é aquele cuja *psykhé* é temperante e, por isso, sabe escolher os prazeres certos e viver com equilíbrio as dores que podem fazer atingir a um bem maior. Nesse sentido, a vivência da racionalidade, que se manifesta na técnica da mensuração e da distinção, aprimora a bondade humana, pois o impulsiona ao saber e, por vezes, a realizar as melhores ações, sobretudo aquelas que manifestam a sabedoria humana (*tà anthropine sophia*). A atitude platônica e suas reflexões lançam uma verdade incontestável: a bondade humana é uma construção que se inicia a partir de dentro do homem. Por tal razão, não se ensina o outro a ser virtuoso. Ensina-o, no entanto, esforçar-se por sê-lo, de tal modo vindo a forma *a priori* de toda ação virtuosa resumir-se no autoexame, no “conhece-te a ti mesmo”. Conclui Platão: “As cidades, para serem felizes, não precisam de muralhas, navios, arsenais, tropas, nem grandezas. Só precisam de virtude.” (*Prim. Alc.*, 134d).

Um novo conceito desvenda-se neste momento: a reta razão (*orthós logós*). Ela impele o indivíduo a ações moralmente virtuosas, não só no plano individual mas também no coletivo. Inclusive, o homem excelente é aquele cuja harmonia psíquica traduz a harmonia da própria configuração da *pólis* em que ele está inserido. Em outras palavras, a formação ética do homem está em profunda ligação com a sua formação política. Soares (1996) afirma que, sem a moral, a política seria uma arte como as outras, podendo torna-se inclusive inoperante quanto às suas finalidades.

Na concepção grega defendida por Aristóteles (1999), a *pólis* é anterior ao indivíduo<sup>68</sup>. Assim, ainda que a finalidade seja a mesma para o homem singular e para a cidade, a última tem proeminência sobre o primeiro, pois é algo maior e mais completo (ARISTÓTELES, 1999, p. 18). Isso porque o ser humano, quando chega ao mundo, encontra-o com o seu *éthos* constituído, que se torna visível nas tradições, nos valores e nos costumes já estabelecidos. A primeira ação é adaptar-se a ele, integrar-se às variadas e complexas

---

<sup>68</sup> Cf. Cap. II, p. 89-97.

relações que compõem os modos de ser da comunidade. Este é o espaço no qual os gregos realmente acreditavam encontrar-se em condições de serem sábios e felizes.

Esses argumentos fazem-nos inferir que, desde a infância, respiramos o *alter*. Sendo assim, o princípio da convivialidade e da responsabilidade pelo outro e pela comunidade tornam-se efetivamente um fator determinante na formação do homem excelente (GOERGEN, 2005, p. 57), razão pela qual o projeto educacional platônico tem como mira a vida do homem na cidade, ou seja, o homem político.

Nestes tempos de “deserção da *res-pública*” (GOERGEN, 2005, p. 58), pensamos se as teorias educacionais devem abrir mão de sua missão de produzir reflexão sobre a relação intrínseca entre o indivíduo e o coletivo expressa por meio do conceito de unidade, pois, como vimos, a heterogeneidade e os seus desdobramentos predominam atualmente nas disputas pela melhor forma de caracterizar a ação dos homens. Dessa forma, por mais óbvia que possa parecer a indagação, cabe fazê-la aqui: “em que medida o indivíduo pode não se interessar pelo seu *éthos*, pelos assuntos que dizem respeito à sua comunidade e assim mesmo ser considerado um *zoón politikon*”?

Para discutir esse viés do pensamento de Platão, podemos partir de uma definição estruturante: o homem político não é aquele que simplesmente nasceu na *pólis*, mas aquele que tem uma concepção, conscientemente adquirida, das questões mais sutis que afetam as relações humanas dentro dela. Nesse sentido, pensamos não só o governante ou o guardião como *polités*, mas todos aqueles que, de alguma forma, desenvolveram uma translúcida consciência sobre o ser social. Sendo assim, essa definição brota de um pressuposto que não pode ser desconsiderado, nem na atitude, nem no pensamento do filósofo-educador ateniense: a preocupação pela constituição da cidade. Para que ela seja feliz, é preciso que haja unidade entre ela. Platão apresenta essa unidade como sendo de uma alma. (BRISSON; PRADEAU, 2010, p. 23).

A educação política, para o filósofo-educador ateniense, tem uma tarefa bastante árdua: unificar as multiplicidades de indivíduos, forças e atividades que se inter-relacionam no interior da cidade, pois a vida comum nasce da reunião dos elementos heterogêneos que a compõem. Nessa reunião, dois princípios devem ser observados para que a unidade não se transforme em massificação: o da exclusividade da função; e o da complementaridade na busca de um mesmo fim. O primeiro impede que os indivíduos e as suas ações confundam-se com as de outros indivíduos. O segundo evita contradições entre as diversas ações e as aspirações do indivíduo, de modo que uma não destrua a outra e ambas não desfaçam o

“tecido”<sup>69</sup> urdido que dá sustentação à cidade. Assim, uma *pólis* harmônica apresenta-se como aquela na qual os caracteres diferentes e os corpos heterogêneos são emparelhados em vista da consecução do bem comum (*Pol.* 306e-308e). A filosofia, enquanto pedagogia da razão, interessa-se tanto por esse tema devido ao fato de que o homem não pode atingir o estado ontológico transcendente da *sophia* senão por meio de uma comunidade de cidadãos, de saberes e de obras. Se assim é, Platão diz que a justiça precisa ordenar as ações e os pensamentos dos habitantes de uma cidade, de modo que se atinjam os objetivos estabelecidos, e o principal deles é a felicidade. Para isso, cada um precisa responsabilizar-se pelo que lhe cabe, realizando-o do melhor modo.

O princípio que estabelecemos desde o começo, quando fundamos a cidade, a ser sempre necessariamente observado, este princípio ou uma de suas formas é, parece-me, a justiça. Ora, estabelecemos, e repetimos muitas vezes, se bem te recordas, que cada um deve se ocupar na cidade de uma única tarefa, aquela para qual é melhor dotado por natureza. (*A Rep.*, IV, 433a).

A visão de justiça de Platão antepõe radicalmente à individualista, pois esta parte do princípio de que ser justo corresponde ao modo usado pelo indivíduo para satisfazer as suas necessidades e alcançar seus próprios fins. Tal modo se configura em um grande equívoco aos “olhos” do referencial teórico aqui adotado, uma vez que, se por um lado, no pensamento platônico, existe uma especificidade a ser realizada por cada indivíduo, existem, por outro, aquelas ações que dizem respeito a todos os componentes de uma cidade. Um desdobramento dessa proposição é que os interesses públicos são maiores que os particulares. Por isso, a *práxis* platônica faz-nos lançar um olhar atencioso sobre a postura do comprometimento relacionado à liberdade de ação. Tais relações serão estabelecidas a partir de um diálogo com a filosofia e com os pressupostos educacionais sobre o compromisso de Emmanuel Mounier<sup>70</sup>, pois por meio deste conseguiremos atualizar o princípio da convivialidade exacerbadamente presente nas reflexões políticas de Platão.

O pressuposto fundamental para assumir o compromisso, segundo a concepção platônica, assenta-se na liberdade, que não é simplesmente uma coisa, não pode ser tocada nem provada empiricamente. Ela é uma escolha do homem, porquanto ele “[...] que se faz

<sup>69</sup> Frequentemente, Platão utiliza a metáfora do “tecido urdido” para explicitar a necessária relação de compromisso e de reponsabilidade que os habitantes de uma *pólis* devem ter entre si e com o bem comum. Do mesmo modo que um tecido só possui qualidade quando os fios estão bem entrelaçados, a *pólis* somente será justa e feliz quando os seus habitantes estiverem em comunhão de esforços e compromissos (Cf. *Pol.*, 306-310)

<sup>70</sup> Emmanuel Mounier (1901-1949) é um filósofo e educador francês, que viveu entre as duas grandes Guerras Mundiais. Em meio ao cenário de catástrofe e de sombras de medo que afligiam os homens, ele foi um dos maiores expoentes da filosofia do compromisso e do resgate da dignidade do homem. Há muita similaridade entre o postulado de Platão e o de Mounier no que tange ao compromisso do homem com a sua comunidade. Na nossa concepção, esta ajuda-nos a explicitar de maneira mediada, porém fiel, os objetivos a serem atingidos por uma educação que se volte para o plano político a partir do princípio da convivialidade.

livre, depois de ter escolhido ser livre. Em parte nenhuma encontrará a liberdade dada e constituída. Nada no mundo lhe garantirá que ele é livre se não entrar audaciosamente na experiência da liberdade.” (MOUNIER, 1964, p. 112).

Para os educadores de orientação humanista, o compromisso é a maior expressão da liberdade, transcendendo inclusive a noção de espontaneidade, a qual é, segundo o que se cogita, o ato mais livre por excelência. “Não sou livre apenas porque exerço minha espontaneidade, torno-me livre se der a essa espontaneidade o sentido duma libertação, ou seja, duma personalização do mundo e de mim mesmo.” (MOUNIER, 1964, p. 119).

Essa personalização nasce, destarte, do compromisso humano que visa romper quaisquer tipos de alienação cerceantes e confinadores da dignidade do homem em “ilhas narcísicas” e virtuais, estupefacientes nas formas, mas ineficazes para um modo de existência conquistado a cada dia mediante combates e obstinação recalitrantes. Desse modo, o compromisso engendrado a partir da liberdade

[...] não é somente [uma noção de] ruptura e conquista, é também e finalmente adesão. O homem livre é um homem que o mundo interroga e que responde; é o homem responsável. A liberdade, assim entendida, não isola, mas une, não permite a anarquia, mas é, na verdadeira acepção destas palavras, religião, devoção. Não é o ser da pessoa, mas o modo como a pessoa é tudo o que é, e é-o mais plenamente do que por necessidade. (MOUNIER, 1964, p. 123).

A simbiose entre pensamento e ação não foi entendida homoganeamente por todos os pensadores e educadores ao longo do processo historial. Alguns simpatizantes das concepções abstratas veem o compromisso apenas como um impulso vital, desarticulado da estrutura gnosiológica e mais influenciado pelas vivências cotidianas que pelas leis da razão. Contudo, a experiência militante de filósofos educadores como Platão faz-nos atentar para o fato de que o *lógos* precisa encarnar-se na existência e ser o modo como o homem atua na história.

Em outras palavras, uma tomada de consciência mais aguda de nós mesmos e de nossa situação no mundo faz-nos compreender que somos solidários uns dos outros pelo fato mesmo de partilharmos uma comunidade de destino; as decisões que tomamos têm implicações que nos ultrapassam e que em última análise têm a ver com a nossa concepção do humano [...]. Se o “engagement é pessoal”, ele não se confunde com um mero sentimento de “esprit” de corpos que restringiria minha liberdade e minha capacidade de discernimento em prol de um grupo, de um partido ou de uma coletividade qualquer. (MOUNIER, 1964, 124).

Nesse sentido, a educação como reorientação do olhar para a justiça deve posicionar-se contra os desvios da ação. Ora “A acção só é boa quando engendra no homem a dignidade, a solidariedade e a camaradagem. Enfim, quando contribui para a sua formação moral e integral, para a prática do bem comum ou universal. Uma acção que leva à objectivação (instrumentalização) da pessoa é utilitária e finalista.”. Desse modo, o desafio de uma *paideia*

da unidade e do exame, nestes tempos, consiste em despertar as consciências para a autêntica compreensão do compromisso, a qual passa necessariamente por uma noção responsável do ser humano consigo mesmo e com a comunidade em que está inserido.

A relação entre ética e política faz-se visível aqui. O autoexame precisa nos fazer aceitar a “má consciência”, ou seja, o homem precisa entender que, em relação às infelicidades e perturbações causadas à *pólis* e a cada um individualmente, “somos todos culpados, que participamos todos do mal, e que aquele que acusa deve antes fazer sua própria confissão.” (MOUNIER, 1964, p. 108). Se se tentar preservar a todo instante a “boa consciência”, que é sinônimo de razão preguiçosa e acomodada, então surgirão “engajamentos” extremamente desarticulados do real, que serão um desserviço para a comunidade toda.

Ao longo da história, muitos desvios foram cometidos contra a noção de compromisso por quem se propunha a ser seu arauto e modelo – assim como existem muitas ações desviadas de seu sentido pleno – os quais acabam por transformá-la em ideologia. Entre aqueles, o isolacionismo é o primeiro a ser evitado. Os homens não agem sozinhos, por isso é preciso haver comunhão de esforços. Entretanto, a massificação das consciências, que é outra grave forma de desvio, em nada contribuirá para uma ação efetiva do homem na realidade em que está inserido. Os números só se tornam operantes quando humanizados. A humanização é o processo a partir do qual as consciências deixam de representar apenas quantidade de indivíduos manipulados ou delirantes e passam a indicar seres humanos qualitativamente engajados cujas ações colaboram entre si de modo recíproco e estão profundamente mergulhadas nos dramas de sua época. Dessa forma, qualquer atitude que fuja ao objetivo precípuo de um compromisso integrado, centralizado na dignidade do homem e norteadado pela unidade das virtudes será apenas amotinações de grupos, agitações públicas ou verborragias propaladas ao vento sem repercutir significativamente na vida do homem e de sua comunidade.

A ação resume como que a experiência integral do homem: com efeito, com seu modo de ser, concentra num único movimento toda a estrutura dinâmica da existência pessoal. Mas como é intrinsecamente voltada para fora de si mesma, orientando-se totalmente para o ser, da parte deste, revelará o quanto ele é fecundo. No plano da existência humana, nenhuma ação seria possível sem esta fecundidade do ser de modo a se poder dizer que ‘aquilo que não age não é’. (SEVERINO, 1983, p. 106).

“Que exigiremos, pois, da ação? Que modifique a realidade exterior, que nos forme, que nos aproxime dos homens, que enriqueça o nosso universo de valores.” (MOUNIER, 1964, p. 155). Ora, se ação é formação e transformação, a partir da atitude filosófica de

Platão, que se desvela ao nosso entendimento como militância na formação do homem justo para a cidade justa, podemos perceber quatro tipos de ações que vão ao encontro da exigência de formar o homem bom, belo e justo para a *pólis*. São eles: fazer, agir, contemplar e reunir em comunidade.

A ação de fazer visa dar forma e organicidade à matéria externa. Pode ser chamada também de econômica e acontece sempre que há afirmação do homem sobre o homem ou sobre a natureza. Essa ação está atrelada aos negócios humanos e tem por característica dominante a eficácia. Todavia, reduzir a ação humana ao utilitarismo é um erro. Suas capacidades criativas e produtivas apenas são salvaguardadas quando o homem se vê naquilo que faz como um ser dotado de dignidade e fraternidade. As ações *poiéticas* devem conduzir a um patamar elevado de virtudes com o qual o homem se identifique, afinal a economia não consegue esgotar todas as necessidades humanas, sendo preciso que ela se insira na política e esta, por sua vez, na ética. Somente assim a economia poderá ser uma dimensão eminentemente pessoal; e o homem, institucionalizado sem que isso implique em diminuição ou instrumentalização do seu ser. Esse tipo de ação desautoriza qualquer atitude apolítica e intimista, que faça desertar irracionalmente do compromisso com a realidade externa e com os meios que a mantêm.

A segunda forma de compromisso identifica-se com o agir e está voltada para a interioridade da vida pessoal. O homem é responsável pela construção do mundo externo, mas deve também construir condições para desenvolver sua existência de maneira virtuosa e integrada. Pode-se, portanto, perceber a eticidade dessa ação. A teleologia do agir está na autenticidade com que se realiza a experiência existencial. Pode-se até invocar os dinamismos políticos e econômicos, porém os princípios que a regem são diferentes, pois estão assentes nos valores humanos e não simplesmente na técnica. O homem é operação, mas é também presença; ele faz à medida que ele é. Técnica e ética estão concordes uma à outra.

Ora nunca relações entre pessoas se podem estabelecer num plano puramente técnico. Desde que o homem é presente todos são por ele contaminados. Age até pela qualidade da sua presença. Os próprios meios materiais tornam-se meios humanos, vivem nos homens, por eles modificados e modificando-os a eles, ao mesmo tempo em que integram essa inter-ação num processo total. Se aviltam aqueles que agem, comprometerão mais ou menos todos os resultados. É por isso que a ética dum revolução ou dum regime é, do ponto de vista dos seus resultados, tão importante quanto os cálculos de força. (MOUNIER, 1964, p. 158).

O terceiro tipo de ação é a contemplação. Essa precisa ser devidamente elucidada, pois não diz apenas respeito à inteligência humana, senão ao homem em sua integralidade indivisível e em sua experiência dos valores. Sabe-se que ao longo da história, tentou-se

imprimir na ação contemplativa uma marca que definitivamente não lhe pertence, qual seja, o seu isolamento das atividades comuns do cotidiano. Pelo contrário, a contemplação deve provocar “[...] a aspiração a um reino de valores que abranja e desenvolva toda a actividade humana.” (*Ibid.*, p. 159). A finalidade dessa ação é direcionar a pessoa para a perfeição e a universalidade. Mounier (op. cit.), contudo, diz serem essas teleologias da contemplação uma prática finita e singular, isto é, mediante uma postura realista, ele reconhece o fato de existir uma limitação para elas e cada qual só se concretiza no âmbito existencial de cada homem.

A quarta forma de ação, por sua vez, é a coletiva, que é a responsabilidade pela formação de comunidades de trabalho, de destino ou de comunhão espiritual. Estas são indispensáveis à integralidade do ser humano. Quando se desconhece a importância dessa ação, abre-se espaço para as ideologias de coletividade, extremamente deturpadas, transformarem comunidades em concentração acéfala de indivíduos. Se os homens não encontram um espaço social adequado para o desenvolvimento integral de sua natureza, eles afiliam-se a quaisquer meios e esquemas políticos que os protejam, ainda que utilizem a violência contra eles mesmos. Essa ação é de fundamental importância, uma vez que é ela que dá às demais ações caráter realmente humano e comunitário: “[...] não há ação válida senão aquela em que cada consciência particular, ainda que em retiro, amadureça através da total e do drama inteiro de sua época.” (MOUNIER, 1964, p. 163).

As ações transitam em grande tensão entre os polos político e individual, entre aquilo que cada um deve fazer e aquilo que todos devem realizar juntos. A responsabilidade daqueles que assumem a formação do homem justo e comprometido com os assuntos da *pólis* caminha por entre eles, reconhecendo a autonomia de cada um, procurando desenvolvê-los em sua especificidade e buscando caminhos para viabilizar a comunicação entre ambos. Uma desmesura no homem em relação a qualquer um desses polos traz sérias consequências à ação. Se lhe faltar a dimensão interior, seu compromisso é puramente voltado para a exterioridade e, assim, ele se perde no tecnicismo e nos algoritmos. Na ausência do polo político, a ação torna-se especulação intimista, egocêntrica e diminui o elã da audácia. Entretanto, essas duas dimensões, ao intercompenetrarem-se dialeticamente, dão consistência à ação.

O compromisso, no entanto, por mais que seja a adesão de um homem realmente consciente, não pode fechar-se nas ocasiões em que parece coadunar-se ao absoluto, pois ele não se encerra neste mundo e atingi-lo é um ideal nem sempre concretizado. Abster-se de agir por uma noção errônea de pureza da ação é conformar-se aos estados irracionais estabelecidos, mormente ao irracionalismo político. Nesse sentido, é preciso, pois, reconhecer

a tragicidade como dinamismo próprio do compromisso, porquanto também ele é concretizado por meio do esforço que se desvela na procura incessante pelas virtudes mais consistentes ao universo do homem.

A filosofia é comprometimento. Toda investida filosófica no sentido de formar o homem, promovendo a ascensão de sua *psykhé* do estado da insignificância (*filodoxia*) para o estado ontológico transcendente da *sophia*, deve ter como meta fazê-lo mais esclarecido sobre a necessária e importante iniciativa do compromisso, uma vez que a natureza humana possui uma dimensão comunitária regida pelo princípio da convivialidade. Mas e se um homem formado pela cidade recusar-se a colocar suas competências a serviço dela, “o que lhe diremos?” (*A Rep.*, VII, 520b). No excerto a seguir, Platão coloca na boca de Sócrates um forte discurso para validar o conceito de justiça e o seu desdobramento político mais eminente: o compromisso que alguém educado pela *pólis* deve ter com ela. E nele encontramos a resposta à indagação feita acima. Não nos esqueçamos de que para o filósofo-educador ateniense o mundo e a comunidade são educadores.

[...] Nas outras cidades, é natural que os homens educados na filosofia não participem dos trabalhos da vida pública, já que se formaram por si próprios, malgrado o governo destas cidades; ora, quem se forma sozinho e não deve sua alimentação a ninguém, é justo que não queira pagar-lhe o preço a quem quer que seja. Mas vós, nós vos formamos nos interesses da cidade, assim como no vosso, para serdes o que são, os reis e os chefes nas colmeias. Nós vos ministramos educação melhor e mais perfeita do que a desses outros filósofos, e vós vos tornastes mais capazes de aliar o manejo dos negócios ao estudo da filosofia. É, preciso, portanto, que desçais, cada um por seu turno, à morada comum e que vos acostumeis às trevas nela reinantes; quando estiverdes familiarizados com elas, enxergareis em seu meio mil vezes melhor que os habitantes desta morada, conhecereis a natureza de cada imagem, e de que objeto ela é imagem, visto terdes, em verdade, contemplado o belo, justo e o bem [...]. (*A Rep.*, 520c-d).

Como vimos, a educação platônica tem como finalidade a formação do homem bom/belo e justo. A bondade e a beleza dependem da reorientação do olhar para o interior, para as ações que nascem de dentro. São virtudes que podem ser alcançadas por meio do esforço constante. A pedagogia da razão torna-se um instrumento de ascensão da dimensão *logistikón*, para que ela encontre o verdadeiro prazer e este perpassa o autodomínio e o estabelecimento de prioridades. O hedonismo extremo não encontra respaldo nesta teoria, porquanto incorre em um ato irracional, que despreza a mediação do *lógos*. Entretanto, a formação do caráter não tem finalidade em si mesma, pois ele está em profunda relação com outra esfera: a política. E o homem é politicamente virtuoso, ou seja, justo, quando se compromete com a sua comunidade, colocando-a como o móbil de toda ação. A bondade/beleza e a justiça reclamam outra *areté*: a verdade. E ela só pode ser atingida mediante uma profunda conversão da alma para o saber. Nestes tempos, em que o verdadeiro

confunde-se com a interpretação subjetiva de cada um sobre a realidade discursiva, torna-se importante à educação refletir o que é o saber e como ele pode conduzir o homem à verdade. Desse modo, os pressupostos educacionais de Platão e a sua pedagogia da razão oferecem um olhar integral sobre a formação do homem, passando pela interioridade, projetando-se na convivialidade e ordenando-as sobre o exame epistêmico do real. É, portanto, uma formação em profundidade (ética), largura (política) e extensão (saber). Sendo assim,

[...] enquanto não se conhecer a verdade (*alétheia*) da constituição de cada coisa de que se fala ou escreve e não se puder definir cada uma por si mesma, e, depois de definida, dividi-la em espécies até atingir o indivisível; enquanto não se conhecer a natureza da alma e se puder determinar que espécie de discurso convém a cada natureza, adornando-os de acordo com esse critério, para oferecer a uma alma complexa discursos também complexos e de variadas harmonias, e para almas simples discursos igualmente simples, não se ficará em condições de manejar a arte [da oratória] com a perfeição exigida pela natureza desse gênero de composição, não só para ensinar como para convencer [...]. (*Fed.*, 277b-c).<sup>71</sup>

Indaga Sócrates: “Conhecer não é tornar-se mais sábio acerca do que se aprende?” (*Teet.*, 145c). Essa problematização inaugura uma busca dialógica intensa entre as duas personagens principais que compõem a obra *Teeteto*. É a essência do que é o conhecimento que efetivamente interessa nesse diálogo. Envolvido na trama socrática, o jovem Teeteto encontra-se sem condições momentâneas de responder a pergunta fundamental sobre o tema em questão: o que é o conhecimento? Ou o que é conhecer o conhecimento em si? (146 e)<sup>71</sup>. No embaraço comum àqueles que se deparam com a exigência de rigor na definição conceitual de Sócrates, o jovem matemático encena respostas que efetivamente não dão conta de abarcar a complexidade que a pergunta exige. É nesse momento que Sócrates percebe metaforicamente que a sua *psykhé* encontra-se “grávida” de ideias (*Id.*, 150c). Desejando trazê-las à luz, faz com que o jovem matemático sinta as dores do parto. Ora, claro está que a atividade de conhecer é árdua e exige abertura, esforço e investigação mediante condução dialógica. Ela não está fora, porquanto do contrário não seria possível dar-lhe à luz. Ela se encontra no interior do homem – “*In interiore hominis habitat veritatem*”.

O conhecimento é uma atividade específica da *psykhé* racional, tratando-se de um processo psíquico próprio por meio do qual o ser humano tem condições de dizer, de maneira não contraditória, o que é um objeto quando este se lhe apresenta à razão. A percepção de tal objeto e a capacidade de distinguir suas características, mediadas por uma potência específica

<sup>71</sup> Como o *Teeteto* é um diálogo aporético, não há nele, isoladamente, uma definição para a essência de conhecimento. A pergunta e a obra de maneira geral nos interessam aqui como provocação e como uma tentativa de entender também o que não é o conhecimento na perspectiva ora assumida. Não se trata de uma questão meramente retórica, mas de uma incitação a entender o entendimento platônico sobre uma das afecções primordiais da *psykhé* racional, que é o ato de conhecer, mesmo que seja por meio do paradoxo que se instaura no decorrer do diálogo.

da perceptividade, determinam os modos possíveis de conhecimento, integrando-os numa cadeia lógica e ontológica. Assim, a ignorância versa sobre o não ser, a opinião se assenta estática sobre o que parece ser e a inteligência sobre o que efetivamente é. No primeiro e no segundo nível, a razão não atinge a verdade do existente que se lhe apresenta como objeto, percebendo apenas verossimilhanças<sup>72</sup> dele. No terceiro nível, a *psykhé* apreende a essencialidade do *ontos* e, portanto, a sua verdadeira natureza. O conhecimento, desse modo, caracteriza-se como um processo de ascensão onto-lógica cuja finalidade é atingir o ser e o seu atributo mais específico, que desvela a sua essência, ou seja, a verdade.

O conhecimento é uma potência da alma e como tal é tratado como *dynamis* por Platão (*A Rep.*, 476e-478d). É uma afecção que atinge a *psykhé* de maneira condizente com a realidade do objeto que a afeta. Disso se depreende que o estado ontológico do não ser não gera afetação, por isso não desperta o conhecimento. Essa ausência de conhecimento é o estado de não saber ou de ignorância. Em sequência, percebe-se que os simulacros ou as sombras afetam a alma, mas o fazem de maneira turva sem gerar “signos” relevantes, deixando-a no estado de conjecturas e de crenças; o raciocínio matemático, na condição de uma abstração hipotético-dedutiva, afeta a alma de maneira mais intensa, permitindo-lhe identificar-se consigo mesma por meio da atividade intelectual. Mas será mesmo a percepção da inteligibilidade que ordena o real o fator afetante decisivo para a experiência do conhecimento verdadeiro.

O pressuposto para tal estabelecimento resume-se no princípio de que “o que é totalmente é totalmente cognoscível, ao passo que o que não é de forma alguma é totalmente incognoscível.” (*A Rep.*, V, 477a). Na concepção triádica da filosofia de Platão<sup>73</sup>, entre o ser e

<sup>72</sup> De acordo com Abbagnano (2007, p.1194), verossímil é tudo aquilo que é semelhante à verdade sem ter a pretensão de ser verdadeiro. Trata-se de uma representação e não propriamente de uma explicitação da verdade e de seus conteúdos.

<sup>73</sup> Aqui cabe reafirmar uma crítica que desenvolvemos no primeiro capítulo deste trabalho: à interpretação dualista de Platão. Reis (2007) elabora uma série de críticas ao modo como se tem tradicionalmente abordado, na perspectiva dualista, o pensamento platônico. Para ela, as rotulações históricas impostas a Platão deve-se a insistência de se tentar abstrair dos seus escritos oposições radicais que não podem se sustentar por si mesmas, devido à racionalidade dialética, motriz originária do ato de conhecer, aplicada pelo pensador na produção do conhecimento e na estruturação do próprio *lógos* enquanto dinâmica do pensamento. Ela afirma: “Uma objeção poderia ser colocada quanto ao significado de “dualismo”, pois esse termo pode ser compreendido apenas como distinção entre dois elementos. Sem dúvida, não estamos negando que Platão distingue, em várias passagens, corpo e alma, sensível e inteligível, raciocínio e apetite. Posicionamo-nos contra a atribuição de um “dualismo” à filosofia platônica no sentido de que ela sustentaria várias separações radicais entre dois únicos e impermeáveis elementos. Estamos reconsiderando tais distinções qualitativa e quantitativamente, levando em conta a inter-relação e a unidade entre elas, garantida por um terceiro elemento, intermediário, conforme podemos constar no texto platônico, dentre os quais destacamos *A República* e o *Timeu*.” (REIS, 2007, p. 380). Portanto, a convicção de que entre as distinções platônicas feitas entre os elementos, por uma questão de método, apresenta uma mediação ou um fator intermediário é decisiva para postular a unidade, a harmonia, identidade na alteridade, entrelaçamento e movimento como características decisivas da filosofia de Platão, o que terá uma participação importante e, diga-se de passagem, decisiva na compreensão de seus pressupostos

o não ser existem os objetos cognoscíveis intermediários. Para ilustrar a explicação que pretende dar sobre esses objetos bem como sobre os demais, cria-se o esquema linear por meio da analogia da linha (Id., VI, 509d-511e). Essa analogia oferece os quatro modos de conhecimentos que geram os quatro tipos de objetos capazes de afetar a *psykhé*. Essa linha organiza os objetos em dois planos distintos denominados A e B: no primeiro (A), encontram-se aqueles que são percebidos pelos sentidos devido à materialidade de que são compostos; no segundo (B), encontram-se os objetos que são perceptíveis apenas pelo *nous*, ou seja, as formas perfeitas. Dentro dessa divisória, são acondicionados os objetos e as imagens, de tal maneira que no plano A encontram-se os reflexos, os objetos fictícios e os imaginários passíveis de conhecimento apenas por conjecturas (*eikasia*). Depois, aparecem os objetos de ordem natural e os artificialmente elaborados pela *tekhné*. Eles são enquadrados dentro da convicção (*pistis*). Já no plano B acondicionam-se os objetos de pensamento compreendidos mediante emprego de uma razão discursiva que procede por meio da formulação de hipóteses (*dianoia*) e da pura intuição das formas inteligíveis. Platão conclui:

Aplica agora a estas quatro seções estes quatro estados da alma: a inteligência à seção mais elevada, o conhecimento discursivo à segunda, a fé à terceira, a imaginação à última; e dispõe-nas por ordem de clareza, partindo do princípio de que, quanto mais seus objetos participam da verdade, mais eles são claros. (*A Rep.*, VI, 511e).

Brisson e Pradeau (2010) afirmam que existe uma relação de proporção entre os objetos que se distribuem entre os planos da linha e os modos de conhecimento, pois a

[...] conjectura está para a crença como o raciocínio está para a intuição intelectual e, regra geral, como o sensível está para o inteligível, conhecendo o segundo termo é que se pode explicar o primeiro. Logo, o conhecimento sempre procederá explicando seu objetivo por sua causa, colocando em evidência uma relação de reflexão (o objeto considerado é o reflexo daquele que se acha na seção seguinte da linha). Em seguida, pode-se caracterizar todo o conhecimento do sensível como pertencente à conjectura, ou melhor, para retomar o termo genérico usado pelos diálogos, à opinião. (BRISSEAU; PRADEAU, 2010, p. 26-27).

Como já se falara anteriormente, a opinião é um conhecimento aproximativo. Assume, muitas vezes, a forma de um juízo sobre a verdade e a falsidade da realidade do objeto, mas nunca consegue apresentar os fundamentos que norteiam as conclusões. É, portanto, um modo de conhecimento intermediário que se instaura entre o total não saber e o saber verdadeiro. Ora, na perspectiva platônica, o objetivo de todo conhecimento é atingir a compreensão das formas inteligíveis por via da qual se tornará possível conhecer as coisas sensíveis.

Uma vez estabelecidos os objetos ou o objeto do conhecimento no seu modo de aprecepção, é necessário aqui enfatizar que o sujeito nessa relação é a alma racional (*logistikón*), sendo o ato de conhecer apenas uma afecção desta quando entra em contato com o objeto ou com a diversidade de objetos. Claro está que nessa teoria não há conhecimento se não houver contato com o objeto, de maneira que a *psykhé* seja afetada por ele. Para Platão, era inconcebível imaginar que o pensamento seja objeto do próprio pensamento, motivo pelo qual ele conferiu realismo às formas inteligíveis, desvinculando-as da suposição de ser apenas o pensamento gerado pelo intelecto pensante.

As formas inteligíveis são de fundamental importância na teoria platônica do conhecimento por dois motivos fulcrais: é o objeto do modo de conhecimento mais complexo e é a realidade estruturante que possibilita conhecer verdadeiramente a realidade sensível<sup>74</sup>. Uma nota aqui se faz necessária: traduzir os nomes gregos *eidos* ou *idea* por ideia é um empobrecimento da teoria, pois desde Descartes (1983) a ideia é definida simplesmente como um objeto da mente na sua forma de representação. As formas inteligíveis, na verdade, constituem-se realidades imutáveis e universais, existindo por si mesma e independente das categorizações do intelecto que as apreende, sendo as únicas que realmente existem por si, pois as demais realidades existem por participação<sup>75</sup> da existência destas (*A Rep.*, VI, 509d-511c). Indubitavelmente, tanto a ética e a ontologia quanto a teoria do conhecimento de Platão têm como substrato a hipótese das formas inteligíveis, na medida em que a ética, como reflexão da melhor conduta, precisa se apoiar em princípios racionalmente adquiridos<sup>76</sup>. Nem a ética nem a epistemologia fundamentam-se na opinião. Para fugir dos convencionalismos, é necessário um fundamento ontológico. Sem o qual o sensível se esvanece em seu próprio devir. O incondicionado é o fundamento ontológico por excelência. Ele que permite a aquisição da verdade e a contemplação das formas inteligíveis. Por essa razão, a educação deve sempre ter em mira a ascensão da alma até essa realidade perfeita.

---

<sup>74</sup> Segundo Spinelli (2006), “A afirmação corriqueira de que ele [Platão] ‘despreza a percepção sensível’ não lhe faz justiça. Se fosse verdade que não atribuía valor algum ao sensível, por certo teria instalado na Academia, como exigência para o ingresso, uma ante-sala destinada à extirpação da sensibilidade! Ele sabia que não se faz ciência com os sentidos, porém forçosamente os concebia como se fossem janelas ou aberturas através das quais nos comunicamos com o (*óntos* ou a *alethés*) que nos rodeia. De modo semelhante ao que disse Aristóteles, também ele dizia que a visão é o mais sutil de todos os sentidos, contudo não percebe a sabedoria.” (Ibid., p. 84).

<sup>75</sup> A participação (*methexis*) é um conceito técnico elaborado por Platão e cujo significado pode ser associado ao conceito de relação. Segundo Brisson; Pradeau (2010), trata-se de uma noção que nasce naturalmente como exigência da teoria das formas. Em síntese, pode-se dizer que a participação dá-se tanto das coisas sensíveis com as formas inteligíveis quanto das próprias formas entre si. É isso, pois, o que nos atesta *Parmênides* 131a-b, na discussão entre Sócrates e Zenão sobre a ontologia do real.

<sup>76</sup> Cf. *Mén.*, 86a-87c.

Por fim, no *Timeu* (29d), Platão esclarece a relação entre as formas e os entes sensíveis, afirmando que o *Demiurgo* modelou o plano sensível da realidade, dotando-o de um corpo e de uma alma com os olhos fitos nas formas inteligíveis<sup>77</sup>. Essa discussão, porém, demandaria mais tempo e espaço. Por ora, no entanto, a nós nos interessa apenas perceber que o conhecimento é o desdobramento racional da atividade humana que objetiva deparar-se com o mais real do real, ou seja, com as formas, que são a verdade, aquilo que não pode ser destruído do ser. E, para isso, a dialética enquanto metodologia que se pauta no diálogo é fundamental.

Uma educação que vise colocar o educando em contato com a verdade, ou seja, com a ausência de contradição, precisa necessariamente desenvolver-se como dialética, como arte do diálogo, como depuração consciente da *dóxa*, da irracionalidade. Como vimos, esta se manifesta de maneira teórica, comportamental e política. Diferentemente do discurso como retórica, o diálogo entre educando e educador é uma conversação sem artimanhas, sem truques, sem imposição de argumentos que possam despotencializar o desenvolvimento da *psykhé*. Pelo contrário, é no intercâmbio de perguntas e respostas dadas, questionadas e repensadas sob os fundamentos da problematização e da abordagem de conjunto que se poderá obter um efeito antropoplástico do processo educativo. Portanto, o diálogo é um recurso extraordinário na formação do homem, bom/belo, justo e sábio, pelas razões que se pode apreender em *A República* e que estão elencadas abaixo:

- a) conduz o educando a uma leitura do mundo a partir da própria inteligência, esclarecendo as percepções sensíveis; (*A Rep.*, 532a);
- b) eleva o educando até o desenvolvimento da capacidade de definição, discernindo aquilo que é daquilo que parece ser (*A Rep.*, 533b);
- c) orienta o educando além das ciências particulares, pois elas permanecem sempre na hipótese (*A Rep.*, 533c);
- d) conduz o educando para além da matemática. Os números não explicam tudo nem podem ser o princípio originário de todas as coisas. O mundo da vida percorre outros caminhos e possui outras causas originárias; (*A Rep.*, 533c);

---

<sup>77</sup> Para se inteirar do desenvolvimento desse argumento, é preciso ater-se ao *Timeu* 29d-31a; 51e-52c, de onde se poderá tirar a definição para a relação de participação do plano sensível no plano inteligível, que lhe confere existência. Tratá-la pormenorizadamente aqui requereria expandir os objetivos desta pesquisa, o que pode incorrer em falha metodológica e generalidade teórica, razão pela qual optamos por apenas alertar o leitor, dando-lhe a possibilidade de acompanhar a continuidade da questão por meio de leituras próprias.

- e) orienta o educando pelos movimentos de ascensão e de descensão da razão. O conhecimento é complexo e dinâmico e como tal deve ser buscado por meio de processos dialéticos combinatórios.

Como se percebe, o diálogo é um elemento conducente e transformador do homem, pois é um elemento que pode provocar a ascensão da condição *filodóxa* à *sophia*. Nele, estão presentes tanto a reflexão quanto a ação, a possibilidade de exame e a de autoexame, a linguagem do autodomínio e também a do compromisso. É, portanto, uma *dynamis* da razão, que deve estar a serviço daqueles processos educacionais cuja intencionalidade volta-se para uma formação menos profissionalizante e mercadológica e mais humana e integral. O ato dialógico-platônico é o movimento da inteligência à procura da unidade sem contradição e da estruturação e conservação da vida, tornando “possível nossa participação no belo, no bom e no justo, assim como nos valores que fazem possível a vida humana em comum.”.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sócrates: — Querido Pã, e todos vós, divindades locais: dai-me alcançar a beleza interna, e que tudo o que eu tenho no exterior fique em consonância com o que trago dentro de mim; rico me pareça exclusivamente o sábio e seja todo o meu ouro o que apenas o homem temperante necessite e possa carregar. — Devemos pedir mais alguma coisa, amigo Fedro? Penso que fui bastante comedido em minha súplica.

Fedro: — Formula iguais votos para mim, pois entre amigos tudo é comum. (*Fed.*, 279b-c)

A claridade da aurora bateu em nossa janela bem antes de despertarmos e, por isso, não temos condições de anunciá-la com sinos e badaladas, senão por meio de um simples pássaro a cantar. Sendo assim, queremos, a quiçá das considerações finais, dizer inicialmente que este trabalho apresenta as reflexões que foram possíveis de ser realizadas a partir do problema e dos objetivos levantados, no tempo e nas condições em que esta pesquisa se desenvolveu, mas elas absolutamente não esgotam o tema nem tão pouco estas páginas demonstram todo o potencial educativo presente na atitude filosófica e na pedagogia da razão vividas e praticadas pelo filósofo-educador ateniense. Certamente, a consciência socrática de incompletude que nos envolve neste momento, tangenciada pelos lampejos da repentina aurora, provocar-nos-á a procurar novos horizontes e empreender novas tentativas de penetrar na admirável inteligência criativa que envolve o pensamento platônico e os seus pressupostos educacionais.

Dito isso, com o intuito de vivenciarmos a didática nestes derradeiros suspiros investigativos, ainda que nos pese o fato de não termos primado por ela ao longo das páginas anteriores, nós iremos dividir esta última seção em três partes: na primeira, reconstruiremos o percurso realizado aqui, a fim de fazermos uma reminiscência das principais ideias desenvolvidas ao longo dos três capítulos e também afirmar a lógica redacional que os perpassou; na segunda, levantaremos algumas dificuldades em relação ao tema desta pesquisa e os possíveis limites da teoria educacional de Platão; na terceira, tentaremos reforçar alguns elementos trabalhados ao longo dos capítulos, no sentido de evidenciar a importância da atitude e da pedagogia da razão do filósofo aqui estudado para a filosofia da educação e para área de fundamentos da educação.

Partimos do princípio de que “nenhum projeto pedagógico pode ser avaliado fora do contexto sócio-histórico e deslocado de alguns de seus pressupostos.” (PAVIANI, 2008, p. 39). Platão é fruto de seu tempo. A sua filosofia e as suas propostas formativas nascem dessa sua imersão na história. Embora o ateniense tenha sido herdeiro de elementos da cultura educacional de seu tempo, é evidente que ele não se contentou com eles. A complexidade e o

desejo do homem de ser feliz exigem muito mais que contos e ensinamentos baseados em transmissão e espelhamento externo de ações, virtudes e tradições. Exigem, pois, uma formação integral e ascensional, do corpo e da alma, que parta do exame e do autoexame acerca da condição em que se vive, das contradições da aparência, dos desequilíbrios entre as potências psíquicas e do abuso da palavra e do poder, isto é, de tudo aquilo que o imergem no estado de pura *filodoxia*. Por isso, foi necessário transitar pelo ser de Platão, pelas suas experiências com a *pólis* em que vivia, pelas suas práticas e métodos enquanto educador e pelos conceitos que embasam a sua convicção filosófica. Sem o esforço supramencionado, os capítulos seguintes estariam comprometidos quanto à correta compreensão do que se estava efetivamente a investigar. Desse modo, o entendimento acerca desses elementos é fundamental para adentrar na espiral dos problemas que afetam um grande pensador e, fundamentalmente, no problema educacional que ele se coloca no sentido de melhor pensar a formação adequada ao homem. Nessa perspectiva, não há dúvidas de que a leitura de seus diálogos oportuniza perceber a crítica clarividente à educação oferecida pelos poetas e à transmitida pelos sofistas, as quais careciam de finalidade duradoura e completa: qualidades imprescindíveis à transformação do homem e, conseqüentemente, à estruturação e conservação de sua vida.

Essa mudança almejada inicia-se pela alteração do conceito e da própria teleologia do ato educativo: “A educação é a arte que propõe a conversão da *psykhé* e que procura os meios mais fáceis e mais eficazes de se conseguir.” (*A Rep.*, VII, 518d). Nesse sentido, é preciso reconhecer que a nossa inteligência está dispersa na multiplicidade do temporal, vendo imagens e considerando-as como a realidade em si, como bem nos mostra a alegoria da caverna. A educação é exatamente a arte de sair da subterraneidade, de abandonar aquelas situações que são contrárias à dignidade racional de nossa natureza: *tà antrophine sophia*. É preciso, portanto, ascensão. Nesse sentido, o melhor meio de provocá-la é por intermédio da pedagogia da razão, ou seja, por meio da filosofia enquanto esforço para atingir a atemporalidade, as formas sob o governo do incondicionado. O caminho para o bem é o belo, por isso a pedagogia da razão possui uma dimensão erótica, de atração, de desejo por aquilo que não se desvanece na aparência nem na multiplicidade. Em síntese, tal proposta consiste em elucidar e desvelar a importância da razão, conciliada com os instintos e com os desejos, para a existência humana.

Por meio dos dois parágrafos anteriores, entendemos que a lógica do primeiro e a do segundo capítulo desta dissertação consistem em levantar, respectivamente, um problema educacional e uma proposta de resolução, a partir da definição da finalidade da educação, para

abordá-lo. Em outras palavras, a atitude filosófica de Platão bem como suas experiências enquanto formador constataram uma sociedade obnubilada pela decadência política, moral e epistêmica. A sua reestruturação passaria pela reestruturação do próprio homem a partir da ascensão ontoepistemológica da dimensão *logistikón* de sua *psykhé*, levando-o até o tempo da experiência concreta, que é o inverso do tempo mecânico. A educação, portanto, é a chave para abrir a porta de uma nova realidade estruturada ao homem.

Do problema e da proposta, surgem os desdobramentos, fundamentados nas leis do *lógos* e atemporais, do modo platônico de conceber a educação (capítulo III). A conversão da *psykhé* a partir do movimento ascensional ontoepistemológico tem como meta a *antropoplastia*, ou seja, a formação do homem bom/belo, justo e que procura a verdade. Sem esses pressupostos, o estado ontológico transcendente da *sophia* ou a estruturação e conservação da vida torna-se apenas um simulacro, um projeto distante e inconcretizável. Com isso, queremos dizer que tais ensinamentos de Platão são absolutamente necessários como referenciais a estes tempos denominados pós-modernos. A flexibilização do discurso, a performatividade, a heterogeneidade e o individualismo desconstroem o ideal de homem integral e forjam uma transformação às avessas para a educação, não mais como formação e sim como ensino performativo e profissionalizante. Nesse sentido, as premissas originárias da educação, tais como o desenvolvimento da consciência ética, do agir político e do saber epistêmico, cedem lugar ao produzir e à profissionalização, jogando o jogo do capital internacional. Em nome do fazer, perde-se o sentido do bem, do belo, do justo e do verdadeiro, desvitalizando, conseqüentemente, o valor do autoexame, do exame, do compromisso e da não contradição. Assim como Sócrates, no diálogo dramático com Admanto e Glauco, nas primeiras páginas de *A República*, esses desdobramentos impetram-nos ao questionamento: “que educação queremos lhes dar?” (*A Rep.*, II, 372e). No mínimo, Platão colocou a si mesmo uma questão difícil de se responder e tal dificuldade ressoa até hoje para aqueles que tentam reencontrar o seu lugar na história da formação do homem.

Desde o início, tínhamos consciência das dificuldades inerentes à temática escolhida, quer seja do ponto de vista da seleção de obras principais e secundárias a serem estudadas para a construção de um texto recursivo e fidedigno ao pensamento do autor, quer seja do ponto de vista do tempo de que dispõe uma pesquisa de mestrado. Tempo este, diga-se de passagem, marcado pelos quadrantes do relógio, que nem sempre corresponde ao tempo da experiência concreta, ou seja, ao tempo necessário para as interpretações maduras, para as inteleccões de conjunto e para a abordagem realmente problemática.

Sem dúvidas, muito se tem falado e escrito sobre Platão. Entretanto, nem sempre o que se produziu ou se produz é suficiente para compreendê-lo e tomá-lo como referencial teórico que ainda tem muito a nos falar. Talvez essa carência deva-se ao fato de que esse é realmente um autor que demanda tempo para ser compreendido e quiçá analisado. Muitas coisas confluem para isso: é um pensador da antiguidade; produziu em uma língua complexa e pouco estudada atualmente; seus escritos carregam influências decisivas da oralidade; a filosofia mistura-se à literatura e o conceito, à imagem; a presença constante das doutrinas de Sócrates junto às suas; a cultura elitista grega da qual participava, etc. Essas características, muitas vezes alimentadas pelo nosso vício de interpretar o passado por meio do presente, fazem-nos perder muito da força criativa do pensador investigado, o que nos leva a fragmentações e a reducionismos desautorizados e empobrecedores. Todavia, não são apenas as nossas limitações e as dos instrumentos utilizados que dificultam investigar os pressupostos educacionais de Platão. Existem, ousamos dizer, as limitações do próprio autor pesquisado. Ao longo das leituras e do emparelhamento de dados, uma se ressaltou aos nossos olhos, a saber, a prioridade excessiva dada à cidade sobre o homem, gerando aquilo que se convencionou chamar de “comunismo platônico”. Como bem observa Reale (2007), este, no entanto, por razões teóricas e históricas, não tem nada que ver com o coletivismo moderno, marcado pela revolução industrial, pelo capitalismo, pelo proletariado e aplicado à esfera econômica. O coletivismo nasce teoricamente de uma concepção materialista do homem. Já o “comunismo platônico” nasce da exigência de preservar os guardiões para melhor servir ao governo da cidade e administrar a melhor existência possível para as classes, inclusive preservando e resguardando os trabalhadores, aos quais cabe a produção e administração das riquezas. Além disso, as motivações teóricas do “comunismo platônico” são de ordem espiritual.

Embora o que Platão almejou tenha sido unificar a cidade como se fosse uma família, dirimindo os impulsos que provocam o egoísmo e o isolamento, é verdade que os meios levantados para isso são bastante impróprios e as consequências decepcionantes, uma vez que ele partiu da possibilidade de dissolução da família sanguínea, do afastamento do educando dos pais e até mesmo da eugenia – condições que, se levadas à prática por qualquer regime totalitarista, confluem para tornar a formação uma espécie de isolamento, confinamento, adestramento e experiência do mal. O erro dessa doutrina consiste em considerar a raça mais importante que o indivíduo, a coletividade mais que o homem particular. Certamente, esse é um dos motivos que levou Popper (1974) a considerar Platão inimigo das chamadas sociedades abertas. Ora, nisso ele tinha razão: as teorias de Platão, se usadas de maneira

ideológica por grupos totalitários para fundamentar os processos educativos, seria uma ferramenta sem precedentes para adestrar os educandos, confinando a sua liberdade à realização das doutrinas do Estado e impedindo o desenvolvimento das potências mais eminentes da sua natureza. Para usarmos uma expressão contemporânea, a educação seria uma forma de controle e de reprodução de ideologias subsidiadas pelo Estado.

Platão tem muito ainda a nos dizer e a nos ensinar por meio de sua atitude filosófica, particularmente se o que queremos aprender é sobre a essência e a finalidade da educação. O primeiro ensinamento é o de que a educação é um processo de conversão (*A Rep.*, VII, 518d). O equivalente grego para esse conceito é *periagogé*, que indica mudança de direção, volver o olhar para outro lugar, em última instância, para o que há de mais divino no ser. Portanto, não se trata de um simples movimento corporal, mas de uma mudança de paradigma: ascensão de um sistema de verdade para outro sistema de verdade mais desvelado. Nesse sentido, a educação como conversão é também a busca pela luz da verdade que ilumina o ser, libertando o homem do estado menos perfeito do não-saber, despertando-lhe o esforço e o desejo (*éros*) constante pela sabedoria. A conversão implica em concretizar na vida do educando, de modo consistente e duradouro, quatro atitudes essenciais: superação do mundo dos simulacros; reconhecimento do não-saber como condição para a construção do conhecimento; voltar-se para si mesmo como condição de descoberta; e o desenvolvimento do compromisso com a *pólis*.

Os desdobramentos da atitude filosófica de Platão e a pedagogia da razão fazem-nos volver ainda o olhar para outra realidade imprescindível ao ato educativo: o esforço. Nesse caso, esforçar-se deve ser uma atitude tanto de quem está a ensinar quanto de quem está a aprender, nas trocas existenciais e simbólicas que esse movimento implica. De maneira alguma, queremos dar a entender que o esforço aqui esteja relacionado unicamente à esfera pessoal e seja um meio de legitimar a meritocracia, no sentido de que se possa compreender o sucesso ou o fracasso escolar do educado pura e simplesmente por meio da carga positiva ou negativa de esforço que este impingiu sobre o seu processo de aprendizagem. Pelo contrário, o esforço deve ser entendido como o despertar do homem para o saber, para a vida boa e para ações comprometidas em profundidade, largura e extensão. O esforço então é um chamamento para que nos abramos ao desvelar da verdadeira concreticidade do real expresso por meio das esferas do agir, do pensar e do ser.

Ora, para a educação escolar de nível básico, este é um conceito que deve fazer parte do cotidiano. Percebemos que os educandos estão cada vez mais envolvidos pela cultura da imediatividade e da dispersão. Eles querem respostas rápidas e prontas para perguntas que

nem sequer ganharam *status* de consciência para si mesmos. Não se veem, com frequência, procuras incessantes nem desejos ardentes pelo saber. Impressiona o conformismo frente às informações vindas de fontes cuja origem carece de fundamentos e de reflexão. Alguns dizem, inclusive, que estas bastam e substituem a mediação docente. Isso é perfeitamente explicável quando se compreende que os objetivos dessas posturas também são curtos e temporários, pois normalmente o que se intenciona é tão somente a boa performance nos processos seletivos, que dão acesso às universidades.

A falta de esforço gera uma situação de ser e de saber absolutamente superficiais, fazendo ascender o estado *filodóxo* da insignificância. O esforço reduzido e fragmentado é espelho de uma procura quantitativa de informações úteis para pleitear vontades individuais isoladas. A educação como processo humano e integral é, para estes, apenas um ideal distante, com finalidades contraproducentes na atual conjuntura. Em outras palavras, a educação resume-se a ensino e não a uma formação crítica e abrangente em largura, extensão e profundidade. Uma vez mais, é necessário voltar às fontes para aperceber que o saber é uma procura pela unidade e quando a educação o busca é para ajudar o educando a reconciliar-se com as forças que o povoam e com os incitamentos que o estimulam externamente. Sem esforço, pode até haver ensino, mas jamais haverá formação, pois esta pressupõe busca pela unidade e pela totalidade, ou seja, uma busca por tornar tudo quanto há inteligível. É, portanto, o esforço uma busca pelo incondicionado, pelo Bem.

Outro desdobramento importante é o compromisso. A pedagogia da razão conduz-nos na busca pela atemporalidade, no entanto não se trata de uma busca que se realiza por meio de uma contemplação vazia e distante, sem efeitos positivos sobre a vida mortal do homem. Pelo contrário, é uma busca que gera comprometimento. Assim como o prisioneiro liberto retorna à antiga morada para esclarecer aqueles que lá permaneceram, assim também o educando formado deve proceder em relação à comunidade que o formou. Por conta da crescente onda de individualismo que cerca o homem contemporâneo, isolar-se pode ser um mecanismo de defesa e de proteção dos interesses pessoais contra as incertezas deste tempo. Com isso, vemos os descompromissos diversos com a cidade e com os interesses comuns dela. Desse modo, não é raro presenciar, por exemplo, profissionais da medicina, da educação, do direito, etc. sendo formados pelo Estado e se debandarem para as iniciativas privadas em busca de rendimentos mensais mais vantajosos. Enquanto isso, a comunidade formadora fica às minguas, não vendo a colheita da sementeira que fez. Como consequência, os seus membros carecerem de assistência médica especializada, de educadores bem

preparados e igualmente comprometidos, de pessoas que possam representá-la junto à lei, etc, ou seja, ela se desvanece pela injustiça que a envolve.

Associada a tais tragédias do ponto de vista social, aparece a corrupção do ponto de vista moral. Os governantes assumem o poder para, muitas vezes, representarem si mesmos e os desejos de seus grupos ou dos grupos que os elegeram. A ausência da consciência de unidade causa enormes prejuízos à comunidade governada, afetando negativamente a vida de todos, particularmente daqueles que, numa *pólis* injusta, carrega apenas o ônus da produção, pois o resultado dela fica inteiramente nas mãos de outrem. Quando Platão propôs que se deveria formar o governante para ter uma “alma de ouro”, outra coisa ele não propunha senão educá-lo no sentido de fazê-lo perceber que o mais precioso dos bens ele já possuía: a sabedoria. As demais vantagens, se acumuladas de maneira imprópria, poderiam ofuscar-lhe o brilho da alma e a capacidade de promover o bem comum.

Tais desdobramentos são muito rigorosos e Platão, como nos atesta em *A República* e no *Banquete*, sabia que concretizá-los poderia ser muito difícil, pois uma educação que os vise na intensidade do desejo e na radicalidade da razão demora tempos para ser efetivamente realizada. Pode ser que ela nunca gere um efeito pleno no educando e ele permaneça uma existência toda, como vimos, na opinião verdadeira (*alethés dóxa*), que é um estado “desbotado” da *episteme*. A partir dessa constatação, entendemos o título deste trabalho “A *sophia* como *télos* da pedagogia da razão...”. Ao se levar em consideração a possibilidade de alguns não chegarem ao bem em si, por meio do esforço e do comprometimento, contudo, poderemos atingir o estado ontológico da *sophia*, que é aquele em que desenvolvemos suficientemente (e não plenamente) as potencialidades próprias de nossa existência (pensar, agir e sentir) e, em meio às incertezas deste tempo, poderemos estruturar as três dimensões da nossa vida, de modo que não sejamos tragados pelo vórtice do devir e pelos simulacros que estampam o véu da realidade. A finalidade da educação, portanto, é a autenticidade da vida do homem gerada, na menor das hipóteses, de maneira suficiente no próprio homem.

Por fim, há de se dizer que tais reflexões só nos foram possíveis porquanto estamos apoiados em ombros de gigantes e se conseguimos vislumbrar alguma coisa é porque eles nos alçaram ao alto. Isso para fazer menção ao referencial teórico e aos autores que nos deram condições de tecer as problemáticas, as considerações e as reflexões ao longo deste texto. Se for verdade que todo o pensamento ocidental não passa de rodapé ao pensamento de Platão, ficaremos satisfeitos se este nosso esforço acrescentar uma palavra junto às linhas escritas pela acuidade intelectual e grandeza de alguns dos autores que reunimos na lista de referências bibliográficas a seguir.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ALBUQUERQUE, M. B. Filosofia da educação: uma disciplina entre a dispersão de conteúdos e a ausência de uma identidade. *Revista Perspectiva*. Florianópolis, v. 16, n. 29, p. 45-61, jan./jun. 1998.
- ALVES, R. *A alegria de ensinar*. 3. ed. Campinas: Ars Poética, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Estórias de quem gosta de ensinar*. 13. ed. Campinas: Papirus, 2013.
- \_\_\_\_\_. *Por uma educação romântica*. 9. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- \_\_\_\_\_. *Ao Professor, com o meu carinho*. Organização Raissa Castro Oliveira. 3. ed. Campinas: Verus Editora, 2014.
- AMOURETTI, M. C.; RUZÉ, Françoise. *O mundo grego antigo: dos palácios de Creta à conquista romana*. Trad. Miguel Serras Pereira. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.
- ANNAS, J. *Platonic Ethics, old and news*. Ed. Cornell University Press, Ithaca and London, 1999.
- ARANHA, M. L. A. *História da Educação*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARISTÓFANES. *As nuvens*. Trad. Mario da Gama Kury. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.
- ARISTÓTELES. *Metafísica*. Trad. Vincenzo Cocco. Editora Victor Civita. São Paulo 1984.
- \_\_\_\_\_. *A política*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Ética a Nicômacos*. 4. ed. Trad. Mário da Gama Kury. Brasília:UnB, 2001.
- BAUMAN, Z. *A modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- \_\_\_\_\_. *O mal-estar da pós-modernidade*. Trad. Mauro Gama. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- BELS, J. *Do cuidado da alma ao cuidado do corpo*. *Revue des Études Grecques*. Paris, n. 475-476, p. 129-132, jan/jun 1987.
- BOLLIS, S. *Paideia filosófica: o sentido da formação n' A República de Platão*. 2013. 104f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.
- BONAGURA, P. *Exterioridad y interioridad: la tension filosófico-educativa de algunas páginas platónicas*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, 1991.
- BOTTER, B. *A pedagogia antes da pedagogia*. In: OLIVEIRA, Paulo Eduardo. *Filosofia e Educação: aproximações e convergências*. Circulo de estudos bandeirantes, 2012. Disponível

em: <<http://www.pucpr.br/arquivosUpload/1237436911338906032.pdf>>. Acesso em: 10 de janeiro de 2017.

BOTTÉRO, J. *Cultura, pensamento e escrita*. São Paulo: Ática, 1995.

BRANDÃO, C. R. *O Que é Educação*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

BRISSON, L.; PRADEAU, J. F. *Vocabulário de Platão*. Trad. Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BURNET, J. *Platonism*. Westport: Greenwood Press, 1983.

CASTORIADIS, C. *As encruzilhadas do labirinto II: Os dominós do homem*. Trad. José Oscar de Almeida Marques. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

CHATELET, F. *Platão*. Trad. Souza Dias. Portugal: Res Editora, 1978.

CHAUÍ, M. *O papel da filosofia na universidade*. Cadernos SEAF, n. 1, 2002.

CIRNE LIMA, C. *Dialética para principiantes*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

COÊLHO, I. M. *Filosofia e Educação*: In: PEIXOTO, Filosofia, Educação e Cidadania. 2. ed. Campinas: Ed. Alínea, 2004, p. 19-70.

\_\_\_\_\_. *Escola e formação de professores*: In: \_\_\_\_\_. (org.). Educação, cultura e formação: o olhar da filosofia. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2009, p. 203-218.

\_\_\_\_\_. *Escritos sobre o sentido da escola: uma introdução*. In: \_\_\_\_\_. *Escritos sobre o sentido da escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012, p. 15- 32.

CONFORD, F. M. *La teoria platônica del conocimiento*. Trad. Nestor L. Cordero. Buenos Aires: Paidós, 1968.

CONTRERAS, J. *Autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CURTIS, M. G. *História da Grécia*. Petrópolis: Vozes, 1984.

DEBORD, G. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DELORS, J. *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. 6. ed. Tradução José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez, 2001.

DENTZ, V.V. *As tendências pós-críticas em educação: análise filosófica e crítica ontológica*. 2015. 393f. Tese de doutorado em educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

DERRIDA, J. *A escritura e a diferença*. Trad. Maria Beatriz M.N. da Silva. 3. ed., São Paulo: Perspectiva, 2002.

\_\_\_\_\_. *A farmácia de Platão*. Trad. Rogério da Costa. São Paulo: Iluminuras, 1991.

DESCARTES, R. *Meditações*. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os Pensadores).

DIOGENES LAERCIO. *Vida e doutrina dos filósofos ilustres*. Trad. Mário de Gama Kury. 2. ed. Brasília: UNB, 1977

DOBSON, J. F. *La educación antigua y su significado actual*. Trad. Vicente Quintero. Buenos Aires: Editorial Nova, 1947.

FARIA, M. *Aristóteles. A plenitude como horizonte do ser*. São Paulo: Moderna, 1996, p. 04-25.

FERNANDES, M. A. *Skholé: o sentido fundante da escola*. In: COELHO, Ildeu Moreira (org.). *Escritos sobre o sentido da escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012, p. 33- 58.

FERREIRA, J. R. *Educação em Esparta e em Atenas*. Dois métodos e dois paradigmas. In: LEÃO, D. F; FERREIRA, J.R; FIALHO, M. do Céu (ed.). *Cidadania e Paideia na Grécia Antiga*. Coimbra: Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos, 1993.

FERRY, L. *Aprender a viver: filosofia para os novos tempos*. Trad. Vera Lúcia dos Reis. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

FINLEY, M. I. *Os Gregos Antigos*. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1984.

FUSTIGIÈRE, A. J. *Les trois propétiques de Platón: Euthydème, Phédon, Epimonis*. Paris: Librairie Philosophique, 1973.

GAMBI, F. *História da pedagogia*. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.

GOBRY, Ivan. *Vocabulário grego da filosofia*. Trad. Ivone C. Benedetti. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007.

GOLDSCHMIDT, V. *Les dialogues de Platón: Structure et methode dialectique*. Paris: Press Univ. France, 1947.

GROPPO, A.L; MARTINS, M.F. *Introdução à pesquisa em educação*. 2 ed. Piracicaba: Biscalchin Editor, 2007.

GIDDENS, A. *As Consequências da Modernidade*. São Paulo: UNESP, 1991.

GUTHRIE, W. K. C. *Os Sofistas*. Tradução de João Rezende Costa. São Paulo: Paulus, 1995.

HADOT, Pierre. *O que é a filosofia antiga?* Trad. Dion Davi Machado. São Paulo: Loyola, 1999.

HALL, S. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

- HAVERLOCK, Eric. *Prefácio a Platão*. Trad. Enid A. Dobranszky. São Paulo: Paulus, 1987.
- HIERSCHBERGER, J. *A história da filosofia na Antiguidade*. Trad. Alexandre Correia. São Paulo: Herder, 1957.
- HORKHEIMER, M.. *Eclipse da razão*. Trad. Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Centauro, 2002.
- JAEGER, W. *Paideia: A formação do homem grego*. Trad. Artur Parreira. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013. JASPERS. K. *Platon*. In: Les grands philosophes. Paris: Plon, 1963.
- KANT, I. *Lógica*. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992.
- KERFERD, G. B. *O Movimento Sofista*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- KUMAR, K. *Da Sociedade Pós-Industrial à Pós-Moderna: Novas teoria sobre o mundo contemporâneo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1997.
- LIMA VAZ, H. C. *Escritos de filosofia VIII: Platônica*. São Paulo: Loyola, 2011.
- \_\_\_\_\_. *Antropologia filosófica I*. São Paulo: Loyola, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Platão revisitado: ética e metafísica nas origens platônicas*. Síntese Nova fase, 1993, vol. 20, n. 61, p. 181-197.
- LIMA, J. F. L. *A educação, o cenário da pós-modernidade e a questão da normatividade do discurso pedagógico*. 2009. 209f. Tese de doutorado em Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.
- \_\_\_\_\_. *O sujeito, a racionalidade e o discurso pedagógico da modernidade*. Interações, dez. 2002, vol.7, n.14, p. 59-84.
- GOERGEN, P. *Ética e educação: o que pode a escolar?* In.: LOMBARD, J. C.; GOERGEN, P. (org.). *Ética e educação: reflexões filosóficas e históricas*. Campinas: Autores Associados, 2011.
- LORAUX, N. *A invenção de Atenas*. Trad. Lilian Valle. Rio de Janeiro: Edição 34, 1994.
- LYOTARD, J. F.. *A condição pós-moderna*. 5. ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1998.
- MACEDO, E; SOUZA, C. P. *A pesquisa em educação no Brasil*. Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 43, p. 166-176, 2010. Disponível em: <[www.scielo.com.br/pdf/rbedu/v15n43/a12v15n43.pdf](http://www.scielo.com.br/pdf/rbedu/v15n43/a12v15n43.pdf)> Acesso em: dez. de 2017.
- MANON, S. *Platão*. São Paulo: Martins Fontes, 1972.
- MARROU, H. I. *História da educação na antiguidade*. Trad. Mário Leônidas Casanova. São Paulo: EPU, 1990.

MASCHIO, D. E. A. *Platão: a verdade está em outra parte*. São Paulo: Salvat, 2015.

MORAES, M. C. M. *Os “Pós-ismos” e outras querelas ideológicas*. Perspectiva, Florianópolis, NUP/CED; Editora da UFSC, v. 14, n. 25, jan./jun.1996.

\_\_\_\_\_. O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo. v. 34, n. 122, p. 337-357, mai./ago. 2004.

MORAIS, E. M. *A natureza do filósofo*. Kritérion, Belo Horizonte, n. 122, dez. 2010, p. 473-488.

MORAVCSIK, J. *Platão e o platonismo: Aparência e realidade na ontologia, na epistemologia e na ética*. Trad. Cecília Camargo Bartalotti. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

MORENTE, M. G. *Fundamentos de filosofia*. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1967.

MORIN E; LE MOIGNE J. *A inteligência da complexidade*. São Paulo: Peirópolis; 2000.

MORIN E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/EdgarMorin.pdf>>. Acesso em 20 de março de 2016.

\_\_\_\_\_. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2006.

MORAIS, A. *O Renovado conservadorismo da agenda pós-moderna*. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 122, p. 337-357, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n122/22508.pdf>>. Acesso em 15 de mar. de 2016.

MOUNIER, E. *O personalismo*. 2. ed. Lisboa: Livraria Duas Cidades, 1964.

MURACHCO, H. *Língua grega: visão semântica, lógica, orgânica e funcional —Teoria*. 2. ed. São Paulo: Discurso Editorial; Petrópolis: Vozes, 2002, v. 1.

NETLESHIPP, R. L. *La educacion del hombre segun Platón*. Buenos Aires: Editorial Atlantida, 1946.

NIETZSCHE, F. *A filosofia na idade trágica dos gregos*. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1987.

\_\_\_\_\_. O crepúsculo dos ídolos. Ou como se filosofa com o martelo.

NOVELLI, P. G. *O conceito de Educação em Hegel*. Interface (Botucatu) [online]. 2001, vol.5, n.9, pp. 65-88. ISSN 1414-3283. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v5n9/05.pdf>>. Acesso em 18 de abr. de 2015.

NUNES, C. *As origens da articulação entre filosofia e educação: matrizes conceituais e notas críticas sobre a paideia antiga*. In: LOMBARDI, J. C. (Org.). Pesquisa em educação: história, filosofia e temas transversais. Campinas: Editora autores associados, 1999.

OLIVEIRA, D. B.; ABREU, W. F. *Conhecimento, arte e formação na República*. Pesq. Educ.: São Paulo, V. 41, n. 1, p.203-215, jan/mar 2015.

PAGOTTO-EUZEPIO, M. *Isócrates, professor de philosophía*. Educ. Pesqui., São Paulo, Ahead of print, 2017. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022017005005105](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022017005005105)>. Acesso em: 20 de agosto de 2017.

PAGNI, P. A.; SILVA, D. J. *Introdução à Filosofia da Educação: temas contemporâneos e história*. São Paulo: Avercamp, 2007.

PAPPAS, Nickolas. *A República de Platão*. Tradução Abílio Queiroz. Lisboa: Edições 70, 1995.

PAVIANI, J. *Platão e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

\_\_\_\_\_. *A ideia de bem em Platão*. Conjectura, Caxias do Sul, v. 17, n. 1, p. 68-82, jan./abr. 2012.

\_\_\_\_\_. Notas sobre o conceito de virtude em Platão. *Veritas*, Porto Alegre, v. 57, n. 3, p. 86-98, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/veritas/article/viewFile/11135/8781>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

PEIXOTO, M. G. *A condição política na pós-moderna: a questão da democracia*. São Paulo: EDUC-FAPESP, 2004.

PEREIRA, M. H. *Prefácio à República*. In: *A República*. Trad. Maria Helena da Rocha Pereira. 12. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.

PETERS, M. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença: uma introdução*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PLATÓN. *Obras completas*. Trad. Maria Araujo, Francisco Garcia Yanguí, Luis Gil et al. Madrid: Aguilar, 1966.

PLATÃO. *A República*. Trad. Maria Helena da Rocha Pereira. 12. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.

\_\_\_\_\_. *A República*. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2010.

\_\_\_\_\_. *Apologia de Sócrates*. Tradução de Maria Lacerda de Moura. Rio de Janeiro, Ediouro, 1995.

\_\_\_\_\_. *O Banquete, Fédon, Sofista*. Trad. Jorge Paleikat e João Cruz Costa. In: *Os pensadores*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983, p. 1-195.

\_\_\_\_\_. *Ménon*. Trad. Maura Iglesias. 8. ed. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2014.

\_\_\_\_\_. *Fedro*. Trad. Pinharanda Gomes. 6. ed. Lisboa: Guimarães Editores, 2000.

\_\_\_\_\_. *Carta VII*. Trad. José Trindade Santos; Juvino Maia Jr.. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2013.

\_\_\_\_\_. *As leis e Epimonis*. Trad. Carlos Alberto Nunes. Pará: Universidade Federal do Pará, 1977.

\_\_\_\_\_. *Timeu*. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Pará: Universidade Federal do Pará, 1977.

\_\_\_\_\_. *Diálogos I: Teeteto, Sofista e Protágoras*. Trad. Edson Bini. Bauru: Edipro, 2007.

\_\_\_\_\_. *Diálogos II: Górgias, Eutidemo, Hípias Maior e Hípias Menor*. Trad. Edson Bini. Bauru: Edipro, 2007.

\_\_\_\_\_. *Diálogos IV: Parmênides, Político, Filebo, Lísias*. Trad. Edson Bini. Bauru: Edipro, 2007.

POPPER, K. *A sociedade aberta e seus inimigos*. São Paulo: USP, 1974.

RACHELS, James. A ética da virtude. In: \_\_\_\_\_. *Os elementos da Filosofia Moral*. 4. ed. Barueri, SP: Manole, 2006. p. 175-193.

REALE, G.; ANTISERI, D. *História da filosofia antiga*. Trad. Marcelo Perine. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2002, v.1.

REALE, G. *Para uma nova interpretação de Platão: releitura da metafísica dos grandes diálogos à luz das "doutrinas não-escritas"*. Tradução da 14. ed. italiana Marcelo Perine. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

REIS, M. D. *Um olhar sobre a psyché: o logistikón como condição para a ação justa no livro IV e IX de A República*. Dissertação de mestrado. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

\_\_\_\_\_. *Por uma nova interpretação das doutrinas escritas: a filosofia de Platão é triádica*. *Kriterion*, Belo Horizonte, nº 116, dez/2007, p. 379-398.

ROUANET, P. S. *As razões do iluminismo*. São Paulo: Companhia das letras, 1987.

ROUSSEAU, J. J. *Emílio ou da Educação*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

SANTOS, J. T. *Platão: a construção do conhecimento*. São Paulo: Paulus, 2012.

SANTOS, J. F. *O que é pós-modernismo?* 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 17. ed. Campinas: autores associados, 1996.

\_\_\_\_\_. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2008.

SEVERINO, A. J. *Os 20 anos do GT filosofia da educação e sua contribuição para a constituição do campo investigativo da filosofia da educação*. Disponível em:

<[http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/TRAB\\_ENCOMENDADO\\_20\\_anos\\_GT\\_Filosofia\\_da\\_Educa\\_o.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/TRAB_ENCOMENDADO_20_anos_GT_Filosofia_da_Educa_o.pdf)>. Acesso em 12 de jan. de 2018.

SCOLNICOV, Samuel. *Platão e o problema educacional*. São Paulo: Edições Loyola, 2006a.

\_\_\_\_\_. *Plato's Metaphysics education*. Londres: Routledge, 2012.

\_\_\_\_\_. *Tempo e educação em Platão*. São Paulo. Hypnos. [online]. 2006b, ano 11, nº 17, p. 1-13. Disponível em <<http://revistas.pucsp.br/index.php/hypnos/article/view/4785/3342>>. Acesso em: 19 de out. de 2015.

SIMMEL, G. As grandes cidades e a vida do espírito (1903). *Revista Mana*, v. 11, n. 2, p. 577-591, 200.

SOARES A, J. *O papel da educação no pensamento político de Platão*. 1996. 242f. Tese de doutorado em filosofia. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

SÓFOCLES. *Antígona*. Trad. Donald Schuler. Porto Alegre: L&PM, 1999.

SPINELLI, M. *Questões fundamentais da filosofia grega*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

SUCHODOLSKI, B. *A pedagogia e as correntes filosóficas*. Trad. Liliana Rombert Soeiro. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

TEIXEIRA, E. F. B. *A educação do homem segundo Platão*. São Paulo: Paulus, 1999.

TOLEDO, P. F. *Platão artífice da imagem*. In: Matrimônios ilegais. (A dialética da imagem e do conceito). 2008. 198f. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008, p. 141-179.

TRABATTONI, F. *Oralidade e escrita em Platão*. São Paulo, Discurso Editorial, 2003.

VATTIMO, G. *O fim da modernidade – niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna*. Lisboa: Editorial Presença, 1987.

VERNANT, P. *As origens do pensamento grego*. Trad. Ísis Borges B. da Fonseca. 14. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2002.

\_\_\_\_\_. *Mito e pensamento entre os gregos: estudos de psicologia histórica*. Trad. Haiganuch Sarian. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

\_\_\_\_\_. *Mito e sociedade na Grécia antiga*. Tradução Myriam Campello. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

VIÉGAS, J. A. *Paideia Platônica: o projeto filosófico-político-educacional e a refundação da cidade: a educação como reviravolta da alma e a felicidade possível*. 2014. 263f. Tese de doutorado em filosofia. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

