



Universidade Federal do Pará  
Instituto de Ciências da Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Doutorado em Educação

CAMILA DE SOUZA DA SILVA

A FORMAÇÃO HUMANA COMO PRINCÍPIO DA (CO)EXISTÊNCIA NO  
DIÁLOGO *PROTÁGORAS*

Belém/Pará  
2025



Universidade Federal do Pará  
Instituto de Ciências da Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Doutorado em Educação

CAMILA DE SOUZA DA SILVA

A FORMAÇÃO HUMANA COMO PRINCÍPIO DA (CO)EXISTÊNCIA NO  
DIÁLOGO *PROTÁGORAS*

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará como requisito final para obtenção do título de Doutora em Educação, na área de concentração Educação, Cultura e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Damião Bezerra.

Belém/Pará  
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

D111f DA SILVA, CAMILA DE SOUZA.  
A FORMAÇÃO HUMANA COMO PRINCÍPIO DA  
(CO)EXISTÊNCIA NO DIÁLOGO PROTÁGORAS / CAMILA  
DE SOUZA DA SILVA. — 2025.  
173 f.

Orientador(a): Prof. Dr. Damião Bezerra de Oliveira  
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de  
Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Belém, 2025.

1. Filosofia da Educação. 2. Coexistência. 3. Virtude  
cívica. 4. Paideia socrática. 5. Protágoras. I. Título.

CDD 370.1

---

CAMILA DE SOUZA DA SILVA

A FORMAÇÃO HUMANA COMO PRINCÍPIO DA (CO)EXISTÊNCIA NO  
DIÁLOGO *PROTÁGORAS*

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará como requisito final para obtenção do título de Doutora em Educação, na área de concentração Educação, Cultura e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Damião Bezerra.

Belém, 30 de maio de 2025

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. Damião Bezerra de Oliveira  
Orientador – PPGED/ICED/UFPA

---

Prof. Dr. Alexandre Jordão Baptista  
Membro externo - UFMA

---

Prof. Dr. Walter Omar Kohan  
Membro Externo - UERJ

---

Prof. Dr. Carlos Jorge Paixão  
Membro interno – PPGED/ICED/UFPA

---

Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu  
Membro interno – PPGED/ICED/UFPA

---

Prof. Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira  
Suplente Externo – PPGED/UEPA

---

Prof. Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges  
Suplente Interno – PPGED/UEPA

Belém/Pará  
2025

*Προς το στέμμα της ζωής μου,  
το πάθος μου, τη διάνοιά μου.*

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais Sidney Costa e Raimundo Santana, às minhas mães Liana Brito e Maria do Livramento, às minhas irmãs Juliana Martins e Ana Eveida, ao meu irmão Sidney Júnior e ao meu companheiro de vida Andren Baía que sempre me apoiou em tudo, foi graças à sua paciência e ao incentivo que pude continuar a pesquisa durante esses anos, sou eternamente grata, pois, sem vocês, eu não teria conseguido.

Ao meu amigo Izan Fortunato, *in memoriam*, que nesses anos de pesquisa sempre me ajudou no que pôde, motivando-me sempre, para que não desistíssemos, meu eterno agradecimento a essa pessoa que nunca desistiu de mim.

Ao meu amigo Antônio Negrão que sempre me ajudou com suporte técnico e a minha amiga Michele Noemi que, gentilmente, aceitou fazer as correções ortográficas do texto. Sem vocês, esse trabalho não seria possível.

Ao meu orientador Prof. Dr. Damião Bezerra, agradeço por sua delicadeza, dedicação e paciência ao longo desses anos de esforço e de pesquisa. Foi sua tranquilidade e seu grande acolhimento que possibilitou o término deste trabalho.

Aos professores que fizeram parte da minha trajetória ao longo desses anos de aprendizagem, Profa. Dra. Jovelina Ramos que me orientou na graduação e no mestrado, foi por meio dela que tive acesso ao universo mítico, poético e filosófico, agradeço a inserção em seus projetos, quase que solitário, já que em nossa universidade ainda existe uma grande resistência quanto aos estudos clássicos. Ao Prof. Dr. Pedro Paulo Corôa, com quem pude aprender o verdadeiro significado da relação entre *erómenos* e *erastés*, além dos livros emprestados e nunca devolvidos, meus agradecimentos não podem ser descritos em palavras. Aos professores que sem hesitar aceitaram participar da minha banca, tanto na qualificação quanto na defesa, Prof. Dr. Alexandre Baptista, Prof. Dr. Walter Kohan, Prof. Dr. Carlos Paixão e Prof. Dr. Waldir Abreu, suas contribuições, críticas e percepções foram essenciais para este trabalho.

Por fim, agradeço a todo o corpo docente da Pós-graduação em Educação, pelo empenho em fazer um curso organizado e sério.

*“O homem pode converter-se no mais divino dos animais, sempre que se eduque corretamente; converte-se na criatura mais selvagem de todas as criaturas que habitam a terra, em caso de ser mal-educado”*  
(PLATÃO, As Leis, 766a)

## RESUMO

A *paideia* socrática tem como projeto político e pedagógico a busca pela excelência humana, seu desenvolvimento reflexivo e sua relação com a *pólis*. Longe de ser algo simples e direto, essa questão perpassa por temas indispensáveis como o *lógos*, a dialética (*dialéktiké*), os elementos dramáticos, a opinião (*doxa*) e o conhecimento (*episteme*), que aparecem como fundamento da (co)existência. Nosso objetivo nesta pesquisa, portanto, é investigar a *paideia* socrática como um instrumento de transformação e promoção da (co)existência que é inerente à natureza democrática dos seres humanos, pois ela só é possível no encontro com o outro. Para isso, serão analisados três elementos essenciais, 1) o modo de escrita platônico, que estimula a participação ativa nos debates; 2) os aspectos dramáticos, míticos e poéticos, que representam o existir humano; e 3) o *lógos* socrático, que conduz à *episteme* por meio do diálogo e da provocação filosófica, possibilitando a excelência moral (*areté*) e a coexistência. Para tal, partimos do diálogo *Protágoras* em que é possível perceber o entrelaçamento entre drama, investigação filosófica e sofística e o *lógos* socrático como um *phármakon* (remédio) da alma (*psyché*). O estudo se divide em três momentos: 1) o desenvolvimento da noção de *paideia* grega; 2) a *paideia* socrática no *Protágoras*, destacando o método dialético e a formação cívica (*areté*); e 3) a compreensão da formação filosófica como um processo contínuo de transformação dos seres humanos. Refletiremos também, sobre a atualidade da *paideia* socrática na educação contemporânea, alertando acerca da crescente negação do pensamento crítico em favor de uma formação tecnicista e utilitarista. Desse modo, defende-se que a prática filosófica socrática, baseada no diálogo e na busca pela excelência moral, permanece essencial para a construção de uma sociedade justa e que possibilita a (co)existência.

**Palavras-chave:** Filosofia da Educação. Coexistência. Virtude cívica. *Paideia* socrática. *Protágoras*.

## RÉSUMÉ

La *paideia* socratique a pour projet politique et pédagogique la recherche de l'excellence humaine, son développement réflexif et sa relation avec la *polis*. Loin d'être simple et directe, cette question passe par des thèmes incontournables tels que le logos, la dialectique (*dialéktiké*), les éléments dramatiques, l'opinion (*doxa*) et la connaissance (*episteme*), qui apparaissent comme les fondements de la (co)existence. Notre objectif dans cette recherche est donc d'étudier la *paideia* socratique en tant qu'instrument de transformation humaine et de promotion de la (co)existence, qui est par nature démocratique. Pour ce faire, nous analyserons trois éléments essentiels: 1) le mode d'écriture platonicien, qui encourage la participation active aux débats; 2) les aspects dramatiques, mythiques et poétiques, qui représentent l'existence humaine; et 3) le logos socratique, qui conduit à l'épistémè par le dialogue et la provocation philosophique, en promouvant l'excellence morale (*areté*) et la coexistence. À cette fin, nous commençons par le dialogue Protagoras, qui met en évidence l'entrelacement du théâtre, de la recherche philosophique et sophistique et du logos socratique en tant que *phármakon* (remède) pour l'âme (psyché). L'étude est divisée en trois parties : 1) le développement de la notion de *paideia* grecque ; 2) la *paideia* socratique dans Protagoras, qui traite de la méthode dialectique et de la formation civique (*areté*) ; et 3) la compréhension de l'éducation en tant que processus continu de réflexion. Nous réfléchissons également à la pertinence de la *paideia* socratique dans l'éducation contemporaine, en mettant en garde contre le déni croissant de la pensée critique en faveur d'une éducation techniciste et utilitaire. Ainsi, nous soutenons que la pratique philosophique socratique, basée sur le dialogue et la recherche de l'excellence morale, reste essentielle pour construire une société juste qui permette la (co)existence.

**Mots-clés:** Philosophie de l'éducation. Coexistence. Vertu civique. *Paideia* socratique. Protagoras.

## SUMÁRIO

|     |                                                                                                            |     |
|-----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 1   | CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....                                                                               | 11  |
| 1.1 | Problemática e Tese .....                                                                                  | 16  |
| 1.2 | Referencial teórico-metodológico.....                                                                      | 29  |
| 1.3 | Procedimentos metodológicos .....                                                                          | 38  |
| 1.4 | Organização da tese .....                                                                                  | 42  |
| 2   | CONCEPÇÃO GREGA DE <i>PAIDEIA</i> .....                                                                    | 46  |
| 2.1 | Concepção – histórica e cultural - de <i>paideia</i> . ....                                                | 57  |
| 2.2 | Educação pela poesia, tragédia e comédia. ....                                                             | 68  |
| 2.3 | Política e educação grega.....                                                                             | 77  |
| 2.4 | Contribuição sofística para a <i>paideia</i> grega.....                                                    | 86  |
| 3   | O <i>LOGOS</i> SOCRÁTICO E A <i>PAIDEIA</i> DIALÓGICA NO <i>PROTÁGORAS</i> .....                           | 93  |
| 3.1 | Formação humana e vivência democrática .....                                                               | 110 |
| 3.2 | O <i>lógos</i> socrático como princípio da (co)existência. ....                                            | 120 |
| 3.3 | O <i>lógos</i> dialético e dialógico como fundamento da aprendizagem e ensino. ....                        | 126 |
| 3.4 | A relação entre poetas, dramaticidade e <i>lógos</i> como instrumento formativo no <i>Protágoras</i> ..... | 132 |
| 4   | A EDUCAÇÃO COMO PROCESSO CONTÍNUO PARA A (CO)EXISTÊNCIA. ....                                              | 144 |
| 4.1 | <i>Areté</i> e a excelência humana.....                                                                    | 150 |
| 4.2 | Educação instrumental e formação filosófica .....                                                          | 156 |
| 5   | CONSIDERAÇÕES FINAIS .....                                                                                 | 164 |
|     | REFERÊNCIAS .....                                                                                          | 168 |

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A composição desta tese tem, como plano de fundo, uma jornada de pesquisa e de prática no campo da educação, principalmente no que se refere aos grandes desafios que envolvem hoje a filosofia, tanto como disciplina curricular no ensino básico e superior quanto a *ser* professor de filosofia no Brasil. Ao longo de nosso percurso, deparamo-nos com diversas dificuldades, seja dentro da relação teoria-prática, seja nos problemas que envolvem a pesquisa como um todo. Tais dificuldades e desafios são o que motivam essa pesquisa, na medida em que vimos a necessidade de contribuir, dentre as mais diversas pesquisas, com o (re)conhecimento e a atualidade dos estudos clássicos no campo da educação.

Nossa trajetória, desde a graduação, volta-se aos estudos sobre Platão e os clássicos, movida pelo amor à cultura grega, pela curiosidade em torno dos primórdios do pensamento ocidental, pelos princípios das noções ético-políticas, e, ao mesmo tempo, percebendo e (re)significando os mais variados temas, dando ênfase a sua atualidade e relevância. Nesse sentido, eis um de nossos grandes desafios, refletir sobre a atualidade dos estudos clássicos e a necessidade no campo da educação, ora no sentido epistemológico e hermenêutico, ora no sentido prático de formação ética e política.

Sob essa questão, evidentemente, não consideramos os gregos como modelo de civilização, porém verificamos, no desenvolvimento de sua cultura e reflexões filosóficas, temas que sustentam concepções que ainda hoje são essenciais, como a sociedade (no sentido prático), a política e a formação humana<sup>1</sup>. Defendemos que a educação é essencialmente humana, pois nos capacita a intervir no mundo, questionar a realidade e cultivar a esperança de transformação. E é justamente por isso que nos inspiramos na filosofia platônica e socrática, já que a leitura que fazemos abraça e nos direciona para todos esses temas. Desse modo, buscamos escrever um texto que explore a educação como instrumento que possibilita a (co)existência humana, dentro de suas diversidades e adversidades, seus processos de formação, conhecimentos e práticas, levando em consideração e ponto de partida o diálogo *Protágoras*<sup>2</sup> em que aspectos antropológicos e políticos se destacam como algo natural e inerente aos seres humanos, a qual chamamos

---

<sup>1</sup> Entende-se por formação humana o cultivo do desenvolvimento intelectual (e prático). O *logos* socrático aparece em nosso trabalho como base para esse desenvolvimento, em que se dá a partir do ir e vir entre conhecimento e ignorância, entre justiça e injustiça. Por isso falamos em transformação dos seres humanos, pois é a reflexão contínua a partir do *logos* que faz com que a (co)existência seja feliz (*kalokagathia*).

<sup>2</sup> Utilizamos principalmente a edição bilíngue da EDUFPA, tradução de Carlos Alberto Nunes e a tradução também bilíngue de Daniel Lopes.

de democrática, isso porque compreendemos que a nossa própria existência social, ética e só é possível na relação com o outro. O que nos move, portanto, é a pesquisa em educação como uma oportunidade para investigar a formação do ser humano, como sujeito cultural, social e histórico cujo é capaz de pensar e de agir.

Em nossa graduação<sup>3</sup> tivemos a oportunidade de participar como bolsista do PIBIC/UFPA<sup>4</sup>, desenvolvendo a pesquisa intitulada *As máscaras de Dioniso nas Bacantes e no Banquete*, que consequentemente desencadeou no TCC<sup>5</sup>, intitulado *A recepção de Dioniso na caracterização de Alcibiades*. A esse respeito, no período da graduação, participamos, ainda, do grupo de pesquisa *POIESIS*<sup>6</sup>, coordenado pela Professora Doutora Jovelina Ramos<sup>7</sup>, e nos deparamos com uma série de leituras, debates e eventos, como, por exemplo, a participação no projeto de extensão *Mythologeia* - Leitura e adaptação dos mitos gregos, coordenado pela professora Jovelina e com a cooperação da Escola de Teatro e Dança da UFPA, em que realizamos uma leitura dramática da *Antígona* de Sófocles, belíssimo projeto em que vivenciamos a dramaticidade do teatro na prática.

Já no PIBIC, investigamos como o drama grego, especialmente a tragédia, é abordado no discurso filosófico de Platão, explorando períodos distintos da história da filosofia: a antiguidade e a modernidade. Destacamos, ainda, o resgate do drama trágico da Grécia do século V a.C. por autores como Hölderlin e Platão. Enquanto Hölderlin enfoca aspectos estético-morais, Platão enfatiza princípios ético-políticos. O debate entre Platão e Hölderlin sobre a tragédia grega não se baseia mais apenas em conceitos como desmedida, erro e acaso, mas também na estrutura psicológica do herói trágico, influenciada pelo confronto entre leis naturais e leis da cidade. Ressalta-se que a teoria

---

<sup>3</sup> Bacharelado em Filosofia pela Universidade Federal do Pará, entre os anos 2011-2014.

<sup>4</sup> Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Universidade Federal do Pará.

<sup>5</sup> Trabalho de conclusão de curso

<sup>6</sup> Grupo de Pesquisa em Filosofia antiga e recepção da Universidade Federal do Pará.

<sup>7</sup> Professora Associada I, da Universidade Federal do Pará desenvolvendo ensino e pesquisa na graduação e pós-graduação em Filosofia, com licenciatura em Filosofia pela Universidade Federal do Pará (1988), mestrado em Filosofia, pela Universidade Federal de Minas Gerais (2002) e doutorado em Filosofia pelo Programa de Doutorado Integrado em Filosofia - UFPB/UFPE/ UFRN (2011). Associada da Sociedade Brasileira de Estudos Clássicos (SBEC) e da Sociedade Brasileira de Retórica (SBR). Integra a Rede Brasileira de Mulheres Filósofas. Coordena o POIESIS - Grupo de Pesquisa em Filosofia Antiga e Recepção e o LAPHAN - Laboratório de Filosofia Antiga do Norte. Coordenadora (2014-2018) e Vice-coordenadora (2018-2021) do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da UFPA. Cooperação Internacional com o Prof. Ioannis Petropoulos, da Democritus University of Thrace, Grécia (2018-2024). Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Filosofia Antiga, atuando principalmente nos seguintes temas: Platão, recepção da poesia na filosofia platônica, representações do feminino na Antiguidade, teorias do belo e das paixões. Presidente da Sociedade Brasileira de Estudos Clássicos (2022-2023)

dos gêneros dramáticos é revivida sob uma perspectiva poético-filosófica, destacando a relevância contínua do tema ao longo da história da filosofia platônica. Convém frisar que a similaridade entre as teorias do amor e do belo de Platão e Hölderlin é explorada, com Diotima e Alcibíades desempenhando papéis significativos nessa análise. Em síntese, o objetivo geral da pesquisa foi argumentar que, na relação entre Sócrates e Alcibíades, não existe um antagonismo verdadeiro, já que ambos possuem a mesma natureza tripartite, todavia Alcibíades é dominado pelos instintos e pelos impulsos, enquanto Sócrates consegue alcançar a reflexão. Examinamos, também, as *Bacantes* de Eurípides, destacando o caráter dualista de Dioniso que oscila entre a sanidade e a loucura, o sagrado e o profano. Sob esse viés, a conexão entre a imagem de Dioniso e o personagem de Alcibíades no *Banquete* foi explorada, observando como a ação de ambos é caracterizada pela desmedida.

Ademais, no TCC realizamos uma leitura da filosofia platônica em que notamos a relação entre dois estilos de discursos diferentes: o filosófico e o poético. Exploramos (mais ainda) os elogios feitos por Alcibíades no *Banquete* e de Dioniso em *As Bacantes*, de Eurípides, analisando como as falas desses personagens nos permitem refletir sobre noções como desmedida (*desmesure*), êxtase (*ékstasis*) e moderação (*sophrosyne*), as quais, ao mesmo tempo que se contrastam, se complementam. Nesse momento, compreendemos que o desejo (*epithymia*) pode ser expresso de formas variadas, por isso analisamos os personagens Sócrates e Alcibíades, na medida em que as paixões humanas são comuns a todos, mas, dependendo do direcionamento, podem ter percepções e consequências distintas. É interessante destacar que, neste ponto, não tínhamos uma percepção mais prática do ensino de filosofia, conquanto já entendêssemos o quanto o tema merecia um aprofundamento. E o que nos levou ao mestrado no PPGFIL/UFPA<sup>8</sup> foi a necessidade de reflexão sobre as paixões humanas e seus efeitos, bem como a relevância da tradição mitopoética para a filosofia platônica.

Além disso, um dos grandes motivos que nos levou a continuar pesquisando os clássicos foram as leituras que “excluía” ou criticavam certos aspectos da escrita platônica, como os elementos mitopoéticos e o drama que compõem os diálogos. Mas, a nosso ver, era impossível deixar essas questões de lado, afinal, sempre indagamos o porquê de Platão criticar e, ao mesmo tempo, inserir elementos da tragédia, da poesia e da retórica em seus diálogos. Posicionamentos como o de Victor Goldschmidt, em sua

---

<sup>8</sup> Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal do Pará, entre os anos de 2015-2017.

célebre obra *Os Diálogos de Platão: Estrutura e método dialético* (2002) e de Ulrich von Willamowitz, em sua obra *Platon: sein Leben und seine Werke* (1959)<sup>9</sup>, nos causavam um sentimento de incompletude. Isso porque, tais autores são reconhecidos por suas contribuições e referências nos estudos clássicos, porém, ainda assim, nos inquietava a ausência de certas questões e elementos os quais as obras de Platão abraçam. Goldschmidt (2002) adota uma perspectiva unicamente metodológica, onde destaca o conteúdo filosófico propriamente dito, já Willamowitz (1920) traz leitura de viés puramente dramático e poético, deixando de lado seu conteúdo filosófico.

Propusemos, desse modo, a necessidade de se pensar a filosofia platônica por uma completude entre forma (elementos próprios da poesia, da tragédia e da comédia) e conteúdo (análise metodológica, filosófica e epistemológica). E, em nossa dissertação de mestrado, intitulada *Filosofia e drama em Platão: elementos das Bacantes no Banquete*, nos deparamos com a perspectiva de Pessanha (1997), que, para além das duas abordagens citadas, nos apresentara uma terceira, intermediária, adotada por aqueles que, sem abrir mão de uma leitura analítica dos diálogos platônicos, veem na forma literária uma função importante e indispensável, a qual estaria em consonância com as exigências de rigor lógico e objetivo, que, talvez, abraçasse a grandeza do pensamento de Platão. Em consequência disso, compreendemos que a via dramática dos textos platônicos aparecia como uma forma única de “fazer filosofia”, comparada àquela que se tornou, para nós, a tradicional, com a exposição “fria e seca” de conceitos – como se a filosofia clássica se resumisse apenas a esse aspecto. Acreditamos que tal leitura, na qual buscamos essa integração entre forma e conteúdo, permitir-nos-ia recuperar aspectos constitutivos e originários do pensamento de Platão, que, como destaca Pessanha, trata-se de

(...) resgatar do platonismo alguma coisa que não é apenas o aparato da sua manifestação literária, da sua expressão dialógica e dramática, mas que é “o que” nessa expressão é a razão de ser dessa expressão. É possível que, ao resgatarmos o sentido dramático dos diálogos, o significado de *filosofar* para Platão adquira uma outra dimensão para nós (Pessanha, 1999, p.13, grifo nosso).

Outrossim, em nosso mestrado, abordamos alguns dos elementos constituintes da filosofia platônica, os quais nos ajudaram a perceber que a própria natureza humana é dramática, à medida em que a relação entre *dever*, *querer* e *fazer*, deixa-nos notar que aquilo que chamamos de *moderação*, não apareça de modo simples. E agora, nesta tese,

---

<sup>9</sup> *Platão: Vida e Obra* (tradução nossa)

continuaremos defendendo esta perspectiva, principalmente quando trazemos essa questão para o aspecto sociopolítico, em que o problema é ainda mais complexo.

Após o mestrado, foram quase três anos como docente, atuando principalmente nas redes de ensino de Belém/Pará e a pesquisa ficou inerte, fria e cada vez mais distante da realidade do ensino básico. Como docente, foram vivenciados grandes desafios no ensino de Filosofia, em especial, no que se refere ao próprio distanciamento entre teoria e prática. E, apesar de parecer contraditório, foi justamente essa distância entre a pesquisa e prática de ensino, que gerou a inquietação e a necessidade de que a reflexão retomasse o vigor.

Sob esse contexto, a atuação como docente no ensino infantil, permitiu que percebêssemos, na prática, um sistema educacional tradicional que prioriza conteúdos mais objetivos, deixando menos espaço para disciplinas reflexivas como a filosofia, desvalorizando as humanidades como um todo. Já no ensino médio, deparamo-nos com o desinteresse pela disciplina e a mecanização do pensamento, como consequência de um modelo educacional voltado para as habilidades práticas e utilitárias. Essa abordagem é, historicamente, vista como insuficiente para formar cidadãos reflexivos, criativos e críticos, já que há a valorização de uma preparação para o mercado de trabalho, limitando-se ao desenvolvimento de competências específicas e imediatas.

Ao longo dos séculos, dentro das discussões sobre instrução/formação, observamos a mudança do que comumente chamamos de educação. Mas, afinal, que educação é essa em que o professor tem quarenta e cinco minutos para “empurrar” conteúdos nos alunos!? Até que ponto o instruir pode estar acima do que constitui a nós seres humanos? São esses questionamentos que nos levam, mais uma vez, aos estudos clássicos, pois tudo o que pesquisamos sempre nos direcionou ao mesmo problema, o da formação e das paixões<sup>10</sup> as quais nos caracterizam *como* seres humanos.

Hoje, em nossa pesquisa de doutoramento, temos o compromisso de levantar reflexões sobre a formação dos seres humanos, que não se resume, a nosso ver, a instruir e a aprender profissões. Nessa perspectiva, o que motiva esta pesquisa em Filosofia da Educação é o compromisso em refletir sobre os fundamentos teórico-metodológicos, a partir da atualidade e (re)significação dos clássicos. Atualmente, fazemos parte do grupo de pesquisa PAIDEIA - Filosofia da Educação, Epistemologia e Formação, coordenado pelo Prof. Dr. Damião Bezerra Oliveira, onde tivemos a oportunidade de estudar e

---

<sup>10</sup> Levamos em consideração a obra de Aristóteles *Retórica das paixões*. Mas também, compreendemos que as paixões são uma gama de sentimentos (moderados ou não) que caracterizam a profundidade e complexidade do que caracteriza nós seres humanos: seres de vivências, reflexões e ações.

debater, de modo mais profundo, sobre Filosofia da Educação, uma vez que tal tema é extremamente relevante e significativo tanto para esta tese quanto para o *ser* professor de filosofia. Ademais, a partir do grupo de pesquisa, houve a oportunidade de participar de encontros semanais, além de vivenciar a culminância, dos ricos debates na Jornada de Ensino de Filosofia<sup>11</sup>, evento que tem contribuído à divulgação e ao debate de estudos e pesquisas em Filosofia da Educação e ensino de filosofia.

Para além do amor pela pesquisa e pela docência, entendemos a investigação como uma análise rigorosa, sistemática e metodológica dos problemas que envolvem, no nosso caso, a formação dos seres humanos, estudo este que não é vista como um fardo ou uma obrigação para obter um título de Doutora em Educação, mas sim como uma oportunidade para apreciar a beleza da curiosidade epistemológica, e a grandeza da filosofia platônica e as contribuições éticas, políticas e filosóficas para a compreensão do que constitui o ser humano, enquanto ser de aprendizagem, de ação e de reflexão.

### 1.1 Problemática e Tese

Existe, nos dias de hoje, uma grande bibliografia acerca da importância de Platão para a história da educação. E isso não se dá por razões cronológicas, dado que o filósofo é uma referência para conhecimento da cultura antiga e, sobretudo, a grega, mas sim porque suas reflexões sobre os fundamentos da educação na formação do ser humano e do cidadão servem de paradigmas sempre que sentimos necessidade de avaliar e/ou criticar os sistemas de ensino vigente. Desse modo, a relação entre as obras platônicas, com nossas preocupações educacionais e de formação, estão constantemente sendo atualizadas por pesquisadores contemporâneos que abordam este tipo de problema, e, conseqüentemente, encontramos pesquisas como “*O papel da educação na formação do homem político na República de Platão*”, de Luiz Carlos e Melody Forcelini (2022); “*A ideia de educação integral em Platão e Rousseau*”, de Lorenzon, E. A. e Jorge, L. G. A. (2011); “*Educação, formação do caráter e motivação moral em Platão*”, de Mário de Oliveira (2012); “*Platão e a educação da alma*”, de Wilson Correia (2007); “*A arte e a educação em Platão e Schiller*”, de Rafael Azzi (2011) e “*Educação e infância em Platão*”, escrito por Walter Kohan (2003).

---

<sup>11</sup> O evento, que hoje é internacional, tem como objetivo criar um espaço democrático de discussão teórica e trocas de experiências, entre profissionais e/ou estudantes desta Universidade e de outras IES da nossa região, sobre o desafio do ensino da Filosofia, seja na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio, na graduação e na pós-graduação. <https://ensinodefilosofiau.wixsite.com/paideia-ufpa>

Esses são apenas alguns exemplos de trabalhos em que se dá o reconhecimento, em várias obras do filósofo grego, de sua enorme contribuição à nossa compreensão do fenômeno social da educação, devido a sua preocupação com os fundamentos que a fazem necessária para a vida humana. Além disso, como podemos observar nos artigos citados, suas ideias podem ser mescladas com a de outras figuras importantes da história da educação como Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), o poeta alemão Friedrich Schiller (1759-1805), o qual dedicou uma obra à educação, *A educação estética do homem* (1795), e, até mesmo Paulo Freire (1987), em sua célebre obra “*Pedagogia do Oprimido*”, em que buscou discutir e (re)problematizar a compreensão de formação como emancipadora, frente às mais variadas relações de poder que podemos visualizar nos dias atuais.

Entretanto, mesmo diante dessa constatação acerca da importância de Platão, não apenas para a história da educação, mas para sua fundamentação social, cultural e política, consideramos que não há um estudo, em nossa região pelo menos, voltado para as bases mais sólidas de justificação da visão platônica de formação humana e do que deve ser sua função na (re)construção do caráter humano, levando-nos, assim, aos princípios do que compreendemos como educação filosófica *que possibilita* uma (co)existência democrática. E isso, por sua vez, pode causar um grande espanto ao leitor desta tese, na medida em que, tradicionalmente, a leitura que se faz dos clássicos é justamente o oposto da visão democrática que temos hoje, pois, obviamente, sabemos o quanto a Democracia (como sistema político) foi fortemente criticada por Platão (principalmente nos livros VIII e IX da *República*) e por Aristóteles (Livro III de *Política*). Tal crítica indicava as fragilidades reais do regime democrático, que corria o risco também real de degenerar em demagogia e tirania, mas deixava ver, ao mesmo tempo, a possibilidade de um modo de vida política crítico, baseado em um logos aberto, feito de tensões, dialético, e capaz de evitar esses riscos criticados, levando a uma coexistência comprometida com o bem comum, sem a necessidade de um fechamento dogmático e fundamentalista do logos. É esse movimento do pensamento que se busca ressignificar aqui como coexistência que equilibra, mesmo que tensional e dramaticamente, filosofia e democracia, elevando essa relação para além do sentido sedimentado pela tradição ordinária.

Convém frisar que no desenvolvimento desta pesquisa, há um cuidado com anacronismo, já que são mais de vinte séculos que nos separam do contexto social vivido por Platão e Sócrates, todavia, enfatizamos que nossa perspectiva se dá na *possibilidade* de uma formação filosófica que *contribui* para a valorização do pensar, do questionar e do refletir sobre os problemas que nos cercam, na qual destacaremos nos textos

platônicos, ou seja, quando falamos em (co)existência *democrática* não estamos nos referindo ao sistema político ou a forma de governo, e sim à constituição natural dos seres humanos, proporcionando uma formação política e reflexiva, com base na valorização da esfera pública e do debate argumentado, em que o *logos* assume a centralidade do processo de decisão. Nesse ponto, destacamos que nossa tese se apoia nos diálogos platônicos, porém, nossa ênfase é o *logos socrático*, seguindo a mesma perspectiva de Rossetti (2015) que defende ser impossível pensar a profundidade da filosofia platônica sem o “diálogo socrático”, pois, “a figura de Sócrates foi utilizada pelo filósofo como suporte de seu próprio pensamento” (p. 12). Portanto, assumimos que é a partir do *elenchus* socrático que podemos pensar em uma (co)existência natural democrática, pois não há a negação do outro, ao contrário, só é possível através dele.

A escolha do *logos* socrático se dá principalmente por sua investigação e seu método enquanto sabedoria prática (*phrónesis*), ora se falamos de (co)existência é mister compreendê-la como virtude (*aretê*) ou ainda como espaço das reflexões morais. Sabemos, todavia, que há um legado socrático nas obras platônicas, e apesar de ser possível distingui-los em certos aspectos, é inegável sua influência, mesmo compreendendo que Platão foi mais à frente com seu dualismo ontológico. Em outras palavras, é o diálogo socrático que nos permite compreender a sabedoria prática (*phrónesis*) como um processo contínuo de reflexão e transformação ética, em especial a ideia de que o mal decorre da ignorância e não de uma vontade deliberada de fazer o mal. No *Protágoras* pode-se compreender esse aspecto quando Sócrates argumenta que ninguém age contra o que considera ser o melhor, usando o exemplo da temperança (*sophrosyne*) e do prazer e dor para mostrar que até mesmo aqueles que cedem aos prazeres e agem de forma imprudente o fazem porque não conhecem verdadeiramente as consequências de suas ações,

- É possível - lhe disse - que por este modo ela se torne clara. Como no caso de examinar a aparência externa de alguém, para nos informarmos a respeito de sua saúde ou de qualquer atividade do corpo, e depois de lhe vermos o rosto ou a extremidade das mãos lhe disséssemos: “Vamos, descubra-nos também o peito e o dorso, para que possamos examinar melhor”. Coisa parecida é que desejo para nossa investigação. Já tendo visto, pelo que disseste, qual é a tua maneira de pensar a respeito do bom e do agradável, precisarei perguntar-te: “Vamos, Protágoras, descubra-me também essa outra parte do teu pensamento (*διαvoία*). Que opinião fazes do conhecimento (*ἐπιστήμην*)? Ajuízas a esse respeito como os demais homens, ou por modo diferente? A grande maioria dos homens pensa do conhecimento mais ou menos o seguinte: que não é forte, nem capaz de guiar, nem de comandar; não cogitam dele nessas conexões, sendo, pelo contrário, de *parecer que muitas*

vezes, embora seja o homem dotado de conhecimento, não é governado por ele, mas por qualquer outra coisa, ora pela cólera, ora pelos prazeres, ora pela dor, algumas vezes pelo amor, e muito frequentemente pelo medo, e consideram o conhecimento mais ou menos como um escravo que se deixa arrastar por tudo. Pensas do mesmo modo a seu respeito, ou julgas ser o conhecimento algo belo e capaz de governar o homem, de forma que, quando alguém adquire a noção do bem e do mal, não se deixa dominar por nada e só faz o que o conhecimento lhe ordena, por ser a inteligência (*φρόνησις* – *sabedoria prática*) bastante idônea para ajudar o homem?” - Penso do conhecimento, Sócrates - me falou -, justamente como acabaste de dizer, pois fora vergonhoso para mim, mais do que para qualquer outra pessoa, negar que a ciência e a sabedoria sejam o que há de mais elevado entre as coisas humanas (*Protágoras*, 352a-d. Trad. Nunes, grifo nosso).

Sócrates, portanto, acredita que as pessoas agem mal porque não compreendem realmente o que é o bem ou a justiça, mesmo que digam valorizá-los. A solução para isso está em buscar e investigar o significado das virtudes, se uma virtude está ausente, é porque ainda não foi plenamente conhecida. Eis a maestria socrática, onde o processo de autoconhecimento é fundamental. Ser feliz exige estar em harmonia consigo mesmo, e essa harmonia só pode ser alcançada com a ajuda do *logos* (a razão, o pensamento racional) que é o único capaz de alinhar nossos pensamentos, palavras e ações. E mesmo de forma indireta, reconhecemos essa noção no *Protágoras* em passagens em que há a valorização do exame da própria alma (313a-313c), onde seu foco não é o saber externo, mas o exame de si e da vida humana, pois o autoconhecimento é a base para saber como se deve viver. Nesse sentido, compreendemos que Sócrates conduz o debate, no *Protágoras*, como um processo de exame de si mesmo e do outro, questionando sobre o que é a virtude, se ela pode ser ensinada ou ainda se as ações das pessoas são guiadas pelo saber ou não, isto é, o debate entre o filósofo e sofista é uma reflexão prática do autoconhecimento, que busca a verdade sobre si mesmo por meio da razão e do diálogo (*logos*). Quando essa coerência não existe, ou seja, quando alguém elogia a justiça, mas age de modo injusto, surge um conflito interno com consequências externas levando à infelicidade. O pior estado é quando a pessoa não sabe que é ignorante ou quando acha que sabe, mas não sabe de fato. Essa ignorância disfarçada é a causa principal da desordem interna (e externa) e da infelicidade. É por esse viés, que defendemos que o fundamento da (co)existência é o *logos* a qual nos direciona naturalmente ao encontro com o outro.

Quanto a isso duas noções precisam ser esclarecidas, 1) o *logos socrático* e 2) a (co)existência natural e democrática. Ao tratarmos nesta tese sobre o *logos* (λόγος),

compreendemos que há uma complexidade quanto ao termo, pois ele possui um histórico linguístico, cultural e filosófico fascinante que se desenvolve analogamente a todo o processo de desenvolvimento da *paideia* grega. A partir de léxicos como de Peters (1974) e Gobry (2007), é possível compreender que a palavra λόγος (*lógos*) deriva do verbo grego λέγειν (*légein*), possuindo vários significados, como dizer, falar, enunciar, discurso, relato, razão, definição, faculdade racional, recolher, reunir, escolher com cuidado, narrar ou contar algo com sentido, porém, algo comum entre ambos é que já em sua origem, o termo envolve tanto a fala ordenada, quanto a organização de elementos, seja palavras, ideias, ou coisas do mundo. Para Gobry (2007) seria,

Razão, faculdade intelectual do homem, considerada como seu caráter específico; e todas as formas de sua atividade. O primeiro sentido de *logos* (do verbo *légein* / falar) é fala, linguagem. Ora, a linguagem é a expressão do pensamento. O capítulo IV do tratado aristotélico *Da interpretação* trata do discurso: *logos*. De fato, a palavra *logos* tem um sentido muito matizado, que pode ser dividido em três: faculdade mental superior, sinônimo de inteligência conceitual e raciocinante; *nóus*; raciocínio; conceito (Gobry, 2007, 89-90).

E para Peters (1974),

Uma das maiores dificuldades na interpretação do *logos* é determinar quando é que esta palavra grega comum e amorfa está a ser usada num sentido técnico e especializado. (...) Platão também usou o termo *logos* de vários modos, incluindo a oposição entre *mythos* e *logos*, onde significa um relato verdadeiro e analítico. Isto é uma aceção comum, mas conduz a uma teoria epistemológica. No *Fédon* (76b) Platão salienta como característica do verdadeiro conhecimento (*episteme*) a capacidade de fazer um relato (*logos*) daquilo que se sabe. No *Teet.* (201c-d) este aspecto do *logos* está incorporado na definição de *episteme*: opinião verdadeira (*doxa*) acompanhada de um relato. Sócrates discute o que significava *logos* neste contexto (ibid. 206c-210b), e da sua análise emerge uma descrição do *logos* como a afirmação de uma característica distintiva de uma coisa (ibid. 208c) (Peters, 1974, p. 135-136).

De todo modo, compreendemos *logos* a partir de três categorias, 1) palavra ou discurso, como fala articulada (o que é dito); 2) relato ou narrativa, como conto estruturado e 3) argumento ou razão, como raciocínio lógico, usado para persuadir ou demonstrar. Isso é essencial para a nossa pesquisa, na medida em que é através da noção de *logos* que podemos refletir sobre a *paideia* socrática como um processo contínuo, possibilitando a (co)existência natural entre os seres humanos. E apesar de Sócrates não definir o *logos* como um conceito técnico, é possível perceber como o filósofo o coloca em prática, seja com o *elenchus* enquanto método, em que se examina as crenças dos interlocutores por meio de *diálogo racional*, valorizando a coerência do pensamento e a

reunião (e contraposições) das diferentes concepções, algo que só se pode alcançar através do exercício reflexivo e da argumentação cuidadosa, seja por sua constante busca de definições universais, como justiça, coragem, piedade, virtude etc, em que se dá por meio do uso do *logos* e não da força, da tradição ou da autoridade, ou ainda através do exame da vida enquanto diálogo racional e crítico.

Por outro lado, se afirmar que talvez o maior bem do homem (*ἀγαθὸν ὃν ἀνθρώπῳ*) consista em passar os dias a conversar a respeito da virtude (*περὶ ἀρετῆς τοὺς λόγους*) e de outros temas sobre os quais já me ouvistes discorrer, examinando (*διαλεγόμενον*) outras pessoas e a mim mesmo, e que a vida sem esse exame não vale a pena ser vivida, é o que menos ainda ireis acreditar. No entanto, senhores, é exatamente como digo; a dúvida é que não me é possível convencer-vos (*πείθειν*) (Apologia, 38a, grifo nosso)

Em *Protágoras*, embora não seja o foco principal do diálogo a definição do termo, o *logos* (*λόγος*) aparece sobretudo como *discurso*, *reunião*, *argumentação* ou *razão*, e está diretamente relacionado ao embate dialético entre Sócrates e Protágoras. Como discurso argumentativo (razão e retórica) o *logos* aparece várias vezes ao longo do diálogo para designar o *discurso racional*, ou seja, o uso da palavra como instrumento de persuasão, especialmente no estilo sofístico de Protágoras, já que o sofista se apresenta como mestre da virtude (*areté*) justamente porque é capaz de ensinar por meio de discursos (*lógoi*) persuasivos.

- Comigo, todavia, quando ele vier ao meu encontro, não aprenderá outra coisa senão aquilo que veio aprender. E o que eu ensino é tomar boas decisões a respeito dos afazeres domésticos, a fim de que se administre a própria casa da melhor maneira possível, quanto a respeito dos afazeres da cidade, para que esteja apto ao máximo a agir e *discursar* (*λέγειν*) (Protágoras, 318e-319a. Trad. Lopes, grifo nosso).

Outro momento em que é possível visualizar o uso do *logos* no diálogo é quando ocorre a disputa entre *logos* longo e *logos* curto, onde Protágoras prefere respostas longas e elaboradas (*μακρὰ λέγη*), enquanto Sócrates insiste na brevidade e precisão (*βραχυτέρας*). Isso reflete não só uma diferença estilística, mas filosófica, a confiança sofística na retórica em contraste com o método socrático da *maiêutica*.

Tão logo Protágoras proferiu essas palavras, *os presentes o aclamaram como se ele falasse bem* (*εἰπόντος οὖν ταῦτα αὐτοῦ οἱ παρόντες ἀνεθορύβησαν ὥς εὖ λέγοι*). E eu lhe disse: - Protágoras, acontece que eu sou um homem de parca memória, e, se alguém me fizer longos discursos (*καὶ ἂν τίς μοι μακρὰ λέγη*), esqueço-me do que estávamos discutindo (*λόγος*). Por exemplo: se eu porventura fosse mouco, você teria de falar mais alto comigo do que com os demais homens, no esforço de estabelecer um diálogo. A situação presente é semelhante: já que você deparou com um homem de memória curta, encurte suas

respostas tornando-as mais breves para que eu esteja apto a acompanhá-lo! (καὶ βραχυτέρας ποίει, εἰ μέλλω σοι ἔπεσθαι) (Protágoras, 334d. Trad. Lopes, grifo nosso).

O *logos* que aparece no *Protágoras*, também pode ser compreendido como “reunião” ou “escolhas racionais” das estruturas argumentativas, a partir do momento em que Sócrates questiona se a virtude (*areté*) pode ser ensinada, os dois personagens desenvolvem *lógoi* (argumentos racionais) para sustentar seus pontos de vista, usando analogias, exemplos e contraexemplos. O *logos* aqui não é só fala, mas reunião de pensamentos estruturados. E mesmo no mito contado por Protágoras (320c-322d), o *logos* também aparece como narrativa usada para sustentar um argumento racional sobre a origem da virtude política, nos direcionando para a compreensão de que até o mito pode ser usado como forma de *logos* com fins persuasivos. De todo modo, compreendemos que no *Protágoras* o *logos* aparece entre diferentes significados como fala racional, reunião de argumentos, retórica sofística e método filosófico de análise. Embora o *logos* não seja tematizado conceitualmente, ele está no centro da prática filosófica, dramatizada no embate entre Sócrates e Protágoras. Em suma, o *lóγος* em *Protágoras* aparece em dois sentidos principais, como discurso argumentativo (*logos*), contrastado com uma narrativa mítica (*mythos*) ou argumentos opostos (*logói*), e como meios de análise e persuasão, base da prática sofística de Protágoras.

No caso do *logos* platônico, é possível compreendê-lo em um nível mais metafísico e epistemológico, como discurso filosófico, em que é por meio dele que a alma pode recordar (*anamnésis*) as formas (*eidos*) e ascender do sensível ao inteligível, pois o *bom logos* é aquele que conduz a verdade, e não apenas a persuasão, isto é, com Platão vemos uma concepção filosófica do *logos* enquanto guia da alma e do conhecimento. Ao contrário do discurso aparente, o *logos* verdadeiro é aquele que conhece a alma e sabe como conduzi-la à verdade, ou seja, à contemplação do Bem (*kalós*), à libertação da ignorância e ao autoconhecimento. Em outras palavras, pode-se dizer que o *logos* platônico aparece como método dialético usado para chegar à verdade. O filósofo, ao contrário do sofista, usa o *logos* como meio de investigação e não de manipulação,

FEDRO: Enunciaste um admirável passatempo (παγκάλην λέγεις παρὰ φαύλην παιδιάν), Sócrates, ao lado de outros tão rasteiros, o de quem é capaz de distrair-se e com a composição imaginosa de discursos (λόγοις δυναμένον παίζειν) sobre a justiça e os demais temas a que te referiste. SÓCRATES: É muito certo, meu caro Fedro. Porém, no meu modo de pensar, muito mais admirável ainda é ocupar-se um com estas coisas quando se escolhe alguma alma apropriada e, seguindo em tudo as prescrições da arte dialética (διαλεκτικῇ τέχνῃ), semeia e planta com

discernimento discursos (*ἐπιστήμης λόγους*) tanto capazes de defenderem a si próprios como a quem os semeou, | e que, muito longe de serem infrutuosos, contêm um germe que em almas diferentes fará nascer outros discursos com esse mesmo princípio de imortalidade, tornando felizes seus possuidores quanto o permite a natureza humana (Fedro, 276e-277a. Trad. Nunes, grifo nosso).

Na *República*, ele aparece como a parte racional da alma (*logistikón*), em que é o *logos* quem governa o homem (*ánthropos*) justo,

É por isso que damos o nome de corajoso ao indivíduo cuja parte animosa, tanto nos prazeres como nas dores, o conserva sob o comando da razão (*λόγων παραγγελθέν*) a respeito do que deve ou não deve ser temido. - É muito certo - disse. - É sábio graças à parte mínima que nele exerce o mando e determina tudo aquilo, e, além disso, possui o conhecimento preciso do que é útil a cada parte e ao conjunto da comunidade constituída pelos três. - Exato. - E mais: não dizemos que é temperante pelo fato da amizade (*φιλία καὶ συμφωνία*) e harmonia dessas mesmas partes, quando a que comanda e as que obedecem ficam de acordo em reconhecer que *cabe à razão comandar* (*λογιστικόν*), e não se insurgem contra ela? – Temperança (*σωφροσύνη*) não é senão isso mesmo - replicou - tanto na cidade como no indivíduo (*πόλεώς τε καὶ ιδιώτου*) (República, 442c-d. Trad. Nunes, grifo nosso).

Em síntese, optamos pelo *logos* socrático como princípio da formação ética e política dos seres humanos e a base para a (co)existência, devido ao caráter prático de seu uso enquanto *phrónesis*, ou ainda como reflexão contínua, interna e externa. E apesar de compreender que há uma relação íntima com a filosofia platônica e ao mesmo tempo seu aspecto histórico, nossa interpretação segue uma linha em que a filosofia de Platão deve ser (re)lida e (re)interpretada a partir da prática socrática do diálogo, não como um sistema fechado de doutrinas, mas como um exercício transformador do pensamento e da existência. A *aporia* é o verdadeiro ponto de chegada do *filosofar*, porque é ela que abre o caminho para a *phrónesis*, e a (co)existência só pode ser pensada através do questionamento e da transformação constante dos seres humanos.

O outro aspecto de nossa reflexão, ao tratar de uma *paideia* que possibilita a (co)existência, é a compreensão da *Democracia* sob dois aspectos 1) forma de governo ou instituição política e 2) espaço de existência coletiva, em que cada ser humano faz parte do todo. Nossa tese tem como fundamento o segundo. Para tal, levamos em consideração principalmente o posicionamento de Francis Wolff (1983), em que faz uma análise da democracia como “pensamento crítico da *prática* no interior da conceitualidade elaborada pelo pensamento político” (p.10, grifo nosso) e não sobre uma Democracia que justifica instituições políticas ou formas de poder, isto é, compreendemos, seguindo a perspectiva do autor, que não existe uma *filosofia da Democracia* em Platão ou em

Sócrates, porém isso não significa que a filosofia platônica e socrática não tenha nascido do desenvolvimento democrático da *pólis*, a partir da reflexão sobre a noção de política que a própria Democracia ateniense permitiu. Em Wolff (1983) há a defesa de que a filosofia grega, especialmente na sua origem com Sócrates, Platão e Aristóteles, só pôde surgir em um contexto democrático (p. 08-09), como o de Atenas no século V a.C. Para ele há uma relação essencial entre democracia e filosofia, porque ambas compartilham um mesmo solo: o diálogo, a crítica, a racionalidade pública e a igualdade<sup>12</sup> entre os interlocutores. Em outras palavras a filosofia nasceu em diálogo com a democracia ateniense, e essa cultura do debate público criou o ambiente ideal para o nascimento da filosofia, que também se baseia na argumentação racional e no confronto de ideias. Para o autor a filosofia é a filha crítica da Democracia: nasce dela, mas também a analisa, julga e contesta, como fez Platão, e, é nesse sentido que a prática filosófica é, por natureza, democrática, isto é, a partir da análise de Wolff (1983), compreendemos a *democracia* como uma espaço público e político,

Partamos, por exemplo, de um texto, justamente de Platão, e do *Protágoras*. Protágoras acaba de se apresentar como sofista (= “mestre”) e de anunciar sua especialidade, a “política” (318a-319a). Sócrates, que então fala em nome da “opinião comum” em uma cidade democrática, faz-lhe, em resumo, a seguinte objeção: pretender ensinar esta virtude parece contrário aos princípios do regime; com efeito, quando os atenienses se reúnem na assembleia para deliberar, de duas uma: ou a matéria em discussão é técnica - considera-se então que se trata de “coisas que se aprendem e que se ensinam” (319c) - e eles ouvem os conselhos do especialista, por exemplo do arquiteto, em questões de arquitetura; ao contrário, quando se trata de “deliberar sobre os negócios que interessam à administração do Estado” - isto é, a política geral e justamente o que Protágoras pretende ensinar (318e) -, “então levantam-se para dar-lhes conselhos nestas matérias tanto um carpinteiro quanto um ferreiro, um sapateiro, um negociante, um armador, um rico ou um pobre, um nobre ou um rústico” (319d) e não aparece ninguém para julgar que eles não têm este direito, pretextando que não foram instruídos para isto.”! Este texto pode servir como *ponto de partida para uma interrogação sobre os respectivos limites do político e do saber e sobre o lugar da competência na prática da democracia*. (Wolff, 1983, p. 10-11, grifo nosso).

Portanto, ao tratar da (co)existência democrática no *Protágoras*, a compreendemos como sinônimo de espaço público em que *todos* participam, porém é justamente a partir do *logos* socrático que se pode refletir que *não são todos que estão aptos a participar*.

---

<sup>12</sup> Ao falar em “igualdade” não nos referimos ao sentido social em que todos estão inseridos nas mesmas condições política, econômicas etc., mas sim às “condições intelectuais” ou “faculdades racionais”, em que *todos* os seres humanos são dotados dos mesmos princípios lógicos.

Quanto a isso, é interessante elencar algumas análises sobre a concepção da democracia enquanto *inclinação natural* da (co)existência humana.

Em Aristóteles é possível compreender *a democracia como forma natural de convivência política*, pois, o ser humano é naturalmente um animal político (*zôon politikón*), e embora Aristóteles não considere a Democracia a melhor forma de governo<sup>13</sup>, ele reconhece que ela emerge naturalmente quando os cidadãos livres participam do governo, já que a *polis* surge naturalmente da *necessidade de convivência* e da busca pela vida boa (*bios politikós*), onde a vida política e, por consequência, o exercício da cidadania, é natural, pois só nela o ser humano realiza plenamente sua natureza racional e social.

A cidade, enfim, é uma comunidade completa, formada a partir de várias aldeias e que, por assim dizer, atinge o máximo de autossuficiência. Formada a princípio para preservar a vida, a cidade subsiste para assegurar a vida boa. *E por isso que toda a cidade existe por natureza (πόλις φύσει ἔστιν)*, se as comunidades primeiras assim o foram. A cidade é o fim destas, e a natureza de uma coisa é o seu fim, já que, sempre que o processo de gênese de uma coisa se encontre completo, é a isso que chamamos a sua natureza, seja de um homem, de um cavalo, ou de uma casa. Além disso, a causa final, o fim de uma coisa, é o seu melhor bem, e a autossuficiência é, simultaneamente, um fim e o melhor dos bens. Estas considerações evidenciam que *uma cidade é uma daquelas coisas que existem por natureza e que o homem é, por natureza, um ser vivo político (ἄνθρωπος φύσει πολιτικὸν ζῷον)*. Aquele que, por natureza e não por acaso, não tiver cidade, será um ser decaído ou sobre-humano, tal como o homem condenado por Homero como “sem família, nem lei, nem lar”; porque aquele que é assim por natureza, está, além do mais, sedento de ir para a guerra, e é comparável à peça isolada de um jogo. A razão pela qual o homem, mais do que uma abelha ou um animal gregário, é um ser vivo político em sentido pleno, é óbvia. A natureza, conforme dizemos, não faz nada ao desbarato, e só o homem, de entre todos os seres vivos, possui a palavra (*φύσιν ποιεῖ λόγον*). Assim, enquanto a voz indica prazer ou

---

<sup>13</sup> A democracia é, para o filósofo, uma forma desviada (ou “corrupta”) de governo, pois seria o governo da maioria *em benefício próprio, e não para o bem comum*. Ainda assim, reconhecemos em sua obra a ideia de que, por natureza, os seres humanos tendem à vida em comunidade e que o povo (mesmo sem riqueza ou educação) pode contribuir com a razão coletiva. Por isso, compreendemos que *a democracia é natural enquanto consequência de uma comunidade ampla e da participação dos cidadãos comuns*. Isto é, a ideia de que a democracia, embora considerada uma forma corrompida de governo, possui uma *base racional e natural*, pois admite-se a *sabedoria coletiva* do povo, mesmo que não sejam todos virtuosos individualmente. “Pode-se, portanto, usar estas considerações para resolver não somente as dificuldades expostas antes, mas também a questão conexa: qual deve ser a autoridade dos homens livres e a da massa dos cidadãos, ou seja, daqueles que nem são ricos, nem se distinguem por algum tipo de excelência? Não seria seguro, de fato, deixá-los participar das funções mais elevadas de governo, pois sua insensatez os induziria a errar, e sua desonestidade a cometer injustiças; por outro lado, não os deixar participar criaria uma situação inquietante, pois quando numerosas pessoas são deixadas sem as honrarias conferidas pelo exercício de funções de governo a cidade em que elas vivem está fadada a ficar cheia de inimigos do governo. *Resta apenas proporcionar-lhes participação nas funções deliberativas e judicantes*” (Política, 1281b, 30-40, grifo nosso).

sofrimento, e nesse sentido é também atributo de outros animais (cuja natureza também atinge sensações de dor e de prazer e é capaz de as indicar) *o discurso* (λόγος), *por outro lado, serve para tornar claro o útil e o prejudicial e, por conseguinte, o justo e o injusto* (Política, 1252b. Trad. Amaral e Gomes, grifo nosso).

Em Hannah Arendt (2016) é possível apreender *democracia* como espaço natural da ação humana. Tal concepção está profundamente ligada à sua compreensão do que significa *agir* politicamente, e se articula com as ideias de pluralidade, esfera pública e liberdade. A filósofa valoriza, de modo geral, a política como espaço onde os humanos exercem sua liberdade por meio da *ação* e do *discurso* público. A “*vita activa*” tem na política seu ápice, e o *espaço democrático* (como a *ágora*) é natural ao homem enquanto ser de ação plural. Para Arendt (2016), a política é o espaço onde os seres humanos revelam quem são por meio da ação e da palavra. E esse espaço só existe onde há pluralidade, isto é, onde há diferentes pessoas convivendo e se manifestando juntas. É justamente nesse sentido que concebemos, nesta pesquisa, a democracia *não apenas enquanto regime político*, mas como ambiente *próprio da ação humana*, um espaço vital onde os indivíduos exercem sua humanidade plena. A *convivência democrática*, portanto, seria a forma mais própria da *condição humana*, porque permite que cada um apareça como singular em meio à pluralidade, que “é a condição da ação humana porque somos todos iguais, isto é, humanos, de um modo tal que ninguém jamais é igual a qualquer outro que viveu, vive ou viverá” (Arendt, 2016, p. 10).

Antes que os homens comessem a agir, era necessário assegurar um *lugar definido* e nele erguer uma estrutura dentro da qual se pudessem exercer todas as ações subsequentes: *o espaço era a esfera pública da polis* e a estrutura era a sua lei: legislador e arquiteto pertenciam à mesma categoria. Mas essas entidades tangíveis não eram, em si, o conteúdo da política (a *polis* não era Atenas, e sim os atenienses), nem inspiravam a mesma lealdade que vemos no patriotismo romano. Embora seja certo que Platão e Aristóteles promoveram a legislação e a construção de cidades ao mais alto nível da vida política, isto não quer dizer que eles tenham ampliado o campo das experiências gregas fundamentais - a ação e a política - para incluir aquilo que mais tarde viria a ser o gênio político de Roma: a legislação e a fundação. A escola socrática, ao contrário, recorreu a estas atividades, que os gregos consideravam pré-políticas, por desejar combater a política e a ação. Para os socráticos, a legislação e a ratificação de decisões pelo voto eram as mais legítimas *atividades políticas*, porque nelas os homens «agem como artesãos»: o resultado da ação é, em seu caso, um produto tangível, e o processo tem um fim claramente identificável. A rigor, não se trata mais, ou melhor, *não se trata ainda de ação (praxis)*, mas de *fabricação (poiesis)*, a qual preferem em virtude de sua maior confiabilidade (Arendt, 2001. p. 207-208, grifo nosso).

A perspectiva moderna de Dewey (1979) também ajuda a corroborar com nossa concepção de *democracia* enquanto *espaço natural de convivência e aprendizagem*. A noção aparece não apenas como sistema político, mas como forma de vida social baseada na comunicação, participação e cooperação, cabendo à educação (formação humana) formar cidadãos para a (co)existência, pois ela decorre da necessidade humana de aprender (enquanto processo contínuo) uns com os outros. Em Dewey (1979) é possível tal concepção na medida em que ela reflete a interdependência humana, isto é, a democracia para o autor pode ser compreendida como “experiência social viva”, sustentada pela participação, pela comunicação e pela aprendizagem contínua.

Os dois elementos de nosso critério se orientam para a democracia. O primeiro significa não só mais numerosos e variados pontos de participação do interesse comum, como também maior confiança no reconhecimento de serem, os interesses recíprocos, fatores da regulação e direção social. E o segundo não só significa uma *cooperação* mais livre entre os grupos sociais (dantes isolados tanto quanto voluntariamente o podiam ser) como também a mudança dos hábitos sociais — sua *contínua readaptação* para ajustar-se às novas situações criadas pelos vários intercâmbios. E estes dois traços são precisamente os que caracterizam a sociedade democraticamente constituída. Quanto ao aspecto educativo, observaremos primeiro que a realização de uma forma de vida social em que os interesses se interpenetram mutuamente e em que o progresso, ou readaptação, é de importante consideração, torna a comunhão democrática mais interessada que outras comunhões na educação deliberada e sistemática. (...) *Uma democracia é mais do que uma forma de governo; é, primordialmente, uma forma de vida associada*, de experiência conjunta e mutuamente comunicada (Dewey, 1979, p. 93, grifo nosso).

A *prática de democracia*, enquanto (co)existência natural humana, vai muito além, portanto, do modelo político formal, ela é, antes de tudo, uma forma de vida social sustentada pela participação ativa, pela comunicação livre e pelo desenvolvimento da experiência coletiva. A *educação filosófica* ocupa lugar central nesse projeto, pois é ao mesmo tempo meio e fim da vida democrática. Nesse sentido, Dewey (1979) compreende que a democracia é vivida no cotidiano, nas formas como as pessoas interagem, aprendem juntas, compartilham responsabilidades e resolvem conflitos. É uma experiência prática e dinâmica, enraizada na convivência e no reconhecimento mútuo. Ela só é possível quando os cidadãos são formados para pensar criticamente, agir com autonomia e cooperar uns com os outros. Por isso, a educação, para o autor, é o fundamento da vida democrática,

Como todo pensamento, a filosofia visa a resolver situações perplexas oferecidas pela experiência, por definição do problema, formação, discussão e experimentação das hipóteses de solução. Objeto próprio

do pensamento filosófico são as situações perplexas e problemáticas da *experiência social*, como sejam as oposições ou conflitos entre interesses e aspirações de grupos. E, como o único meio de resolver tais oposições é a modificação das disposições emocionais e intelectuais por meio de educação apropriada, segue-se que a filosofia é a teoria orientadora da prática educativa deliberada em vista da realização de uma sociedade deveras democrática (ACKER, Leonardo. In: DEWEY, John. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*, 1979. p.XIX).

Entendemos que as concepções de Democracia em Dewey (1979) e Hannah Arendt (2001) não são as mesmas dos gregos e nem dos clássicos. E nossa tese não é a defesa de uma “Democracia platônica ou socrática” ou ainda de uma “educação democrática em Sócrates” no sentido moderno, mas sim a defesa da (co)existência humana naturalmente inclinada para o espaço político e deliberativo dos problemas que nos cercam. A formação filosófica (*paideia*), tendo como base o *logos* socrático, que nos referimos não pode ser vista como um instrumento para formar “cidadãos democráticos”, pois ela é a própria encarnação do *espírito democrático* enquanto *inclinação natural para a (co)existência* dos seres humanos.

Nossa interpretação é, em suma, a ideia de que o *logos* socrático não negava o *que sustenta* uma formação *para* a (co)existência, no sentido de fundamentar a reflexão, o questionamento, além do próprio agir ético e político, ou seja, a formação humana é tratada aqui como a fundamentação do que é *filosofar*. Não defendemos, portanto, que Sócrates e Platão eram defensores da Democracia (ateniense ou moderna), enquanto instituição política. O que vemos na *paideia* socrática é possibilidade de construção e transformação contínua dos seres humanos, e mesmo *todos* possuindo a mesma natureza intelectual, não significa que *todos* possuam os mesmos interesses éticos.

Por conseguinte, o ponto de partida desta pesquisa será o diálogo *Protágoras*, e nosso problema será o de refletir como o *debate* entre Sócrates e Protágoras, sobre a possibilidade (ou não) do ensino da virtude (*aretê*), contribui como fundamento para a formação do ser humano. Nossa tese, por consequência, é a defesa de que a compreensão da *paideia*, no *Protágoras*, está intimamente ligada à urgência de uma *educação filosófica*, e, que apesar das críticas existentes, Sócrates não era contra o *que sustenta* uma formação *para* a (co)existência, isso porque o *logos* socrático apresenta elementos constituintes de uma formação que possibilita a reflexão, a curiosidade, o espanto, bem como a transformação da alma (*psyché*), ou seja, é no conflito didático<sup>14</sup>, entre o sofista

---

<sup>14</sup> Entendemos didática como a arte de ensinar com método.

e o filósofo, que podemos pensar uma formação cívica como um processo contínuo da prática educativa.

Em síntese, realçamos ainda, que nosso objetivo geral é o de compreender como o conflito entre o projeto de formação sofístico e socrático, possibilita, mediante ao *logos* discursivo, a educação como um processo de formação cívica, sendo essa aquilo que *fundamentaria* a (co)existência enquanto forma de vida em comum, em que o *logos*, o debate, a crítica social e a política orientam as condutas. Para tanto, traçamos cinco objetivos específicos, a saber, 1) Compreender os fundamentos da *paideia* grega, como o desenvolvimento político, a educação mito-poética e a contribuição dos sofistas na *polis*; 2) Apontar como a dramatização, a partir do estilo dialogal do *Protágoras*, se revela como estratégia no processo de formação filosófica; 3) Analisar, no diálogo *Protágoras*, a relação entre ensinar e aprender; 4) Investigar como a relação entre *týkhe* (contingência) e *téchne* (técnica) é relevante para a formação cívica; e, 5) Refletir sobre a relação entre a educação sofística e a socrática.

Outrossim, compreendemos a *paideia* socrática presente no *Protágoras* a partir de um processo dialógico da integração entre formação, ambiente formador (drama), cultura e sociedade, que nos direciona para um processo emancipatório crítico e, nas palavras de Rancière (2002), não embrutecedora do ser humano, na qual fundamenta uma *práxis* não contrária à sociedade democrática. Investigaremos, assim, a partir das questões norteadoras: O que os gregos entendiam por *paideia* e qual sua importância social e cultural? Como o estilo dialogal e dramático de Platão se revela como estratégia para formação filosófica do ser humano? O caráter estético-dialógico é fundamental para a filosofia e *paideia* socrática? Há função política no modelo formativo proposto no *Protágoras*? Como o debate entre Sócrates e Protágoras permite refletir sobre a distinção entre formar e instruir e como esse debate ajuda a compreender uma educação filosófica que não é contrária ao que sustenta a (co)existência? De que modo os elementos destacados no *Protágoras* podem contribuir para o fundamento de uma formação reflexiva e discursiva?

## 1.2 Referencial teórico-metodológico

As obras de Platão, chamadas “diálogos” pela forma que lhe deu o filósofo, são por si só, um interessante objeto de investigação da filosofia da educação, uma vez que o autor mostra um certo interesse em explorar didaticamente esse “estilo”, associando o rigor com que aborda os problemas com a encenação dramática recebida por ele e que o

põe bem no centro de uma *paideia* (formação humana) em que o teatro dava vida às ideias de virtude, de cidadania, de público, de privado etc. Esse traço de suas obras nos leva, por sua vez, a pensar na importância, muitas vezes ignorada, de toda a literatura dramática grega e sua influência na formação do povo grego, além de suas contribuições histórico-metodológicas para as reflexões sobre a constituição dos seres humanos.

Ao refletirmos sobre o tema “educação filosófica” em Platão e Sócrates, entendemos que não existe uma obra em que o autor fale especificamente sobre o tema em si, pois esta é uma reflexão que perpassa por todas suas obras. É indispensável, portanto, para a compreensão, mesmo que mínima da *paideia* platônica e socrática, a totalidade de seus diálogos. Porém, dada a extensão e complexidade dos diálogos, seguiremos, nesta pesquisa, o viés interpretativo de Jayme Paviani (2008), que vê, dentre as obras do filósofo, quatro em que o problema da educação é tratado de forma mais direta, que seriam *Protágoras e República*, e, de maneira indireta, *Ménon* e *Leis*. Além disso, é importante ressaltarmos que nossa tese terá como fonte primária o diálogo *Protágoras* e as demais obras aparecerão como “suporte de contextualização”, isto é, como destacamos acima, não existe uma obra específica em que Platão trate do tema, por isso, quando necessário, dialogaremos com o *corpus*.

Para mais, ao recorrermos obras como *As Leis* descobrimos um verdadeiro debate sobre questões que reconheceríamos facilmente como idênticas àquelas que mobilizamos ao tratar de organização de currículos, ou mesmo de estratégias para conseguir melhor proveito nos métodos de educação. Esse cuidado em adequar os meios às condições do educando, quer em função daquilo que a sociedade necessita e cobra dele, quer no que se refere à busca de um equilíbrio entre os estágios de desenvolvimento do indivíduo, um tipo de preocupação que parece tão moderno, já era uma preocupação conscientemente expressa e atingida nas reflexões de Platão. Elas são bem perceptíveis em *As Leis*, sua última obra, mas, também, em *República*, sua obra mais famosa e mais estudada, quer seja, por filósofos, por sociólogos, por cientistas políticos, ou por pedagogos em busca de rigor e consistência em seus estudos. Em *República*, Platão trata principalmente de questões relacionadas à justiça (Livro I e IV), à organização política e social (Livro VI), e à natureza da vida na *polis* (Livro IX), e quando analisamos os aspectos formativos, vemos que para o filósofo a educação deve ser voltada para o desenvolvimento do caráter e da inteligência, preparando os indivíduos, especialmente os futuros governantes, para somente assim atuarem efetivamente na *pólis* (496a-497d).

No diálogo *Ménon*, por exemplo, observamos a exploração de temas como virtude (70a-74a), educação (80e) e conhecimento (85c). Neste diálogo, em especial, apesar de ser considerado por muitos um diálogo da juventude em que não há uma fundamentação epistemológica rigorosa, percebemos o quanto que a reflexão sobre o caráter e a *práxis* humana está em constante análise. Sócrates discute com Ménon sobre o que é virtude (*areté*) e se ela pode ser ensinada (70a). Na primeira parte do diálogo, Ménon aborda se a virtude é inata ou se vem apenas da prática (70a-d). Sócrates, então, conduz Ménon a uma investigação sobre o que é virtude e se é possível defini-la de forma precisa. Eles chegam à conclusão de que, para ensinar algo, é necessário primeiro entender o *que ele é* (75a). Eles consideram exemplos de pessoas virtuosas que podem não ter sido explicitamente ensinadas sobre a virtude, mas que a demonstram em suas ações (96d). No diálogo não se chega a uma conclusão definitiva sobre se a virtude pode ser ensinada, entretanto é enfatizado aquilo que mais nos interessa ao tratar da *paideia*, isto é, relevância do diálogo (*logos*) e do questionamento (*elenchus*) na busca pelo conhecimento e pela compreensão das virtudes (*areté*).

No *Protágoras*, obra que será nossa fonte primária, o tema da educação, conhecimento e virtude, também ganha destaque. O diálogo gira em torno de uma discussão entre Sócrates e Protágoras – um sofista famoso da época – sobre a natureza da virtude e se ela pode ser ensinada (319e-320c e 324b-d). Protágoras, inicialmente, argumenta que a virtude pode ser ensinada e que ele mesmo é capaz de ensiná-la (318e-319a). Ele vai além, afirma que a virtude é uma qualidade que pode ser transmitida por meio da instrução e da prática, assim como outras habilidades (319a). Sócrates, no entanto, questiona essa afirmação e pede a Protágoras que demonstre como ele ensina a virtude aos seus alunos, já que para o filósofo, neste primeiro momento, é impossível ensiná-la (319a-320c). Essa reflexão, entre os personagens, é uma rica análise que nos leva para além da compreensão se a virtude pode ou não ser ensinada, ela se fundamenta em uma discussão mais profunda sobre a *natureza da virtude* e se ela pode ser *ensinada de forma sistemática (tekhné)*<sup>15</sup>. Eles exploram exemplos de pessoas virtuosas (320a) e

---

<sup>15</sup> O termo, assim como *logos*, possui certa complexidade. A *τέχνη (tekhné)*, pode ser compreendida como arte, habilidade, ofício, saber-fazer. Em Peters (1974) o termo também pode significar “ciência aplicada” e em Gobry (2007) seria “atividade humana que, em vez de se dobrar às leis da Natureza, permite que o homem aja segundo sua própria natureza” (p. 142). De todo modo é importante salientar que no grego antigo não havia a separação moderna entre “arte” e “técnica”, onde *tekhné* englobava tanto o *conhecimento prático* (fazer um vaso, tocar um instrumento ou curar) quanto o *entendimento racional* por trás da ação. Na cultura grega, o termo era tratado, de modo geral como *conhecimento aplicado*, isto é, não apenas “saber algo”, mas *saber fazer com base em princípios e regras*, um exemplo típico dessa compreensão é a do médico, que não vê apenas os sintomas (*empeiria*), mas conhece os princípios da cura (*tekhné*). Em suma,

consideram se ela pode ser adquirida por meio da instrução (*tekhné*) ou se é mais uma questão de disposição natural. Nosso interesse, neste diálogo, em especial, dá-se justamente por entendermos que, por meio do debate entre o filósofo e o sofista, não está em jogo apenas a problematização das afirmações iniciais [a virtude pode ser ensinada (319a), a virtude não pode ser ensinada (320b)], mas sim na importância da educação filosófica e a necessidade de formação moral dos indivíduos. A esse respeito, o filósofo enfatiza a necessidade de uma educação que ultrapasse o mero ensino de habilidades práticas (adestramento), buscando também o desenvolvimento do caráter, do conhecer e da virtude cívica (319b).

Para além dos diálogos platônicos, destacaremos grandes pesquisadores que dedicaram sua vida aos estudos dos clássicos. Por isso é significativo citar Jean-Pierre Vernant (1914-2007), Werner Jaeger (1888-1961), Friedrich Schleiermacher (1768-1834), Eric Robertson Dodds (1893-1979) ou Francis Macdonald Cornford (1874-1943), assim como muitos outros nomes, afinal temos mais de dois mil anos de pesquisa e de debate sobre o tema.

Em um dos maiores clássicos já escritos sobre educação, cultura, sociedade e filosofia, obra intitulada *Paideia: a formação do homem grego*, o helenista alemão Werner Jaeger (2013) escreve as seguintes palavras introdutórias: “Todo povo que atinge um certo grau de desenvolvimento sente-se naturalmente inclinado à prática da educação” (Jaeger, 2013, p. 3). O autor diz que a educação tem como função tanto conservar quanto transmitir as peculiaridades de uma comunidade humana. E, embora os homens, como outros animais, conservem suas características físicas por procriação, apenas “o homem, porém, consegue conservar e propagar a sua existência social e espiritual por meio das forças pelas quais a criou, quer dizer, por meio da vontade consciente e da razão” (p.3). Mas, para que a educação tenha essa função de conservação e transmissão das conquistas culturais da humanidade, ela não pode ser, como ressalta Jaeger, “uma propriedade

---

compreendemos *tekhné* enquanto *conhecimento prático fundamentado em princípios racionais (logos)*, que pode ser ensinado e aplicado com um fim determinado, não bastando apenas saber fazer, pois a verdadeira *tekhné* é orientada pela verdade e pelo bem. No *Protágoras* o termo τέχνη aparece várias vezes e com sentidos estratégicos ao refletir se a virtude (*areté*) pode ser ensinada, onde a *tekhné* é justamente um modelo de saber que pode ser ensinado, isto é, *tekhné* aqui é modelo epistemológico, na medida em que serve de base para dizer que viver bem não é apenas questão de sorte (*týkhe*) ou inspiração, mas de *saber estruturado*. No diálogo é possível citarmos três momentos e percepções em que o termo é utilizado, 1) (319b-320c) na reflexão sobre a arte política, que Protágoras diz ser ensinável, há analogias entre virtude e outras *tékhnai*; 2) (328d-330b) na discussão sobre se a virtude é única ou composta de várias “partes” (justiça, temperança, piedade etc.), cada uma comparada a um ofício e 3) (349a-350c) onde Sócrates diz que se virtude é *tekhné*, ela requer conhecimento e método, não apenas hábito, concluindo que é preciso uma *tekhné* (arte da medida) que garanta a (co)existência, e por isso pode ser ensinada (356e).

individual, pois pertence por essência à comunidade” (p. 2), quer dizer, ela é indissociável da sociedade em que é praticada. Por isso, a educação é onde se deve concentrar os interesses da comunidade, dando a cada indivíduo uma identidade e uma referência comum em seu aprendizado e formação. A educação, nesse viés, é uma forma de unir os membros de uma sociedade, garantindo que ela não seja um aglomerado de seres atomizados, conquanto uma real comunidade. A esse respeito, mediante à educação, os seres humanos aprendem não só as técnicas e habilidades que devem ajudá-los a sobreviver no mundo do trabalho, mas, e sobretudo, com ela, eles tomam consciência dos valores que guiam a vida social, dando a ela estabilidade, ainda que esses valores norteadores mudem de tempos em tempos.

Sob essa perspectiva, mesmo que educação e sociedade sejam termos indissociáveis, de modo que onde há uma há a outra, Jaeger (2013) considera que os gregos deram um passo à frente nos assuntos que envolvem a vida em comum, e que, por isso, “a história daquilo que podemos com plena consciência chamar cultura só começa com os gregos” (p.4). Isso não quer dizer que não tenhamos outras civilizações em conta, mas a nossa tradição técnico-científica e filosófica tem sua raiz na Grécia, e é a concepção grega de *paideia* como formação, cultura ou cultivo de certos valores criteriosamente determinados, que leva a afirmação de que os gregos tiveram um papel revolucionário, já que é com eles que se “estabelece pela primeira vez de modo consciente um ideal de cultura como princípio formativo” (Jaeger, 2013, p. 6) a orientar os procedimentos educativos.

O que nos parece haver de mais revolucionário na *paideia* grega, seguindo a interpretação de Jaeger (2013), é a descoberta de que a educação permite moldar o homem como uma obra de arte, porque, entre eles, ela se tornou “um processo de construção consciente” (p.9). E uma das figuras apontadas por Jaeger (2013) como chave de compreensão dessa mentalidade é Platão, e consequentemente Sócrates, em quem reconhece o mútuo apoio entre os termos educar e formar, separando a educação de um mero adestramento, o que nos leva aos nossos dias atuais, cujo sistema vigente – mesmo que inexistente na época de Platão e Sócrates – aumentou mais ainda a discussão sobre adestramento e formação, uma vez que o ensino-aprendizagem está mais voltado ao primeiro que ao segundo.

Além do mais, o que nos interessa aqui é refletir, como ponto de partida – bem como solidificar as bases do discurso formativo – sobre a noção de educação cívica e filosófica em Sócrates, na qual não via o educando como um indivíduo particular, e sim

um cidadão, um ser humano; não um representante de si mesmo, mas um ser exemplar para toda a nossa espécie e para a Cidade-Estado (*pólis*), e por isso, entendemos que essa formação só pode ser (re)conhecida a partir da atuação do cidadão. O grego não parte do ser humano tal como ele é, todavia da concepção do melhor que podemos ser e tenta compor o passo a passo, o método que permita nos tornar *aptos* para viver em sociedade e para agir como cidadãos conscientes, pois é isso que nos torna especial no mundo. O indivíduo, a partir disso, nunca se sente isolado, porque ele, no fundo, não é apenas um “particular”, ele é um “Grego”, incarna todo seu povo, toda a sua cultura e tradição. Como diz Jaeger (2013), para os gregos, “a essência da educação consiste na modelagem dos indivíduos pela norma da comunidade” (p.10). E é justamente a partir da educação filosófica, que podemos questionar os valores vigentes, a tradição, o estabelecido e instituído, ainda que seja [no caso de Platão] em nome da criação de instituições ainda mais sólidas. O sentido de comunidade [de valorização do que é comum] se mantém, mas se une ao que o *logos* pode sustentar como universal [o comum e o universal se encontram], isto é, defendemos que essa “comunidade” é possível somente pelo *logos*, que no caso da filosofia platônica, é bastante significativo em Sócrates.

A relevância, portanto, de nossa pesquisa é reforçada quando examinamos alguns estudos que se tornaram referência – como é o caso de Jaeger (2013), quando se trata da filosofia platônica e socrática, logo observamos que existem muitos trabalhos científicos publicados na área. O envolvimento direto dos pesquisadores é o que torna essas produções acadêmicas mais interessantes, pois todos buscam dar sentido à sua missão na docência com base em uma perspectiva teórica e metodológica. É nesse sentido que, para a compreensão de formação humana, é necessária a discussão dos vários elementos que a constituem, já que a educação é indissociável da política, da cultura da *polis* e, no caso do *logos* socrático, no abandono [ou tentativa] da contingência (*týkhe*), porque a verdadeira política não pode se fundar na *doxa*. Ora, se a Democracia se sustenta em uma verdade aberta, frágil e revisável (Protágoras, 319d), é através do *logos* socrático que podemos pensar na possibilidade de (co)existência contrária a um aglomerado de indivíduos, a qual chamamos de democrático devido à necessidade natural para a existência humana, onde cada um faz parte do todo.

Ademais, quando Platão propõe que a educação esteja voltada para o desenvolvimento da virtude, e que, iniciando “desde a infância”, certamente, “nos desperta o anelo e o gosto de nos tornarmos cidadãos perfeitos, tão capazes de comandar como de obedecer” (*As Leis*, 643e), ele está chamando nossa atenção para a função

culturalmente integradora e socializante do ato de educar. A prova dessa consciência cultural, política e social está ainda no Livro I de *As Leis*, quando o personagem ateniense elabora o que chamariamos hoje de crítica à educação privada, com benefício individual. Tudo começa com uma questão:

Que lucro poderá ter a cidade (*pólis*) com a direção bem orientada de um menino ou de um simples coro? A pergunta formulada nesses termos, respondêramos que é pequeno, de fato, para a cidade o proveito de um caso particular; mas, se falasses da direção geral dos educandos e das vantagens daí de correntes para a comunidade, não seria difícil responder que de jovens bem-educados saem bons cidadãos (*As Leis*, I, 641c).

Como nos sugere Jaeger (2013), para Platão, a educação voltada à comunidade é muito mais satisfatória que qualquer gozo individual da aprendizagem. Talvez tenha sido essa a inspiração de Aristóteles quando, em *Ética a Nicômaco* (1985), nos diz que embora o bem individual seja desejável, quando ele beneficia toda a cidade (*pólis*), é melhor e mais excelente, dando a esse bem um caráter divino (1097a-b). Essa preocupação para que a formação permita a melhor inserção social e política possível do homem (*ánthropos*)<sup>16</sup> na *polis*, fez com que Platão desse atenção especial à educação infantil, o que talvez só tenha feito eco já nos modernos, como Rousseau, que tanto admirava o filósofo grego<sup>17</sup>. Platão diz o seguinte: “quem desejar adquirir capacidade seja no que for, deve começar desde criança, tanto nos brinquedos como em ocupações sérias e em tudo o que se relaciona com esse objetivo”. Segundo o filósofo, a criança que tem dons para ser construtor, por exemplo, deverá brincar com brinquedos relacionados a isso, como a construção de castelos, afinal, assim, “brincando, aprenderá o futuro construtor a medir e a usar a trena (...) devendo o educador esforçar-se por dirigir os prazeres e os gostos das crianças na direção que lhe permita alcançar a meta a que se destinarem” (*As Leis*, 643 b-d).

Mas, a autêntica educação, para Platão e Sócrates, não pode ser meramente técnica (apenas fazer) ou mesmo lúdica, como no caso citado, já que é o exercício da virtude,

---

<sup>16</sup> É importante destacar que quando falamos “homem”, “educação do homem” ou a “formação do homem”, estaremos nos referindo a palavra grega *ánthropos*, que é enquanto espécie, contrário ao animal, que em Aristóteles, por exemplo, “é a substância composta a qual a alma é a causa e o princípio do corpo vivo” (*De Anima*, II, 4). Em Platão entendemos como espécie capaz de guiar seus instintos intelectualmente, ou aquele em que há reflexão. Isto é, nos distanciamos da atual discussão sobre gênero, primeiro para nos afastar de anacronismos e segundo porque é a palavra grega que Platão utiliza em seus diálogos, sem distinguir gênero ou sexo, já que ambos são dotados da mesma condição reflexiva e intelectual.

<sup>17</sup> Isso fica evidente em sua obra *Emílio ou da Educação*, que segundo o pensador, “se quiserdes ter uma ideia da educação pública, lede a *República* de Platão. Não é uma obra de política, como pensam os que julgam os livros pelo título: é o mais belo tratado de educação jamais escrito” (Rousseau, 1995, p.14).

sobretudo na prática da justiça, que dá o real sentido e valor ao processo educativo. Platão nos direciona a uma interessante noção de educação que parece merecer uma abordagem mais cuidadosa. Segundo ele, o cultivo dos sentimentos para o prazer e a dor, é o que constitui propriamente a educação. Isso nos parece importante porque Platão, ele mesmo, tem uma “estratégia” educativa adequada a essa definição. Se prestarmos atenção, há uma diferença significativa de método do autor dos diálogos e a forma mais científica de que se serve Aristóteles, muito mais árdua para aqueles que buscam aprender algo em sua obra. A educação como “cultivo dos sentimentos”, baseado no que é prazeroso ou no desprazer, na visão de Platão, “é frequentemente descurado e se corrompe no decurso da vida humana”. Então ele acrescenta:

Mas os deuses, compadecidos da geração dos homens, que só nasceram para os trabalhos, estabeleceram pausas em suas atribuições, com sucessão dos festivais sagrados, e nos deram como companheiros de tais folguedos as Musas, Apolo, diretor das Musas, e Dioniso, a fim de corrigirmos com a ajuda dessas divindades, por ocasião de tais festejos, os defeitos de nossa educação (*As Leis*, 653c-d).

Segundo Platão, em sua linguagem metafórica, “a educação nos foi dada pelas Musas e Apolo” (*As Leis*, 654a-b)<sup>18</sup>. Ele, no fundo, associa originalmente sua concepção de educação à arte, em especial, a que se faz o uso a música e do coro. O filósofo tem como hipótese a ideia de que a nossa educação deve começar pelo sentimento, e as artes, como as citadas, contribuem para estimular em nós os sentimentos que haverão de impulsionar boas ações. Platão chega a afirmar que

(...) em lugares em que há, ou pode haver, boas leis com relação à educação musical e divertimentos correlatos, devemos imaginar que será permitido às pessoas com disposição poética introduzir em suas composições o que quiserem (...) para ensiná-los aos filhos dos cidadãos bem governados e aos adolescentes em suas coréias, dependendo simplesmente da sorte influir neles para o bem ou para o mal (*As Leis*, 656c).

Aplicando isso à educação das crianças, diz o filósofo que,

A educação consiste em puxar e conduzir a criança para o que a lei denomina doutrina certa e, como tal, proclamada de comum acordo pelo saber de experiência feito, dos mais velhos e sábios cidadãos. E para que a alma da criança não se habitue aos sentimentos de dor e de prazer contrários à lei e ao que a lei recomenda (*As Leis*, 659d)

No fim de tudo, educação do sentimento para boas ações se entrecruza com a educação mais séria, que é a educação para a virtude e o respeito às leis da *pólis*. Tudo isso se organiza num sistema da filosofia da educação. Entretanto, não é apenas isso, a

---

<sup>18</sup> Algo que no *Protágoras* aparece na fala do sofista, através do mito da criação dos homens (320d-322d).

referência aos sentimentos, à arte, à música e ao canto, nos faz lembrar das análises de Jaeger (2013, p. 9) a respeito do lugar da literatura e do teatro trágico na *paideia* grega. Isso nos permite supor uma relação importante entre a dramatização dos temas, inclusive o da educação, em Platão e a tradição trágica que alimenta sua própria formação, talvez confirmando o que ele mesmo diz sobre a educação sentimental das crianças, além de que só podemos compreender a formação que torna *possível* a (co)existência, com pessoas conscientes de suas ações e não adestradas, se pensarmos todos esses elementos juntos.

Jaeger (2013) sinaliza sobre o que gerou visibilidade social e importância à tragédia foi sua organização pelo Estado nas representações das festas para Dioniso. Foi assim, segundo o helenista, que a poesia e a literatura trágicas ganharam relevância educativa, e “alcançou verdadeira importância política” (Jaeger, 2013, p. 204). Nossa hipótese é de que, apesar do que se diz sobre a poesia em geral, compreendemos que Platão segue esse rastro, destacando a importância da educação pela arte, ou, como se dirá depois, a educação estética. Esta última é que nos prepara para a formação à virtude e à convivência social consciente. Quem pode ignorar a relevância que tem, para o Estado, a discussão em torno da qual se desenrola o drama em *Antígona*? São os assuntos de interesse da *pólis* que são encenados para grandes plateias, ampliando o alcance formado que os problemas políticos nos impõem<sup>19</sup>.

Por essa razão, estamos propondo como um problema que merece ser investigado, dada a forma nitidamente didática e formativa dos diálogos platônicos, o reconhecimento que o filósofo dá para a formação tanto em função de sua obra filosófica e sua filosofia da educação quanto no que diz respeito à finalidade cultural, social e política da mesma, para somente assim, refletirmos sobre o aspecto cívico – consciente e reflexivo – da educação como um todo. E, uma vez que a dramatização dos diálogos é associada ao fato de Platão representar uma transição entre a cultivo de valores por meio do teatro e o rigor filosófico, investigaremos, ainda, o ambiente poético-dramático que possibilita a criação (*poiésis*) e o reconhecimento do outro. Para, somente assim, pensarmos em uma formação completa dos seres humanos, na medida em que é o ambiente dramático (as artes como um todo), bem como o conhecimento (técnico e científico), que nos guiaria para a real *paideia*, pois, uma educação que ignora ou despreza as artes, menospreza as oportunidades e os meios que a tornam possível.

---

<sup>19</sup> Silva (2017) faz uma análise de como esses elementos dramáticos são extremamente significativos para a compreensão, mesmo que mínima, das obras de Platão.

Hoje, mais que nunca, se faz necessária a análise dos projetos educacionais que vivemos, principalmente por seu compromisso com o lucro e não com o que possibilitaria, realmente, uma formação democrática, como aquela que incentiva e permite a tolerância, o respeito, enfim, as alteridades. Vivemos em um momento caótico e preocupante, pois, apesar de toda a história crítica em relação à educação passiva e embrutecedora – e mesmo com grandes avanços –, ainda precisamos direcionar um olhar à educação para que haja a possibilidade do amortecimento das barbáries.

### 1.3 Procedimentos metodológicos

Para nossa investigação, seguiremos uma linha de pesquisa qualitativa, a partir das perspectivas de Robert Bogdan e Sari Biklen em *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos* (1994), de Olivier Reboul em *A filosofia da educação* (1971), Andre Cellard em *A análise documental* (2012) e Sergio de Luna em *Planejamento de Pesquisa - uma introdução* (2011), na medida em que, uma pesquisa qualitativa nas ciências humanas se concentra na compreensão profunda e detalhada de fenômenos sociais, culturais ou psicológicos, e em vez de quantificar dados numéricos, como na pesquisa quantitativa, buscaremos explorar significados, perspectivas, experiências e contextos. Dentro deste tipo de pesquisa, seguiremos alguns aspectos-chave para o desenvolvimento de nossa tese, pois, de acordo com uma pesquisa de natureza descritiva e interpretativa, em troca de buscarmos respostas específicas para perguntas fechadas, nosso estudo procura refletir, discutir e interpretar o problema da formação humana de forma holística. E isso, por sua vez, envolve a coleta de dados detalhados por via dos diálogos platônicos, pesquisas em estudos clássicos, análise de obras entre outros métodos, como a compreensão do contexto em que os fenômenos ocorrem. Isso envolve também considerar fatores como cultura, história, poder e identidade que influenciam as experiências e comportamentos humanos. Em suma, nossa metodologia qualitativa busca compreender a complexidade e a riqueza das experiências humanas a partir de um viés platônico e socrático, fornecendo uma visão aprofundada e contextualizada dos fenômenos sociais, culturais e humanísticos. E para isso, relacionaremos e dialogaremos com os textos e obras que sustentam e fundamentam nossa análise. Traremos pesquisadores fundamentais como Werner Jaeger (2013), Albin Lesky (1989), Henri Marrou (2017), Jean-Pierre Vernant (2004), e também autores contemporâneos como Jayme Paviani (2008), José de Melo Neto (2011) e Martha Nussbaum (2015), além de utilizarmos obras clássicas, como *Protágoras*, *Mênon*,

*República e As Leis*, de Platão, entre outros comentadores e obras que guiará e sustentará nossa investigação.

É importante, também, enfatizar os principais motivos que nos levaram a escolher o diálogo *Protágoras* como fonte primária para esta pesquisa sobre a *paideia* socrática, uma vez que esta não é, tradicionalmente, a principal escolha dos estudiosos, como é o caso de Evilázio Teixeira (1999), que vê a *República* como a principal fonte sobre formação humana, em que Platão reserva “um espaço considerável para discutir o problema da educação de seu tempo e o que mesmo entende por educação” (p. 26).

O primeiro motivo diz respeito ao fato de levarmos em consideração que Platão não reflete sobre um único problema em uma única obra, na verdade partimos da interpretação de que a filosofia platônica se desenvolve dialeticamente em todos os diálogos, um complementando o outro, talvez de forma não tão evidente e nem de modo crescente, mas sim a partir de uma reflexão sobre os mais variados assuntos e temas que vão aos poucos ganhando forma, ou seja, partimos do pressuposto que a filosofia platônica não trata de determinados assuntos de modo “unívoco”, porém como construção discursiva e reflexiva a partir dos diversos problemas apresentados e debatidos ao longo dos diálogos, e com a noção de *paideia* não seria diferente. Afinal, pensar a *paideia* socrática, sem refletir sobre o *ensino da virtude* (que é o ponto de partida do *Protágoras*), ou sem entender o que poderia estruturar uma *pólis* justa (como é discutido na *República*), sem falarmos sobre o que é o desejo e amor pelo saber (tratado do *Banquete*), ou ainda sem compreender o que de fato é conhecimento (discutido do *Teeteto*) etc., é simplesmente inviável.

O segundo motivo, dá-se ao fato de que para este trabalho é impossível analisarmos cautelosamente *todos* os diálogos de Platão, posto que são quarenta e duas obras entre diálogos, cartas e apócrifos<sup>20</sup>. Nossa escolha do *Protágoras* como ponto de partida se dá principalmente porque percebemos vários elementos que constituem a educação filosófica, como os elementos dramáticos, a relação entre filosofia e sofística, a reflexão sobre *tekhné* e *episteme*, as paixões humanas, o *logos* socrático e claro, o problema da formação humana. Além disso, seguimos o posicionamento de Friedrich Schleimacher (2008), que em sua *Introdução aos diálogos de Platão*, destaca que os diálogos da

---

<sup>20</sup> Vale destacar que existe uma discussão extremamente relevante sobre a “ordenação dos diálogos”, além do debate polêmico sobre a autenticidade de uns e não de outros. Nosso intuito neste trabalho não foca nesse problema em especial, apesar de levarmos em consideração tanto o posicionamento de Luc Brisson (1992), quanto o de Friedrich Schleimacher (2008), além de nos guiarmos também pelas edições da Flammarion, na qual é aceita por muitos estudiosos renomados como Doods (1950) e Cornford (1932).

juventude [ou socráticos, como são chamados pelo autor] são consideramos a *base* de toda a filosofia de Platão,

(...) os primeiros, a saber, apenas para ater-nos àqueles da primeira ordem, o *Fedro*, o *Protágoras* e o *Parmênides*. Pois estes se opõem aos diálogos finais, primeiro pelo seu caráter juvenil peculiar, que embora mais fácil de ser reconhecido nos dois primeiros, não escapa a- um olhar atento, de ser reconhecido também no último. Segundo, pelo fato de que, assim como todos os outros diálogos, foram pressupostos a partir daqueles iniciais, várias referências, de maneira inversa podem ser encontradas que apontam para estes como anteriores, e, mesmo, quando se olha apenas para as ideias individuais, todas elas aparecem nesses diálogos, por assim dizer, no seu primeiro brilho e com a imperícia da juventude. (...) Porém, o mais importante desses diálogos é o seu teor interior, pois aí se desenvolvem as primeiras noções daquilo que está na base de tudo que se segue, da dialética como técnica da filosofia, das ideias enquanto seu objeto propriamente dito, e, por conseguinte da possibilidades e das condições do saber. (2008, p. 72-73)

Todavia, é importante realçar que a divisão e o ordenamento dos diálogos de Platão, segundo as reflexões de Schleimacher, já foram contestadas por muitos. Logo, o que nos interessa, de fato, é o *modo* como o autor vê o *Protágoras*, em que a discussão presente no diálogo é o que sustenta *as condições do saber* e suas *possibilidades* e que tudo é visível, de modo mais completo, na *República*, isto é, a nosso ver, é possível pensar o *Protágoras* como primeiro passo da ascese dialética, sobre *paideia*, até chegar na *República*, passando por outras obras tanto da juventude, como o *Mênon*, quanto da maturidade, como *Fedro* e *Banquete*, até chegar na velhice, como n' *As Leis*.

De todo modo, compreendemos que analisar e refletir sobre temas expostos por Platão em *todas* suas obras, é complexo e difícil. Nossa intenção, nesta pesquisa, é apontar algumas características que sustentam a reflexão socrática sobre *paideia*, para evidenciar o quanto o tema da formação humana é algo que, ainda hoje, é de suma significância, principalmente para refletirmos sobre a realidade da educação, cada vez mais evidente, como produção do *Capital Humano*<sup>21</sup>.

Faz-se necessário ressaltarmos, ademais, que apesar de seguirmos uma visão crítica em torno do sentido que a educação traz consigo hoje, e a preocupação em discutir sobre o caráter formativo do ser humano, não nos ateremos aqui em analisar um plano

---

<sup>21</sup> Apesar de não nos aprofundarmos neste tema é interessante para esta pesquisa, enfatizar o quanto a teoria do *capital humano* está diretamente ligada ao problema da formação humana. Nossas referências são Theodore W. Shultz com sua obra "*O Capital Humano: Investimentos em Educação e Pesquisa*" (1973) e Martin Carnoy em sua obra "*Economía de la educación*" (2006). Grosso modo, os autores veem, sob o olhar econômico, a educação não apenas como processo de aprendizagem e formação em geral, mas sim, como um investimento e mercadoria de consumo, que mobiliza recursos sociais e humanos. Nesse sentido, existe uma correlação direta entre a qualidade de um determinado sistema educacional e o nível de instrução da força de trabalho de uma determinada nação.

pedagógico específico do ensino e aprendizagem, ou ainda de vivências práticas das comunidades escolares, ou até mesmo com as dificuldades existentes da educação no campo. Nos interessa, dialogar sobre a necessidade de uma formação humana que *possibilitaria* uma (co)existência entre os indivíduos. Isso, levando em consideração o projeto político-pedagógico de Platão e a educação filosófica em Sócrates, apesar das críticas à Democracia - como sistema político -, não eram contrários às bases de uma formação cívica [de (co)existência].

É importante destacar e reconhecer, também, que nosso conhecimento da língua grega clássica é limitado, e isso, por sua vez, poderia trazer certos problemas para esta pesquisa. Porém, temos o cuidado em utilizar traduções reconhecidas por estudiosos e pesquisadores, como a edição francesa, Flammarion, ou a castelhana, das edições Gredos, além de claro, utilizarmos edições brasileiras, como é o caso das traduções de Carlos Alberto Nunes e a tradução e estudo do *Protágoras* de Daniel Lopes, ambas bilíngue (grego - português). Entendemos que a pesquisa em estudos clássicos traz consigo esse cuidado com traduções de certos termos, como é o caso da palavra *paideia* que comumente se traduz por “educação”, mas que para os gregos, e no caso Platão e Sócrates, a palavra “educação” não consegue contemplar o que de fato compreendiam por *paideia* – e por isso sentimos a necessidade de dedicar um capítulo inteiro para tratar dessa noção –, assim como outros termos, como *tekhné*, que traduzimos por “técnica”, ou *poiésis*, como “produção”, ou ainda *episteme*, por “conhecimento”.

Além do cuidado com a escolha de traduções reconhecidas, também utilizamos ferramentas de pesquisa para o estudo dos clássicos, como é o caso do “Diógenes”, que consiste em um *software*, em que se pode ter acesso aos textos em grego, bem como a tradução dos termos em inglês. A base de dados dessa ferramenta foi desenvolvida por pesquisadores do departamento de Estudos Clássicos da Universidade Tufts, Massachusetts, nos Estados Unidos, que, inclusive, também é conhecida como “Perseus Digital Library” e pode ser acessada on-line<sup>22</sup>.

Outro recurso metodológico e investigativo que utilizamos para esta pesquisa, são os léxicos de língua grega. Usamos como principais léxicos, *Termos filosóficos gregos: um léxico histórico*, de F.E. Peters (1974), *Vocabulário Grego da Filosofia* de Ivan Gobry (2007), *Dictionnaire Ethymologique de la langue Grecque* de Pierre Chantraine (1968),

---

<sup>22</sup> <https://www.perseus.tufts.edu/hopper/>

entre outros, como *A platonic Lexicon*, que é uma ferramenta on-line<sup>23</sup>, e que nos ajuda na compreensão de termos gregos. A utilização de léxicos, isto é, de coleções organizadas de vocabulário específicos da cultura grega e platônica, é de grande importância para nossa pesquisa, pois nos ajuda a padronizar a linguagem usada nos estudos clássicos, evitando, assim, ambiguidades e garantindo a precisão e a clareza na comunicação desta pesquisa. Isso, facilita a recuperação de certas informações, uma vez que, ao utilizar léxicos, podemos identificar termos relevantes associados ao nosso tema de forma mais eficiente. Assim como ajudar na identificação de conceitos e temas emergentes, pois nos estudos clássicos há constantes atualizações, podendo incluir conceitos que refletem discussões recentes. Também, auxilia na análise de conceitos, já que os léxicos podem ser usados para categorizar e codificar dados de forma sistemática, permitindo uma análise mais estruturada e objetiva. E, por fim, o fornecimento de um vocabulário comum, permite que nossa pesquisa compreenda e discuta tópicos que podem ser tratados de forma interdisciplinar, o que torna a análise mais eficaz.

#### 1.4 Organização da tese

Em nosso primeiro capítulo, refletiremos sobre a noção de *Paideia* grega, isto é, nossa preocupação não é apenas o que Sócrates compreende por formação humana, a partir do *Protágoras*, mas sim seu sentido histórico e cultural que constrói todo princípio formativo para os gregos. Tal tema requer uma abordagem sobre a noção de cultura, visto que é impossível pensar a *paideia* de forma isolada. Todavia, não investigaremos com profundidade o que se entende, historicamente, sobre o *conceito* de cultura, já que essa discussão é complexa e requer toda uma estruturação e pesquisa, nos interessa aqui a visualização da noção de cultura como intrínseca às sociedades humanas, além de algumas questões que as cercam, como a caracterização daquilo que somos, a saber, seres de profundas relações, sentimentos e diferenças. Este capítulo está dividido em quatro subseções, nos quais investigaremos 1) a concepção histórica e cultural de *paideia*, 2) a educação política, 3) a relação entre educação e as artes – como a poesia, tragédia e comédia –, e seu caráter constitutivo na cultura grega e 4) a contribuição sofística para a educação grega. Isso se faz necessário para termos uma visão geral do que os gregos, historicamente, entendiam por formação e educação, e, conseqüentemente, o contexto vivido por Platão e seu mestre.

---

<sup>23</sup> <https://lexeis.org/plato/#/>

No segundo capítulo, daremos atenção especial ao *Protágoras* e o *logos* socrático, destacando os elementos constituintes de sua *paideia*, seu projeto político e pedagógico e a importância da educação filosófica para a construção dos cidadãos atuantes, consciente e críticos<sup>24</sup> na *pólis*. Para tal, discutiremos sobre alguns pontos que compõem a obra, como seu aspecto dramático e mítico e a relevância do método dialético para a possibilidade de (co)existência. Além disso, refletiremos sobre como esses elementos, da filosofia socrática, não negam a (co)existência, que chamamos de democrática devido sua inclinação natural para a vida coletiva, mas, que ao contrário, a possibilita.

Este capítulo é dividido em quatro subseções, a saber, 1) a formação humana e vivência democrática, onde destacaremos, a partir do *Protágoras*, que a (co)existência é algo natural e inerente aos seres humanos; 2) o *logos* socrático como princípio fundante da *paideia* e da (co)existência; 3) a caracterização do diálogo, entre Sócrates e Protágoras, como construção contínua dos indivíduos, principalmente para refletir sobre alguns aspectos, como a possibilidade (ou não) do ensino da virtude (*areté*) e sua relação com formação humana, assim como abordar a relevância do método dialético, fundamental para a educação política e filosófica, tanto em Sócrates como na atualidade, e sua relação com a *tekhné* (técnica) e *epistémé* (ciência), destacando, nesse sentido, que no *Protágoras* é possível perceber que tais noções levam a duas concepções – complementares e ao mesmo tempo distintas –, a saber, o *fazer* (instrução) e o *saber fazer* (educação filosófica) e 4) a dramaticidade do diálogo *Protágoras* que se apresenta como recurso formativo. Aqui, investigaremos a relação do filósofo com as artes, as críticas existentes a esse respeito e a relação entre drama e formação, ou seja, nossa preocupação, neste ponto, será a de refletir sobre quais as possibilidades e as perspectivas dos elementos dramáticos – e artísticos – servirem de instrumentos de estímulos à criatividade e à criticidade, as quais estão presentes no diálogo socrático, para, então, pensarmos na sua relação com o caráter formativo dos cidadãos.

---

<sup>24</sup> Ao falar de criticidade, compreende-se a existência de uma capacidade reflexiva e questionadora, que utiliza categorias lógicas para chegar a uma determinada conclusão. Isto é, ao falar do “pensar crítico”, levamos em consideração que os princípios lógicos são comuns a todo e qualquer ser humano, porém, se não for incentivado ou cultivado, ocorre aquilo que Rancière (2002) chama de embrutecimento humano, pois, para o autor há um distanciamento entre formar e instruir, e esta, por sua vez, está de algum modo à serviço do poder existente e por isso não implementa a transformação social, pelo contrário potencializa uma mentalidade dominada, mantendo o *status quo*. Em suma, a criticidade, aqui retratada, pode ser cultivada principalmente por meio do diálogo (*elenchus* socrático) ou, dependendo do direcionamento, pode servir como instrumento de domesticação.

Em nosso último, e não menos importante, capítulo, faremos uma reflexão da formação como um processo contínuo e cívico (ético e político) dos seres humanos, sendo este o princípio da *paideia* socrática, ideia essa que sustenta seu discurso pedagógico que está intrinsecamente ligado tanto à arte quanto à sua própria filosofia da educação, se caracterizando por seu aspecto necessário e humanístico, a qual fundamenta, a nosso ver, a formação que *possibilita* a (co)existência entre os sujeitos, e que sustenta, desse modo, a verdadeira formação humana. Reforça-se que essas questões, que em nossos dias, ainda são extremamente significativas para as discussões sobre educação, como a relação entre conhecimento técnico-científico e as humanidades, como base daquilo que chamamos de desenvolvimento tanto econômico quanto humano.

Este capítulo está dividido em duas subseções: 1) a *areté* como excelência humana e sua relevância para a formação cívica. Onde dialogaremos sobre o sentido político e ético do *ser* cidadão e como a educação filosófica é necessária para o direcionamento de uma sociedade em que os sujeitos se reconhecem como diferentes, e, passando, desse modo, a (re)conhecer os aspectos étnicos, religiosos, de classes, incapacidade físicas etc., para, somente assim, pensarmos na possibilidade de um bem-estar social, pois pensar a educação cívica é, também, refletir sobre sua necessidade para a vivência coletiva e não individual, e 2) o *filosofar* socrático como espanto (*thauma*) e transformação humana, uma vez que todo o percurso feito em nossa tese, leva-nos à percepção de que só é possível uma formação que *proporciona* a (co)existência se compreendermos a função que o *logos* socrático assume, isto é, como aquele que estimula e direciona os seres humanos à verdadeira *práxis* cívica, a partir do espaço público e não privado. Por fim, ainda nesta subseção, destacaremos a *aporia* como um recurso que possibilita a contínua reflexão, incentiva a criatividade, permite a transformação dos seres humanos, além de defendermos que a função dela é a de sustentar a ideia de que a preocupação socrática não é o ensino da *filosofia* e sim do *filosofar*.

Nesse sentido, essa análise nos direcionará à compreensão e à valorização que Platão deu tanto às artes quanto à racionalidade, e, que mesmo séculos depois, nos possibilita pensar em uma formação humana “completa”, uma verdadeira *paideia*, em que os sujeitos não são meros recipientes ou depósitos de informações, mas sim produtores de uma *práxis* que tornaria uma sociedade em que a (co)existência social e política é possível, valorizando e direcionando o reconhecimento das alteridades.

Por conseguinte, a relação entre formação humana e educação instrumental, na qual abordaremos, nos leva a pensar no sentido de educação hoje, em que é perceptível a

valorização do conhecimento técnico mecanicista (valorizando *o fazer* e não *o saber fazer*), que robotiza e retira o poder criativo e crítico dos sujeitos e a absorção de conhecimentos “científicos”, na medida que sustenta e prioriza a educação voltada para o lucro, bem como suas consequências.

Nesse sentido, reconhecer no *logos* socrático uma forma deliberada de pedagogia, de estratégia formadora, vivificando os ensinamentos de interesse público, como exigimos até hoje em nossas discussões sobre o assunto, parece, como já dissemos, justificar uma pesquisa de amplo alcance. Isso posto que, além da filosofia, a pedagogia, o direito, a sociologia e as demais formas de conhecimento ligado às humanidades, todas podem ser beneficiadas por esse tipo de investigação.

## 2 CONCEPÇÃO GREGA DE *PAIDEIA*

A princípio, é extremamente significativo para nossa investigação, refletir sobre o processo histórico e cultural em que a noção de *paideia* se encontra inserida. Damos atenção a esta questão, na medida em que a comum tradução do termo por “educação”, não consegue abranger suficientemente o seu significado original e muito menos sua real concepção. Nesta seção, abordaremos o problema não de forma totalizante e exaustiva, mas apenas de maneira norteadora e indicativa, para nos aproximar do sentido dado por Platão em suas obras, pois, como um pensador de seu tempo, ganha relevância para um melhor esclarecimento do seu pensamento, apresentar seu contexto histórico e político em que se situa a sua filosofia.

Ao refletir sobre a noção de *paideia*, partimos do princípio de que há uma relação intrínseca entre educação e cultura, tanto no contexto grego, como hoje, já que o termo educação se liga à ideia, de modo geral, indicativa de transmissão do aprendizado de técnicas, produções e comportamentos, servindo para que o ser humano proteja e satisfaça suas necessidades, possa trabalhar e sobreviver em conjunto. E, para além disso, em certo sentido, o conjunto dessas técnicas e aprendizados são chamados de cultura, de modo que uma sociedade não pode existir sem ela.

Assim, é impossível refletir acerca da educação – muito menos da *paideia* – sem tratar da concepção de cultura. É importante ressaltar que definir ou discutir sobre “cultura” exige sempre uma operação complexa de análises, logo requer do pesquisador um grande esforço na condução dos estudos concebidos ao longo dos séculos. Historicamente, os estudos antropológicos vêm se destacando como centrais para os debates que procuram compreender o quão abrangente e importante é a noção de identidade humana, bem como as perspectivas que ajudam os seres humanos no (re)conhecimento de suas próprias existências históricas.

A concepção de cultura, ao longo da história, portanto, se (re)forma e (re)significa de forma abrangente e ao mesmo tempo específico. Abrangente, pois, no decorrer das discussões antropológicas e sociais, o sentido de cultura nos ajuda a compreender as diversas perspectivas que se inserem no campo da existência humana; e específica, devido a cada contexto histórico-social influenciar, direta e indiretamente, nas mais variadas problematizações políticas e, conseqüentemente, educativas e sociais. A cultura, dessa maneira, é um conceito que desempenha um papel fundamental na vida das sociedades e dos indivíduos. Isso porque ela gera uma grandeza de elementos que a constituem, tais

como valores, crenças, tradições, costumes, arte e linguagem, que moldam a identidade de um determinado grupo, o que nos leva a uma diversidade de significados que se constroem nas complexas relações desses elementos.

Além do mais, a relação entre cultura e identidades, individuais e coletivas, envolve múltiplas e complexas determinações. Pode-se dizer assim, que a cultura desempenha um papel fundamental na construção subjetiva dos sujeitos por constituir o que cada um compreende por valores, normas, tradições, costumes, arte e expressões, as quais são compartilhadas também por diversos grupos de pessoas. Portanto, a cultura é responsável por formar os indivíduos que percebem e interagem com o mundo ao seu redor e a identidade individual e coletiva é construída mediante a interação com a cultura em que as pessoas estão inseridas. Estas, por sua vez, internalizam as normas culturais desde a infância, por meio das relações e perspectivas que contribuem para a construção da língua falada, das tradições seguidas e dos costumes adotados, impactando significativamente na percepção do que somos e na compreensão do outro.

Ressaltamos ainda, que a cultura não é permanente e imutável. Ela está em constante (re)significação e (trans)formação, influenciada por diversos fatores, como migração, desenvolvimento político, globalização e avanços tecnológicos. Essas mudanças na cultura têm impacto direto na construção do ser humano. À medida que a cultura se transforma, os indivíduos podem ser desafiados a (re)avaliar sua identidade e adaptar-se a novas realidades e perspectivas, por isso, assim como a cultura se modifica, nós, enquanto sujeitos também nos modificamos e nos (re)significamos, pois, ao compor esses multicontextos e multiculturas, também participamos ativa e passivamente de todos os processos transformadores que nos moldam, ao mesmo tempo que se faz necessária a discussão e a problematização do que compõe essas mudanças e transformações, principalmente no que se refere ao (re)conhecimento das diferenças étnicas, religiosas etc.

Um exemplo clássico que envolve a noção de cultura é a obra *Antropologia Filosófica* (1998) de Henrique Vaz. Ao tratar sobre a cultura grega, o autor reconhece nela as origens da visão de homem (*ánthropos*) que chamamos de clássica, em que se apresenta uma diversidade extraordinária de expressões no campo da filosofia, principalmente por aparecer como uma criação marcante do espírito grego. É a partir da cultura clássica que se desenvolveu uma visão do homem (*ánthropos*), a qual se destaca por dois aspectos essenciais, “o homem como animal que fala e raciocina (*zôon logikón*) e como animal político (*zôon politikón*)” (p. 27). Esses dois traços estão intimamente

conectados com nossa investigação, pois é justamente a capacidade de raciocinar (*logos*) que permite ao homem (*ánthropos*) estabelecer relações consensuais com outros e criar comunidades políticas. Nesse sentido, é a vida política (*bios politikós*), que pode ser considerada a forma mais elevada da existência humana, pois se realiza por meio da livre adesão ao *logos*, expressa em leis justas (*nomoi*).

Essas duas características fundamentais do homem se manifestam em atividades dotadas de finalidades específicas, a atividade da contemplação (*theoria*) e a atividade do agir moral e político (*praxis*). A harmonização dessas duas atividades é um dos problemas fundamentais que a concepção clássica do homem se propõe resolver (Vaz, 1998, p. 27).

Isso fica ainda mais evidente quando recorremos aos diálogos platônicos, em que há a descrição de personagens, ambientes e reflexões éticas e políticas. Pode-se observar diversas passagens do *Protágoras* - bem como em grande parte do *corpus platonicum* -, em que há elementos da cultura grega e indícios do contexto histórico do século V a.C., especialmente ligados ao período clássico de Atenas, como o auge da democracia, das guerras contra os persas, do florescimento intelectual e da vida pública centrada na *paideia*. Simbolicamente é possível visualizar na cena em que o porteiro da casa de Cálias se depara com Sócrates e Hipócrates, e acha que são sofistas, elementos claros do quanto, naquele período, havia grande confusão entre o que seria, de fato, o filósofo e o sofista, além de evidenciar o patrocínio da aristocracia à educação sofística, onde famílias ricas traziam mestres renomados para instruir os jovens. Reflete também a circulação de intelectuais de várias partes da Grécia em Atenas, que era então o centro cultural e político do mundo grego e por fim, também é possível observar um retrato do mercado educativo da época, em que mestres itinerantes cobravam por seus ensinamentos.

(...) Penso que o porteiro, um eunuco, ouviu nossa conversa, sendo de presumir que tivesse tomado ojeriza às visitas da casa, em virtude da grande afluência de sofistas, pois, mal havíamos batido, abriu a porta, e, vendo-nos, gritou para o nosso lado: -Ah! - exclamou -; *mais sofistas (σοφισταί)*! Ele está com todo o tempo tomado. Assim dizendo, fechou decidido com as duas mãos a porta no nosso rosto. Tornamos a bater; mas, sem abrir a porta, falou-nos do lado de dentro: - Oh, senhores! Não me ouvistes dizer que ele não tem tempo? - Mas, meu caro - lhe respondi -, não estamos à procura de Cálias, *nem somos sofistas (οὐτε σοφισταί ἐσμεν)*. Tranquiliza-te; viemos procurar Protágoras. Anunciamos. Por fim, sem parar de resmungar, o homem abriu a porta. Ao entrarmos, avistamos Protágoras a passear no pórtico; acompanhando-lhe os passos, encontravam-se, de um lado, Cálias, filho de Hipônico, e seu irmão uterino, Páralo, filho de Péricles, bem como Cármides, filho de Glauco; do lado oposto, o outro filho de Péricles, Xantipo, Filípides, filho de Filomelo, e Antímeros, de Mende, o mais famoso dos discípulos de Protágoras, que estudava com ele para seguir a profissão

de sofista. Atrás desses vinha um bando de ouvintes, entre os quais se viam muitos estrangeiros, que Protágoras arrebanhara das cidades por onde passara, atraindo-os com sua voz, como fazia Orfeu, e eles, enfeitiçados, o seguiam. No coro notavam-se também alguns atenienses. Nesse coro o que mais me deleitou foi ver a deferência com que todos se esforçavam para não incomodar Protágoras com lhe tomar a frente. Todas as vezes que ele e seus acompanhantes se voltavam, em perfeita ordem e precisão os ouvintes se apartavam para a direita e para a esquerda, e, formando um círculo, numa execução admirável, vinham colocar-se de novo por trás dele. Vi depois desses, como diz Homero, Hípias, de Élide, no peristilo oposto, sentado numa cadeira mais alta; à volta dele, em bancos, encontravam-se Erixímaco, filho de Acumeno, Fedro, o mirrinúsio, Andron, filho de Androtíon, e vários estrangeiros, dos quais alguns eram compatriotas de Hípias. Parece que formulavam perguntas a Hípias sobre a natureza e os fenômenos astronômicos, e ele, no trono como se achava, respondia a cada um dos consulentes e discorria sobre as questões apresentadas. Vi, também, Tântalo; estava presente, ambém, Pródico, de Ceos, num compartimento que antes disso servia a Hipônico de celeiro, mas que, à vista da afluência de hóspedes, Cálias havia desocupado para receber os estrangeiros. Pródico ainda estava deitado, debaixo, ao parecer, de muitas peles e cobertores. Perto dele, nos leitos vizinhos, encontrava-se Pausânias, o ceramense, e com Pausânias um adolescente muito novo ainda, que se me afigurou de boa e nobre índole e que é, seguramente, de beleza dificilmente comparável. Creio ter ouvido dizer que se chamava Agatão, e não me admirarei nada se ele for o favorito de Pausânias. Havia, pois, esse adolescente, os dois Adimantos, um, filho de Célide, e o outro, de Leucolófido, e mais alguns. De fora, não conseguia apanhar o assunto da dissertação de Pródico, por maior que fosse minha curiosidade de ouvi-lo falar, pois o considero homem eminentemente sábio e divino. Porém, sua voz de tonalidade muito grave ressoava no compartimento, o que não permitia distinguir as palavras. Apenas havíamos entrado, chegaram também Alcibiádes, o belo, como lhe chamaste e eu concordo, e Crítias, filho de Calescro (Protágoras, 314c-316a. Trad. Nunes, grifo nosso).

Nossa preocupação, neste momento, é com a possibilidade de reconhecer que a cultura está intimamente ligada aos aspectos que a compõem, como no caso da educação [a qual exploraremos na primeira subseção deste capítulo] que possibilita aos seres humanos, a partir dos mais variados contextos e problemas [sejam eles voltados para o trabalho ou para a cidadania etc.], seu desenvolvimento intelectual e coletivo. E se a cultura transforma e ressignifica, compreendemos que a representação do homem (*ánthropos*) na cultura grega clássica é rica e multifacetada, com certos elementos que continuarão a exercer uma influência significativa no desenvolvimento de toda a cultura ocidental.

Seguindo a perspectiva de Vaz (1998), a cultura grega, por seu rico desenvolvimento e influência ocidental, nos oferece grandes elementos antropológicos que permitem refletir sobre o sentido de *zôon politikón* herdado por Sócrates e seus

discípulos, em que obras como *Protágoras* trazem consigo muitos elementos que tornam possível a discussão sobre o desenvolvimento humano e cultural, em especial, quando lemos o mito contado por Protágoras, que nos direciona para universalidade da capacidade política, isto é, a vida política não é privilégio de especialistas, mas uma capacidade comum à espécie, ligada à sobrevivência coletiva. A partir disso, pode-se compreender que o ser humano não nasce pronto e a virtude cívica é de um processo educativo. É por esse viés que compreendemos a *paideia* socrática como instrumento para transformar a natureza “bruta” em um cidadão capaz de participar da vida política.

Dessa maneira, Sócrates, e por tal motivo julgam todos, e também os atenienses, que, quando se trata de problemas relativos à virtude da arte de construção, ou de qualquer outra profissão mecânica, somente poucos podem participar de suas deliberações, e se alguém, estranho a esse pequeno número, se aventura a emitir opinião, não o toleram, como disseste, e, com razão, segundo penso. Quando, porém, vão deliberar sobre a virtude política, em que tudo se processa apenas em função da justiça e da temperança, *é muito natural que admitam todos os cidadãos, por ser de necessidade que todos participem dessa virtude, sem a qual nenhuma cidade poderia subsistir* (Protágoras, 322e-323a.Trad. Nunes, grifo nosso).

Nas palavras de Vaz (1998),

Ao longo do séc. V a.C., o problema antropológico sobrepõe-se pouco a pouco ao problema cosmológico como centro teórico de interesse na filosofia grega. Essa descida da filosofia do céu para a terra, como se exprimirá Cícero, está ligada, sem dúvida, às transformações da sociedade grega aceleradas pelas guerras pérsicas e pela consolidação do regime democrático em Atenas e outras cidades. Dois grandes problemas, de resto intimamente ligados entre si, aparecem subjacentes à interrogação sobre o homem que passa a solicitar a reflexão filosófica: a) o problema da educação (*paideía*) que se coloca em torno de uma nova forma da *areté* política exigida pela vida democrática e diferente da *areté* arcaica aristocrático-guerreira; b) o problema da habilidade ou sabedoria (*sophía*) que não encontra mais sua fonte na tradição e vê acentuar-se seu caráter técnico (*téchne*) e intelectualista (*philosophía*) (Vaz, 1998, p. 31-32).

É a partir da cultura grega, nesse sentido, que começamos a perceber alguns aspectos centrais do desenvolvimento político. E a centralidade da racionalidade, da liberdade e da responsabilidade moral aparecem como aspectos fundamentais da condição humana. E, seguindo a linha de raciocínio de Jaeger (2014), pode-se compreender Sócrates como um marco na história das concepções filosóficas do homem (*ánthropos*) no Ocidente, influenciando profundamente o pensamento antropológico (p. 495). Ele viveu no contexto da crise ateniense do século V a.C., agravada pela guerra do Peloponeso, e foi impactado pelas ideias inovadoras trazidas pelos sofistas (p. 492-493).

Sócrates analisou essa crise sob a luz dessas novas ideias e, a partir de sua reflexão, surgiu uma concepção inédita do homem (*ánthropos*). Essa visão formou a base da imagem clássica do ser humano que as filosofias posteriores herdaram e desenvolveram. E, mesmo que Sócrates não tenha deixado escritos, os relatos de seus discípulos [e aqui destacamos Platão] indicam que sua meditação central girava em torno do que é essencialmente “humano” ou das “coisas humanas”. Para ele, o significado do humano estava ligado a um princípio interior, uma dimensão de interioridade presente em cada indivíduo. Ele chamou esse princípio de “alma” (*psyché*), atribuindo a ela uma nova e decisiva significação.

O que é, pois, a “alma” para Sócrates? Talvez o caminho mais seguro para nos aproximarmos desse conceito socrático que tão decisivamente irá influir na história da cultura ocidental seja aquele que acompanha a evolução da ideia de *areté* (excelência ou virtude), desde a excelência física e a coragem nos heróis homéricos até a excelência como habilidade aprendida segundo regras nos Sofistas. A “alma”, segundo Sócrates, é a sede de uma *areté* que permite medir o homem segundo a dimensão interior na qual reside a verdadeira grandeza humana. É na “alma”, em suma, que tem lugar a opção profunda que orienta a vida humana segundo o justo ou o injusto, e é ela, portanto, que constitui a verdadeira essência do homem, sede de sua verdadeira *areté* (Vaz, 1998, p. 33-34).

O significado do humano no *Protágoras* envolve reconhecer que o ser humano não é apenas corpo ou sujeito condicionado pelo meio, mas possuidor de um princípio interior (razão, princípio lógico) que o torna capaz de (co)existir e de escolhas éticas. Na discussão sobre a virtude e seu ensino (329b–334c), Sócrates questiona se a virtude pode ser ensinada, e Protágoras defende que todos têm em si a capacidade para ela, embora deva ser desenvolvida pela educação e pela prática. Aqui, o ser humano é definido pela potencialidade moral e racional interna, isto é, a capacidade de deliberar e agir segundo critérios justos, mesmo sem imposições externas. É justamente essa visão que liga a ideia de ser humano a uma estrutura interna de pensamento e de virtude prática, o que já é a gênese da noção de *psyché* como centro das decisões.

Agora, Protágoras, para ter tudo, só me falta uma partezinha de nada, no caso de te dispores a responder-me. *Dizes que a virtude pode ser ensinada*; se há quem esteja em condições de convencer-me disso, és tu. O que me deixou perplexo enquanto falavas, completa em minha alma esse pouquinho que ainda falta. Disseste que Zeus enviou aos homens a justiça e o pudor; por outro lado, em muitas passagens de tua exposição fizeste referência à justiça, à temperança, à santidade, como se tudo isso, em conjunto, não fosse senão uma única coisa: virtude. Explica-me isso agora com mais particularidades, se a virtude é, de fato, algo completo, vindo a ser partes dela a justiça, a temperança e a santidade, ou se todas essas qualidades, como disse há pouco, são

apenas nomes diferentes de uma única unidade. É só isso que desejo saber. - A essa pergunta, Sócrates - disse ele -, é muito fácil responder. A virtude é um todo, e as qualidades a que te referiste são partes desse todo.- Da mesma forma - perguntei - em que as partes do rosto são partes: a boca, o nariz, os olhos, as orelhas, ou como as partes do ouro, que não diferem umas das outras e do conjunto, a não ser pela grandeza e pequenez? - São como as primeiras, Sócrates, é o que eu penso: como se relacionam com todo o rosto suas diferentes partes. - *E os homens - voltei a falar -, uns recebem uma parte dessa virtude, e outros outra parte, ou será forçoso receber o conjunto quem receber uma das partes?* - De forma alguma - respondeu -; pois *há muitos homens corajosos que são devassos, como há homens justos que não são sábios.* - Então, também são partes da virtude - perguntei - a sabedoria e a coragem? - Sem a menor dúvida - retrucou -; *a sabedoria, até, é a parte mais importante.* (Protágoras, 329c-330a. Trad. Nunes, grifo nosso).

O sentido de cultura, o qual se desenvolve constantemente e que abrange todos esses elementos, é o que nos parece de mais relevante para a compreensão de *paideia* e de (co)existência, e, a alma, como destacou Vaz (1998), na visão socrática, é o espaço onde ocorre a escolha fundamental entre o justo e o injusto, sendo este, portanto, a essência do homem (*ánthropos*) e a fonte de sua verdadeira virtude. Com isso, compreendemos que Sócrates, ao introduzir uma nova concepção de *areté*, traz consigo o fundamento da ética e da coexistência. É, desse modo, portanto, que nossa investigação será conduzida, na medida em que o *logos* socrático é o instrumento que possibilita a (co)existência humana, que apesar de ser natural, onde *todos* participam, não significa que *todos estão aptos* para tal. É a deliberação, enquanto construção e transformação dos seres humanos, que melhor representa o *logos* socrático. Para isso, é necessário perpassar antes pelo próprio sentido de cultura, já que a noção de *paideia* não pode ser compreendida isoladamente, ela está intrinsecamente ligada a tudo que a cerca, passando pelas mudanças que o sentido de *areté* sofre, ao longo do desenvolvimento da cultura grega, até a influência sofística.

A noção de cultura muda ao longo dos séculos e contextos, e mesmo que nosso foco seja a cultura clássica, é relevante pensarmos seu sentido na atualidade, na medida em que, como destacamos anteriormente, a cultura grega acabou por influenciar toda a cultura ocidental, por isso que os problemas que cercam a existência humana está substancialmente ligada às questões políticas, educativas e éticas. Compreender o fundamento da educação e da (co)existência nos clássicos é também refletir sobre o contexto atual, que, da perspectiva de alguns autores como Gramsci (1891-1937)<sup>25</sup> e

---

<sup>25</sup> GRAMSCI, Antonio – Apontamentos para uma introdução e um encaminhamento ao Estudo da Filosofia e da História da Cultura – Alguns pontos preliminares de referência (p. 93/114) *In*: Cadernos do Cárcere. Vol I. Editora Civ. Brasileira. Rio, 1999.

Geertz (1926-2006)<sup>26</sup>, preocuparam-se com questões fundamentais sobre a existência humana.

Refletir sobre cultura na atualidade, apesar das diferenças com a clássica, traz em seu âmago a mesma necessidade em abordar aspectos importantes que compõem as culturas, como a educação, a política e o existir humano. Em Gramsci (1932), por exemplo, é possível compreender o ser humano como receptor e ao mesmo tempo produtor de uma cultura (p. 14). Isto é, o autor compreende o ser humano como um “filósofo espontâneo”, produtor de seus conhecimentos e vivências, posto que ele está inserido num todo coletivo como “participante ativo e receptivo” das interações e produções socioculturais.

Atualmente, seguindo a perspectiva de Gramsci (1932), é possível refletir sobre a ideia de que os seres humanos se encontram “mecanizados”, como “participantes meramente receptivos”, dentro da lógica das culturas de massas. Crítica essa, que se dá dentro do processo cultural e civilizatório da humanidade. Tal visão gramsciana, ligada à perspectiva materialista e à dialética do marxismo, aponta que a cultura não é um mero aglomerado de produções artísticas e intelectuais, mas sim um campo de batalha ideológico onde as classes sociais competiam pelo controle das ideias e valores dominantes de uma sociedade. A classe dominante, a esse respeito, não apenas exerce um poder econômico e político, mas também a *hegemonia cultural*, uma liderança intelectual e moral que molda as crenças, os valores e os comportamentos das pessoas de forma a perpetuar seu próprio domínio. Nas palavras do autor,

Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito, etc. (Gramsci, 1932, p. 15).

Para Gramsci, em suma, o homem (*ánthropos*) não tem uma consciência própria de suas ações, nos direcionando para uma análise sociocultural, que, atualmente, se funda na hegemonia, dominação e resistência. Algo que, apesar das diferenças culturais, políticas e históricas, é possível perceber já no contexto clássico, uma vez que o desenvolvimento político, a mudança no sentido de *areté*, as implicações sofisticadas e filosóficas, trazem consigo a necessidade de refletir sobre a própria (co)existência humana e como a *paideia*

---

<sup>26</sup> GEERTZ, Clifford. A Política do Significado in a interpretação das culturas. Zalor Editores. Rio, 1978.

está ligada ao desenvolvimento social e político dos gregos. Em Sócrates, por exemplo, isso é perceptível a partir da grande preocupação do filósofo em tratar da relação entre formação técnica (*fazer*) e filosófica (*saber fazer*). Distinção essa que fica ainda mais relevante quando falamos na educação sofística (312d) e o *logos* socrático (313b-c) que aparecem no *Protágoras*. É possível observar como Sócrates chama atenção para como as lições de Protágoras dependem menos de conteúdo (*saber fazer*) e mais de forma e imagem (*fazer*) - como aulas de música, ginástica ou letras, como educação que “mais parece” um espetáculo do que uma investigação crítica.

(...) Hipócrates - comecei -, diga-me uma coisa: já que resolveste procurar Protágoras e *dar-lhe dinheiro pelos serviços que te prestar*, a que homem procuras e como achas que ele vai deixar-te? Se, por exemplo, te propusesses a procurar teu homônimo Hipócrates, de Cós, da estirpe de Asclépio, e lhe desses dinheiro pelos cuidados que te dispensasse, e alguém te perguntasse: “Diga-me uma coisa, Hipócrates: a que título vais pagar salário a Hipócrates?” que lhe responderias? - Diria - respondeu - que era por ele ser médico. - E para vires a ser o quê? - Médico - respondeu. (...) - Muito bem - lhe disse. - Agora, eu e tu vamos procurar Protágoras, dispostos a dar-lhe dinheiro para que ele se ocupe contigo, se para tanto bastarem nossos recursos e ele ficar satisfeito; caso contrário, acrescentaremos os recursos de nossos amigos. Imaginemos, agora, que alguém nos perguntasse, ao perceber nosso empenho na consecução desse projeto: “Sócrates e Hipócrates, digam-me que espécie de homem é esse Protágoras a quem tencionais oferecer dinheiro?” Que lhe responderíamos? Que outro nome aplicamos a Protágoras, como dizemos de Fídias, que é escultor, e de Homero, que é poeta? Qual é a designação peculiar a Protágoras? Sofista, Sócrates - respondeu -, é assim que lhe chamam. - E na qualidade de sofista, por conseguinte, que lhe vamos dar dinheiro? - Perfeitamente. - E se a mesma pessoa insistisse em perguntar-te: “E que pretendes ser com os ensinamentos de Protágoras?” Ao responder-me, enrubescu, pois já estava suficientemente claro para que eu pudesse ver-lhe o rosto: - Por coerência com o que dissemos antes, é claro que é para ser sofista. - Pelos deuses! - lhe disse -; *e não te envergonhas de te apresentares aos helenos na qualidade de sofista?* - Muito, Sócrates, por Zeus, se tiver de dizer o que penso. - Mas talvez, Hipócrates, sejas de parecer que os teus estudos com Protágoras visem a outra finalidade, como se deu com os que fizeste com os professores de gramática, de cítara e de ginástica? *Não tomaste lições com cada um deles por amor à técnica, com o fito de exercer determinada profissão, mas apenas para fins educativos, como convém a um jovem particular e livre.* - É assim mesmo que eu penso - me falou -; desse jeito é que vai ser meu estudo com Protágoras (Protágoras, 311b-312a. Trad. Nunes, grifo nosso).

Outra perspectiva gramsciana é a compreensão de que a cultura também possibilita a transformação social, pois as classes dominadas também produzem sua própria cultura, e esta, por sua vez, pode conter elementos de resistência e de contra-hegemonia,

possibilitando lutas emancipatórias e não-bancárias<sup>27</sup>. E, apesar das reflexões platônica e socrática não tratarem diretamente dessas questões, é somente por causa das transformações políticas e o desenvolvimento da democracia em Atenas, que o *elenchus* socrático possibilitou reflexões sobre o ser humano, a sociedade e o conhecimento.

A primazia da faculdade intelectual no homem donde procede o chamado intelectualismo socrático inspirando a doutrina da virtude-ciência: ao exaltar o homem como portador do *logos* e ao fazer da relação dialógica a relação humana fundamental, Sócrates é provavelmente a fonte principal da definição do homem como *zôon logikón* enfim, os traços do homem socrático se completam com a transposição do utilitarismo sofístico ao plano do finalismo moral, quando a noção de bem, inerente à nova concepção de *areté*, é apresentada sob a luz da utilidade que resulta da prática do bem (é mais útil e melhor ser justo que injusto) (Vaz, 1998, p. 35).

Em síntese, cultura é crucial tanto para a reprodução quanto para a o desenvolvimento das sociedades, de tal modo que ela é o meio pelo qual se submetem os sujeitos, para a manutenção do projeto de dominação, mas que também possibilita formas de resistência, e a educação filosófica, como veremos no decorrer desta pesquisa, serve como elemento indispensável para a transformação (interna e externa) dos seres humanos.

Outra perspectiva sobre cultura que nos chama atenção é a de Clifford Geertz, em sua célebre obra *A interpretação das culturas*, a qual aborda uma noção política/cultural da sociedade, como algo onde tudo se interpreta, questionando-se “do porquê que as coisas são assim”. A cultura, segundo o autor, é formada por teias de significados tecidas pelo homem (*ánthropos*), significados estes que os próprios sujeitos dão às suas ações e a si mesmos, pois,

O conceito de cultura que eu defendo, e cuja utilidade os ensaios abaixo tentam demonstrar, é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. É justamente uma explicação que eu procuro, ao construir expressões sociais enigmáticas na sua superfície (Geertz, 2008, p. 4).

Assim, para uma possível compreensão de cultura, seguindo a linha de raciocínio de Geertz, é necessário, mais que registrar os acontecimentos, analisar o que a constitui, interpretando os diversos significados submersos nas ações, crenças e performances e não apenas descrevê-los. E ao tratarmos de alguns elementos que compõem a cultura clássica, podemos perceber essa “teia” ao identificar que as relações e nuances sociais e seus

---

<sup>27</sup> Perspectiva de Paulo Freire, em *A pedagogia do oprimido* (2013).

significados não é o único meio para a compreensão de uma sociedade, ela é sempre uma (re)criação e o ser humano expressa a experiência vivida, através de diversas técnicas, formas, produções e sentimentos, isto é, seguindo a perspectiva de Geertz e a reflexão sobre desenvolvimento da cultura grega, compreendemos que a *paideia* não pode ser limitada por aspectos materiais ou comportamentais, e sim na concentração das diversas formas simbólicas que dão sentido às ações e às práticas sociais.

Por isso, ao refletir sobre a constituição dos seres humanos, bem como suas produções, é necessário considerar suas ações, formas e técnicas, dentre várias outras, localizá-las e caracterizá-las. A tarefa de análise sobre as culturas, não é algo que se constrói de modo abstrato, mas na possibilidade de descrições e entendimentos sobre o que constitui os sujeitos ligando-a ao sentido da vivência humana.

Desse modo, seguimos a interpretação de Geertz em olhar para a cultura como algo denso<sup>28</sup>, que precisa ser detalhado para capturar os vários significados que a constitui. E ao tratar da educação filosófica e como ela está ligada a toda essa densidade e complexidade, compreendemos que ela é o que efetivamente traz uma influência direta naquilo que constitui os seres humanos e sua relação com o mundo. Partindo desse pressuposto, portanto, abordamos a formação humana em Sócrates (desenvolvimento e cultivo das habilidades intelectuais e a valorização do *filosofar*) como algo complexo e denso – no sentido de abrangência de ligações – entre todo o contexto social, educativo, político e artístico da cultura grega. E apesar de serem abordagens e contextos distintos – entre Sócrates, Geertz e Gramsci – o que nos interessa é o modo como essas concepções partem de pontos em comum, a saber, a relação entre o homem (*ánthropos*) e a sociedade.

As concepções de cultura até aqui citadas, apesar de singelas, nos ajudam, como ponto de partida, a analisar e a compreender o que poderia ser a noção de *paideia* grega, pois [longe de anacronismos], os autores, até aqui citados, nos abrem caminhos para uma perspectiva mais abrangente e eficaz, bem como o reconhecimento de sua complexidade e de toda sua estruturação, histórica e cultural, guiando nosso estudo sobre a *formação humana*. Esta concepção, portanto, não pode ser analisada de maneira isolada e simplória, que, como vimos, envolve temas como o ser humano, sociedade, cultura, técnica, política, sentimentos, conhecimento etc, e, aos poucos nos direciona ao todo, construindo a noção de que o *logos* deve ser o fundamento de uma *paideia* para a (co)existência, se o refletirmos dentro de sua relação política, histórica e social.

---

<sup>28</sup> Questão abordada no capítulo primeiro de sua obra, a saber, “*Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura*”.

Atualmente, ao tratar sobre o tema da educação, vemos o quanto a mera transmissão de conhecimentos e de habilidades (técnica e instrumental) se sobrepõe ao que chamamos de educação filosófica. E, desde a racionalização do pensamento, este é um tema caro aos debates filosóficos que se propõem a fundamentar a relação entre o homem (*ánthropos*), sua formação ética-social e sua instrumentalização técnico-prática. Tal debate, ainda é pertinente, na medida em que cada vez mais nos encarceramos, como diz Paulo Freire (1987)<sup>29</sup>, na lógica embrutecedora e bancária. Com relação a este tema, historicamente desenvolvido, houve várias discussões e problematizações em seus múltiplos contextos sociais. Por esse motivo, destacamos aqui a importância da cultura como plano de fundo do entendimento do processo civilizatório e educativo.

Dadas essas caracterizações, podemos agora nos debruçar sobre a análise de duas grandes referências, no que tange à formação humana, vinculada à sociedade e à cultura grega, a saber Werner Jaeger (2013) e Henri-Irénée Marrou (2017).

## 2.1 Concepção histórica e cultural de *paideia*.

A noção de *paideia* envolve tanto seu contexto histórico e cultural quanto o sentido de formação/educação que aos poucos se constrói. Nesta subsecção, trataremos de seu desenvolvimento histórico e necessário análoga à cultura grega, que, conseqüentemente, influencia nas percepções socrática e platônica, pois, se defendemos que o *logos* socrático possibilita a (co)existência e sua *paideia* está ligada ao *filosofar*, é a partir do desenvolvimento cultural e político dos gregos que essa perspectiva pode ser compreendida.

É inegável a contribuição histórica que os gregos trouxeram para o desenvolvimento da humanidade. No campo da filosofia, os clássicos buscavam entender o mundo e o lugar do ser humano nele, como, por exemplo, a contribuição de Sócrates, conhecido por seu método de questionamento, o qual estimulou o pensamento crítico e a reflexão ética, juntamente com seu discípulo, Platão, que desenvolveu teorias relevantes sobre justiça, política e a natureza da realidade. Como destaca Vaz,

A influência do platonismo é, provavelmente, a mais poderosa que se exerceu sobre a concepção clássica do homem, e até hoje a imagem do homem em nossa civilização mostra indeléveis traços platônicos. A antropologia platônica pode ser considerada uma síntese na qual se fundem a tradição pré-socrática da relação, do homem com o *kósmos*, a tradição sofística do homem como ser de cultura (*paideia*) destinado à vida política, e a herança dominante de Sócrates do “homem interior” e da “alma” (*psyché*) (Vaz, 1998, p. 36).

---

<sup>29</sup> Em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1987).

No campo da arte e da literatura, podemos dizer que o período clássico produziu algumas das obras mais importantes, as quais perpetuaram na história, como os poemas épicos de Homero (VIII a.C), a *Iliada* (1950) e a *Odisseia* (1993), e tiveram, posteriormente, um grande impacto em toda a literatura ocidental. No campo científico, sua contribuição também foi significativa, na medida em que os gregos desenvolveram uma abordagem para a investigação racional do mundo natural, buscando inspiração na lógica e na observação sistemática, desenvolvidos por filósofos como Pitágoras e Arquimedes envolvidos com a matemática e a física, enquanto Hipócrates é considerado o pai da medicina ocidental<sup>30</sup>. Em suma, a cultura clássica foi um período de grande florescimento intelectual, artístico e político.

Como destacamos anteriormente, a análise histórica e cultural humana, é extremamente complexa, movediça e “temporária”, pois as concepções e discussões, no que se refere ao homem (*ánthropos*) e sua relação com o mundo, não são permanentes e imutáveis, daí a necessidade de constantemente (re)analisar e (re)significar tudo o que diz respeito ao ser humano e aquilo que o caracteriza, por isso podemos dizer que tal aprofundamento requer uma visão geral e abrangente e nunca fixa e exata.

Mas, afinal, como podemos entender o que é *paideia*, no sentido grego, e sua relevância para a atualidade? Partimos da perspectiva de Marrou (2017), que perpassa, cuidadosamente, por vários aspectos do desenvolvimento da cultura e educação grega, destacando que não há uma concepção definitiva e plenamente desenvolvida de uma educação clássica e até mesmo de um sistema educativo. Porém, o que não se pode ignorar é a contribuição significativa de todo o desenvolvimento histórico dos gregos até chegar aos grandes problemas desenvolvidos por referências como Platão e Isócrates, que, segundo o historiador, veem a educação como

(...) uma técnica coletiva pela qual uma sociedade inicia sua geração jovem nos valores e nas técnicas que caracterizam a vida de sua civilização. A educação é, pois, um fenômeno secundário e subordinado à esta última, da qual normalmente é representada como um resumo e uma condensação (Marrou, 2017, p. 22).

Seguindo essa perspectiva, dizemos, de certo modo, que a educação somente é analisada posteriormente à civilização em que está inserida, isto é, o autor enfatiza que só é possível refletir sobre educação, se, inicialmente, pensarmos em todo o processo civilizatório de um determinado povo. Assim, o amadurecimento da educação formativa

---

<sup>30</sup> Em *Vida e doutrinas dos filósofos ilustres*, Diôgenes de Laércio, um *historiador* clássico, destaca a vida e obra de vários autores clássicos, aos quais não nos chegaram obras completas.

(filosófica e técnica – no sentido das profissões), dá-se lentamente até tomar características definitivas. Isso é visível desde a educação mítica e poética, a educação do guerreiro, passando pelo desenvolvimento da escrita, a criação da moeda, até chegarmos ao debate da virtude (*areté*) no período antropológico platônico-socrático, que, de acordo com Marrou (2017), a “história da educação antiga reflete a passagem progressiva de uma cultura de nobres guerreiros para uma cultura de escribas” (p. 23). O que, a nosso ver, o autor evidencia é a ideia de um desenvolvimento cultural se inicia de modo simples indo em direção a uma complexidade e um refinamento, tanto no sentido humano quanto no técnico, pois, nas palavras de Marrou (2017),

Existem (...) civilizações bárbaras (...) cuja classe superior é representada por uma aristocracia de guerreiros e cuja educação, fundamentalmente militar, é orientada para a formação do caráter, para o desenvolvimento do vigor físico e da destreza, antes que para o da inteligência. Toda a história da educação grega antiga constitui uma lenta transição entre uma cultura desde último tipo e uma outra do primeiro (Marrou, 2017, p. 23).

A *paideia* socrática, desse modo, não pode ser analisada de forma isolada, como enfatizamos anteriormente, já que ela própria é inseparável da cultura que a constitui. Todavia, ao analisar elementos históricos que se desenvolveram [e se desenvolvem], vemos o quanto ela está ligada a esse caráter de “progresso” da cultura grega, porque, é impossível pensar na educação do guerreiro, sem ligá-lo à atividade esportiva que focava tanto no fortalecimento do corpo quanto da honra<sup>31</sup>. Isso não é extrínseco, pois a própria concepção de honra vai marcar os poemas homéricos, em que se destaca o papel do herói e que, posteriormente, será tratado, na perspectiva socrática, como virtude. O que mais nos chama atenção, neste ponto, é compreender que toda o desenvolvimento da *paideia* grega, está ligada à formação da própria existência dos gregos, tanto em relação a si quanto em relação ao mundo que os cerca. No *Protágoras* há passagens em que a *areté* política, promovida por Protágoras, poderia ser ensinada como arte da ação política - moldando os cidadãos para influenciar e liderar na *pólis*, aspecto este típico dos sofistas ao responderem à demanda de uma nova educação adaptada à democracia e a ruptura com a educação aristocrática, principalmente com o surgimento de um currículo prático para formar líderes democráticos através da retórica.

Depois de eu ter falado, me respondeu Protágoras: - Sabes formular questões, Sócrates, e eu sinto especial prazer em responder aos que bem

---

<sup>31</sup> Da perspectiva de Marrou: “(...) a educação, fundamentalmente militar, é orientada para a formação do caráter, para o desenvolvimento do vigor físico e da destreza, antes que para o da inteligência.” (2017, p. 23).

perguntam. *Na minha companhia, Hipócrates não terá de suportar as maçadas a que ficaria sujeito se viesse a frequentar outro sofista.* Os demais sofistas abusam dos moços; quando estes já se julgam livres do estudo das artes, a seu mau grado os sofistas os reconduzem para elas, ensinando-lhes cálculo, astronomia, geometria e música - assim falando, lançou um olhar para Hípias -; vindo ele, porém, estudar comigo, não se ocupará senão com o que se propusera a estudar, quando resolveu procurar-me. *Essa disciplina é a prudência* nas suas relações familiares, que o porá em condições de administrar do melhor modo sua própria casa e, nos negócios da cidade, o deixará mais do que apto para dirigi-los e para discorrer sobre eles (Protágoras, 318e-319a. Trad. Nunes, grifo nosso).

A concepção de *paideia*, portanto, está intimamente ligada à cultura que a constitui, que, como (re)afirmamos, não se encontra extrínseco ao seu contexto histórico e social. Um dos elementos fundamentais para essa reflexão é o valor que Homero (VIII a.C) assume dentro da educação grega, uma vez que seu testemunho “é o mais antigo documento que podemos, proveitosamente, compulsar acerca da educação arcaica” (Marrou, 2017, p. 33). E, embora Homero tivesse vivido em um momento em que a educação não era formalmente estruturada como é hoje, suas obras permanecem como ricas fontes do período arcaico. A *Iliada* (1950) e a *Odisseia* (1993) são ainda estudadas e admiradas, por sua riqueza literária e por seu valor histórico, sendo consideradas, por grandes estudiosos, como uma valiosa fonte sobre educação, política, história e cultura da antiguidade, como defendem Jaeger (2014) e Lesky (1989), por exemplo. E, apesar de não existirem escolas ou currículos em sua época, Homero era considerado como modelo de educador, já que a transmissão do conhecimento era realizada oralmente e suas contribuições foram essenciais para a formação da própria cultura grega, bem como sua identidade.

Homero é o representante da cultura grega primitiva. Já apreciamos o seu valor como “fonte” do nosso conhecimento histórico da sociedade grega mais antiga. Mas a sua descrição imortal do mundo cavaleiresco é algo mais do que um reflexo involuntário da realidade na arte. Este mundo de grandes tradições e exigências é a esfera mais elevada da vida, na qual a poesia homérica triunfou e da qual se nutriu. O *pathos* do sublime destino heroico do homem lutador é o sopro espiritual da *Iliada*. O *éthos* da cultura e da moral aristocrática encontra na *Odisséia* o poema de sua vida. (...) Mas a importância educadora de Homero é evidentemente muito vasta. Não se limita à formulação expressa de problemas pedagógicos nem a algumas passagens que aspirem a produzir um determinado efeito moral. A poesia homérica é uma vasta e complexa obra do espírito, que não se pode reduzir a uma fórmula única (Jaeger, 2013, p.65).

E mesmo as críticas de Platão à poesia homérica como modelo educativo, o poeta é citado 164 vezes em todo o *corpus*<sup>32</sup>, evidenciando sua influência nos debates, como é o caso de *Protágoras*, em que Sócrates concorda com o Homero,

Assim, lhe disse: - Não penses, Protágoras, que ao discutir contigo move-me outro intuito que não seja o de esclarecer certos problemas que presentemente me suscitam dúvidas. Sou de opinião que Homero tinha toda a razão, ao dizer: Quando são dois, se um não vê, o outro logo percebe o caminho (*Protágoras*, 348c-d. Trad. Nunes).

(Re)afirmamos ainda que, embora a educação homérica seja bem diferente da que concebemos hoje, ela nos ajuda a refletir sobre a *paideia*, porque contempla aspectos que constituem a cultura grega, e que, de certo modo, ajuda-nos a perceber alguns dos temas constituintes da formação humana, isto é, ao longo dos estudos sobre as epopeias homéricas, vemos o quanto a transmissão de valores, a formação intelectual e do desenvolvimento cultural estavam presentes nos mais variados elementos que compunham suas obras, trazendo-nos um ponto que aqui defendemos, a de que a educação não era [e nem deveria ser] apenas um conjunto de informações acadêmicas, mas também um processo formativo e humanístico do caráter dos sujeitos (*areté*). Como destaca Marrou (2017),

Não é certamente sem precaução que o historiador pronunciará o nome de Homero: ele não pode falar simplesmente da “época homérica”: *Iliada* e a *Odisseia* apresentam-se-lhe como dois documentos de caráter complexo, e sua análise deve procurar discernir a herança de uma velha tradição legendária e poética, de um lado, e a contribuição própria do poeta, de outro; deve ela distinguir entre a composição de conjunto da obra e as modificações, inserções e conexões que o filólogo crê descobrir (Marrou, 2017, p. 33).

Nesse momento, apesar de não focarmos no problema da poesia como educação<sup>33</sup>, nos interessa destacar, neste momento, algumas das principais lições que Homero nos trouxe, no que tange à educação, a saber, a importância da transmissão dos valores. Em suas obras, há o retrato, por exemplo, dos heróis gregos como Ulisses e Aquiles que enfrentam dilemas éticos<sup>34</sup>, nos direcionando, mesmo que haja um esforço interpretativo para tal, às virtudes como coragem, lealdade, justiça e sabedoria, como fundamentos de

---

<sup>32</sup> Ver o trabalho de L. Brandwood em *A Word Index to Plato*.

<sup>33</sup> Nos aprofundaremos sobre o tema no segundo capítulo deste trabalho, já que a escrita platônica traz consigo os elementos mito-poéticos.

<sup>34</sup> Quanto a esse tema, é interessante o artigo de Reina Marisol, intitulado *Dos errores de Ulisses: interpretación ética de un mito homérico*, onde segundo a autora, “interpretación das viagens enquanto enigmas mitológicos ou alegoria expõe uma intenção didática e edificativa do poeta ao servir-se de uma linguagem mitológica para transmitir uma mensagem comportamental” (p. 129-130)

uma *pólis* boa e justa<sup>35</sup>. Foram seus icônicos personagens que serviram de modelo [de virtude ou não] para os gregos, o que acabou sendo precursor do que mais tarde será chamado de *paideia*, já que também é possível perceber, em seus poemas, a valorização do desenvolvimento de habilidades intelectuais e artísticas [e “religiosas”], exemplo disso é Ulisses que é retratado como alguém de forte argumentação e criticidade. O personagem é justamente conhecido por suas habilidades e astúcia em resolver problemas diversos<sup>36</sup>, como é o caso da passagem em que ele se amarra no mastro do navio para poder escutar os cantos das sereias<sup>37</sup>, sugerindo um possível valor, dado pelo poeta, ao desenvolvimento do intelecto e do raciocínio. Outro elemento que encontramos em Homero, é o caráter educativo<sup>38</sup> como amadurecimento e autocontrole dos indivíduos. Em *Odisseia*, os obstáculos e dificuldades que marcam a jornada de Ulisses (Odisseu<sup>39</sup>), em seu retorno a Ítaca, acabam transformando-o em um experiente e sábio herói, representando, assim, a busca por conhecimento, superação e autoconhecimento<sup>40</sup>. Em suma, Homero consegue trazer para os seus poemas, elementos que servem de modelo de aprendizagem por meio da reflexão das experiências, sejam elas positivas ou negativas.

<sup>35</sup> O ideal que representava o fundamento do mundo grego era o de *kalokagàtia* (belo, bom e justo), que como destaca Marrout, “o ideal dessa educação antiga continua sendo de ordem ética: resume-se numa palavra: a *χαλοχαγατία*, ‘o fato de ser um homem belo e bom’. Bom (*ἀγαθος*) é o aspecto moral, essencial, como vimos, com os matizes social e mundano que provêm das origens. Belo (*χάλος*) é a beleza física, com a inevitável *aura* erótica que necessariamente tem de acompanhá-la” (p. 96)

<sup>36</sup> Quanto à essa questão é pertinente o artigo de Brandão (2010), intitulado “*A experiência de Ulisses: nota sobre um tema utópico perdido*”.

<sup>37</sup> “Caros amigos, não basta que um só, ou que dois, fiquem cientes/do que respeita ao destino que Circe preclara me disse. / Não; quero tudo contar-vos, porque procuremos a Morte /conscientemente, ou possamos fugir do Destino funesto. / Manda, em primeiro lugar, que as divinas Sereias, dotadas / de voz maviosa, evitemos e o prado florido em que se acham. / Somente a mim concedeu que as ouvisse; mas / peço a vós todos / que me amarreis com bem fortes calabres, porque permaneça / junto do mastro, de pé, com possantes amarras seguro. / Se, por acaso, pedir ou ordenar que as amarras me soltem, / mais fortes cordas, em torno do corpo, deveis apertar-me.” / “Aos companheiros, desta arte, contei as minúcias do caso, / à ilha, entrementes, a nau bem-construída chegara depressa, / onde as Sereias demoram, que um vento propício a impelia. / Eis que de súbito o vento se acalma e tranquila se estende / a calmaria, que as ondas fizera aplacar um demônio”. (*Odisseia*, Canto XII, 150-160)

<sup>38</sup> É importante salientar que as obras de Homero não são modelos ou sistemas educativos, elas nos servem como ponto de partida para a compreensão grega de *paideia*, já que o poeta era considerado educador de uma tradição oral, e que há um esforço analítico de suas obras para a percepção desses elementos educativos, pois não podemos desconsiderar o fato de que ele era um poeta, o que inclusive, mais tarde Platão o criticará justamente por isso. A esse problema, daremos atenção no segundo capítulo deste trabalho.

<sup>39</sup> Na introdução à *Odisseia*, Teotonio destaca que “é interessante notar como Odisseu (Ὀδυσσεύς) se tornou Ulisses. No verbete Odysseus: ‘O nome tem diversas variantes: Olyseus (Ὀλύσσειν), Oulixeus (Ουλίξειν), Oulixes (Ουλίξης) e foi conhecido como Ulisses em Latim ou Ulixes na mitologia Romana’. — Refere-se ainda ao verbo como odussomai (οδύσσομαι), com o significado que lhe empresta a nota ao Livro XIX da fonte digital” (p. 4).

<sup>40</sup> Principalmente nos cantos V a VIII, em que relatam as aventuras do personagem.

Também as tragédias e as comédias contribuíram grandemente para o desenvolvimento da cultura grega. É interessante como que na própria tradição mitopoética já temos elementos constituintes da racionalidade, mesmo que inicialmente, o que mais tarde ajudará no afloramento da filosofia<sup>41</sup>. Silva (2017) dedica um capítulo inteiro para refletir sobre os elementos políticos, éticos e racionais estavam presentes na mitologia grega. E, quanto a esse tema, existem uma gama de estudiosos que se dedicaram a analisar tais aspectos, como é o caso de Jean-Pierre Vernant (1999), o qual vê nas tragédias gregas um importante recurso educativo ao representar as ações humanas.

(...) a lógica da tragédia consiste em jogar ‘dois tabuleiros’, em deslizar de um sentido para o outro, tomando, é claro, consciência de sua oposição, mas sem jamais renunciar nenhum deles. Lógica ambígua, poder-se-ia dizer. Mas não se trata mais, como no mito, de uma ambiguidade ingênua que ainda não se questiona a si mesma. Ao contrário, a tragédia, no momento em que passa de um plano para o outro, demarca nitidamente as distâncias, sublinha as contradições. Entretanto, (...) ela nunca chega a uma solução que faça desaparecer os conflitos, quer por conciliar, quer por ultrapassar os contrários. E essa tensão que nunca é aceita totalmente, nem suprimida inteiramente, faz da tragédia uma interrogação que não admite resposta (Vernant, 1999, p. 15).

O que nos interessa refletir, é o modo como os elementos que constitui a cultura grega, vão aos poucos se organizando e integrando a *paideia*. Jaeger (2013), por sua vez, [e em certo sentido, na mesma direção de Marrou (2017)] destaca que a educação, para os gregos, não pode ser pensada de forma individual, ela é, antes de mais nada, aquilo que constitui a própria comunidade (2013, p.2), e, talvez, por isso expusemos aqui alguns desses principais elementos, como os poemas homéricos e as tragédias gregas, bem como o ideal cavaleiresco e a educação militar.

Para Jaeger (2013), apesar de se tratar de um termo grego – o de *paideia* – e nos determos em seu significado *para* os gregos, é impossível não relacionar com concepções modernas, como a de educação, cultura, civilização e literatura. Todavia, o sentido empregado pelos clássicos, abrange todas essas concepções, que por sua vez, abraça o que, hoje, compreendemos [e problematizamos] como formação humana, enquanto construção, aprendizado e transformação contínua. Por esse motivo, tratamos aqui da

---

<sup>41</sup> Quanto a relação entre mito, drama e filosofia, Silva (2017) faz um estudo mais aprofundado. Investigando o quanto a mitologia já teria em seu âmbito elementos que possibilitaram o afloramento da racionalidade. E mesmo não sendo a razão a base do pensamento mítico, ela já se encontra presente nos poemas, tragédias e comédias.

concepção histórica e cultural de *paideia* grega como um ponto de “partida” e não de “chegada”.

Logo, *paideia* é um conceito central no estudo da cultura e da educação clássica, e não pode ser compreendida como simplória e específica, mas sim como um *processo ético-político* abrangente e complexo. Jaeger (2013), concerne o termo *paideia* como um *processo formativo* dos indivíduos, que, como (re)afirmamos, não se pode pensá-lo como um sistema formal de instrução, ou ainda como instituição de ensino, pois engloba todo o processo moral, intelectual e físico que moldava o caráter dos cidadãos, isto é,

A educação participa na vida e no crescimento da sociedade, tanto no seu destino exterior como na sua estruturação interna e desenvolvimento espiritual; e, uma vez que o desenvolvimento social depende da consciência dos valores que regem a vida humana, a história da educação está essencialmente condicionada pela *transformação dos valores* válidos para cada sociedade (Jaeger, 2013, p. 2, grifo nosso).

A educação, portanto, de acordo com Jaeger (2013), tinha como principal objetivo formar cidadãos (*politikón*) completos, onde há o cultivo de todas as faculdades humanas, morais ou técnicas. Os gregos, com efeito, entendiam que ela envolveria não apenas o ensino de habilidades práticas e conhecimentos teóricos-científicos, mas também contribuiria e direcionaria a formação do caráter moral e ético, por isso, vemos aqui a *paideia* como modelo que visava a produção de cidadãos virtuosos, capazes de contribuir de forma significativa para a sociedade, algo que com o *logos* socrático será ainda mais perceptível, como é o caso da virtude (*areté*), que em sentido mais amplo, é o conhecimento sobre o que é bom e útil, e essa capacidade de julgar e agir bem é justamente a *phrónesis* como justa medida (*méson*).

- E agora, amigos - lhes falei -, que pensais do seguinte todas as ações que têm por fim uma vida agradável e sem sofrimentos não são também belas? E todos os atos belos não serão, de igual modo, bons e úteis? - Concordaram. - Logo - continuei -, se o que é agradável é bom, não há ninguém que, sabendo ou presumindo que há coisas melhores do que o que ele faz ou pode fazer, decida-se por aquelas, quando depende exclusivamente dele realizar o melhor. *Ser inferior a si mesmo não é mais do que ignorância, como é sabedoria saber alguém dominar-se.* - Todos concordaram. - E então? A que dais o nome de ignorância, não é formar juízo errôneo ou enganar-se alguém a respeito de coisas importantes? - Todos, neste ponto, também concordaram (Protágoras, 358b-d. Trad. Nunes, grifo nosso).

Não nos interessa, todavia, defender que a *paideia* grega atingiu o que objetivava, e muito menos idealizar os gregos para que voltássemos a ser como eles eram e agiram. Como colocamos anteriormente, existiam problemas e questões distintas das que temos hoje, o que cabe a esta pesquisa é destacar que já se compreendia a educação como

abrangente e essencial não *apenas* como formação técnica, mas também intelectual e moral. De todo modo, a *paideia*, estava ligada ao desenvolvimento pleno das virtudes, como coragem, sabedoria, justiça e autocontrole, e, dentro dessa perspectiva, o que mais nos chama atenção é o fato de que essas virtudes não eram tratadas apenas no campo individual, mas estavam vinculadas ao fundamento de uma sociedade justa e bem ordenada. É por esse viés interpretativo que compreendemos o *logos* socrático como fundamento da (co)existência, na medida em que se pode observar a preocupação do filósofo em refletir sobre se a *areté* é natural (Protágoras, 322e) ou pode ser cultivada.

- Não te parece - perguntei - que no primeiro trecho Simônides revelou sua maneira de pensar, *que é difícil tornar-se* alguém homem de bem?  
- Tens razão - respondeu Pródico. - E depois, quando censura Pítaco - prossegui -, não é, como afirmou Protágoras, por haver dito a mesma coisa, porém algo diferente. - Pítaco não diz, como Simônides, que é *difícil chegar a ser homem de bem, porém ser homem de bem*. Ora, Protágoras, como diz o nosso Pródico, *tornar-se e ser não é a mesma coisa*, se tornar-se não significa o mesmo que ser, Simônides não caiu em contradição consigo mesmo. Decerto Pródico poderia dizer como muitos outros, citando Hesíodo, que é difícil tornar-se homem de bem, pois diante da virtude os deuses colocaram o suor; porém, se alguém chega a atingir o cume, fácil é conservar o que foi difícil conseguir (Protágoras, 340c-d. Trad. Nunes, grifo nosso).

Tema este que faz parte de todo o desenvolvimento cultural e formativo dos gregos, como destaca Jaeger (2013),

O tema essencial da história da formação grega é antes o conceito de *areté*, que remonta aos tempos mais antigos. Não temos na língua portuguesa um equivalente exato para esse termo; mas a palavra “virtude”, na sua acepção não atenuada pelo uso puramente moral, e como expressão do mais alto ideal cavaleiresco unido a uma conduta cortês e distinta e ao heroísmo guerreiro, que talvez pudesse exprimir o sentido da palavra grega. (...) É às concepções fundamentais da nobreza cavaleiresca que remonta sua raiz. Na sua forma mais pura, é no conceito de *areté* que se concentra o ideal de educação dessa época (Jaeger, 2014, p. 23).

Isso se torna interessante, pois, mesmo antes da formação filosófica, já existia, no interior da cultura grega, um aspecto humanístico a ser cultivado, seja por meio do heroísmo ou da nobreza cavaleiresca. Assim, o que queremos evidenciar é o quanto a cultura grega traz em sua gênese os temas mais relevantes para a formação humana. Em suma,

A *paideia* não é para os gregos um aspecto exterior da vida, incompreensível, fluído e anárquico. Na *paideia* grega está presente a ideia de uma educação do homem de acordo com a verdadeira forma humana, com o seu autêntico ser. Não se pode evitar o emprego de expressões modernas, como civilização, cultura, tradição, literatura ou educação; nenhuma delas, porém, coincide realmente com o que os

gregos entendiam por *paideia*. Cada um daqueles termos se limita a exprimir um aspecto daquele conceito global, e, para abranger o campo total do conceito grego, teríamos de empregá-los de uma só vez. *Paideia* tem a ver com a educação da pessoa física, estética, moral, religiosa e política, ou seja, uma educação integral (Jaeger, 2013, p. 6-7).

Outro aspecto que não podemos deixar de lado é o etimológico. Sabemos o quanto essa análise é também ampla e complexa, além do fato da dificuldade da própria língua grega, a análise etimológica também está ligada à cultura a qual pertence. Por isso, antes de tratar das concepções etimológicas de *paidéia*, é preciso conhecer um pouco da cultura grega, daí nosso esforço em destacar alguns de seus pontos centrais. Com isso, podemos dizer que a análise etimológica investiga tanto a origem quanto a evolução das palavras, e que ao tratarmos desse aspecto, há o cuidado em compreender suas raízes históricas e os processos que as moldam. Nossa intensão não é realizar um estudo linguístico recorrendo a registros escritos antigos, nem analisar a estrutura morfológica, fonética e sintática do termo, o que destacamos é apenas mais um elemento para dar força à compreensão de *paideia*, dada sua magnitude, o que, também, nos direciona a um possível indicador das práticas pedagógicas e dos conhecimentos gregos. Esse elemento [o etimológico], portanto, é o que proporciona uma visão abrangente sobre a história e a cultura de uma determinada sociedade. É ele que nos permite entender como os povos interagiram e influenciaram outros, por meio da transmissão de palavras e conceitos, como é o caso do latim, que inspirou muitas línguas europeias, devido à influência do Império Romano, e, da mesma forma, o grego que fundamentou muitos termos científicos e filosóficos de várias línguas ocidentais.<sup>42</sup>

Com efeito, de acordo com o *Dictionnaire Étymologique de la Langue Grecque Histori des Mots* (1968), a palavra *paideia* tem origem no grego antigo, onde a raiz grega “*pa*” que se encontra em palavras como o substantivo “*pais*” (παῖς), que significa “menino/menina”, e o verbo “*paideúo*” (παιδεύω), que comumente se traduz por “educar” ou “ensinar”. Isso por si só já nos remonta a todo processo de desenvolvimento da cultura grega, em que a formação está no preparo dos jovens para a vida, desde a infância até a vida adulta, tanto individual quanto pública, moral e intelectual, não se limitando apenas à instrução acadêmica (ou técnica, no sentido do *fazer*), mas sim ao

---

<sup>42</sup> Quanto a isso é interessante a leitura da introdução ao *Dictionnaire Étymologique de la Langue Grecque: étudiée dans ses rapports avec les autres langues indo-européennes*, de Émile Bosacq (1916).

cultivo das virtudes. Isso se torna ainda mais relevante quando em passagens do *Protágoras* observamos que o processo de formação tem início na infância,

*Começando de pouquinho desde pequeno, enquanto vive é a criança instruída e educada nesse sentido. Desde que ela compreende o que se lhe diz, a mãe, a ama, o preceptor e o próprio pai conjugam esforços para que o menino se desenvolva da melhor maneira possível; toda palavra e todo ato lhes enseja oportunidade para ensinar-lhe o que é justo ou o que é injusto, o que é honesto e o que é vergonhoso, o que é santo e o que é ímpio, o que pode ou o que não pode ser feito. Se ele obedece, muito bem; caso contrário, como fazemos com as árvores inclinadas e contorcidas, são endireitados por meio de ameaças e de processos violentos (Protágoras, 325c-d. Trad. Nunes, grifo nosso).*

Ao observar o termo *paideia* no *Dicionário de Filosofia*, de Nicola Abbagnano (2007), o interessante é que o autor nos direciona à concepção de cultura (p. 739). O termo cultura, seguindo sua perspectiva, traz consigo duas análises, a primeira enquanto formação, em seu sentido mais originário, e a segunda como produto da formação (p. 225), o que reforça, mais uma vez, o que anteriormente dissemos, de que é impossível pensar o termo *paideia* de forma isolada. Abbagnano (2007) nos traz, também, um sentido de *paideia* intrínseco à ideia de *humanitas*, isto é, a nosso ver, o autor aborda uma perspectiva humanística do termo, que para os gregos se refere ao seu caráter social e individual, uma vez que,

(...) para os gregos, o homem só podia realizar-se como tal através do conhecimento de si mesmo e de seu mundo, portanto mediante a busca da verdade em todos os domínios que lhe dissessem respeito. Em segundo lugar, o homem só podia realizar-se como tal na vida em comunidade, na polis - a *República* de Platão é a expressão máxima da estreita ligação que os gregos estabeleciam entre a formação dos indivíduos e a vida da comunidade; e a afirmação de Aristóteles de que o homem é *por natureza* um animal político tem o mesmo significado. Mas num e noutro aspecto, a natureza humana de que se fala não é um dado, um fato, uma realidade empírica ou material já existente, independentemente do esforço de realização que é a cultura. Só existe como fim ou termo do processo de formação cultural; é, em outros termos, uma realidade superior às coisas ou aos fatos, é uma ideia no sentido platônico, um ideal, uma forma que os homens devem procurar realizar e encarnar em si mesmos (Abbagnano, 2007, p. 225).

Assim, seguindo os passados de Abbagnano (2007), podemos dizer que, tanto Platão quanto outros filósofos gregos, consideraram a *paideia* fundamental para a formação dos cidadãos (desenvolvimento pleno das virtudes), e esse é um aspecto que endossamos, na medida em que já na origem da palavra, temos uma ideia de formação que é considerada como *processo contínuo que perpassa por toda a existência humana*, desde a infância até a vida adulta, como aparece no *Protágoras* (325c-326e). Robert Beekes, em *Etymological Dictionary of Greek* (2010), também contribui com uma análise

profunda do termo, seguindo o mesmo direcionamento de Émile Bosacq (1916) e Abbagnano (2017), o autor mostra que originalmente o termo *paideia* era tratado como instrução, porém não apenas informação, mas também como formação cidadã, já que a própria cultura grega cultivava esses aspectos, seja através da mitologia ou da filosofia (p.799).

Logo, podemos dizer que o termo *paideia*, desde sua origem, foi incorporando diversos significados, e, mesmo hoje, ainda solidifica o que compreendemos [e buscamos refletir] por formação humanística. A Grécia clássica, portanto, acaba sendo o palco que gerou múltiplos significados e elementos, e que no fundo, a educação integral e humanística nasce com ela. E se o termo *paideia* pode ser compreendido, etimologicamente, como “educação desde a infância”, o entendemos aqui, ao tratar da “formação humana”, enquanto processo contínuo de aprendizado, mudança e transformação dos seres humanos a partir de uma visão ampla e crítica do mundo, capazes de desenvolver o intelecto bem como a moralidade.

## 2.2 Educação pela poesia, tragédia e comédia.

O relato mítico, por sua vez, não é apenas, como o texto poético, polissêmico em si mesmo, por seus múltiplos de significação. Não está fixado numa forma definitiva. Sempre comporta variantes, versões múltiplas que o narrador tem à sua disposição, e que escolhe em função das circunstâncias, de seu público ou de suas preferências, podendo cortar, acrescentar e modificar o que lhe parece conveniente. (...) Nesse sentido, o relato mítico não resulta da invenção individual nem da fantasia criadora, mas da transmissão e da memória. Esse laço íntimo e funcional com a memorização aproxima o mito da poesia, que, originariamente, em suas manifestações mais antigas, pode se confundir com o processo de elaboração mítica (Vernant, 2000, p. 12-13).

O mito contém em si esse significado normativo, mesmo quando não é empregado expressamente como modelo ou exemplo. Ele não é educativo pela comparação de um acontecimento da vida corrente com o acontecimento exemplar que lhe corresponde no mito, mas sim por sua própria natureza. A tradição do passado celebra a glória, o conhecimento do que é magnífico e nobre, e não um acontecimento qualquer. (...) O mito serve sempre de instância normativa para a qual apela o orador. Há no seu âmago alguma coisa que tem validade universal. Não tem caráter meramente fictício, embora originalmente seja, sem dúvida alguma, o sedimento de acontecimentos históricos que alcançaram a imortalidade através de uma longa tradição e da interpretação enaltecida da fantasia criadora da posterioridade (Jaeger, 2013, p. 66-67).

No cerne da tradição mito-poética, havia uma forte relação entre fantasia e realidade, seja em poemas clássicos, nas tragédias ou nas comédias, é perceptível a ligação entre homens, deuses, realidade e fantasia, por isso, seguindo a posição de

Vernant (2000) e Jaeger (2013), o mito grego tinha um papel fundamental na constituição não só formativa dos homens, mas na própria transmissão da memória e no entendimento da natureza (*phýsis*), bem como das leis (*nómos*).

Anteriormente, destacamos que o sentido de *paideia* não pode ser considerado de modo isolado, pois sua constituição é inerente aos elementos que compõem não só a cultura, mas tudo o que está ligado ao seu desenvolvimento. Por isso, é extremamente significativo darmos atenção à tradição mito-poética, já que a construção intelectual da cultura clássica está intrinsecamente vinculada a esses elementos que fundamentaram a educação arcaica. E, apesar de vermos hoje algumas análises que tomam a mitologia [lendas e histórias que compõem o seio de uma cultura] como “superficial”<sup>43</sup>, nossa discussão se dá de modo contrário, pois compreendemos a tradição mítica e poética como ferramenta central no processo de ensino e aprendizagem para a cultura grega e para a filosofia platônica e socrática, posto que ela era utilizada a partir da compreensão antropológica, histórica, política além de desenvolver habilidades linguísticas e o cultivo da criatividade.

Como exemplo dessa perspectiva, podemos levar em consideração a análise de Jaa Torrano (2013), que ao discutir o papel das musas e sua relação com os poetas, vê duas finalidades, a primeira é ligada ao desejo e a habilidade de dançar e cantar, que se manifestam nos homens de forma sensível; a segunda, é a garantia da verdade no canto, uma vez que o aedo ao imitar as musas traz a participação do que é divino, dando, desse modo, a garantia da revelação e da verdade do canto (p. 21-22), o que, de certo modo, ajuda-nos na percepção de que a relação entre divino e sensível é substancial para a tradição mito-poética e que mais tarde, com a filosofia platônica ganhará um lugar especial em seu modo de escrita, que contempla tanto o *logos* quanto os elementos dramáticos.

(...) entendemos por aspecto dramático ou literário no interior da escrita platônica, (...) todo um conjunto de caracteres impressos na concepção e composição de suas principais ideias. Isso não se limita somente ao cuidado em montar as situações dramáticas nas quais encontram-se inseridas as discussões filosóficas, mas, também, na constituição dos próprios personagens por meio dos quais as mesmas são expostas e detalhadas. Nesse sentido, entendemos que há, em Platão, um paralelismo entre o esforço conceitual e a intenção dramática, o que nos permite imaginar suas obras como uma grande peça em cenário

---

<sup>43</sup> Segundo Silva e Ramos (2020) “geralmente se diz que o Mito é uma explicação fantasiosa, ilusória, irracional sobre as coisas (Bock, Furtado, Teixeira, 1993). Na academia, fala-se muito disso, numa tentativa de contrapor o Mito à Ciência. O Mito seria um tipo de pensamento que forneceria explicações não lógicas enquanto a Ciência forneceria explicações racionais sobre o mundo” (p. 175).

articulado, análogo ao que ocorre em um teatro. Para aqueles a quem esses traços típicos e tão presentes em seus diálogos cobram um comentário mais específico, o estudo desses elementos pode induzir à crença de que o impulso poético de Platão, em certos momentos, sobrepuja, nele mesmo, o filósofo, pensador rigoroso (Silva, 2017, p. 21).

Na *Teogonia* de Hesíodo, de acordo com Torrano (2013) há quatro características que constituem o pensamento mítico: 1) oralidade, que não pode ser vista como ignorância da escrita, mas sim como cultivo da memória; 2) concretude, que é entendida como a capacidade de pensar e dizer a totalidade do ser, a partir do uso do sensível [a narrativa mítica como um recurso “metafórico” de “dizer o indizível”], isto é, “a possibilidade de pensar e dizer os fundamentos transcendentais do ser e da existência mediante *recurso exclusivo* ao que podemos perceber com os sentidos corporais” (p.24); 3) a importância dos nomes divinos, que fundamentam o mundo sendo a causa e a determinação de tudo o que existe e 4) o nexos necessário entre verdade, conhecimento e existência. (p. 27).

Nos interessa destacar a relação dos gregos com as narrativas míticas, inerentes à constituição de toda a cultura clássica. Silva (2017), faz um estudo mais aprofundado sobre a função da tradição mito-poética e sua relação com a filosofia, tentando expor como esses elementos já traziam a base do pensamento racional, pois era através dos mitos constituintes da poesia, comédia e tragédia, que os gregos se ajustavam politicamente, conheciam sua própria história e compreendiam o mundo. Por isso, nossa intenção aqui é retomar alguns elementos dessa concepção para refletir sobre a função dessa tradição dentro do campo educativo intrínseco ao *filosofar* próprio do *logos* socrático.

Antes da constituição do pensamento filosófico, a educação era essencialmente mítica e oral. Homero é o grande nome no que se refere à educação arcaica [principalmente por ser muito citado entre os autores da antiguidade, como é o caso de Platão], e uma das principais características que compõe o imaginário mítico é a não separação entre estética e ética, porque os gregos entendiam a arte como inerente a sua cultura e tradição. Em um primeiro momento essa constatação parece simplória, no entanto em Platão terá um papel importante, pois será ele que criticará essa relação, e para além dessa crítica, o filósofo passa a utilizar os elementos míticos como instrumento imaginativo e discursivo. Falar em *paideia* arcaica, portanto, é tratar de Homero e da própria historicidade dos gregos, que tiveram como ponto de partida o imaginário mítico para todo seu desenvolvimento cultural, e, como destaca Jaeger (2013),

Na epopeia manifesta-se a peculiaridade da educação helênica como em nenhum outro poema. Nenhum outro povo criou por si formas de espírito comparáveis àquelas da literatura grega posterior. Dela nos vêm a tragédia, a comédia, o tratado filosófico, o diálogo, o tratado científico sistemático, a história crítica, a biografia, a oratória jurídica e panegírica, a descrição de viagens e as memórias, as coleções de cartas, as confissões e os ensaios (Jaeger, 2013, p. 63).

Nosso ponto é destacar que a mitologia era central na *paideia*, pois era através dela que se deu o desenvolvimento da cultura e da educação clássica. Os poemas homéricos, nesse sentido, e mais tarde a filosofia, desempenharam um papel significativo na educação dos jovens, que através do contato com esses elementos mito-poéticos, eram expostos a modelos de comportamento virtuosos e encorajados a refletir sobre questões éticas e políticas.

A importância da tradição mito-poética, envolve tanto o campo religioso como o cívico, e quanto a isso, é imprescindível as perspectivas de Albin Lesky (1995) e Jean-Pierre Vernant (1999). Ambos os autores seguem linhas próximas, principalmente no que diz respeito à função que a mitologia assumia na cultura clássica. É por meio dela que algumas habilidades eram desenvolvidas, como o canto, a dança, além de seu caráter educativo, uma vez que, como destaca Jaeger (2013), “nem a apaixonada crítica filosófica de Platão conseguiu abalar o seu domínio quando buscou limitar o influxo e o valor pedagógico de toda a poesia” (p. 60). Nos apoiamos, também, na perspectiva de Vernant (1995) a qual compreende que a mitologia não é um mero relato individual. O mito, segundo a abordagem do autor, é o ponto de partida para o desenvolvimento social, cultural e científico de toda e qualquer comunidade em suas origens. O autor compreende a mitologia enquanto espécie de “desrazão” e não como irracionalidade, e mesmo com a fantasia, ligada aos mitos, não há um total desinteresse com a realidade (p. 443).

No caso da escrita platônica, a utilização desses elementos míticos e poéticos, assumem o que chamamos de “forma” que o filósofo deu à sua maneira de refletir sobre certos “conteúdos” filosóficos. A nosso ver, essa característica pode assumir diversas perspectivas, seja para servir de instrumento educativo, dada sua linguagem “acessível” e comum a muitos, como recurso metafórico, ao tratar de temas de difícil “explicação”, ou ainda enquanto direcionamento reflexivo no teor de suas análises ontológicas e epistemológicas. No *Protágoras*, por exemplo, o mito, narrado pelo sofista (320c-322d), é utilizado como ponto de partida da reflexão sobre a natureza da virtude. Ou ainda quando se reflete sobre o poema de Simônides (339b), fazendo com que os interlocutores cheguem à conclusão de que é necessária uma arte (*tekhné*) da medida. A utilização dos

recursos míticos e poéticos, aparece em grande parte dos diálogos platônicos, e assumem diversas perspectivas, seja a famosa alegoria da caverna (*República*, 514a-517a), ao tratar sobre (entre muitas outras reflexões) a *aparência* do conhecimento, ou ainda o mito do Andrógino (*Banquete*, 189d-193d) ao tratar da natureza humana.

Além disso, há ainda o papel da música e da ginástica para a formação cívica. De acordo com Marrou (2017), a educação musical tinha como objetivo não apenas o desenvolvimento estético, mas também a formação do caráter e a promoção da harmonia social<sup>44</sup>. A ginástica, por sua vez, buscava desenvolver a força física e a disciplina, preparando os jovens para o serviço militar e para os desafios da vida adulta. Em suma, a formação cívica visava ensinar os jovens sobre a organização política da *pólis* e seus deveres como cidadãos (p. 90-91).

Também, as tragédias e as comédias têm papel fundamental na *paideia*, posto que longe de ser apenas algo que incitavam unicamente o prazer, assumiam, assim como a poesia, função educativa para jovens, principalmente enquanto representação das ações humanas e suas consequências ou das punições, quando havia quebra das leis (*harmatía*). Para Lesky (1996), as tragédias tinham o poder de gerar a possibilidade de relação com o nosso próprio ser, marcadas como aquela que transmite não só uma cultura mítica e religiosa, mas também todo o contexto político e social da Grécia antiga (p. 26-27).

Nesse primeiro momento, intentamos trazer para a reflexão sobre *paideia*, alguns de seus elementos constituintes. No segundo capítulo deste trabalho, destacamos como esses elementos ganham um lugar especial, no centro da escrita platônica. É partir do *Protágoras*, no debate entre o filósofo e o sofista, e com tudo o que os cercam, que torna possível a reflexão tanto da educação filosófica quanto no desenvolvimento da virtude cívica. De todo modo, nos interessa, nesse ponto, o desenvolvimento do sentido de *paideia* que contempla toda a tradição mito-poética. Para Gazolla (2011), essa perspectiva é visível em tragédias como *Oréstia* de Ésquilo, que traz em seu âmago importantes vestígios de uma historicidade da constituição da *pólis*, seja no aspecto jurídico ou

---

<sup>44</sup> Sabemos o quanto a música desempenhou um importante papel na cultura grega, não apenas para a arte, mas para o desenvolvimento da matemática e da ciência. E para essa perspectiva vale a pena citarmos a perspectiva de Marrou (2017), que destaca que a própria educação espartana, apesar de ser essencialmente militar, não ignorava as artes, e dentre elas a música. De acordo com o autor, “Plutarco, retrazando a história das origens da música grega, aparentemente, segundo Glauco de Régio, ensina-nos que Esparta foi, no século VII e no princípio do VI, a verdadeira capital musical da Grécia” (p. 54). Na *República*, Platão destaca uma relação significativa entre educação e arte, “ginástica para o corpo e música para a alma” (376e), mostrando que a educação grega abrange os elementos espirituais, intelectuais e artísticos. Também é interessante o artigo de Diogo Mesti, intitulado *O éthos da música e da cidade grega*.

cultural (p. 27). Por isso, seguimos um entendimento que as tragédias gregas não se apresentam como um espaço unicamente de prazer, mas também como um importante meio para compreensão dos aspectos históricos, educativos, culturais e religiosos, porque, de acordo com Gazzola, a tragédia traz consigo uma íntima relação das leis (*nómos*) e sua “submissão” aos deuses; esta relação, segundo a autora, apenas confirma o caráter mítico, religioso e cívico das tragédias, pois,

(...) uma tragédia é cívica na medida em que é uma instituição criada pela própria cidade e, como toda manifestação institucional, tem regras e objetivos a seguir. Ela é religiosa porque a cidade preserva os mitos e ritos e não aparta o religioso do ético e político em todas suas manifestações. Ela é mítica porque narra acontecimentos entre homens comuns, heróis e deuses num só universo imediatamente dado (Gazzola, 2011, p 27-28).

Vernant (1999) também aborda essa relação tragédia-mito-política, destacando que as tragédias e as comédias não são penas “encenação” de um mito, ou de questões jurídicas, elas são consideradas como parte da *paideia*, na medida em que possibilitam o questionamento e confronto dos “valores heroicos e das representações religiosas antigas com os novos modos de pensamento que marcam o advento do direito no quadro da cidade” (p. 4). Com isso, dizemos que o domínio da tragédia está vinculado ao *éthos* humano em meio ao divino, e se liga ao campo moral [pois representa o caráter humano], e, mais especificamente, a tragédia aparece como expressão das experiências humanas vinculadas ao campo social e cultural, pois, de acordo com o autor, a tragédia, no momento em que traz em seu âmago a “representação das ações humanas”, apresenta um caráter ambíguo, pois está entre a fantasia e a verdade. Vernant (1999) chama atenção para a importância dessa ambiguidade na construção não de verdade absolutas, mas sim para o exame de questões que buscam desenvolver um *dissoi logoi*, os discursos duplos, que, “em sua oposição lutam entre si sem se destruir mutuamente” (p. 10). E é justamente esse tipo de discurso que podemos observar no *Protágoras*, porque é a partir dessa perspectiva que reconhecemos no *logos* socrático a possibilidade de (co)existência e o desenvolvimento do intelecto e das virtudes.

Aprende também isso. Não é nada de admirar, se está certo o que eu disse há pouco: que este assunto, *a saber a virtude, para que a cidade subsista, não deve ser privativo de ninguém*. Se as coisas se passam desse modo - como rigorosamente acontece -, *examina o problema com relação à profissão ou conhecimento que bem te parecer*. Se para que a cidade pudesse subsistir fosse necessário que todos soubéssemos tocar flauta, dentro da capacidade de cada um, e tanto em casa como em público uns ensinassem aos outros a tocar flauta e infligissem castigo aos que não conseguissem tocar bem, sem que ninguém se furtasse de

ensinar o que sabe, tal como procedemos com relação ao conhecimento das leis e da justiça, sem fazer mistério do que sabe, como se dá com o ensino de outras artes - pois a todos nós, quero crer, aproveita a justiça e a virtude dos demais - razão de dizer e ensinar de bom grado aos outros toda a gente o que é justo e legal...(...) O mesmo se dá no presente caso: o indivíduo que se te afigure o mais injusto de quantos se criaram no convívio de homens submetidos à lei, *é justo e conhecedor dessa matéria, quando comparado com pessoas que não tiveram nem educação, nem tribunais, nem leis, nem qualquer outro fator de natureza compulsória, que os obrigasse a cultivar as virtudes*, uma espécie de *selvagem* como os que no ano passado o poeta Ferécates fez representar no Leneu (Protágoras, 326e-327d. Trad. Nunes, grifo nosso).

Nas palavras de Sócrates,

Meu único objetivo - lhe disse -, ao apresentar-te todas essas perguntas, não é outro senão *o de examinar os problemas relativos à virtude e o que venha a ser a virtude em si mesma*. Estou convencido de que, uma vez esclarecido esse ponto, ficará resolvida a questão a respeito da qual eu e tu nos estendemos em tão longa discussão, eu a afirmar que a virtude não podia ser ensinada, e tu, que podia sê-lo (Protágoras, 360e-361a. Trad. Nunes, grifo nosso).

Desse modo, podemos compreender que a tragédia e a comédia grega, como gêneros literários, apresentam-se, também, enquanto exame e representações dos diversos problemas que constitui a cultura grega. É esse caráter ambíguo das tragédias, onde reconhecemos no modo de escrita platônico, que aparece a importância das discussões opostas, porém sem rejeitar nenhuma delas. Assim, é interessante evidenciar a forma como o filósofo insere esses elementos em que se apresentam os dramas trágicos, uma vez que é sob a ambiguidade nas relações humanas em meio ao cívico-religioso que a tragédia repousa, como afirma Vernant (1999),

(...) a lógica da tragédia consiste em jogar ‘dois tabuleiros’, em deslizar de um sentido para o outro, tomando, é claro, consciência de sua oposição, mas sem jamais renunciar nenhum deles. Lógica ambígua, poder-se-ia dizer. Mas não se trata mais, como no mito, de uma ambiguidade ingênua que ainda não se questiona a si mesma. Ao contrário, a tragédia, no momento em que passa de um plano para o outro, demarca nitidamente as distâncias, sublinha as contradições. Entretanto, (...) ela nunca chega a uma solução que faça desaparecer os conflitos, quer por conciliar, quer por ultrapassar os contrários. E essa tensão que nunca é aceita totalmente, nem suprimida inteiramente, faz da tragédia uma interrogação que não admite resposta (Vernant, 1999, p. 15).

É essa ambiguidade dos discursos (*logos*) que abordaremos na sessão 3.3 deste trabalho, destacando que a própria característica aporética dos diálogos nos direciona a uma perspectiva que entrelaça os aspectos trágicos e poéticos com o filosofar socrático,

característica essa que nos ajuda a compreender o debate entre Sócrates e Protágoras não como oposições, mas como parte do processo de conhecer e questionar, próprios da dialética. De todo modo, são as características do teatro grego que abrangem os elementos políticos, pedagógicos e míticos, que nos permitem compreender o *logos* socrático como fundamento da (co)existência humana. É a partir dos elementos trágicos há a possibilidade de formar a “consciência” dos cidadãos, e, mesmo que a tragédia não assuma um poder legislativo, é através dela que são apreendidos os valores culturais, políticos e pedagógicos, ou como destaca Vernant (1999), “no mesmo instante o mundo da cidade é submetido a questionamentos e, através do debate, é contestado em seus valores fundamentais” (p. 11). No *Protágoras* tal aspecto pode ser reconhecido em várias passagens, em especial na “falta de paciência” do sofista em relação às perguntas de Sócrates, em que simbolicamente podemos observar a inquietude humana, ou ainda a representação de alguém que está sendo “contrariado”.

A princípio, Protágoras quis fazer-se de rogado, alegando que a proposição era muito ingrata; porém acabou consentindo em responder. - Então vamos - lhe disse -; responde-me do começo. És de opinião que haja pessoas temperantes no ato de cometer alguma injustiça? - Pode haver - respondeu. - E ser temperante, segundo o teu modo de ver, não é pensar bem? Disse que sim. - E pensar bem, não é resolver-se pelo melhor, ao cometer uma injustiça? - Que seja - respondeu. - E de que modo se resolvem pelo melhor: quando são bem-sucedidos, ou quando se saem mal ao cometerem alguma injustiça? - Quando são bem-sucedidos. - Admites que haja coisas boas? - Admito. -E as coisas boas - lhe perguntei - são as que são úteis aos homens? - Realmente, por Zeus - me falou -, muito embora haja coisas boas que não aproveitam aos homens, mas que eu considero boas. Quis parecer-me que Protágoras *se esforçava por encobrir certa irritação* e que só muito a contragosto condescendia em responder. Vendo-o nesse estado, passei a expressar-me com mais cautela (Protágoras, 33d-e. Trad. Nunes, grifo nosso)

Para Jaeger (2013), todo poeta era, de uma forma ou de outra, ligado ao pensamento filosófico e que, com o advento da sofística, ganhará maior espaço entre os gregos, pois o pensamento racional passa a penetrar todos os âmbitos da existência humana, inclusive a poesia. Isso é perceptível no teatro euripidiano que, de acordo com Gassner (1997), representa um “novo espírito”, marcado por uma “ruptura” com a tradição, como é o caso do teatro de Ésquilo que passa de algo unicamente poético para uma forma mais “humanizada e racional”. De todo modo, Eurípides acaba sendo influenciado por novas questões de seu tempo, como a filosofia e a retórica sofística, algo que também marca profundamente o diálogo *Protágoras*, pois é através de todo o contexto dramático que o discurso sofístico, ligado ao filosófico, permite-nos compreender a *paideia* socrática

como um processo dialógico, de reflexão e também de absorção e (re)direcionamento dos elementos dramáticos e poéticos.

Depois de haver desenvolvido tão longa e *excelente peça oratória* (λόγος), Protágoras calou-se; e eu, durante muito tempo, ainda sob o influxo de sua oração, continuei com os olhos fixos no seu vulto, como se ele fosse continuar, a tal ponto desejava ouvi-lo. Mas, ao perceber que, de fato, havia terminado, não sem dificuldade consegui restabelecer-me e, virando-me para Hipócrates, lhe falei: - Ó filho de Apolodoro, como te sou agradecido por me teres convidado para vir aqui! Daria tudo para ouvir o que acabei de ouvir de Protágoras. *Até este momento, eu estava certo de que não dependia do esforço humano deixar bons os homens. Agora convenci-me do contrário.* Remanesce, porém, uma pequena dificuldade, que Protágoras decerto irá resolver facilmente, após haver discorrido sobre tanta coisa com tamanha proficiência (Protágoras, 328d-e. Trad. Nunes, grifo nosso).

Lesky (2010) diz que Eurípides é o porta voz de uma nova época, mais que qualquer outro dramaturgo de seu tempo. A tradição bibliográfica aponta para uma relação entre Eurípides e alguns principais sofistas<sup>45</sup> como Pródico e Protágoras, assim como alguns filósofos, como Anaxágoras e Aquelau (p. 191), talvez essa relação seja um dos motivos pelo qual o poeta caminhou para esse “novo espírito grego”<sup>46</sup>, em que o mítico, enquanto explicação do *cosmos*, entrelaçava-se com investigações intelectuais. Nesse “novo espírito”, presente nas tragédias euripidianas, é perceptível a valorização do homem (*ánthropos*) e seus atributos, saindo do campo unicamente divino, levando-nos à novas reflexões éticas.

(...) o verdadeiro centro de todo acontecer é o homem. As ações do homem e as diretrizes divinas já não se unem, para ele, no mundo de irreconciliáveis contradições, para formar o cosmos ético, e justamente aí é que entra no maior contraste concebível face a Ésquilo. Se para este o destino humano era apenas o cenário da preservação paradigmática de uma ordem superior, para Eurípides esse destino, em dramas como *Medéia* e *Hipólito*, nasce do próprio homem, do poder de suas paixões (...) (Lesky, 2010, p.192).

O que nos chama atenção é a íntima relação que existia entre a tradição mito-poética e a influência histórica e cultural que ela exerceu na *paideia*, e que, consequentemente marcará também a *paideia* socrática, onde as reflexões a partir de trechos de poemas

---

<sup>45</sup> Para Jaeger (2013) os dramas de Eurípides possuem algumas das ideias sofisticas: “(...) nos dramas que se conservaram e que pertencem todos aos seus últimos anos, ‘o poeta do iluminismo grego’, como foi chamado está impregnado das ideias e das artes dos sofistas. Todavia, ainda que esse ponto de vista lance luz abundante sobre a sua obra, a sofística representa apenas um setor limitado do seu espírito” (p. 386)

<sup>46</sup> O “novo espírito” que colocamos aqui, é marcado por uma “ruptura” com a tradição, como é o caso de Protágoras, por exemplo. Eurípides acaba sendo influenciado por essas novas questões, contudo, como Lesky (2010) nos coloca, em Eurípides “não era decisiva a determinação de um novo sistema, mas sim a entrega a um novo espírito da época e a espécie de indagação que este exigia. Por isso, torna-se vão o esforço de querer encontrar em seus dramas uma visão de mundo nitidamente delineada, em todos seus traços individuais” (p.191).

(Protágoras, 339b) ou de mitos (Protágoras, 320d-322d) aparecem como elementos que compõem o modo de escrita platônico. Vemos aqui, portanto, a elaboração máxima do primeiro passo entre a transição de um universo unicamente ritualístico e divino em direção ao conteúdo humanístico e racional. A tragédia resulta, como destaca Gassner (1997), um poderoso instrumento que valoriza a “expressão e pensamento humanos” (p. 17). A formação do homem (*ánthropos*) grego, enquanto processo de desenvolvimento, está ligada também à poesia, à tragédia, bem como ao pensamento filosófico, algo que será fundamental nos diálogos platônicos, em que esses elementos constituem a própria vivência humana. A tragédia, com efeito, está intimamente ligada com ações humanas que se articulam com as potências divinas. Interessa-nos destacar, com isso, a relação que a tragédia tem não somente com o meio religioso e mítico, mas também com o cívico, levando em consideração o quanto essas instâncias são indissociáveis na antiguidade.

A tragédia não é apenas uma forma de arte, é uma instituição social que, pela fundação dos concursos trágicos, a cidade coloca ao lado de seus órgãos políticos e judiciários. (...) um espetáculo aberto a todos os cidadãos, dirigido, desempenhado, julgado por representantes qualificados das diversas tribos, a cidade se faz teatro (Vernant, 1999, p. 10).

O essencial é compreender que os elementos míticos, que compõem a cultura grega, vão se entrelaçando com os novos questionamentos que aos poucos se estruturam e se organizam enquanto instrumento formativo dos cidadãos, o que, para nossa pesquisa, é importante devido à absorção e ao (re)direcionamento desses elementos na filosofia platônica. E, com todas essas transformações, é necessário atentar ainda, que, mesmo com o advento da filosofia, não houve um total rompimento com a tradição mítica, não chegando, por exemplo, à negação do divino, pois ele ainda vai constituir por muito tempo a cultura e a educação grega.

### 2.3 Política e educação grega.

Nosso esforço, nesse momento, está na tentativa de traçar um percurso histórico dos elementos constituintes da *paideia* grega, para somente assim, refletir sobre a *paideia* socrática, já que é impossível compreender o sentido da (co)existência sem os elementos dramáticos, poéticos, políticos e sofisticos aos quais estão presentes no *Protágoras* além de serem intrínsecos ao filosofar socrático. Por isso, (re)afirmamos que a educação filosófica abrange uma gama de elementos que constituem o caráter humanístico e integral dos seres humanos. E refletir sobre a cultura grega é pensar a própria ideia de

política, na medida em que historicamente se firma como uma das primeiras cidade-estado que se organizou com um sólido sistema político, como destaca Vernant (2004),

A Grécia se reconhece numa certa forma de vida social, num tipo de reflexão que definem a seus próprios olhos, sua originalidade, sua superioridade sobre o mundo bárbaro: no lugar do Rei cuja onipotência se exerce sem controle, sem limite, no recesso de seu palácio, a vida política grega pretende ser o objeto de um debate público, em plena luz do sol, na Ágora, da parte de cidadãos definidos como iguais e de quem o Estado é a questão comum; no lugar das antigas cosmogonias associadas a rituais reais e mitos de soberania, um pensamento novo procura estabelecer a ordem do mundo em relações de simetria, de equilíbrio, de igualdade entre os diversos elementos que compõem o cosmos (Vernant, 2004, p. 11).

Quanto ao desenvolvimento político dos gregos, também é significativo apontar a perspectiva de Jaeger (2014), já que, como expomos no início de nossa investigação, todos os estudos e pesquisas sobre os gregos têm como grande referência o autor. Para ele, a política nasce com a *pólis* e os princípios e conceitos políticos, desenvolvidos por esta cultura, tiveram um profundo impacto na concepção da política ocidental,

(...) as palavras “política” e “político”, derivadas de *pólis*, ainda se mantêm vivas entre nós e lembra-nos que foi com a *pólis* grega que apareceu pela primeira vez, o que nós denominamos de Estado – embora o termo grego possa ser traduzido tanto por Estado como por cidade. (...) A *pólis* é o centro principal a partir do qual se organiza historicamente o período mais importante da evolução grega (Jaeger, 2013, p. 106).

Nas sessões anteriores vimos que, desde os primórdios da cultura grega, o caráter social de educação vai se formando e se solidificando gradativamente, isso é perceptível mesmo em algo despretenso [no sentido lógico-formal] como a mitologia, que já em seu cerne contém elementos políticos, seja na representação que Zeus assume, enquanto o soberano dos deuses e dos homens<sup>47</sup>, seja ainda nas tragédias que representavam *harmatías*<sup>48</sup> e suas consequências. Claro que aos poucos, com o afloramento da filosofia e do *logos* deliberativo e investigativo, esses aspectos vão se fundamentando e se

---

<sup>47</sup> Segundo Christian Werner (2013), em sua introdução à *Teogonia de Hesíodo*, Zeus “como soberano é responsável pela forma final do cosmo (físico e sociopolítico) e por sua manutenção, não é raro ele desempenhar algum papel dos hinos aos deuses que conhecemos, sobretudo nos hinos homéricos maiores. Sua presença nesse proêmio, porém, é ubíqua: não só como pai das Musas e seu público primeiro e principal (não nessa ordem na sequência do poema), mas também como o deus particularmente associado ao poder político que, no mundo humano, é exercido pelos reis. (...) O tipo de poder real exercido por Zeus no poema, absoluto e hereditário, não é homólogo àquele dos líderes políticos da época” (2013, p. 11-12).

<sup>48</sup> *Harmatía*, de acordo com Junito Brandão (2011), é uma falta cometida. Essa falta se transforma em *génos*, que seria uma maldição familiar – o que é bem retratado nas tragédias gregas, como no caso de *Édipo*, em que Sófocles dramatiza a questão tanto da falta (no sentido moral, já que é uma escolha), quanto o destino (algo que é próprio do teatro sofociano), assim, qualquer *hamartía* cometida por um membro do *génos* recai sobre o *génos* inteiro.

constituindo enquanto sistema, sendo a Grécia o centro das atividades políticas, sociais e culturais, principalmente entre os séculos VIII e IV a.C. Seu desenvolvimento mais significativo se deu em Atenas e Esparta, como nos remonta Marrou (2007). A política, de acordo com o autor, era considerada fundamental e essencial para a vida em comunidade. E, embora as *pólis* fossem estruturadas em vários sistemas políticos, como monarquia e oligarquia, por exemplo, foi Atenas que se destacou por seu notável desenvolvimento democrático (p. 83). E mesmo com a visível crítica de Platão à democracia, enquanto forma de governo, ainda assim é possível compreendê-la como possibilidade de deliberação política, algo próprio da educação filosófica, por isso que Wolff (1983) compreende a filosofia como “filha” da democracia (p.09). Em *Protágoras* vemos esses dois aspectos, isto é, a crítica à democracia e a possibilidade de uma educação filosófica a partir da deliberação.

Quando, porém, a deliberação diz respeito à administração da cidade, qualquer indivíduo pode levantar-se para emitir opinião, quer seja carpinteiro, quer seja ferreiro, sapateiro, mercador ou marinheiro, rico ou pobre, nobre ou vil, indiferentemente, sem que ninguém apresente objeção, como nos casos anteriores, *por pretenderem dar conselhos sem haverem estudado em parte alguma essa matéria*, nem poderem declarar os professores com quem a tivessem aprendido, prova evidente de que não consideram que a política possa ser ensinada. E não é somente nas reuniões públicas que eles procedem desse modo; na vida privada, também (Protágoras, 319d-e. Trad. Nunes, grifo nosso).

Ao mesmo tempo que essa deliberação política só é possível se for sustentada pelo compromisso com a construção do *saber*.

Quanto a mim, Protágoras e Sócrates, creio que seja *digno de vocês chegarem a um acordo e discordar, mas não disputar, sobre os argumentos* - pois é por benevolência que os amigos discordam dos amigos, enquanto os adversários e inimigos disputam entre si. Essa seria a mais bela forma de conduzir o nosso encontro. Seria dessa maneira, sobretudo, que vocês, os interlocutores, seriam por nós, os ouvintes, estimados, mas não elogiados - pois ser estimado é estar presente na alma dos ouvintes sem engano, enquanto ser elogiado é *estar presente amiúde no discurso de quem falseia sua opinião*. Por outro lado, seria dessa maneira, sobretudo, que nós, os ouvintes, nos alegraríamos, mas não nos comprazeríamos - *pois alegrar-se é quando se aprende algo ou se comparte da inteligência pelo próprio pensamento, enquanto comprazer-se é quando se come algo ou se experimenta algo aprazível pelo próprio corpo*. (Protágoras, 337b-c. Trad. Lopes, grifo nosso).

Podemos dizer, desse modo, que a política grega clássica deixou um legado valioso para a construção de sistemas mais consistentes e que até os dias atuais se fazem presente. Os gregos, nesse sentido, desenvolveram conceitos e ideias que influenciaram e influenciam todo o pensamento político ocidental, desde a noção de cidadania em que os

sujeitos participam das decisões, até a importância do debate e da deliberação, ou ainda a concepção de uma esfera pública. Tais elementos moldaram a democracia clássica e continuam a influenciar a compreensão que temos sobre o sentido e necessidade da educação filosófica.

É válido destacar, ainda, alguns aspectos da educação espartana antes de nos debruçar sobre a democracia ateniense. Isso é significativo, pois apesar de compreendermos o *logos* socrático como fundamento da (co)existência, que necessariamente é democrática por sua natureza constituinte, é sabido as críticas que esse sistema sofreu, seja por Platão (Protágoras, 319d) ou Aristóteles (Política, 1279b-1281a). E ao traçar o desenvolvimento da política e educação grega, não podemos deixar de elucidar algumas características da educação militar, que trouxe consigo, principalmente, a noção de *areté*. Para Marrou (2017), a educação espartana nos levou um pouco mais à frente da educação homérica, pois “a educação espartana não terá mais por fim selecionar heróis, mas formar uma cidade inteira de heróis – soldados prontos a se devotarem à pátria” (p. 52). Evidenciando que o caráter cívico estava ligado à educação, bem como à própria estrutura política em que Esparta estava inserida. Essa educação militar evolui aos poucos de uma formação física para uma necessidade discursiva – no sentido da estratégia militar. Isto é,

(...) a educação do jovem espartano era já essencialmente, ou antes, continuara sendo uma educação precipuamente militar, um aprendizado direto e indireto do ofício das armas. Importa, portanto, salientar a evolução técnica e ética ao mesmo tempo, que se registrara desde a idade média homérica: a educação do cidadão espartano não é mais a de um cavaleiro, mas a de um soldado; insere-se numa atmosfera ‘política’, e não mais senhorial. (...) a evolução tática teve (...) profundas consequências morais e sociais: o ideal, no fundo tão pessoal, que era a do cavaleiro homérico, do companheiro do círculo real, substitui-se doravante o ideal coletivo da *πόλις* (*pólis*), do devotamento ao Estado, o qual se torna, como não o era na época precedente, o quadro fundamental da vida humana em que desdobra e se realiza toda a atividade espiritual. Ideal totalitário: a *πόλις* é tudo para seus cidadãos; é ela que os faz o que são: homens (Marrou, 2017, p. 51-52).

O que queremos destacar é a construção do próprio sentido de *pólis* e sua relação intrínseca com a política e a educação para a formação dos seres humanos. A educação espartana, portanto, nos dá um direcionamento do próprio desenvolvimento dessa política, já que, dentro da perspectiva de Marrou (2017), o desenvolvimento da *polis* como organização social estaria ligado aos elementos que aos poucos vão constituindo a cultura grega como “berço da civilização”, no sentido político, e por esse motivo, vemos

a educação e a política espartana ligadas à formação dos cidadãos para que fossem fortes, disciplinados e leais à *polis*.

Pedro Funari (2007) vê a educação espartana ligada à formação militar e ao desenvolvimento das virtudes cívicas. Para o historiador, o sistema educativo era conhecido como *agogé*, em que se iniciava com as crianças, do sexo masculino, e mais ou menos aos sete anos de idade eram separadas de seus familiares para viverem em espécies de quartéis para treinarem juntos. Esse sistema foi criado para cultivar a disciplina, a lealdade e a coragem. O treinamento físico tinha como objetivo o fortalecimento e a resistência, onde os jovens espartanos se dedicavam às atividades físicas intensas, voltadas para a superação de obstáculos e a adaptação de diversas situações difíceis para que, assim, pudessem se tornar soldados fortes, ágeis e virtuosos,

Todos os homens de Esparta, chamados de esparciatas, eram guerreiros, sendo proibidos por leis de exercer atividades que entrassem em conflito com a carreira militar. (...) os esparciatas ficavam mobilizados em acampamentos militares, sempre em exercícios militares e, mesmo para dormir não largavam suas armas, as quais estavam sempre ao lado dos soldados. (...) Os meninos espartanos tinham uma educação militar rígida. Nada mais sisudo que o modo de vida de Esparta. Nesta sociedade de ferro, desde a mais tenra infância, os garotos eram criados como futuros guerreiros, submetidos a condições muito duras, tanto para seu corpo como para seu espírito, de maneira que se tornassem pessoas extremamente resistentes (Funari, 2007, p. 30-31).

Funari (2007) também destaca que a educação espartana não era apenas física, ela se voltava para o desenvolvimento moral e cívico, uma vez que os jovens também tinham acesso a uma educação que priorizava a obediência às leis e o respeito às autoridades (p. 31-32). As mulheres, também, recebiam uma educação rígida em comparação com outras cidades gregas, mesmo que seu objetivo não fosse militar, elas se exercitavam e eram ensinadas a serem saudáveis e fortes para darem à luz aos futuros cidadãos<sup>49</sup>.

A educação e a política espartana estavam, logo, intimamente ligadas com uma formação cívica (*aretê*), que possibilitaria cidadãos leais e corajosos para servir à *polis* em suas funções políticas e militares. Essa formação militarizada e disciplinada

---

<sup>49</sup> Quanto a educação das mulheres é interessante a perspectiva de Marrou (2017), pois elas “recebiam uma formação estritamente regulamentada, na qual a música, a dança e o canto desempenhavam um papel mais apagado que a ginástica e o esporte. A graça arcaica cede o passo a uma concepção utilitária e crua: como a mulher fascista, a mulher espartana tem o dever de ser antes de tudo uma mãe fecunda em filhos vigorosos. Sua educação é subordinada a esta preocupação de eugenia: procura-se ‘tirar-lhe a delicadeza e a feminilidade’, enrijecendo-lhe o corpo, obrigando-a a exhibir-se nua nas festas e nas cerimônias: o objetivo é fazer das virgens espartanas robustas viragos sem complicações sentimentais, que se acasalarão ao melhor dos interesses da raça” (2017, p. 62).

influenciou a estrutura política espartana, cujo poder estava concentrado nas mãos de uma elite comprometida com a defesa e o bem-estar da *polis*.

Com efeito, compreendemos que a política grega foi marcada por uma variedade de sistemas políticos e práticas ao longo dos séculos em que foi se fundamentando e constituindo. Mesmo que a democracia ateniense seja frequentemente destacada e valorizada, intentamos, neste ponto, mostrar o quanto é importante reconhecer os elementos que contribuíram para a rica diversidade política do período clássico, e que, direta ou indiretamente, moldam as reflexões éticas, políticas e filosóficas de Sócrates.

O desenvolvimento da política grega foi importante para as mais diversas sociedades, e, atualmente, ainda é fonte de compreensão e fundamentação, mesmo com suas particularidades, do que entendemos por cidade-Estado. E, dentro desse desenvolvimento econômico, social e político, é impossível não refletir sobre Atenas como uma das primeiras cidades em que a democracia se constituiu como sistema político, principalmente, quando procuramos entender como é possível a construção de uma sociedade de fato democrática. É a constituição política clássica que serve como ponto de partida para análise das sociedades democráticas de hoje.

Ao tratar sobre a democracia ateniense, Funari (2007) destaca que ela emergiu por volta do século V a.C., durante um período conhecido como a “Era de Péricles” (p. 35)<sup>50</sup>. Foi nessa época que os cidadãos atenienses passaram a participar ativamente na tomada de decisões políticas por meio de assembleias e tribunais. “Todos” os cidadãos atenienses [homens adultos e livres], tinham o direito de participar das assembleias, onde podiam deliberar e votar sobre questões importantes da cidade. Isso trouxe uma profunda transformação na estrutura política, já que a participação direta dos cidadãos se tornou uma característica central da democracia. De forma mais específica, o funcionamento dessa democracia pode ser caracterizado pela participação direta dos cidadãos, embora essa participação fosse restrita a um pequeno número de cidadãos, pois era algo que apenas os homens maiores de idade, nascidos gregos e aristocratas (eupátridas) poderiam ter acesso. Além disso, as decisões políticas eram frequentemente influenciadas por

---

<sup>50</sup> De acordo com Funari (2007) “em Atenas, este regime político atingiu seu pleno desenvolvimento no tempo de Péricles que se tornou líder dos democratas em 469 a.C. Nessa época, os cargos políticos ligados à redação das leis e sua aplicação tornaram-se legalmente acessíveis tanto aos cidadãos ricos quanto aos pobres, e as palavras justiça e liberdade passaram a ser referenciais importantes no imaginário ateniense. Entre 440 e 432 a.C., Péricles comandou a construção de diversos edifícios monumentais na cidade que se tornou o centro artístico, econômico e intelectual da Grécia” (p. 35).

retórica persuasiva e demagógica, o que levantava preocupações sobre a manipulação da opinião pública.

Essa forma de governo teve um impacto significativo no desenvolvimento do pensamento político ocidental, uma vez que a participação cidadã, a importância do debate e a noção de uma esfera pública influenciaram ideias políticas posteriores e serviram como base para a democracia moderna. Inicialmente, como aponta Funari (2007), na democracia ateniense, as decisões políticas eram tomadas por meio de assembleias populares, em que os cidadãos podiam expressar suas opiniões, apresentar propostas e votar. Os atenienses também selecionavam representantes por sorteio para servir em órgãos como o “Conselho dos Quinhentos (*Bulé*)” e os tribunais de júri. Nas palavras de Funari (2007), a democracia:

(...) é um conceito surgido na Grécia antiga. Por cerca de um século, a partir de meados do século V a.C. (...) Democracia, em grego, quer dizer “poder do povo”, à diferença de “poder de um”, a monarquia, ou o “poder de poucos”, a oligarquia ou aristocracia. (...) A democracia ateniense era direta: todos os cidadãos podiam participar das assembleias do povo (Eclésia), que tomavam as decisões relativas aos assuntos políticos, em praça pública. Entretanto, é bom deixar bem claro que o regime democrático ateniense tinha seus limites. Em Atenas, era considerados cidadãos apenas os homens adultos (com mais de 18 anos de idade) nascidos de pai e mãe atenienses. Apenas pessoas com esses atributos podiam participar do governo democrático ateniense, o regime político do “povo soberano” (Funari, 2007, p. 35-36).

De todo modo, foi o contexto democrático que possibilitou o afloramento da filosofia e o problema que isso acarreta é justamente devido ao ponto para determinar a verdade, a partir da contagem de opiniões que sustentam uma decisão, pois o *logos* verdadeiro independe disso e quase sempre se coloca além da capacidade de conhecer da maioria. O que mais importa, portanto, do ponto de vista filosófico, não são os interesses da maioria, mas o bem comum e a justiça que podem ser definidos pelo pensamento, independentemente da vontade particular do filósofo, como indivíduo ou grupo. É essa reflexão que guia nossa perspectiva sobre a própria ideia do *logos* socrático que possibilita a (co)existência, pois o que interessa de fato não é a justificação da democracia em si, mas sim, como expõe Wolff (1982), a *reflexão crítica sobre a prática democrática*, isto é,

Para além de todos estes obstáculos, correremos aqui o risco de propor algumas hipóteses sobre o que podia ser, ou antes, sobre o que poderia ter sido uma filosofia democrática. Não “a” filosofia de um homem em particular (sua doutrina), nem a “filosofia” de um povo ou de uma forma de governo em geral (sua ideologia). Entre estes dois limites, um dos

quais continua desconhecido de nós e outro sem elaboração conceitual, procuramos uma terceira via: fazer como se esta doutrina tivesse existido (fosse de Protágoras ou de quem quer que seja), portanto, como se ela tivesse sido possível, uma filosofia que não fosse apenas a justificação de instituições políticas, muito menos seu reflexo refletido, mas o pensamento crítico da prática da democracia, no interior da conceitualidade elaborada pelo pensamento político clássico. Uma filosofia que esposaria seus contornos singulares, refletiria suas dificuldades e assumiria suas contradições (Wolff, 1982, p. 8).

E apesar de nosso foco ser a compreensão da *paideia* socrática, quando trazemos esses elementos constituintes da educação grega, seja pela música, ginástica ou o contexto político, intentamos traçar um percurso do desenvolvimento da cultura clássica, justamente porque o próprio sentido de educação em Sócrates não aparece como uma descrição da educação espartana ou ateniense, e sim com a preocupação em deliberar sobre esses elementos no interior de sua educação filosófica, principalmente devido ao modo de escrita platônica e suas reflexões que são inerentes à essas questões que a cercam.

Com efeito, de acordo com Marrou (2017), uma das principais características da educação nesse ponto é a perda da militarização dos jovens, passando dessa educação física para a cultura do discurso e da arte, isso foi levando Atenas, aos poucos, a um processo civilizatório mais intelectual do que militar, pois, “os atenienses foram os primeiros gregos que abandonaram seu antigo costume, (...) a adotar um gênero de vida menos rude e mais civilizado” (p. 83). A educação sai de algo que prioriza a força, submissão e adestramento, e passa a valorizar mais a arte, a cultura, a música e própria virtude cívica. As práticas educativas de Atenas, portanto, possuem grande relevância histórica e cultural, uma vez que foi através dessas mudanças, no campo político e educativo, que permitiram que os sistemas filosóficos fossem se constituindo aos poucos, e claro, fundamentando toda a *paideia* grega, que até hoje nos fornece fontes discursivas importantes para a reflexão sobre cidadania e democracia.

A educação ateniense focava, principalmente, na produção de cidadãos responsáveis, capazes de participar do processo democrático, uma vez que seu objetivo era desenvolver cidadãos articulados que pudessem contribuir para discussões públicas. Porém, como destacamos anteriormente, apesar da restrição que havia ao acesso educativo, já que era destinada aos homens aristocratas, não se pode negar sua significância histórica, pois foi essa estrutura que lançou as bases de muitos princípios da educação ocidental, que, em certo sentido, também foi limitada na sua inclusão. No geral, podemos dizer que essa educação era uma mistura de desenvolvimento físico, intelectual

e moral, profundamente enraizada no tecido cultural e social da Grécia. Esse sistema, contribuiu grandemente para a formação de ideais democráticos, da filosofia e das artes que continuam a influenciar os sistemas educacionais hoje.

Apesar dessa educação ter passado a valorizar uma formação mais cívica, não abandonou por completo a educação militar<sup>51</sup>. E, seguindo as perspectivas de Jaeger (2013) e Marrou (2017), de modo geral, a educação ateniense se iniciava em casa, as crianças aprendiam habilidades básicas, com seus pais, escravos ou amas. Essa educação inicial incluía leitura, escrita, aritmética e valores cívicos, em especial, no que diz respeito às normas. Por volta dos sete anos, os meninos frequentavam escola particular<sup>52</sup> onde aprendiam, de modo mais completo, leitura, escrita, aritmética, música e educação física<sup>53</sup>. Essa educação “escolar” priorizava o desenvolvimento físico e intelectual. À medida que os meninos cresciam, o foco educativo mudava para o treinamento da retórica e oratória. A retórica, “a arte do convencimento”, era um elemento central da educação ateniense porque ela era vital nos contextos democráticos da *pólis*.

Não podemos deixar de destacar, uma vez que nosso interesse investigativo se dá justamente neste ponto, com suas críticas e paralelos, que a educação ateniense foi efetivamente influenciada pelo pensamento filosófico. Filósofos como Sócrates, Platão e Aristóteles preocuparam-se principalmente com uma *paideia* que cultivasse, além das habilidades básicas, reflexão, o questionamento e a busca de uma compreensão mais profunda do mundo. Desse modo, para os que buscavam uma educação mais aprofundada, existiam instituições como a Academia de Platão e o Liceu de Aristóteles, que proporcionavam um ambiente que cultivava uma espécie de aprofundamento intelectual.

Toda essa caracterização da estrutura política e, analogamente, a formação dos seres humanos que a constituem, ajuda-nos a visualizar como a história cultural grega é importante para compreendermos a crítica que Platão faz à política e à educação clássica. Destacamos esses elementos, pois o próprio sentido de formação, que aos poucos vai se constituindo, não pode ser pensado isoladamente. Essa formação cívica, humanística e

---

<sup>51</sup> Quanto às mudanças históricas da educação ateniense, é relevante a leitura do capítulo intitulado *Sólon: começo da formação política de Atenas*, da obra *Paideia: a formação do homem grego* de Werner Jaeger e o capítulo intitulado *Max Weber e a cidade-estado grega* da obra *História Antiga* de M. Finley, para estudos mais aprofundados sobre essas mudanças históricas que aos poucos formam a educação cívica ateniense.

<sup>52</sup> Que de acordo com Funari eram conhecidas como “*grammata*” ou “*didaskaleion*” (2007, p. 44)

<sup>53</sup> Para Marrou (2017), a música e a educação física eram essenciais na educação dos jovens, principalmente para desenvolver habilidades físicas, de disciplina e agilidade (p. 90)

intelectual, gradativamente se constitui. E a própria mudança política e educativa ateniense, só foi possível devido à valorização de outras áreas, e não apenas à militar.

Para entender a proposta de educação de Platão, é necessário contextualizar suas idéias, e uma das maneiras de realizar esse objetivo é reconstruir o horizonte histórico e social de sua época, em especial de Atenas. Sem saber como se formou a sociedade ateniense, torna-se quase impossível dimensionarem-se a contribuição de sua filosofia e o significado de sua repercussão na história da educação da civilização ocidental. Nenhum projeto pedagógico pode ser avaliado fora do contexto sócio histórico e deslocado de alguns de seus pressupostos. A filosofia de Platão não surge de repente nem do nada. Ao contrário, ela sofre a influência de uma considerável tradição. O cenário é extenso e abrange diversos campos. Tem a influência imediata de Sócrates, dos sofistas e do contexto social e histórico de Atenas de sua época, com sua legislação, seus costumes e suas guerras. Platão conhece matemática, medicina, retórica. Conhece a organização educacional. Leu Homero e Hesíodo. Participa do debate político. Respeita o pensamento político e jurídico de Sólon. Critica a visão cosmológica dos pré-socráticos, como Parmênides e Heráclito. Não ignora os sábios de sua época, os poetas e os trágicos, como Êsquilo, Sófocles e Eurípides. Conhece as comédias de Aristófanes e os textos de Tucídides e outros. Atenas vive um apogeu cultural (Paviani, 2008, p. 39).

#### 2.4 Contribuição sofística para a *paideia* grega.

Todo historiador da filosofia ou das ciências sente-se obrigado a consagrar um capítulo aos sofistas: tal capítulo, bem difícil de escrever, é raramente satisfatório (Marrou, 2017, p. 104).

Nosso interesse em tratar sobre a sofística e sua relação com a democracia ateniense e a educação grega, está ligada à própria composição do diálogo *Protágoras*, em que a ideia de (co)existência e de uma educação filosófica só pode ser pensada a partir do debate entre o filósofo e o sofista. Destacamos a importante e significativa influência que a sofística teve tanto na filosofia quanto na educação política. E mais tarde as reflexões socráticas se debruçará sobre os problemas que se formaram no que tange, principalmente, à *episteme* e à *paideia*.

Nosso esforço discursivo e investigativo, até aqui, nos dá uma base para compreender o quanto a noção de *paideia* não pode ser tratada de modo simples e direto, principalmente por sua tradução como “educação” que retira sua complexidade e reduz todo seu valor histórico e cultural. Percebemos que tal concepção vai aos poucos se formando de modo intrínseco ao seu contexto de desenvolvimento político. E, ao refletir sobre educação e formação grega, não poderíamos deixar de abordar o papel que os sofistas exerceram na *polis* e sua contribuição pedagógica e discursiva.

Há, no entanto, quando se trata da pesquisa sobre os sofistas, uma certa limitação, devido à ausência de fontes diretas e consistentes, uma vez que são vários fragmentos, e poucas referências doxográficas. A maior parte dos estudos sobre os sofistas estão ligadas às obras de Platão, e sua conhecida crítica a eles, que mesmo não negando totalmente o valor educativo e “epistemológico” que os sofistas exerceram na antiguidade, acabam por ser a fonte principal.

Platão defendia, *grosso modo*, que os sofistas não eram de fato pensadores e investigadores da verdade, como os filósofos, eles eram pedagogos que tinham por objetivo “ensinar a arte de falar bem” (Protágoras, 312d). A nosso ver, todavia, se Platão dedicou grande parte de suas obras a tratar sobre os sofistas, é porque, necessariamente, eles tinham uma forte influência na *pólis*. Por isso, o que nos cabe nesse momento, não é defender ou criticar nem o posicionamento platônico, nem o modo como os sofistas “ensinavam”, mas sim destacar a importância que eles tiveram para o desenvolvimento da *paideia* da política. O “desespero” de Hipócrates em encontrar Protágoras representa bem esse aspecto.

Prouvera a Zeus - me disse - e aos demais deuses, que assim fosse! Gastaria todos os meus haveres e os dos meus amigos. Por isso mesmo, E vim procurar-te, para que te entendas com ele a meu respeito; pois não somente ainda sou muito moço, como nunca vi Protágoras nem nunca lhe falei. Era criança quando ele aqui esteve pela primeira vez. *Mas todo o mundo, Sócrates, considera o homem orador eloquentíssimo.* Por que não procurá-lo imediatamente, para apanhá-lo em casa? Está hospedado, segundo ouvi dizer, em casa de Cálias, filho de Hipônico. Vamos logo! (Protágoras, 310e-311a. Trad. Nunes, grifo nosso).

Foi durante o século V a.C., que os sofistas<sup>54</sup>, basicamente professores viajantes, ganharam certa popularidade. Eles ofereciam educação avançada em retórica, filosofia e

---

<sup>54</sup> Quanto à origem da palavra “sofista”, é imprescindível a análise feita por Gobry (2007), a saber, “*sophistês* é um termo, derivado de *sophós*, sábio, designa como este, na origem, um homem hábil. Mas, ao contrário de sábio, que adquiriu sentido laudatório, a palavra sofista passará a ter no século V significado pejorativo, devido aos abusos dos pensadores que receberam esse nome: Górgias, Protágoras, Hípias, Pródico, Trasímaco, Polos, Eutidemo, Dionisodoro. Antes de Platão, *sophistês* frequentemente quer dizer *sophós* (Tímon de Flionte, *Silos*, 1). Até o século V, o sofista profissional era um homem muito bem-visto na Grécia. Fazia parte da vida pública e constituía um elemento muitíssimo apreciado da cultura popular. No início, era apenas um orador; peregrinava pelas cidades em dias de festa e recitava perante o público trechos de eloquência sobre assuntos variados. Depois, tornou-se professor de retórica e propunha-se ensinar a arte de falar. Por fim, como essa arte é própria daqueles que querem defender uma causa - advogados e, sobretudo, políticos -, o sofista tornou-se mestre da habilidade: a instrução que passou a dar deixou de ser estética para tornar-se utilitária: aptidão e receitas para ter sucesso nos negócios públicos. Ora, o discurso subordinado ao sucesso já não é conduzido pelas leis da verdade, mas pelas do interesse. Sofista tornou-se sinônimo de arrivista: relativista nos fins, inescrupuloso nos meios e tortuoso na argumentação. Platão atacou de frente essa corporação. No diálogo que tem, precisamente, o título *O sofista*, buscando definir esse tipo de charlatão intelectual, ele apresenta uma série de definições pitorescas

vários outros assuntos. Embora fornecessem conhecimentos valiosos, eles também foram criticados por ensinarem técnicas de persuasão potencialmente manipuladoras e egoístas, algo que as reflexões socráticas sem debruçam fortemente, pois, segundo Paviani (2008), na época de Sócrates existia clara confusão entre filósofo, político e sofista (Protágoras, 314d), e talvez, isso tenha feito com que o filósofo se dedicasse à refletir sobre os problemas que eles levantaram. E, apesar dessas críticas, não se pode negar que foi o movimento sofístico que revolucionou a educação grega.

Os sofistas, enquanto professores viajantes, que iam aos diversos lugares buscando pessoas dispostas a ouvirem, profissionalizaram a função de professor e contribuíram para o desenvolvimento do que chamamos hoje de ensino superior. De acordo com Paviani (2008), foi Protágoras que iniciou essa profissionalização, já que foi um dos primeiros que começou aceitar pagamento para exercer a atividade pedagógica. Algo que se torna ainda mais interessante (e até mesmo cômico) o fato de Platão colocar na fala de Protágoras algumas de suas críticas aos sofistas.

Com razão, Sócrates - me falou -, te interessaste por mim. Um estrangeiro que procura as grandes cidades e nelas convence a fina flor da juventude a abandonar a companhia de parentes e estranhos, ou sejam velhos ou moços, para ligar-se a ele e vir a lucrar com a sua convivência, precisa tomar algumas precauções. Com isso, faz nascer muita inveja, além de provocar inimizades e insídias de toda natureza. *Aliás, sou de opinião que a arte do sofista é muito antiga, mas que os homens das outras eras que a praticavam, com medo dos percalços da profissão, recorriam a subterfúgios para escondê-la*, valendo-se alguns, como Homero, Hesíodo e Simônides, da poesia; outros mais, como Orfeu e seus discípulos, dos mistérios e oráculos. Sim, alguns, conforme observei, serviram-se até mesmo da arte da ginástica, tal como o tarentino Icos, e também esse sofista ainda vivo, que não cede a palma a nenhum outro, Heródico, o selembriano, primitivamente de Mégara. A música serviu de pretexto para Agátocles, sofista eminentíssimo; assim como Pitóclides, de Ceos, e para muitos outros. Todos eles, como disse, usavam as respectivas artes à guisa de capa, para os resguardarem da inveja. *Eu, porém, não compartilho o modo de pensar deles todos, por estar convencido de que não conseguiram realizar o que pretendiam*, pois os homens que nas cidades detêm as rédeas do governo não se deixaram iludir com respeito à finalidade de semelhante prática. *Quanto ao vulgo, por assim dizer, não percebia nada; limitava-se a elogiar tudo o que eles diziam*. Pretender esconder-se, sem o conseguir, e ser surpreendido pelos homens, a simples tentativa já é rematada loucura, que só pode suscitar maior animosidade contra eles mesmos, pois, além de já serem vistos com maus olhos, fazem por merecer a pecha de velhacaria. Eis a razão de eu tomar caminho diferente: declaro sem ambages que sou sofista e instruo os homens,

---

e pouco amenas, como ‘o sofista é um caçador interesseiro de jovens ricos’ (223a-b), ‘O sofista é um fabricante de saber que vende sua própria mercadoria’ (224c, 231d)” (Gobry, 2007, p. 134-135).

convencido de que essa precaução é melhor do que a deles e que mais vale confessar do que negar. Aliás, não deixo de tomar outras medidas, que, com a precedente e a ajuda de Deus, me põem a coberto de incômodos, pelo fato de apresentar-me como sofista. E note-se: há muito tempo exerço essa profissão, pois a soma dos meus anos já vai alta; entre os presentes não há um só de que eu, com a idade que tenho, não pudesse ser pai. Por isso nada me poderia ser mais agradável, caso concordeis, do que falardes na presença de quantos se acham aí dentro. - *Percebi que ele desejava mostrar-se e vangloriar-se* a Pródico e a Hípias de o termos procurado na qualidade de admiradores dele (Protágoras, 316c-317d. Trad. Nunes, grifo nosso).

Guthrie (1997) chama atenção para a educação sofística, que foi se solidificando e abrangendo vários problemas sociais, políticos e “epistemológicos”, como o relativismo, em que, segundo o autor, a verdade e a moral são dependentes das circunstâncias e das opiniões individuais (p. 39), isto é, contrastando com a busca por verdades universais e objetivas discutidas por filósofos da época, como é o caso de Sócrates, para os sofistas não existiria uma verdade objetiva, uma vez que não podemos conhecer nada com absoluta certeza, como destaca Reale (1990),

“Sofista” é um termo que significa “sábio”, “especialista do saber”. A acepção do termo, que em si mesma é positiva, tornou-se, porém, negativa sobretudo pela tomada de posição fortemente polêmica de Platão e Aristóteles. Como já havia feito Sócrates, eles sustentaram que o saber dos sofistas era “aparente” e não “efetivo” e que, ademais, não era professado tendo em vista a busca desinteressada da verdade, mas sim com objetivos de lucro. Platão, em especial, insistiu na periculosidade das ideias dos sofistas do ponto de vista moral, bem como em sua inconsistência teórica. (...) Com efeito, os sofistas operaram uma verdadeira revolução espiritual, deslocando o eixo da reflexão filosófica da *physis* e do cosmos para o homem e aquilo que concerne a vida do homem como membro de uma sociedade. E compreensível, portanto, que a sofística tenha feito de seus temas predominantes a ética, a política, a retórica, a arte, a língua, a religião e a educação, ou seja, aquilo que hoje chamamos a cultura do homem. Assim, é exato afirmar que, com os sofistas, inicia-se o período humanista da filosofia antiga (Reale, 1990, p. 73-74).

A área de ensino reconhecidamente valorizada, pelos sofistas, foi a retórica, a arte do convencimento. Para eles, a habilidade de persuadir os outros era fundamental, o que levaria ao sucesso na vida pública e na política, cujo interesse era derrotar seus adversários. De acordo com Guthrie (1997), eles se dedicavam ao ensino de práticas que eram relevantes para a vida política e cívica, como a persuasão, a argumentação lógica e a habilidade de participar ativamente na democracia ateniense (p. 46-47). O que acabou por se contrapor ao discurso filosófico, pois, os filósofos, dedicavam-se, justamente ao incentivo da reflexão crítica e não a mera persuasão, por isso que notadamente Platão e Sócrates acabam se destacando, isso porque dedicaram-se, em boa parte de suas

investigações, a refletir sobre a “verdade”, que não pode ser acessada por um discurso aparente e sem fundamentação, como destaca Koyré (1963),

O sofista para ele <Platão>, é o homem que ensina a técnica e a moral do sucesso, do gozo, da afirmação de si; que nega as noções profundamente solidária, da verdade e do bem objetivos. O ensino sofisticado forma o orador público, essa falsificação do homem de Estado verdadeiro, ou seja, o homem capaz de arrastar a multidão com argumentos baseados não no saber. (...) O sofista é a falsificação do verdadeiro filósofo, como o tirano é a falsificação do verdadeiro chefe de Estado. Ainda mais: a tirania e a sofística são solidárias como o são, por seu lado, a filosofia e o reino da justiça na cidade (Koyré, 1963, p. 77-78).

Marrou (2017) enfatiza que a contribuição dos sofistas se dá principalmente na formação política, já que no contexto histórico existiam muito problemas que necessitavam de soluções mais urgentes<sup>55</sup>, o que demandou grande esforço e movimentação dos cidadãos para essa nova “realidade”. Por isso, de acordo com o autor, os sofistas passaram a valorizar [e promover] um ensino que estava ligado ao novo ideal de virtude (*areté*) política. A nova educação deveria “equipar o espírito do cidadão para a carreira de homem de Estado, formar a personalidade do futuro dirigente da cidade – tal é o programa que eles concebem” (p. 103).

Em certo sentido, podemos dizer que foi o desenvolvimento político da Grécia, que fez com que os sofistas se tornassem cada vez mais necessários. E como a educação em sua essência era aristocrática, pressupusesse que os sofistas cobrassem certos valores. Valores esses que acabaram se transvestindo de discursos que vendiam um objetivo: o de “educar” os cidadãos que desejavam adquirir superioridade necessária para sucesso na política, e isso, obviamente, fez com que os sofistas fossem cada vez mais requisitados e necessários.

*Ensinar os ignorantes é facilimo, não só virtude como tudo o mais.* Por isso, devemos alegrar-nos quando aparece alguém de capacidade para fazer-nos avançar, por pouco que seja, no caminho da virtude. Tenho-me na conta de um desses, superior aos demais homens no conhecimento daquilo que os pode deixar melhores e mais honestos, e me julgo, sem dúvida, *merecedor de receber o pagamento estipulado*, senão maior ainda, conforme os próprios alunos o declaram. Por isso, estabeleci a seguinte modalidade de pagamento: *depois de haver alguém tomado lições comigo, se estiver satisfeito, paga-me a quantia combinada; caso contrário, entre num templo e ali declare sob juramento quanto acha que valem os conhecimentos adquiridos comigo, e deposite essa quantia.* Aí tens, Sócrates, a fábula e os motivos

---

<sup>55</sup> De acordo com Marrou (2017), “após a crise da tirania, no sexto século, vemos a maioria das cidades gregas, e, sobretudo, a democrática Atenas, animarem-se de intensa vida política: o exercício do poder, a gestão de negócios públicos tornaram-se a ocupação fundamental, a atividade mais nobre e mais apreciada do homem grego, o supremo objetivo ofertado à sua ambição” (2017, p. 103)

por mim desenvolvidos, para demonstrar-te que a virtude pode ser ensinada, *maneira de pensar que também compartilham os atenienses*, não sendo, assim, de admirar que de pais excelentes nasçam filhos medíocres, e de medíocres, excelentes (Protágoras. 328a-328c. Trad. Nunes, grifo nosso).

É interessante, também, a perspectiva de Jaeger (2013) que aponta os sofistas como os que contribuíram significativamente para a fundamentação da palavra *educação*, e de modo mais abrangente, foram eles que deram origem à *paideia*, e que, aos poucos, ficará ainda mais estabelecida com Platão, isto é,

É a origem da educação no sentido estrito da palavra: a *paideia*. Foi com os sofistas que essa palavra, que no século IV e durante o helenismo e o império haveria de ampliar cada vez mais a sua importância e a amplitude do seu significado, pela primeira vez foi referida à mais alta *areté* humana e, a partir da “criação dos meninos” – em cujo simples sentido o vemos em Ésquilo pela primeira vez –, acaba por englobar o conjunto de todas as exigências ideais, físicas e espirituais, que formam a *kalokagathía*, no sentido de formação espiritual consciente (Jaeger, 2013, p. 335).

Assim, ao longo deste primeiro capítulo, tentamos expor como a concepção de *paideia* vai se formando no contexto helênico, onde, desde a constituição cultural, passando pelos ideais míticos, militar e político, formam, gradativamente, o ideal de *kalokagathía*, e, por isso, a *areté* humana passa, no contexto agora sofístico e filosófico, a ser o centro da formação do homem (*ánthropos*).

Há, no entanto, uma forte diferença entre educar (*tekhné*) e formar (*paideia*), cuja primeira está ligada à instrução [erudição] e a segunda à formação reflexiva e deliberativa do ser humano, e isto, claramente, será o que distingue a educação sofística da *paideia* socrática, na medida em que com Sócrates, a educação não estará ligada *apenas* à erudição ou transmissão de conhecimento, e sim como aquela que possibilita uma *formação* integral, tanto no sentido de erudição quanto de excelência humana.

Com efeito, é a *areté* que passa a ser a base de toda a formação. E o desenvolvimento da educação sofística, acaba envolvendo todos os elementos constituintes da *paideia* grega que expomos até aqui, constituição essa que se dá, em especial, no campo político e ético. Para Jaeger (2013) a *areté* esteve desde o princípio ligada à educação, desenvolvendo-se e transformando-se histórica e culturalmente, seja através da *areté* do herói, presente nos mitos gregos, seja na *areté* do guerreiro, presente na educação militar, ou ainda a *areté* cívica, dentro do âmbito político. O desenvolvimento histórico e as transformações que a ideia sofreu, exigisse um novo direcionamento formativo e compreensivo, que orientaria “vigorosamente a questão de

saber qual o caminho que a educação teria que seguir” (Jaeger, 2013, p. 335). E, podemos dizer, por conta dessas transformações e, conseqüentemente, das preocupações pedagógicas, houve a necessidade de uma reflexão crítica-filosófica, por isso o *logos* socrático, foi essencial para a fundamentação de uma nova *paideia*, que se baseia, agora, na reflexão, deliberação e na excelência moral.

É dentro dessa “nova *pólis*”, no contexto agora cívico e urbano (e em seu sentido democrático), que passou a vigorar uma necessidade educativa, principalmente porque estava em desvantagem quanto à educação aristocrática que ainda prevalecia, isto é, embora o ideal de *kalokagathia* fosse algo presente, ainda faltava um sistema educativo que possibilitasse atingir esse ideal (Jaeger, 2013, p. 336). Por isso, podemos dizer, que os sofistas exerceram grande contribuição para a discussão da *paideia*, e mesmo com as críticas dirigidas a eles, esses profissionais trouxeram a base do debate sobre a educação,

A ambição deles era ensinar-lhes “a arte da política” (*politique tekne*). Ambição de ordem totalmente prática: a “sabedoria”, o “valor” que Protágoras e seus pares proporcionam a seus discípulos, transparentam um caráter utilitário e pragmático; é a eficácia concreta que os sanciona e os mede (Marrou, 2017, p. 108).

Dizemos que os sofistas trouxeram a base da discussão sobre educação, na medida em que, mesmo em nosso contexto atual, ainda há um esforço discursivo sobre formação humana. Principalmente, por vivermos em um contexto sócio-político que prioriza fortemente a educação técnica, reprodutiva, embrutecedora, opressora, voltada ao plano unicamente econômico. Isso, por sua vez, gera grandes consequências sociais, já que a formação humanística vem sendo desvalorizada, como é, e sempre foi, o caso das ciências humanas, e aqui, a filosofia. Nosso contexto obviamente é diferente do dos clássicos, porém, é impossível não relacionarmos com o que vivemos hoje, no que se refere à educação, e aos problemas que Sócrates e Platão apontaram, quanto à educação meramente técnica e prática, impulsiona-nos a refletir sobre a educação hoje.

Nesse sentido, vimos, ao longo deste capítulo, que a *paideia* grega tem em seu cerne os mais variados elementos constituintes, dentro de seu desenvolvimento histórico e cultural. Ela vai assumindo forma e consistência como fundamentação do debate acerca da formação e da instrumentalização dos sujeitos. Daí a necessidade da filosofia como indicativo de reflexão e possibilidade de uma sociedade com sujeitos atuantes, para que, somente assim, possam lutar contra os poderes vigentes. Passaremos agora para a formação filosófica do ponto de vista socrático.

### 3 O LOGOS SOCRÁTICO E A PAIDEIA DIALÓGICA NO PROTÁGORAS

Ao longo da seção anterior, debruçamo-nos sobre o desenvolvimento da noção de *paideia* e como, aos poucos, ela vai se construindo e se ligando a *pólis* como um todo. Ela se entrelaça com os problemas que envolvem a própria constituição dos seres humanos, seja como *tekhné*, “*episteme*” ou *areté*. Tentamos traçar um percurso em que sua reflexão não pode ser isolada, posto que é através desses elementos que podemos, agora, refletir sobre o desenvolvimento da educação filosófica socrática, que também é análoga a essa constituição. A partir desse momento, com efeito, refletiremos sobre como esses elementos aparecem no modo de escrita platônico e no *logos* socrático como fundamento de uma *paideia* que só pode ser pensada a partir da construção dialógica entre os seres humanos, essa é a característica fundamental para a (co)existência.

A relação entre o *logos* socrático e a dialética platônica é fundamental para a compreensão da *paideia* como um processo contínuo de reflexão, reconhecimento e transformação dos seres humanos. O *logos* (discurso, relato, razão, definição, faculdade racional), é indispensável tanto em Sócrates quanto em Platão, já que os filósofos o utilizou de várias formas, ora como oposição ao *mythos* – assumindo a função de relato verdadeiro e analítico –, ora como condutor de uma teoria epistemológica, ou ainda como aparece diretamente no *Teeteto* em que a *episteme* seria a capacidade de fazer um relato daquilo que se sabe (201c-d). E é justamente o *logos* socrático que sustenta nossa tese de uma *paideia* para a (co)existência, que por sua natureza é democrática, pois só podemos pensá-la a partir do diálogo reflexivo entre os seres humanos e enquanto construção.

Sócrates - se não a própria pessoa, então a personagem na maioria dos diálogos curtos de Platão e, talvez, também em alguns dos mais longos - estava fadado a algo especial. Acreditando que estava agindo sob as instruções de Apolo, o deus do oráculo em Delfos, Sócrates passava seu tempo falando com as pessoas, tanto pessoas comuns, quanto pensadores mais sofisticadas, fazendo-lhes questões sobre a vida humana e como se deve viver. Quando seus interlocutores se mostravam incapazes de defender suas opiniões sobre estas questões, Sócrates sugeria sua própria agenda positiva radical em seu lugar. Somos felizes, pensava ele, quando nossa alma está na melhor condição - quanto, como acreditava, temos as virtudes do caráter: coragem, temperança, piedade e, especialmente, justiça. Já que queremos todos ser felizes, faremos inevitavelmente o que é virtuoso somente se soubermos o que é a virtude. Daí ser nosso caminho à felicidade a remoção da ignorância e vício de nossas almas e sua substituição pela virtude e conhecimento (Young, 2011, p. 66).

Apesar de Sócrates não ter deixado nenhum escrito de suas concepções e ideias, seu valor histórico e filosófico é imprescindível para o debate sobre as questões morais e

educativas. Sócrates foi, nas palavras de Laërtios (2008), “o primeiro a discutir sobre a vida” (p. 52), além de “discutir questões morais na praça do mercado, e costumava dizer que o objeto de suas indagações era ‘o que se faz em casa de mal ou de bem’” (p.53)<sup>56</sup>. Grande parte de suas contribuições à filosofia são conhecidas principalmente por meio dos diálogos escritos por seus discípulos, e o mais notável, foi sem dúvida, Platão, pois, como afirma Rogue (2011), “a filosofia platônica nasce de um escândalo, o da morte de Sócrates em 399” (p. 7). E, apesar da impossibilidade de certezas e problematizações sobre as doutrinas socráticas, como aponta Jaeger (2014), é substancial a caracterização histórica de Sócrates como questionador de crenças e conhecimentos, além de refletir e deliberar sobre conceitos como a virtude, a justiça e a moral (p. 499-500). Segundo o autor, o filósofo acreditava que o conhecimento verdadeiro vinha do exame crítico das próprias crenças, no exame constante da verdade (*aletheia*) e a ênfase à importância do autoconhecimento e do autodomínio (*sophrosyne*) na busca pela sabedoria (*sophia*) e pela virtude (*areté*).

Rogue (2011) destaca que o maior legado de Sócrates a Platão foi, sem sombra de dúvidas, a dialética (*διαλεκτική*) (p.11), método este que percorre toda sua filosofia, além da retomada dos mais variados temas discutidos por seu mestre, como a coragem, que dá origem ao diálogo *Laques*, a piedade [*Eutífron*], a sabedoria [*Cármides*], a amizade [*Lísias*] etc. Há, portanto, uma relação intrínseca entre as doutrinas e as reflexões de Platão e Sócrates, o que nos afasta das discussões que veem uma possível separação entre as teorias platônicas e socráticas<sup>57</sup>, e assumimos, nesta pesquisa, a perspectiva platônica sobre as doutrinas de seu mestre, seguindo a ordenação e a posição assumida por Luc Brisson nas edições *Flammarion*<sup>58</sup>. Escolhemos essa posição principalmente por causa

<sup>56</sup> Sobre as doutrinas não escritas de Platão, é extremamente importante o estudo feito por Cornford (2001) na obra *Antes e depois de Sócrates*.

<sup>57</sup> Quanto a esse tema, é válida a leitura do capítulo IV “*Sócrates e os socráticos menores*”, da obra “*História da filosofia, Volume I*” de Giovanni Reale (1990). Outro estudo que vale a pena ser citado é o de Louis-André Dorion (2014), no capítulo intitulado “*La figure paradoxale de Socrate dans les dialogues de Platon*” (p. 23-40), na obra “*Lire Platon*” de Luc Brisson (2006). Jaeger (2013) também discute sobre o problema socrático e suas fontes, no capítulo “*O problema socrático*” (p. 497-582).

<sup>58</sup> Em relação à ordenação dos diálogos platônicos é sabido o quando essa discussão é complexa e histórica. Assumimos uma posição quanto a essa ordenação que acaba perpassando por nosso problema de pesquisa. E ao tratar da visão platônica das teorias socráticas, é relevante citar alguns posicionamentos, no que tange ao tema, como por exemplo o de Schleimacher (1804) que assume uma posição “dramática” dos diálogos, ou ainda como a de Poster (1998) que brilhantemente discute sobre a complexidade da ordenação, que são múltiplas, dos diálogos. Segundo a autora “o termo ‘ordem’, quando aplicado aos diálogos platônicos, é usado mais precisamente no plural do que o singular; pois existem múltiplas ordens nas quais os diálogos podem ser colocados, ordens que, embora distintas, também são, de certa forma, interdependentes: (1) Cronologia da composição: a ordem em que os diálogos foram compostos; (2) Cronologia dramática: a ordem das datas dramáticas em que os diálogos foram definidos; (3) Ordem pedagógica: a ordem em que devemos ensinar ou ler os diálogos; (4) Ordem teórica ou metafísica:

do valor que o diálogo *Protágoras* assume dentro do *corpus*, caracterizado como um diálogo socrático<sup>59</sup>, já que compreendemos que neste diálogo há a base e os “fundamentos” de alguns dos principais temas da filosofia socrática, e, essencialmente, o que mais nos interessa, os fundamentos do saber e da *paideia*, bem como a formação humana e a vida interior. Jaeger (2014) faz alusão à influência socrática à filosofia de Platão, ao enfatizar que,

Platão assume a herança de Sócrates e se encarrega da direção da luta crítica com as grandes potências educadoras de seu tempo e com a tradição histórica do seu povo; com a sofística e a retórica, o Estado e a legislação, a Matemática e a Astronomia, a ginástica e a Medicina, a poesia e a música. Sócrates apontara a meta e estabelecera norma para o conhecimento do bem. Platão procura encontrar o caminho que conduz a essa meta, ao colocar o problema da essência do saber. Passando pelo fogo purificador da ignorância socrática, sente-se capaz de chegar mais longe que ela, ao conhecimento do valor absoluto que Sócrates buscara, e de por meio dele restituir à ciência e à vida a unidade perdida. O φιλοσοφείν socrático converte-se em “filosofia” platônica.

---

ordenação de acordo com algumas noções de progressão filosófica, como uma ascensão na hierarquia do ser ou de método dialético a dogmático” (p. 2). Assumimos, portanto, a ordenação dramática, pois, segundo a autora, pode ser bastante produtiva para projetos que se dedicam a reconstrução da narrativa da vida de Sócrates e seu desenvolvimento filosófico (apesar dos problemas cronológicos), e pedagógica. Por fim, vale citarmos o artigo de Rodolfo Lopes (2018), intitulado *Ordenação dos Diálogos*, que faz uma análise direta do problema em questão.

<sup>59</sup> Também é interessante citar a ordenação dos diálogos defendida por Rogue (2011): “(...) pode-se distinguir 4 grupos, ao mesmo tempo no plano da cronologia e no do conteúdo (entre parênteses, o tema essencial em torno do qual se organiza cada diálogo). [Grupo 1] Primeiros diálogos ou diálogos socráticos: Escritos nos anos que se seguiram à morte de Sócrates, caracterizam-se pela influência dele tanto no plano da forma (conversas curtas que consistiam em trocas de perguntas e de respostas breves de um problema de definição) como de fundo (importância dos temas ligados ao saber do não saber, da consciência das virtudes e do domínio de si). *Apologia de Sócrates* (processo de Sócrates), *Crítion* (a obediência às leis), *Hípias Menor* (a mentira), *Laques* (a coragem), *Cármides* (a sabedoria), *Lísias* (a amizade), *Hípias Maior* (o belo), *Eutífron* (a piedade), *Alcibiades* (autenticidade contestada, a conduta política), *Protágoras* (a virtude pode ser ensinada?). [Grupo 2] Diálogos intermediários: Escritos após a viagem de 388 à Magna Grécia, são mais elaborados que os precedentes e marcam já uma contribuição platônica com relação à herança socrática. O recurso ao mito faz sua aparição, detecta-se uma influência órfica e pitagórica, e certos temas, tais como a reminiscência, começam a tomar forma. *Górgias* (a retórica), *Ménon* (a virtude), *Eutidemo* (os procedimentos erísticos), *Crátilo* (a linguagem), *Menexeno* (elogio a Atenas), *Ion* (a rapsódia). [Grupo 3] Grandes diálogos: Claramente mais sistemáticos em sua perspectiva, estão marcados pelo dualismo ontológico e a precisão dos temas disjuntivos (reminiscência, fuga do mundo, participação, metempsicose...). *Fédon* (a imortalidade da alma), *Banquete* (o amor), *República* (cidade ideal), *Fedro* (o amor, a retórica). [Grupo 4] Diálogos tardios: Iniciam com *Teeteto* e o *Parmênides*, cuja datação exata é difícil, estabelecem uma renovação do pensamento ontológico platônico centrado na análise da alteridade e no *status* concedido ao não ser. O caráter dialogado tende a tornar-se, às vezes, artificial, e Sócrates pode apagar-se. *Teeteto* (a ciência), *Parmênides* (o Um), *Sofista* (o não ser), *Político* (o governante ideal), *Filebo* (o prazer), *Timeu* (cosmologia), *Crítias* (a Atenas arcaica e Atlântida, inacabado), *As Leis* (realização terrestre da cidade ideal).” (p. 16-17). Apesar do autor defender uma ordenação em quatro grupos, a divisão mais aceita, como destaca Lopes (2018), é a “divisão do corpus em três grupos de diálogos, obedece a um critério de validação meramente intersubjetivo, pois se resume a uma convenção partilhada entre uma dada maioria de acadêmicos” (p.97). De todo modo, interessa enfatizar que assumimos o vislame dramática e dialógica dos diálogos, pois compreendemos os diálogos como construção mútua, dentro dos mais variados temas debatidos ao longo das obras como um todo, e com isso, é impossível não ligar o *Ménon* ao *Protágoras*, à *República*, e conseqüentemente às *Leis*, diálogos estes que se encontram sem “grupos cronológicos” distintos.

A posição que esta ocupa na história dos sistemas do pensamento grego é caracterizada pelo fato de ser uma *paideia* que aspira a resolver, com a mais vasta ambição, o problema da educação do homem. (Jaeger, 2014, p. 592-593)

Sócrates, nesse sentido, baseia suas reflexões na ideia de que a busca pela verdade deve ser realizada a partir do *logos* (diálogo racional). Para o mestre de Platão, esse é o principal instrumento de investigação e descoberta do conhecimento. É através do questionamento *sistemático* e da análise *crítica* das crenças e das opiniões, que é possível alcançar uma compreensão mais profunda da verdade objetiva. Destacamos ainda, que compreendemos o *logos* socrático não apenas como discurso racional, mas também, como destacamos em nossas considerações iniciais, enquanto *discurso, reunião, argumentação* ou *razão*.

Platão, mediante aos seus diálogos, nos traz Sócrates como personagem central em grande parte de suas obras, colocando-o como aquele que direciona, expande e complexifica a noção de *logos*, não apenas como ferramenta de investigação racional, ademais como estrutura subjacente ao universo ordenado e à realidade metafísica. Em seus diálogos, Platão frequentemente também utiliza o *logos* para se referir à razão divina que governa o cosmos, como podemos perceber no próprio mito contado por Protágoras, afirmando que a virtude pode ser ensinada já que é uma técnica (*tekhné*) dada pelos deuses (*Protágoras*, 320a-322d). Além disso, Platão desenvolve a ideia de que o *logos* está intimamente ligado à dialética, que é o processo através do qual se alcança o conhecimento das formas ideais. A dialética platônica envolve a ascensão da alma do sensível (*aistheta*) ao inteligível (*eidos*), apor meio do uso da razão para transcender as aparências e alcançar a compreensão das essências universais e eternas.

Compreendemos, desse modo, que o *logos* socrático e o *logos* platônico, trazem, em seu íntimo, a importância da razão e da deliberação como meio fundamental para a investigação filosófica e a busca pela verdade. Sócrates influenciou profundamente Platão, especialmente no método dialético e na centralidade da razão na filosofia. Platão, por sua vez, expandiu e refinou essas ideias, integrando o *logos* à metafísica e em um sistema epistemológico que continua a influenciar o pensamento filosófico até os dias atuais. Em suma, o *logos* representa não apenas uma continuidade evolutiva do pensamento de Sócrates, como também uma ampliação dessa noção fundamental, transformando-a em um conceito central em toda a filosofia platônica.

Para uma compreensão da formação humana, é indispensável refletir e discutir sobre as contribuições de Platão para o seu desenvolvimento. A filosofia platônica e

socrática teve forte impacto em várias áreas do pensamento e da cultura helenística, tanto em questões humanísticas quanto epistemológicas. Suas discussões sustentam reflexões sobre conhecimento, política, ética, educação, arte e literatura, além de ter influenciado significativamente várias correntes e filósofos, nas tradições romanas, medievais, modernas e em nossa atualidade, na medida em que, ainda hoje, as questões levantadas pelo filósofo, como a natureza da justiça (*República*), da verdade (*Teeteto*), da beleza (*Banquete*, *Hípias Maior*) e a virtude (*Protágoras*, *Ménon*), permanecem relevantes e suas obras continuam a ser estudadas e refletidas em contextos acadêmicos e culturais, como nos mostra as palavras de Friedrich Nietzsche (1995),

Imaginemos se tivéssemos perdido Platão: e que a filosofia teria começado com Aristóteles: nesse caso, jamais poderíamos imaginar os antigos *filósofos*, os quais são, ao mesmo tempo, *artistas*. Não teríamos nenhum exemplo de quão longe, em meio à época clássica, o idealismo grego caminhou: não entenderíamos nada do estímulo profundo e inteiramente novo que, por meio de Sócrates, se contrapôs com um incrível radicalismo ao mundo existente na política, na ética e na arte. Platão é o único grego que, [em meio à] ao final da época clássica, se dispôs a uma crítica: para nós este é o maior *θαύμα* [espanto, milagre], quando pensamos em nossa elevada apreciação deste mundo que ele submeteu a seu julgamento (Nietzsche, 1995, p. 85).

O estilo de diálogo que Platão utiliza não é uniforme e nem sempre possui propósitos evidentes ou claros. Todavia, compreendemos que é justamente essa característica que faz da escrita platônica algo tão singular e único, pois é essa forma de escrita que leva a refletir sobre o próprio diálogo: como ele funciona e como deveria funcionar. Ao ler, ocupamos a posição de coparticipantes e não de meros espectadores, seja como convidados do Simpósio na casa de Agatão (*Banquete*) ou como ouvintes na casa de Cálias (*Protágoras*). Mesmo estando fora da ação direta, podemos concordar ou discordar com o que é discutido, e, desse modo, refletir sobre como os argumentos funcionam. Entendemos que esses diálogos, não podem ser resumidos aos temas em questão, eles trazem em seu cerne elementos que vão além do assunto discutido, seja por sua dramaticidade, seja por sua “inconclusão” (*aporia*), levando-nos a refletir sobre os princípios do próprio argumento e a “vivenciar” o momento, pois o que está em jogo é o interesse em discutir como a compreensão é formada e controlada, além de mostrar por que isso é importante.

Entendemos que o aspecto dramático dos diálogos é essencial para o *logos* socrático, já que só é possível a reflexão dialógica a partir do encontro com o outro. O drama dos diálogos, com personagens em situações específicas, revela o que é importante em nossas vidas ou o que deveria ser, pois como ignorar a chegada do festivo e

embriagado Alcibíades na casa de Agatão, que acaba mudando completamente todo o ambiente em que os convidados estavam inseridos (*Banquete*, 212d-e), ou ainda, o desespero de Hipócrates, batendo, de madrugada, na porta de Sócrates, para avisar que Protágoras estaria na cidade, enfatizando o quanto que o sofista era reconhecidamente importante e famoso (*Protágoras*, 310b-314c)? É simplesmente impossível, e com certeza, esses elementos não aparecem de forma desinteressada, pois são essas situações que dão vida ao diálogo, nos inserindo não apenas nas discussões, mas também nos envolvendo de corpo e alma.

Defendemos, ainda, que o fato de os diálogos frequentemente serem inconclusivos (*aporia*), faz parte do processo de aprendizagem e reflexão, porque compreendemos que o *logos* socrático não faz de nós meros espectadores/leitores, ele nos transforma em convidados, desafiando-nos a refletir, questionar, concordar ou discordar, impulsionando-nos a deixar de lado uma “participação passiva”. Tal desafio mostra como podemos desenvolver uma reflexão sistemática<sup>60</sup> e unificada da discussão travada, integrando os problemas filosóficos com a própria existência humana, com seus interesses, opiniões, erros, acertos e paixões. É a partir dos diálogos e das apresentações socráticas, que se cria reflexões sem fronteiras, e a isso chamamos de educação filosófica.

É por meio do método dialético que tudo isso possível, já que é perceptível um novo estilo de argumentação, isto é, de modo geral, há nos diálogos um sistema de interferências, ou ainda, um jogo completo de movimento, a fim de “obrigar” o espectador/leitor a buscar o sentido, ao invés de transmitir um conhecimento definitivo, daí a necessidade de pensar os diálogos dentro de um sistema que visa um movimento incessante na busca pelo conhecimento, e não algo dado. Para Gilmário Costa (2013), a escrita platônica reencontra-se na provocação com seu outro, na relação que o leitor, cujo agir é ambíguo, num misto de compreensão e questionamento, o qual ao mesmo tempo em que o leitor lê o texto à distância, movimenta-se dentro de um caráter interpretativo, reagindo e dando sentido ao texto, como um espectador de um grande espetáculo. Assim,

A escrita dos diálogos movimenta cena textual em que se desdobram, com feição peculiar, os mais variados problemas da filosofia. Semelhante procedimento exhibe o caráter inquietante da trajetória do

---

<sup>60</sup> Isso é extremamente significativo para o nosso posicionamento, pois entendemos que os diálogos platônicos trazem consigo muito elementos das tragédias, todavia, vale destacar também que essa característica não faz das obras do filósofo algo que seja contrário ao rigor lógico e metodológico, na verdade levamos em consideração que a filosofia platônica utiliza os recursos trágicos, poéticos e míticos como um instrumento discursivo e reflexivo, não podendo colocá-la ao mesmo “nível” que os poetas e trágicos. Vemos a aproximação, mas também a distância já que o filósofo sustenta as reflexões no *lógos* discursivo, diferente da tradição mítica.

pensamento em busca da verdade que, independentemente do maior ou menor sucesso dos diversos ensaios, finda por modificá-lo indelevelmente. As marcas deixadas resultam de um profundo zelo pedagógico, sob a efigie do grande mestre, Sócrates, e também dos expedientes construídos com arte rara na tessitura dos diálogos. A escrita reencontra-se, nessa provocação, com o seu outro – o leitor, cujo agir é ambíguo, num misto de interpretação e interpelação. Lê o texto, à distância, mas também participa do jogo textual a ele reagindo e lhe conferindo sentido. É assim no movimento e temporalidade da escrita que se propugna pela aproximação da eternidade das Ideias (Costa, 2013, p. 33-34).

Compreendemos, portanto, a dialética, como um método de investigação, envolve o exame crítico (reflexivo) de ideias a partir de diálogos, questionamentos e argumentos além de estar diretamente ligada à vivência humana, sendo aplicada através do *logos* socrático, que possibilita o diálogo com o outro, ou ainda como nos esclarece Rogue (2011),

(...) a dialética é um método fundado sobre o diálogo. Ela governa a maneira como é conduzido o exame, a *skepsis* socrática, e prefigura o advento do platonismo (...) A dialética socrática é uma busca, uma pesquisa, uma investigação que se define primeiro pela divisão dos papéis entre um questionador e um respondente. Esta distribuição marca de maneira clara a recusa de conceber o discurso como um instrumento de poder. Entre os que falam está fora de questão colocar um terceiro árbitro para desempatar. Sócrates não defende uma tese, não reivindica seu próprio discurso contra seus interlocutores; com eles, ele examina a validade das teses. O *logos* não é um simples instrumento ao serviço daquele que fala; pelo contrário, a recusa de apropriar-se do discurso vai até o reconhecimento, por parte dos que intervêm, de seus próprios erros (Rogue, 2011, p. 41-42).

E Reale (1990),

O método e a dialética de Sócrates também estão ligados à sua descoberta da essência do homem como *psyché*, porque tendem de modo consciente a despojar a alma da ilusão do saber, curando-a dessa maneira a fim de torná-la idônea a receber a verdade. Assim, as finalidades do método socrático são fundamentalmente de natureza ética e educativa e apenas secundária e mediatamente de natureza lógica e gnosiológica. Em suma: dialogar com Sócrates levava a um “exame da alma” e a uma prestação de contas da própria vida, ou seja, a um “exame moral”, como bem destacavam seus contemporâneos. (...) A dialética de Sócrates coincide com o seu próprio dialogar (*dia-logos*), que consta de dois momentos essenciais: a “refutação” e a “maiêutica”. Ao fazê-lo, Sócrates valia-se da máscara do “não saber” e da temida arma da “ironia”. Cada um desses pontos deve ser compreendido adequadamente. (Reale, 1990, p. 96-97)

Por isso, vemos, em grande parte dos diálogos, personagens discutindo questões, problematizando e contrapondo ideias, reconhecendo (ou não) seus equívocos, na tentativa, principalmente, de excluir os enganos comuns sobre determinados temas e no

intuito de chegar a uma compreensão mais completa e efetiva. Essa metodologia, que se faz presente em todo processo de reflexão e investigação, é fundamento das principais teorias que compõem o *corpus*, e, conseqüentemente, também é o que sustenta nossa compreensão de *paideia*. A teoria das formas (*eidos*), cerne de toda a filosofia platônica, só pode ser compreendida dialeticamente, pois, em diálogos como *República* ou *Protágoras*, a dialética é vista como o meio pelo qual podemos ascender do sensível (*aistheta*) às formas (*eidos*)<sup>61</sup>, da aparência à verdade, como mostra Santos (2012),

A hipótese que o filósofo propõe é a de que qualquer conceito exprime discursivamente uma estrutura ontoepistemológica, que denomina “Forma” (ou “ideia”: *eidos*), cujo estatuto é difícil de definir. Por exemplo, sempre que alguém afirma algo como “X” é bom, esse “predicado”, dito de um sensível, representa uma entidade inteligível que não pode ser confundida com aquilo de que é dita, seja por quem for. Conseqüentemente, nenhum sensível é de modo incondicionado aquilo que alguém diz dele; pois, se agora é isto ou aquilo, não será depois, se é para uns, não será para outros etc. (Santos, 2012, p.17).

O mesmo ocorre com a reminiscência (*anamnesis*), a maiêutica (*maiêusis*), a epistemologia (*episteme*), a ética (*areté*) e a política (*politikón*). Com a *anamnesis*, ligada à *maiêusis*, o conhecimento verdadeiro não é adquirido externamente (através do sensível), mas é “despertado” dentro de nós por via da “recordação” das formas ideais que nossa alma (*psyché*) conheceu antes de nascer<sup>62</sup>, onde a função da maiêutica socrática é a “extração” das ideias inatas, que só é possível através do processo de questionamento e diálogo, como nos mostra o trecho da *República*,

Uma coisa, pelo menos - continuei -, ninguém nos contestará: a afirmativa de que não há outro caminho para investigar sistematicamente a essência das coisas. (...) – Assim - continuei -, o método dialético é o único que rejeita as hipóteses para atingir diretamente o princípio e consolidar suas conclusões e que puxa brandamente o olho da alma do lamaçal bárbaro em que vivia atolado, a fim de dirigi-lo para cima empregando para essa conversão as mencionadas artes, como auxiliares e cooperadoras. Por uma questão de hábito, demos-lhe mais de uma vez o nome de ciência; porém, a rigor seria preciso designá-la por um nome que sugerisse algo mais claro do que opinião e mais obscuro do que ciência. Em certa altura de nossa exposição anterior, admitimos a expressão entendimento. (...) - Não

---

<sup>61</sup> Podemos compreender essa noção ascética da dialética, de modo mais direto, a partir do elogio de Diotima, no *Banquete*, quando a sacerdotisa aborda sobre a imortalidade de *eros* através da geração: “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 que servindo-se de degraus, de um só para dois e de dois para todos os belos corpos, e dos belos corpos para os belos ofícios, e dos ofícios para as belas ciências, que nada mais é senão daquele próprio belo, e conheça em fim o que em si é belo” (211c-d)

<sup>62</sup> Ao falar de *anamnesis* é válido lembrar do mito de Er, na *República* (614b-621b), e do diálogo entre Sócrates e o escravo no *Mênon* (85d - 86a), que através da *maiêutica*, consegue fazer com que ele “relembre” a solução de um problema matemático, sem *saber* matemática de fato.

denomina dialético o indivíduo que sabe encontrar a explicação da essência de cada coisa? E quem não chega a esse ponto, na medida em que se mostrar incapaz de dar a si mesmo e aos outros essa explicação, não proclamarás desprovido de inteligência? (*República*, 533b-534b. Trad. Nunes).

A dialética socrática não é apenas uma ferramenta de investigação filosófica, ela é, seguindo a perspectiva de Santos (2012), a fundamentação ontoepistemológica, pois é através do questionamento crítico e reflexivo, que os seres humanos podem alcançar um entendimento mais profundo de si mesmos e do mundo ao seu redor, levando-os ao agir consciente, tanto como indivíduos quanto cidadãos, e, uma vez que a educação é a arte do desejar o bem (*República*, 519b-c), só é possível compreendê-la dialeticamente. Em suma, a dialética desempenha um papel central na filosofia socrática enquanto método de investigação, além de ser meio pelo qual a *formação humana* pode ser alicerçada.

O que diferencia o método dialético é o modo como é utilizado. O processo dialético não é o mesmo em todos os diálogos. Para Paviani (2008), no *Ménon* se reconhece o método dialético-hipotético; no *Protágoras* o dialético-diairético; e na *República* o dialético ascendente e descendente (p. 75). E apesar das variações da utilização do método, o que queremos evidenciar é que ao tratar de *educação filosófica para a (co)existência*, a dialética possui grande significância, já que só podemos compreender sua função e fundamentação a partir dela, a qual sustenta a (re)construção e a (re)significação dos seres humanos frente aos problemas existentes. Este é o nosso pressuposto para a compreensão do *logos* socrático como um instrumento de busca e reflexão contínua.

Quando falamos de formação humana *para a (co)existência*, onde sua natureza é democrática, partimos da ideia de que o *logos* socrático possibilita o encontro com o outro, dentro do campo ético e político, ou seja, não defendemos que o filósofo *justificava* uma democracia, afinal ele constantemente refletia sobre ela e seus problemas, porém, elementos como o *logos*, o drama, a arte, o mito, a dialética, entre outros, são a sustentação de uma *paideia* política e filosófica, isto é, só podemos pensar a formação humana socrática, se ela for cívica, pois é ela que possibilita a transformação, construção e deliberação. De todo modo, nossa perspectiva é a defesa do projeto político e pedagógico socrático, que *não desconsidera* o desenvolvimento do pensar crítico e reflexivo no interior de uma sociedade.

“Ora, se nosso bem-estar consistisse em fazer e escolher o que é grande, e evitar e não fazer o que é pequeno, qual seria o princípio salvador da vida humana? A arte de medir ou a força da aparência? Não nos ilude

esta última, levando-nos muitas vezes a inverter as relações das coisas, a modificar nossos propósitos e a nos arrependermos da resolução tomada, não só com referência a nossos atos, como com a escolha das coisas grandes e das pequenas? *A arte da medida, pelo contrário, não neutralizaria essa ilusão, com resolver a verdadeira relação das coisas, e não asseguraria à alma a tranquilidade fundada sobre a verdade, salvando, assim, nossa vida?*” Não concordariam todos em que esse resultado seria obtido pela arte da medida? ou apontariam outra? (Protágoras, 356d-e. Trad. Nunes, grifo nosso).

A geração dos grandes sofistas e de Sócrates, de acordo com Marrou (2017), foi bastante produtiva, porém confusa e turbulenta, depois foi substituída por outra geração que conseguiu elevar a educação antiga, na qual estava estagnada por muito tempo em um estado arcaico ou incerto, a uma maturidade de forma mais definitiva. Este progresso ocorreu no início do século IV a.C. (durante as décadas de 390 e 380), graças principalmente ao trabalho de dois grandes mestres, Isócrates (436-338) e Platão (427-348). Isócrates abriu sua escola em 393 a.C., e Platão, em 387 a.C. (p. 123). Os dois não introduziram, segundo Marrou (2017), muitas inovações nas instituições e técnicas educativas, mas não significa que não tenham contribuído, já que delinearam profundamente de forma mais clara e definitiva, em seu próprio pensamento e na consciência antiga, os quadros gerais da cultura superior e, indiretamente, da educação (p. 124).

Um ponto a notar é que o ideal de cultura antiga se apresentava sob duas formas já que a civilização clássica não adotou um único tipo de cultura ou educação, ela estava dividida entre duas formas antagônicas, uma filosófica e outra oratória. Assim, não seria correto e seria muito simplista considerar Platão como herdeiro de Sócrates e Isócrates como herdeiro dos Sofistas, ou ver a rivalidade entre eles como uma simples renovação dos debates da geração anterior. A realidade, para Marrou (2017), é mais complexa, e a rede de influências é mais entrelaçada, “como mostra a posição única dos ‘pequenos’ Socráticos - Fédon de Elis, Euclides de Mégara, Aristipo de Cirene, Esquines e Antístenes” (p. 124).

Embora sigamos a perspectiva platônica sobre as doutrinas socráticas, sabemos que não é correto identificar o platonismo como um verdadeiro socratismo, mas vemos que os ensinamentos do filósofo refletem a influência de seu mestre. Levamos em consideração a contribuição dessa influência socrática na filosofia platônica como base para a evolução das ideias pedagógicas. O ideal de sabedoria promovido por Sócrates, portanto, estaria ligado principalmente ao aspecto político e moral da educação, na

formação pessoal e na vida interior, afastando-se do “Eu” como o objetivo final de todo esforço humano, refletindo uma *paideia* cívica que marcou a civilização grega.

O *logos* socrático aparece, portanto, como uma imagem que estabelece os limites e oposição entre corpo (*soma*) e alma (*psyché*), sentidos (*aistheta*) e razão (*diánoia*, *nôus*), verdadeiro (*aletheia*) e falso (*pseudos*), opinião (*doxa*) e conhecimento (*episteme*). Tal perspectiva não pode estar vinculada a uma leitura inflexível dos diálogos<sup>63</sup>, é preciso visualizar os diálogos interligados intrinsecamente um ao outro, pois todos os elementos e temas presente nas obras, não se apresentam de modo explícito e direto, como em um tratado. É imprescindível, logo, a compreensão de que nossa investigação exige o (re)conhecimento de uma noção da *paideia* socrática para além das palavras escritas, seguindo uma linha interpretativa em que suas reflexões se constroem de forma dialética e diairética, já que as partes remetem ao todo e o todo às partes, pois, como diz Nietzsche (1995), “não devemos considerá-lo um sistemático *in vita umbratica*, mas como agitador político, que quer tirar o mundo inteiro dos eixos e que, entre outras coisas, se torna escritor para atingir este objetivo” (p. 85).

Platão, em seus diálogos, mesmo que sutilmente, estabelece que o discurso socrático é propenso mais para o lado da verdade do que da persuasão, oposto aos sofistas, e estando inclinadamente mais próximo da verdade, há a crítica à retórica vazia e sem conteúdo ao mesmo tempo em que mostra a possibilidade de uma retórica com conteúdo verdadeiro (*Apologia*, 17b6), isto é, sobre o *sentido* dos discursos, compreendemos que há nos diálogos algo para além do discurso proferido, que tem a ver com a verdade, como defende Casertano (2007, p. 13), mas que não está mantido simples e unicamente no discurso “socrático” como citamos anteriormente. Suas reflexões não se encontram apenas nas palavras proferidas [escritas] e, devem ser (re)discutidos e (re)pensados para além delas. Essa característica, envolvendo a interpretação socrática que abordamos nesta pesquisa, está diretamente ligada com sua *paideia*, já que esta, a nosso ver, não pode ser compreendida de modo singular e unilateral, pois não está no discurso em si, mas no sentido em que ele se traduz. E por esse mesmo motivo, dizemos que parece haver uma característica dramática em toda a filosofia platônica, onde de um lado está o caráter

---

<sup>63</sup> Essa leitura vê as obras de Platão de forma independente e unilateral, na qual tenta extrair algo singular e puro, como a tentativa de compreender apenas seu *conteúdo* filosófico, sem levar em consideração a forma dialógica, os mitos, o contexto político e etc. Vemos esse tipo de análise, de modo mais direto, na obra de Victor Goldschmidt (2010). Claro que não desqualificamos o trabalho do autor, apenas enfatizamos que a filosofia platônica não se resume apenas às teorias e métodos sistematizados, pois, para compreensão *de fato* da sua filosofia, é imprescindível levar em consideração os elementos que a compõe como um todo.

interpretativo, e do outro, porém não menos importante, a reivindicação de sua necessidade e de sua essencialidade como prática humanística.

Podemos dizer, portanto, que o projeto político e pedagógico de Platão não se encontra evidente em uma única obra, e sim na composição dialógica que o *corpus* assume como um todo. Seguimos a perspectiva de Paviani (2008), que nos direciona para os principais diálogos em que o tema sobre *educação* se torna mais evidente, a saber, *Ménon*, *Protágoras*, *República* e *As Leis*, nos dedicando principalmente à análise do *Protágoras*. Compreendemos que a análise desses diálogos não é suficiente, todavia, tornam-se indispensáveis, para a fundamentação do *logos* para a coexistência ética e política.

E para um estudo, em que a formação humana é o tema principal, não podemos deixar de abordar alguns elementos que constituem suas bases, como o mito (*mythos*), a retórica (*rhetoriké*), o discurso (*logos*), a dialética (*dialektiké*), a moderação (*sophrosyne*) e as paixões (*pathos*), de modo que essas concepções são essenciais para a fundamentação de uma educação política e humanística, a qual abrange muito mais do que o saber e o ensino, ela perpassa por tudo aquilo que diz respeito à natureza humana, seja ela político-social, seja racional e reflexiva, seja, ainda, ativa e criativa.

Platão não ensina filosofia, ele procura dialeticamente a verdade. A filosofia é matéria, o filosofar é forma, método. O filosofar implica desenvolver argumentos, conduzir processos dialéticos do conhecimento e, ainda, tomar decisões, definir condutas, estabelecer modos de viver, assumir visões do mundo (Paviani, 2008, p.24).

Não há nos diálogos, com efeito, explicitamente uma conceituação [direta] do que seria *paideia*, tal concepção, assim como outras, está dramaticamente desenvolvida através *logos* socrático, representado na procura do “que é” de cada coisa e de cada ideia. O interessante aqui é justamente a descoberta de que não estamos diante de uma concepção unívoca, mas sim de uma série de temas, que vão e vem, repensados e discutidos dialeticamente. Entendemos, como isso, que a educação não se resume ao *saber* e ao *não-saber*, ela se constrói a partir da própria complexidade do agir, do refletir e do viver humano. Ela está inserida e representada pelo “discurso verdadeiro” (*logos*), definido e conduzido com método rigoroso, mas também está ligada aos múltiplos elementos que compõem toda a vivência e caracterização humana, como as paixões (*pathos*) ou a moderação (*sophrosyne*), sustentada pela construção dialética do desenvolvimento dialógico e ascético da formação humana.

Quer parecer-me que a última conclusão de nossa controvérsia se levanta contra nós, à guisa de uma pessoa, para acusar-nos e zombar de nós, e que se fosse dotada de voz, nos falaria deste modo: “Sois dois tipos bastante curiosos, Sócrates e Protágoras! *Tu, que no começo afirmavas que a virtude não pode ser ensinada, apressas-te agora em contradizer-te, empenhando-te em demonstrar que tudo é conhecimento*, a justiça, a temperança e a coragem, o que impõe a conclusão de que a virtude pode perfeitamente ser ensinada. *Pois se a virtude fosse algo diferente do conhecimento, como Protágoras procurou demonstrar, evidentemente não poderia ser ensinada*. Agora, porém, que se revelou como sendo inteiramente conhecimento, em cuja demonstração tanto te empenhas, Sócrates, fora de admirar se ela não pudesse ser ensinada. *Por sua vez, Protágoras, que antes admitia poder ser ela ensinada, parece defender agora com afinco a opinião oposta, de poder ser tudo a virtude, menos conhecimento*, do que obriga a concluir que ela repele qualquer modalidade de ensino”. Quanto a mim, Protágoras, percebendo a terrível confusão a que chegamos, sem que tivesse ficado pedra sobre pedra, *tenho grande empenho em esclarecer essas questões* e desejaria que, depois de as discutirmos particularmente, *voltássemos, considerar a própria virtude para sabermos o que ela seja, e examinar de novo se pode ou não pode ser ensinada*; receio muito que aquele Epimeteu nos tenha preparado algum passa-moleque no decurso de nossas investigações, como já de outra vez se esqueceu de nós, conforme disseste, na distribuição. Naquela fábula agrado-me muito mais de Prometeu do que de Epimeteu. E porque decidi tomá-lo como modelo e prometer a mim mesmo seguir a vida inteira a sua previsão, é que me dedico a essas indagações; se for do teu agrado, conforme declarei no começo, *com muito gosto voltarei a examinar contigo essas questões*. A isso Protágoras replicou: - Louvo, Sócrates, tua disposição, e a maneira por que conduzes o diálogo, pois sem falar de outros defeitos de que me considero isento, sou dos homens o menos sujeito à inveja. E porque já tive muitas oportunidades de dizer que, dos homens com que tenho entrado em contato, és o que eu mais admiro, muito acima dos da tua idade, acrescento agora que não me causa surpresa vires algum dia a incluir-te no número dos homens célebres pela sabedoria. *Acerca destas questões, mais para diante, caso queiras, voltaremos a conversar*; agora, assunto urgente me reclama (Protágoras, 361a-361e. Trad. Nunes, grifo nosso).

Assim, compreendemos que a noção de *paideia* que percorre, de certo modo, todos os diálogos, aparece dentro de um sentido lógico, epistemológico, dramático, ético e político, podendo ser identificada como a condução da própria vida e da convivência humana, já que ela nos é apresentada juntamente com toda complexidade e “tragicidade” do viver. A questão aqui é pensar os elementos que fundamentam o *logos* socrático, através de uma via discursiva, dramática e, ao mesmo tempo, sistemática, uma vez que esses são elementos inerentes às discussões de cada diálogo e, ao mesmo tempo, a todos eles.

Quando nos referimos à complexidade dos diálogos platônicos, estamos nos pondo frente a relação entre verdade, opiniões e paixões, ligadas direta e indiretamente. Sócrates

nos conduz, reflexivamente, à investigação dialógica da sutil diferença entre *acreditar*, *estar convencido* e *conhecer*. Isso, por si só, já é de difícil explicação, e quando se trata da dramaticidade humana [suas vivências, escolhas e práticas], torna-se ainda mais complexo, pois as paixões, expectativas, prazeres etc, influenciam o sentimento de persuasão, podendo ultrapassar os limites do que realmente importa, como a necessidade de uma sociedade onde a formação deve ser reflexiva e contínua, e que hoje, mais do que nunca, está sendo deixada em segundo plano, já que visivelmente [e descaradamente] trata mais dos interesses privados de uns em detrimento de outros. Por isso, a verdadeira *paideia* só pode ser associada ao compromisso que o homem (*ánthropos*) assume com a verdade, uma vez que,

a obra pedagógica de Platão, ultrapassou de muito, em importância histórica, o papel propriamente político que ele lhe havia designado. Opondo-se ao pragmatismo dos Sofistas, demasiado apegados à eficiência imediata. Platão edifica todo seu sistema educacional sobre a noção fundamental da verdade, sobre a conquista da verdade pela ciência racional. (...) o tipo de educação que Platão concebe com vistas à formação do dirigente político é um tipo de educação dotado de valor e alcance universais: qualquer que seja o campo da atividade humana para o qual alguém se oriente, não há mais que uma alta cultura válida: a que aspira à Verdade, à posse da verdadeira ciência (Casertano, 2007, p.130).

Partimos do diálogo *Protágoras*, assim, para refletir sobre os elementos que constituem a formação e a natureza humana, e como ela nos direciona a um *logos* que permite coexistir. É mediante ao diálogo entre Protágoras e Sócrates que podemos pensar a virtude cívica, sua possibilidade de ensino, o confronto entre o discurso sofisticado e o filosófico, a dramaticidade como instrumento didático, que torna possível a criatividade, o (re)conhecimento de si e do outro, e o método dialético como fundamentação de uma formação reflexiva e ao mesmo tempo deliberativa, que nos transforma em cidadãos (coexistência) e não em indivíduos (“eu absoluto”).

E, antes de adentrar aos elementos e problemas que destacamos acima, apresentamos o percurso que traçamos no *Protágoras*, dando ênfase aos temas que nos ajudam a pensar o diálogo, tanto em relação às partes quanto ao todo. Não intentamos descrever o que ocorre em toda a obra, mas enfatizamos, em nosso plano de leitura, os pontos que mais nos chamam atenção. Ressaltamos, ainda, que nossa análise assume inicialmente uma divisão dramática<sup>64</sup>, pois levamos em consideração, além do conteúdo

---

<sup>64</sup> A leitura dramática leva em consideração alguns elementos específicos da tradição mito-poética, que aparecem na escrita platônica, como uma forma única de enfatizar certos momentos, que numa leitura ríspida acabam passando despercebido.

filosófico, os elementos míticos, poéticos e trágicos<sup>65</sup>. Tal leitura nos guia para uma interpretação da filosofia platônica que está além da palavra escrita. Ao trazer este plano, queremos reforçar o percurso que traçamos no diálogo, e isso, por sua vez, é de grande valia para a *paideia*, pois vemos como o *logos* frequentemente está intrinsecamente ligado à recursos imagéticos, através do mito e da poesia, servindo como auxílio retórico para, somente assim, a reflexão [como direcionamento] poder atingir *todos*, já que a razão não é inicialmente noética (*nôus*).

Quadro 1 – Plano de leitura do *Protágoras*

|           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 309A-310A | <b>Párodo – Preâmbulo:</b><br>Sócrates e um Amigo (não identificado), iniciam uma conversa sobre Alcibíades. Porém, quem mais chama a atenção de Sócrates é o estrangeiro Protágoras. Considerado o mais sábio homem de todos os tempos. O diálogo se inicia com Sócrates narrando para o amigo o ocorrido na noite anterior.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| 310B-314C | <b>Prólogo:</b><br>- Sócrates conta ao amigo, que na noite passada, Hipócrates bateu à sua porta de madrugada para dizer que Protágoras está na cidade, porém Sócrates já sabia.<br>- Hipócrates pede para que Sócrates o apresente a Protágoras, cujas aulas gostaria de frequentar.<br>- Hipócrates diz que Protágoras o ofendeu pois guarda a sabedoria para si e não a compartilha, porém, Sócrates, ironicamente, diz que se pagar bem, Protágoras deixará Hipócrates sábio também.<br>- Sócrates questiona Hipócrates quanto às suas motivações e constata que ele é incapaz de definir o que é um sofista.<br>- Hipócrates traz a primeira definição de sofista: um indivíduo cheio de sabedoria.<br>- Sócrates pergunta que tipo de sabedoria Protágoras ensinaria e Hipócrates responde dizendo que seria a arte de ensinar a falar bem.<br>- Sócrates alerta Hipócrates sobre os perigos de expor sua alma a coisas prejudiciais. |
| 314C-316A | <b>Estásimo:</b><br>- Sócrates diz que Protágoras não estará sozinho e que dentre os que estão na casa de Cálias, se encontra Hípias e Pródico.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |

<sup>65</sup> É relevante considerar o fato de Platão, inicialmente, ter sido educado para escrever tragédias. E, talvez por isso, é possível ver em seus diálogos elementos próprios das tragédias como o *prólogo* que nos insere no ambiente em que se passa toda a discussão. Tecnicamente, a estrutura da tragédia, segundo Thierry (2011), é composta por um “prólogo”, em que se expõe a ação ou até mesmo o desfecho, seguido do “párodo”, que consiste na entrada do coro; em seguida têm-se os “episódios”, separados pela “estásimos” e, no final, têm-se o “êxodo”, que tradicionalmente é depois do último estásimo. Embora essa classificação nem sempre fique clara, pois, “às vezes a tragédia começa pelo párodo, às vezes o êxodo se encadeia diretamente a um episódio; encontramos mesmo um prólogo cantado por um ator e seguido de um párodo falado. Podemos muitas vezes nos perguntar se tal *kommos* substitui um *stasimon*, se faz parte deste ou daquele episódio, se o êxodo inclui tal canto no coro etc” (Thierry, 2011, p. 15).

|                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sócrates e Hipócrates partem para a casa de Cálias, onde se encontra Protágoras. Ao longo do caminho ambos se detêm em algum assunto (não é especificado) e tentam terminar antes de chegarem à casa de Cálias.</li> <li>- O porteiro confunde Sócrates com os demais sofistas que estavam presente na casa.</li> <li>- Ao entrar Sócrates descreve alguns dos que estavam presentes e alguns temas debatidos por eles. Até encontrar Protágoras no meio de todos.</li> <li>- Cálias diz que procurará assentos para que ambos possam conversar cautelosamente. Movimentando Crítias e Alcibíades também a procurar leitões.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <b>316B-320C</b>  | <p><b>Episódio I: A virtude pode ser ensinada?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sócrates percebe que Protágoras quer mostrar-se e vangloriar-se aos demais, principalmente à Pródigo e Hípias que estavam presentes.</li> <li>- Sócrates inicia os questionamentos a partir do interesse de Hipócrates, de ser ensinado por Protágoras, já que suas aulas tornaria o jovem progressivamente melhor, mas melhor em quê?</li> <li>- Sócrates questiona Protágoras quanto ao objeto de seu ensinamento. Protágoras, afirmando que é diferente dos outros sofistas e que suas aulas melhoram o sujeito progressivamente, define sua técnica como o modo de bem deliberar nos assuntos públicos e privados, isto é, a arte da política, para formar bons cidadãos.</li> <li>- Sócrates levanta duas objeções contra a pretensão do sofista de ensinar a arte política:             <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Os atenienses recorrem a especialistas para certas questões técnicas, mas consideram que todos são igualmente preparados para tomar decisões na administração da cidade;</li> <li>2) Se Péricles não conseguiu transmitir aos seus filhos a virtude que lhe é própria é porque esta não pode ser ensinada.</li> </ol> </li> </ul> |
| <b>320C-328D</b>  | <p><b>Episódio II: O logos de Protágoras</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Protágoras responde as questões levantadas por Sócrates com o mito da criação dos homens (Prometeu e Epimeteu), seguido de um discurso argumentativo.</li> <li>- Conclui, através do mito, que a virtude política é para todos, pois foi dada por Zeus, diferentemente das demais técnicas.</li> <li>- Protágoras inicia seu longo argumento falando sobre a condição humana e expõe sua concepção de virtude. Ainda em seu discurso, o sofista diz qual é o processo de ensino que deve ser adotado.</li> <li>- Protágoras responde porque os filhos de pais virtuosos podem não ser virtuosos.</li> <li>- Protágoras defende que a arte política pode ser ensinada.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <b>328D- 329B</b> | <p><b>Estásimo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Depois do discurso de Protágoras, Sócrates faz uma pequena pausa e agradece a Hipócrates de o ter convidado para aquela conversa.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <b>329C-330B</b>  | <p><b>Episódio III: O logos socrático</b></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |

|                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-----------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sócrates pergunta o que de fato é virtude e Protágoras responde que ela é um todo e as qualidades referidas (justiça, temperança e santidade) são partes desse todo.</li> <li>- Sócrates pergunta ao sofista se sabedoria e coragem também são partes da virtude. Protágoras afirma que sim, e enfatiza que a sabedoria é a mais importante.</li> <li>- Ambos chegam à conclusão de que as partes fazem parte do todo, pois se relacionam, todavia, são diferentes entre si. A partir daqui há análise de cada uma das partes, iniciando pela Justiça.</li> <li>- Sócrates examina a unidade da virtude a partir de cada uma das partes que a compõe. O filósofo apresenta quatro argumentos.</li> </ul> |
| <b>330C-332<sup>a</sup></b> | <b>Argumento 1</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O que é a justiça? Sócrates tenta fazer com que Protágoras admita que a justiça e a santidade são semelhantes, porém o sofista recusa essa constatação.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <b>332A-333D</b>            | <b>Argumento 2</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O que é insensatez/temperança? É oposto da sabedoria? Sócrates diz que temperança é diferente de sabedoria e ambas são partes da virtude.</li> <li>- Análise do problema lógico dos contrários.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <b>333D-334C</b>            | <b>Argumento 3</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A temperança é igual ao saber.</li> <li>- O <i>elenchus</i> socrático percebe uma irritação de Protágoras e passa a ter cautela na condução do diálogo.</li> <li>- Protágoras discursa sobre as relações entre o bem e o útil.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <b>334D-338E</b>            | <b>Estásimo:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ao término do discurso de Protágoras, os convidados batem palmas.</li> <li>- Sócrates diz que discursos longos atrapalham seu entendimento e que prefere respostas curtas.</li> <li>- Protágoras pergunta quem vai decidir o “tamanho” das respostas.</li> <li>- Sócrates diz que encerrará a discussão.</li> <li>- Cálias não permite a saída de Sócrates e pede que continuem a discussão.</li> <li>- Alcebiades, Pródigo e Hípias intercedem para que o filósofo e o sofista continuem a reflexão.</li> <li>- Sócrates insiste em manter a discussão a partir do <i>elenchos</i>, com respostas curtas.</li> <li>- Protágoras aceita a proposta de Sócrates.</li> </ul>              |
| <b>339A-349<sup>a</sup></b> | <b>Episódio IV:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Retomada da reflexão.</li> <li>- Protágoras diz que uma educação de qualidade é aquela que consegue discernir o que é válido ou não na poesia e sugere a análise e interpretação de um poema de Simônides.</li> <li>- Protágoras diz que há uma contradição no poema, pois Simônides diz que é difícil alguém tornar-se perfeito, porém censura Pítaco por dizer o mesmo.</li> <li>- Sócrates chama Pródigo para defender Simônides.</li> <li>- Análise entre <i>ser</i> e <i>tornar-se</i>.</li> <li>- Discussão sobre o que é difícil, terrível e ruim.</li> </ul>                                                                                                                 |

|                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Protágoras rejeita a fala de Pródico.</li> <li>- Sócrates faz uma longa reflexão sobre o problema e conclui que não é impossível ser virtuoso, porém é difícil permanecer sempre.</li> <li>- Retomada da reflexão sobre a virtude.</li> <li>- Reflexão sobre a análise de poemas.</li> </ul>                                                                                                                             |
| <b>349D-E</b>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sócrates faz uma recapitulação de toda a discussão.</li> <li>- Protágoras diz que todas as qualidades (sabedoria, temperança, coragem, justiça e santidade) são partes da virtude, porém a coragem é muito distinta das outras.</li> </ul>                                                                                                                                                                               |
| <b>349D-350C</b> | <b>Argumento 4:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sabedoria e coragem são semelhantes?</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <b>350C-351B</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Protágoras discorda do posicionamento de Sócrates em identificar coragem e saber.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <b>351C-360E</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sócrates faz uma longa discussão sobre o agradável, o prazer, conhecer e fazer, prazer e dominação, a privação do prazer seria um mal, concluindo que prazer seria igual o bem e a dor igual o mal. Isso lhe permite formular a arte da medida dos prazeres e das dores, e de definir a coragem como saber.</li> <li>- Refutação da tese protagórica, em que as partes da virtude seriam diferentes entre si.</li> </ul> |
| <b>361A-362A</b> | <b>Êxodo:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sócrates observa a troca das posições que cada um ocupava no início do diálogo.</li> <li>- Sócrates conclui que se virtude é igual conhecimento então pode ser ensinada.</li> <li>- Protágoras diz que a virtude pode ser tudo, menos conhecimento e por isso não pode ser ensinada.</li> </ul>                                                                                                            |

### 3.1 Formação humana e vivência democrática

São quatro aspectos que refletiremos neste capítulo: 1) o que compreendemos por *vivência democrática*; 2) a função do *logos* no processo de aprendizagem e de coexistência; 3) a possibilidade da educação ética e política, por meio da construção e da transformação dialética dos seres humanos; e 4) arte e o drama como instrumentos didáticos que possibilitam a compreensão dos discursos.

Em nosso primeiro capítulo, refletimos sobre as mudanças políticas que a Atenas do século V sofrera, dentre elas destacamos o desenvolvimento da *paideia* e, analogamente, da Democracia. Vimos, de acordo com Funari (2007), que foi nesse período que “*todos*” os cidadãos atenienses adultos e livres tinham o direito de participar das assembleias, onde podiam deliberar e votar sobre questões políticas importantes. Isso representou uma mudança significativa na estrutura política, pois a participação direta dos cidadãos se tornou uma característica central da Democracia ateniense, embora fosse restrita a um número limitado de pessoas, já que apenas homens adultos, nascidos gregos

e aristocratas (eupátridas) tinham acesso a cidadania. As deliberações políticas eram frequentemente influenciadas pela retórica, levantando reflexões sobre como isso poderia afetar e influenciar a opinião pública. E é justamente nesse ponto que Platão se mostra contrário a essa forma de governo, na medida em que uma de suas grandes questões é a separação do discurso meramente persuasivo do discurso filosófico, comprometido com a verdade, isto é, em Platão, é possível compreender os discursos como *phármakons* e o seu mau uso pode enganar e persuadir, transformando, quem escuta, em meros instrumentos para se alcançar certos interesses privados, principalmente quando se trata de discursos políticos e, por isso, o cuidado com a alma é essencial. E apesar do *phármakon* não aparecer diretamente no *Protágoras*, é possível destacar que o filósofo reflete sobre a importância do conhecimento como alimento para a alma, e isto, a nosso ver, pode ser compreendido como a reflexão sobre o debate fundamentado (e não qualquer debate), além de noções que devem ser a base tanto da esfera pública quanto da privada. Em outras palavras, podemos perceber que os sofistas são comparados a mercadores que vendem “alimento para a alma” (discursos). Tal alimento pode nutrir (quando verdadeiro), mas também pode envenenar (quando falso).

(...) “Mas que coisas sábias concernem os sofistas?”, o que lhes responderíamos? De que ofício ele é mestre? Que outra resposta daríamos nós, Sócrates, senão que *ele é mestre em tornar alguém terrivelmente hábil no discurso?* – Talvez – tornei eu –, seja verdade o que dissermos, embora insuficiente. Pois nossa resposta ainda requer outra pergunta: a respeito de que o sofista torna alguém terrivelmente hábil no discurso? (...) – É evidente que a respeito daquilo que ele também conhece. – Provavelmente. Que matéria é essa, pois, da qual o próprio sofista é conhecedor? – Por Zeus! – respondeu ele. – Não sei mais o que dizer. E eu continuei: – E então? Você sabe a que tipo de *risco vai submeter a sua alma?* Se você tivesse que confiar seu corpo a alguém *correndo o risco de melhorá-lo ou piorá-lo*, você investigaria a questão sob vários ângulos para saber se deveria confiá-lo a essa pessoa ou não, e convocaria um conselho de amigos e parentes, examinando o problema dias a fio. Contudo, a respeito daquilo que você considera mais valioso que o corpo, ou seja, a alma, da qual depende o êxito ou não de tudo o que lhe concerne à medida que ela *melhore ou piore*, você nem consultou nem seu pai, nem seu irmão, nem qualquer um de nossos amigos, para saber se deveria ou não confiar sua alma a esse estrangeiro recém-chegado aqui. (...) Você o denomina sofista, mas ignora flagrantemente o que é um sofista, a quem pretende confiar a si mesmo. – Parece que seja esse o caso, pelo que você está dizendo. – Porventura, Hipócrates, o sofista não seria certo negociante e vendedor de mercadorias, com as quais a alma se nutre? Pois, para mim, é claro que ele é alguém desse tipo. – *Mas a alma, Sócrates, nutre-se de quê?* – *De ensinamentos (mathémasis, μάθημα, aquilo que pode ser aprendido, conhecimento)*, decerto – respondi. – *E cuidado, meu amigo, para que o sofista, ao elogiar o que vende, não nos engane, assim como fazem*

as pessoas envolvidas com a nutrição do corpo, o negociante e o vendedor (Protágoras, 212d-213d. Trad. Lopes, grifo nosso).

No *Protágoras*, a Democracia que vigorava se apresenta de modo singelo, porém eficaz. No início do diálogo, quando Sócrates se mostra contrário à ideia de que a virtude pode ser ensinada, o problema dessa forma de governo, aparece como um dos grandes empecilhos para a separação entre *opinião e conhecimento*, pois, “quando, porém, a deliberação diz respeito à administração da cidade, qualquer indivíduo pode levantar-se para emitir opinião, quer seja carpinteiro, quer seja ferreiro, sapateiro (...)” (Protágoras, 319d). Na *República*, essa crítica aparece ainda mais direta, quando Sócrates analisa cinco formas de governos, e a Democracia aparece como forma inferior, pois ela se estabelece quando “os pobres, vitoriosos, matam uns tantos adversários, exilam outros e dividem com os remanescentes os postos de comando e direção da cidade” (República, 557a), evidenciando que os cargos públicos são assumidos por sorte e não por competência, e isso daria início a um governo desordenado e incerto, já que o indivíduo democrático seria aquele que está repleto de desejos e prazeres, além de ser escravo de seus interesses (República, 559d).

Todavia, se Platão era contra a Democracia, como podemos pensar sua *paideia* como fundamento de uma coexistência, que por si só é democrática? É necessário, desse modo, separar a instituição política, que Platão claramente discorda, da *natureza* da deliberação política, que em sua essência é democrática, algo que a própria *calípolis* (bela cidade) exige. A crítica à Democracia pode ser vista como um desenvolvimento e intensificação dos princípios teóricos que orientaram a reflexão ética de Sócrates, a qual fundamentava seus discursos na busca pelo *que é*, ou seja, quando falamos de *logos* socrático, no que se refere à *práxis* cívica, vemos uma oposição à moralidade aristocrática tradicional [como satisfação pessoal], pois, para o filósofo, o que estaria em jogo é a excelência (*areté*) na prática subordinada à orientação *epistêmica*.

É no discurso socrático que há uma unidade profunda entre pensamento (*logos*), conhecimento (*episteme*) e ação (*práxis*). Compreendemos, nesse sentido, que para Sócrates, em qualquer atividade humana, para alcançar a excelência, é essencial primeiro *conhecer* o bem relacionado à ação que se deseja realizar, não existindo, portanto, virtude sem conhecimento (Protágoras, 361b). A reflexão socrática, de todo modo, está na compreensão de que ação cívica é um paradigma privilegiado aos procedimentos operacionais da *tékhnē*, inspirando-se no que ocorre nas práticas artesanais, o que nos leva à concepção de que a excelência na ação é o fundamento da *calípolis*, que só pode

existir se houver uma *paideia* que a torne possível, principalmente no que diz respeito à competência e ao conhecimento.

Ao tratarmos de *vivência e natureza* democrática, seguimos a perspectiva de Francis Wolff (1983), na qual, em linhas gerais, defende que as sociedades políticas têm origem e fundamento na concepção e necessidade de *sobrevivência* que deve ser, em sua essência, democrática. O autor explora a relação profunda e intrínseca entre a filosofia grega e o desenvolvimento da Democracia na Grécia, enfatizando que a filosofia não apenas surgiu em um contexto democrático, ela contribuiu significativamente para o seu florescimento, porque tanto a prática filosófica quanto a Democracia surgiram em um período relativamente curto, onde a liberdade de pensamento e a busca pelo conhecimento racional, características da filosofia, são paralelas à liberdade política e à igualdade que fundamentam a coexistência.

Como citamos anteriormente, a Democracia ateniense era baseada no debate público e na deliberação coletiva, o que também é um princípio central da filosofia. Sócrates frequentemente participava e incentivava o debate e a argumentação racional, essencial para o processo democrático. A filosofia grega introduziu uma forma crítica de pensar sobre o mundo, a sociedade e a própria Democracia. Wolff (1982) argumenta que essa crítica construtiva ajudou a moldar a prática democrática, promovendo uma reflexão constante sobre a justiça, a ética e a governança, justificando a importância da educação e da formação da virtude cívica, já que as reflexões socráticas sustentam a ideia de que a educação é crucial para formar cidadãos capazes de participar plenamente na vida democrática. Trata-se, portanto, de uma inter-relação entre a filosofia grega e a Democracia, em que esses dois fenômenos culturais se influenciaram mutuamente. A liberdade de pensamento, que é uma característica essencial da filosofia, e está intimamente ligada à liberdade política e à igualdade, que são os pilares da Democracia. Essa origem comum sugere que ambas as práticas se beneficiaram de um ambiente onde a liberdade e a deliberação política eram valorizadas.

Todavia, nosso ponto é que a caracterização da prática socrática, a partir dos diálogos e deliberações, *não é oposta ao debate político* (próprio da Democracia), ao contrário, é justamente tal prática que torna possível os debates. O que está de fato em jogo, a nosso ver, é a *distinção fundamental* entre aquilo que *parece* e aquilo que *é* um debate político, na medida em que ao longo dos discursos socrático há essa preocupação crucial, independente da forma de governo. E, mesmo havendo uma defesa de um governo de sábios (*República*, 484a-b), não podemos ignorar o incentivo socrático à

deliberação através do diálogo, argumentação racional e a busca pela verdade. A natureza crítica da filosofia socrática é a base da coexistência na *pólis*, já que ele introduziu uma forma de pensar que questionava e examinava o mundo e a sociedade. A Democracia vigente não era sustentada por tais questões, trazendo uma confusão da ideia de que “todos” estão aptos a participar e deliberar. Enfatizamos, portanto, que mesmo havendo crítica platônica à essa forma de governo, não significa dizer que há uma repulsa ao debate, que deve ser *democrático*, já que os seres humanos possuem um interesse em comum, o de que *sobreviver*, “forma-se uma cidade quando nenhum de nós se basta a si mesmo e necessita de muitas coisas” (*República*, 369b).

Ao analisarmos o mito contado por Protágoras, vemos que uma sociedade só funciona se houver algo que una os seres humanos. Nessa alegoria, o sofista enfatiza a origem da humanidade e a formação das sociedades. Em suma, Zeus decide dar às pessoas as qualidades indispensáveis para a vida. Para isso, ele convoca Prometeu e Epimeteu a fim de distribuí-las entre os humanos. Epimeteu distribui os atributos aos animais primeiro, pensando tanto na subsistência quanto nas qualidades físicas, de todas as criaturas e que lhes garantiriam a sobrevivência, porém deixando os humanos sem nada. Para corrigir isso, Prometeu rouba, de Hefesto e Atena, a *sabedoria das artes (tekhné)* juntamente com o fogo, e o dá aos humanos, para garantir o aprendizado (*sophían antrophos*), capacitando-os a sobreviver e prosperar. No entanto, mesmo possuindo as artes para sobreviverem, ainda lhes faltavam a arte política, que garantiria a ajuda mútua e a preservação. Zeus, preocupado com a possibilidade dessa espécie desaparecer, ainda precisava garantir que os humanos fossem capazes de viver juntos e harmoniosamente. Então, envia Hermes para dar às pessoas *Dike* (justiça) e *Aidôs* (pudor) como princípio ordenador das cidades e os laços que aproximam os homens. São essas qualidades que permitem que os humanos coexistam e percebam a necessidade de justiça e moderação na sociedade (*Protágoras*, 320d-322d).

Como todo mito, há múltiplas possibilidades de interpretações e reflexões, seja em relação ao próprio significado dos nomes Epimeteu (aquele que pensa depois) e Prometeu (aquele que pensa antes), seja a própria separação entre a natureza, em que apenas a sobrevivência está em jogo, e a organização social, como inerente aos seres humanos, ou ainda uma tática retórica para “desviar” do problema inicial que fica esquecido por um momento, o de saber se a virtude pode ou não ser ensinada. Todavia, destacamos, nesse momento, uma característica presente no mito, a caracterização da *arte política (tekhné)* como qualidade de *todos*, porém, mesmo *todos* possuindo tal qualidade, ainda assim, há

a necessidade de se criar leis, visto que mesmo *possuindo* justiça e pudor, não significa que *todos sejam* justos e moderados.

Hermes, então, perguntou a Zeus, de que modo deveria dar aos homens pudor e justiça: - Distribuí-los-ei como foram distribuídas as artes? Estas foram distribuídas da seguinte maneira: um só homem com conhecimento da medicina basta para muitos que a ignoram, verificando-se a mesma coisa com todas as outras artes. Devo proceder desse modo com o pudor e a justiça, ou reparti-los entre todos os homens igualmente? – Entre todos – disse-lhe Zeus –, *para que todos participem deles, pois as cidades não poderão subsistir, se o pudor e a justiça fossem privilégios de poucos*, como se dá com as demais artes. E mais: estabelece em meu nome a seguinte lei: que *todo homem incapaz de pudor e de justiça sofrerá a pena capital*, por ser considerado flagelo da sociedade (Protágoras, 322c-d. Trad. Nunes, grifo nosso).

De modo mais específico, trata-se da distinção entre *o que é* (*episteme*) e o que pode *vir a ser* (deliberação), a política encontra-se justamente no campo da deliberação, já que ela contempla vários problemas que são discutíveis. Wolff (1983) parte de uma diferença entre “tecnocracia” e “democracia”, onde nesta a decisão final cabe sempre ao povo. A opinião do especialista se refere apenas à *eficácia* dos meios para alcançar um fim soberanamente escolhido pelo povo (p. 10-22). Se considerarmos a política como o espaço da administração do Estado, que é compartilhado por todos os seus membros, definiremos essa esfera de soberania popular por dois conjuntos: as *opiniões* (*doxa*) de cada um, sem necessariamente envolver uma produção específica, e a *totalidade* (*episteme*) das decisões, quaisquer que sejam. Se todos, independentemente de possuírem ou não competência, podem e devem participar das decisões relacionadas ao interesse geral do Estado, a ideia central seria de que a política não é um conhecimento reservado àqueles que *sabem*. Consequentemente, é possível e necessário discutir publicamente tudo o que escapa dos saberes especializados. Não há competência em política porque ela abrange o conjunto das questões debatíveis. Isso significa que se pode opinar [mesmo não sabendo], mas que se deve *decidir* e não simplesmente deixar fazer.

De fato, em um contexto democrático, não deliberamos para saber se preferimos boas ou más leis, ou se é melhor vencer do que ser vencido. Não se discute porque pressupomos a unanimidade, e isso, por si só, é um extenso problema criticado por Platão. Porém, acrescentamos que não se discute sobre os *meios* imediatos, pois, são tão indiscutíveis quanto os fins mais distantes, mas por uma razão inversa: não porque pressupõem a unanimidade dos não-especialistas, entretanto porque recolhem a certeza do especialista. Seguindo a perspectiva de Wolff (1982), entre o meio imediato, que

requer competência técnica (*tekhné*), e o fim último, que implicaria em acordo universal, desenvolve-se todo o espaço *debatível* dos meios e fins intermediários, em que nem todos são unânimes e ninguém é infalível. Esse é o campo das decisões incertas, presente na esfera política, pois, como democratas, não podemos considerar a política uma ciência. “O que não se pode saber absolutamente, discute-se, e o que se discute não se pode saber com certeza” (p.13). Por isso, quando falamos em *vivência democrática*, referimo-nos aos problemas inerentes à existência humana, aos quais são deliberáveis, onde *todos* fazem parte do corpo social, mas nem todos possuem as competências necessárias para deliberar, e é justamente aqui que o *logos* socrático se debruça.

Ciência (*episteme*) e deliberação pública, com efeito, não compartilham o mesmo objeto. A ciência trata do *que é*, enquanto a política lida com o que *pode ser*. A ciência é atemporal, aplicável ao passado, presente e futuro. A política, focada nos problemas que envolvem as sociedades e as vivências, introduz uma ruptura entre o que acontece e o que poderá acontecer, talvez por isso, é que há a possibilidade de compreender a relação entre *týkhe* (incerteza) e *tekhné* (técnica) como algo fundamental para (co)existência humana, visto que está ligada à ideia de um possível “controle” ou uma sabedoria prática (*phrónesis*) para lidar com o que é incontrolável.

Conquanto, não defendemos que tal divisão, dentro da *paideia* socrática, seria a negação do conhecimento científico, na verdade, o que destacamos é a necessidade de reconhecer a relação intrínseca de ambos, ao mesmo tempo sua separação e compreensão epistemológica, para somente assim, saber lidar com as contingências (*týkhe*) das relações humanas, que aqui chamamos de *vivência democrática*. Em suma, a democracia da qual tratamos não é a instituição ou forma de governo, mas sim a deliberação prática que é o seu fundamento e nos liga ao próprio mundo, ela supõe que o futuro se mostra aberto entre várias linhas de temporalidade coerentes e incompatíveis, e que a decisão é livre, mas refletida entre esses futuros contingentes. A deliberação política, portanto, não pode ser senão democrática, pois se aplica a *todos* os cidadãos e tudo o que eles podem fazer como tal, porém não podemos confundir, mesmo que *todos* possam *opinar*, não significa que *todos* estão *aptos* à deliberação, daí a importância da *paideia*, já que é por meio dela que as competências podem ser alcançadas. Assim, é impossível falar de *vivência democrática* sem *deliberação política*. E a crítica platônica está justamente ligada à confusão que se pode fazer entre o *debate dos problemas cívicos* e a *competência das escolhas*, como nos explica Wolff (1983),

O que, por exemplo, seria para Platão escandaloso, tanto "metafisicamente" como politicamente, é que se possa deixar as mais altas e importantes ações humanas, seus fins e seus valores, errantes, ao sabor da opinião pública e da contingência das decisões majoritárias, enquanto que qualquer um sabe seguramente como fazer para tocar flauta. O que seria intolerável é que a sorte da cidade fosse lançada através do desacordo das vozes incompetentes da assembleia, submetida a múltiplas opiniões, inconstantes, contraditórias, enquanto ninguém discute a decisão do capitão que sabe como levar o navio a um porto seguro. Deve haver, portanto, uma *ciência política*. Ela se confunde com a ciência dos valores e está reservada aqueles que possuem competência na matéria: os filósofos. Em outros termos, já que por trás da variedade das circunstâncias políticas esconde-se sempre a estabilidade da essência de um valor (o Bem), apenas aqueles que podem aceder a essa ciência suprema são aptos para governar o Estado. porque a natureza fez uns para se ocupar com filosofia e comandar no estado e outros para abster-se de filosofar e obedecer àquele que governa (Rep. V, 474b-c). Finalmente, o mesmo tipo de exigências e de conclusão no Aristóteles da cidade ideal: "que a cidade seja virtuosa no sentido absoluto, isto não é o resultado do acaso, mas de ciência e de vontade refletida" (Pol. VIII, 1322a 32). Daí a mesma equação: somente devem deliberar e governar os que *sabem* o que é o bem e somente podem sabê-lo os poucos homens capazes que consagram-se exclusivamente a isto (Wolff, 1983, p. 21. grifo nosso).

Compreende-se, logo, que a deliberação política é inerente aos seres humanos, mas não significa dizer que *todos* teriam as competências para governar. Nem ciência nem técnica, a *(co)existência* é uma experiência acumulada de particularidades que se delibera, aprende, muda, repete, questiona etc., e quanto a isso, o *logos* socrático não era, de fato, contrário.

Podemos visualizar a caracterização da prática política na fala de Protágoras, após a exposição do mito, em que a *capacidade* política é, *a priori*, igualmente repartida entre todos e a soma das experiências individuais permite a coexistência. Em um longo discurso, o sofista levanta uma questão importante, a confusão entre *tekhné* e *virtude política*.

(...) quando se trata de problemas relativos à virtude da arte de construção, ou de qualquer outra profissão mecânica, *somente poucos podem participar de suas deliberações*, e se alguém, estranho a esse pequeno número, se aventura a emitir opinião, não o toleram, como disseste, e, com razão, segundo penso. Quando, porém, vão deliberar sobre a *virtude política*, em que tudo se processa apenas em função da justiça e da temperança, é muito natural que admitam todos os cidadãos, por ser de necessidade que todos participem dessa virtude, sem a qual nenhuma cidade poderia subsistir (Protágoras, 322e-323a. Trad. Nunes, grifo nosso).

Aqui, aparece o problema próprio da Democracia, que Platão não despretensiosamente coloca na fala de Protágoras, se *todos* têm direito à deliberação

política, significa que *todas* as opiniões se equivalem. E porque ensinar a virtude política, se *todos* possui parte dela? Isso por sua vez, traz dois problemas: 1) ou a política que se ensina e é uma *tekhné*, ou, 2) se todo mundo é igualmente apto à política, ela não pode ser ensinada. De todo modo, no decorrer do diálogo entre Sócrates e Protágoras, vemos, em contrapartida, a defesa de que mesmo a natureza política sendo comum a todos, não significa que *todos* sejam igualmente justos. É a partir do desenrolar do debate que podemos perceber a valorização e o reconhecimento da distinção entre *sophia* e *deliberação* política. Isto é, como destaca Wolff (1983), o que está em jogo é a separação entre o *político-sábio*, que possui as competências universais do saber e utiliza a retórica com consciência de causa, e o *político-falante*, que seria o homem (*ánthropos*) comum, já que faz parte do todo, ele não sabe, mas participa (p. 32-38). Com efeito, a reflexão levantada sobre o ensino da virtude define, também, distinção entre *competência* e *participação* política.

O domínio do político se confunde com o domínio da dialética, extrapolando a toda forma de saber. Saber falar é poder dizer tudo e deliberar é deliberar acerca de tudo, já que a esfera do “público” (do deliberável) se encontra no cruzamento de duas “publicidades”, a do dizível e a do político (Wolff, 1983, p. 37).

E se a *práxis cívica* (ética-política) está no *logos*, é preciso, então, definir essas duas esferas, que também pode ser dada na relação entre *discurso* filosófico e *discurso* sofisticado. Martha Nussbaum (2009), diz que a virtude seria conhecimento prático (*phrónesis*), cujo difere do conhecimento teórico. Para Platão, de acordo com a autora, a sabedoria prática é essencial para a vida cívica, habilidade crucial para tomar decisões em situações concretas. Seguimos essa perspectiva, na medida em que a formação humana, na qual tratamos aqui, deve justamente cultivar a habilidade de julgamento prático através do *logos*. No *Protágoras*, compreendemos que a *paideia* exige discernimento e julgamento em situações específicas, e não apenas um conjunto de regras fixas. O *logos* socrático, a nosso ver, ajuda a fortalecer capacidade (algo que é intrínseco a *todos*) das pessoas de agirem virtuosamente (Justiça - Bem), apesar das adversidades. E é justamente o debate entre o sofista e o filósofo que nos ajuda a compreender a fundamentação da coexistência humana, principalmente quando se trata da relação entre *týkhe* (incerteza, acaso) e *tekhné* (técnica), pois o progresso humano está ligado à tentativa de ir contra a contingência. No mito contado por Protágoras, vemos que a necessidade da *paideia* está ligada à exposição dos seres humanos à *sorte* (321d), por isso que a eliminação dela seria sua principal tarefa.

A educação moral é caracterizada como algo que responde a uma necessidade que é parte da nossa natureza. Zeus nos conferiu uma tendência natural à justiça; mas ela precisa ser desenvolvida pela instrução comunal. “Toda vida humana necessita de ritmo (*eurythmías*) apropriado ao ajustamento harmonioso” (326B5); o ajustamento não é natural, mas a necessidade dele é (Nussbaum, 2009, p. 91).

Ao analisar o mito, Nussbaum (2009) destaca a ideia de que o progresso da vida social humana só será efetivo “quando desenvolvermos uma *nova tekhné* que equipare a deliberação prática à contagem, ponderação e mediação” (p. 80). Ao longo da argumentação da autora, destacam-se duas noções: 1ª) a compreensão da *týkhe*, reconhecida por três características, a vulnerabilidade das pessoas, quanto à própria sobrevivência e existência; a pluralidade dos valores buscados e o poder das paixões que “atrapalham” o planejamento prático. Seriam esses *males* que a correta *tekhné* poderia curar [ou “medicar”]. A função dessa “nova” *tekhné* seria a de “governar” as escolhas práticas, e, quanto a isso, Sócrates concorda (Protágoras, 319a). E 2ª) a definição de *tekhné*, reconhecida por quatro especificações, a aplicação deliberada da inteligência humana; a produção de algum controle ou administração sobre a *týkhe*, como no caso da política; a possibilidade de deixar o ser humano livre da dependência cega do que acontece, e, por fim, o fato da humanidade estar à mercê da *týkhe*, pois, onde não há *tekhné* há ignorância, situação que visivelmente é a preocupação socrática.

Com efeito, essa “nova” *tekhné* seria, seguindo a perspectiva de Nussbaum (2009), o fundamento das escolhas práticas, reconhecida por quatro aspectos, 1) universalidade; 2) possibilidade de ensino; 3) precisão, e 4) preocupação com a explicação (p. 84-85). As experiências desorganizadas são obtidas pelo acaso, todavia, através da *tekhné*, há a possibilidade de previsão, uma vez que agrupou muitas experiências e possibilitou a produção de reflexão sobre elas. No entanto, como é possível que o conhecimento prático se torne uma *tekhné*? 1) pela exigência de uma sistematização e unificação da prática que pode produzir reflexões a algum tipo de apreensão ordenada; 2) pelo almejo a princípios que possam ser ensinados e explicações de como os resultados desejados são produzidos, e 3) para eliminação (ou tentativa) do acaso da vida social e humana (p. 86).

O fato é que o conhecimento prático (deliberativo) é apenas a descoberta de *meios* instrumentais para esse o fim (Justiça - Bem) externo, isto é, o debate entre o sofista e o filósofo nos direciona para sabermos se a deliberação prática é ou não uma *tekhné* (Protágoras, 318d-319a), identificando que há um *Bem* humano que pode ser desejado, independente da deliberação e das virtudes. Por isso que Sócrates, diferentemente de Protágoras, define que a arte política é um instrumento a serviço de um fim

preestabelecido, o da manutenção e da proteção da vida humana (Protágoras, 356d-e). A (co)existência, portanto, é uma necessidade natural, pois Zeus deu Justiça e Pudor, porém ela *precisa* ser *desenvolvida* pela instrução comunal, que é a preocupação da *paideia* socrática, e por isso, *democrática*, já que só é possível pensá-la por meio da deliberação política, onde naturalmente *todos* fazem parte dela.

O projeto político e pedagógico, desenvolvido no *Protágoras*, é saber qual *tekhné* temos (ou podemos ter) que poderia tornar os seres humanos bons na deliberação e no controle das escolhas práticas. O ensino dela conduzirá a melhoria das relações sociais e assim da (co)existência. Aqui, compreendemos que a *tekhné* é responsável por encontrar um *fim* ou medidas que tornem os valores (*areté*) comensuráveis, para, somente assim, existir a possibilidade de controle. Talvez essa seja a principal distinção entre o sofista e o filósofo, pois, a reflexão de Protágoras leva à pluralidade dos fins, enquanto Sócrates preocupa-se com a unidade (fim último) (*Protágoras*, 329c-330b).

Nesse sentido, a (co)existência *democrática* que aqui apresentamos, instaura-se no campo das reflexões e das incertezas da vivência humana e o *logos* socrático é o fundamento das discussões e das problematizações sobre a multiplicidade das ações éticas e políticas, as quais são inesgotáveis. É por via dele que há um processo de busca contínua, sem, todavia, confundir o *que é* e o *que pode vir a ser*.

### 3.2 O *logos* socrático como princípio da (co)existência.

Uma vez de posse desse lote divino, foi o homem em virtude de sua afinidade com os deuses, o único dentre os animais a crer na existência deles, tendo logo passado a levantar altares e a fabricar imagens dos deuses. Não demorou, e começaram a coordenar os sons e as palavras, a engendrar casas, vestes, calçados e leitos, e a procurar na terra os alimentos. Providos desse modo, a princípio viviam os homens dispersos; não havia cidades; por isso, eram dizimados pelos animais selvagens, dada sua inferioridade em relação a estes; as *artes mecânicas*<sup>66</sup> chegavam para assegurar-lhes os meios de subsistências, porém eram inoperantes na luta contra os animais, *visto carecerem eles, ainda, da arte política*, da qual faz parte a arte militar. À vista disso, *experimentaram reunir-se, fundando cidades, para poderem sobreviver*. Mas, quando se juntavam, justamente por carecerem da arte política, causavam-se danos recíprocos, com o que voltavam a dispersar-se e a serem destruídos como antes. Preocupado Zeus com o futuro de nossa geração, não viesse ela a desaparecer de todo, mandou que Hermes levasse aos homens o Pudor e a Justiça, como princípio ordenador das cidades e laço de aproximação entre os homens (Protágoras, 322a-c. Trad. Nunes, grifo nosso).

---

<sup>66</sup> δημιουργική τέχνη. Daniel Lopes (2017) traduz como “técnica demiúrgica”.

Essa passagem do *Protágoras* ajuda-nos a perceber que apesar da *tekhné*<sup>67</sup> ser natural e comum a todos, a (co)existência carece da arte (deliberação) política. E se a *coexistência* é necessária para sobrevivência da espécie humana, é somente através do *logos* (λόγος) - enquanto fundamento da arte política - que ela é possível. Entretanto, mesmo sendo comum a todos [o poder de *opinar*], é preciso separar os tipos, e aqui tratamos de dois, o *logos filosófico* e o *logos sofístico* (retórico e persuasivo), já que ambos são *discursos*, apesar de suas diferenças. Nos diálogos, esse dualismo [e não antagonismo] aparece quase sempre, na medida em que o primeiro se preocupa com a *unidade* e o segundo, com a *multiplicidade*.

Como destacamos anteriormente, um dos maiores empecilhos para a compreensão dos diálogos como um todo, encontra-se na dificuldade de enquadrar a filosofia platônica e socrática na própria concepção grega de homem (*ánthropos*) e de mundo, ou até mesmo na necessidade de encontrar, em suas obras, uma resposta precisa aos problemas levantados. Ao partir desse pressuposto, nossa atenção será voltada ao problema dialógico e diairético dos discursos, que são sistêmicos e autorreferenciais, em que cada parte remete ao todo e, igualmente, às partes isoladas. No *Protágoras*, é possível “separar” cada reflexão travada do diálogo entre o sofista e o filósofo, ao mesmo tempo em que a reflexão sobre o ensino da virtude cívica, só faz sentido quando “juntamos” essas partes. Isso aparece de forma mais direta quando ambos examinam a unidade da virtude e das relações de suas partes entre si (329c-330b), algo característico do debate entre unidade e multiplicidade, ou seja, não é algo que encontramos *apenas* no *Protágoras*, mas em praticamente todo o *corpus*. Compreendemos, desse modo, que a pedagogia socrática não reside em um único discurso [ou *somente* na fala socrática], ela possui uma qualidade única: a de estimular o leitor/expectador para que se desencadeie sua própria produtividade, e isso só é possível pelo *logos*. É por essa perspectiva que vemos na utilização dos elementos dramáticos, recursos essenciais de representação tanto da existência humana quando do convite em participar ativamente dos debates.

Mas, primeiramente, o que se compreende por *logos*? Tentamos expor nas considerações iniciais, que há certa complexidade da compreensão do termo<sup>68</sup>, em suma compreendemos *logos* a partir de três categorias: 1) palavra ou discurso, como fala articulada (o que é dito e a reunião do que é dito); 2) relato ou narrativa, como conto

---

<sup>67</sup> Podemos compreendê-la neste ponto, como capacidade ou princípios lógicos inatos.

<sup>68</sup> Ver páginas 18 a 22 deste trabalho.

estruturado e 3) argumento ou razão, como raciocínio lógico, usado para persuadir ou demonstrar. No primeiro capítulo desta pesquisa, traçamos um percurso histórico sobre a noção de *paideia* para os gregos, e o *logos* também acompanha essa historicidade já que ao longo dos séculos, a noção foi amplamente utilizada. De acordo com Peters (1974), o termo *logos* deriva do verbo grego *legein*, que significa *falar* ou *pensar*, e seu entendimento, na antiguidade clássica, abrange, desde a simples percepção do mundo, até o pensamento sistemático. Aqui, compreendemos o *logos* como razão, reflexão e reunião, em que, especialmente com os sofistas e os filósofos, passou a ser entendido como discurso articulado e razão humana. O *logos* era visto como a capacidade racional que distingue os seres humanos dos outros animais, permitindo o pensamento lógico, a linguagem articulada e o discurso persuasivo<sup>69</sup>. Todavia, há uma complexidade nessa historicidade, já que os filósofos e os sofistas não foram os únicos que utilizaram o termo.

Jean-Pierre Vernant (2004) salienta que a partir do desenvolvimento da cultura grega, houve um aperfeiçoamento contínuo do *pensar*, e mesmo entres os mitos já havia elementos constituintes de um *logos* discursivo<sup>70</sup>. Ao traçar as raízes do pensamento grego, o autor ressalta como e por que a Grécia antiga desenvolveu uma forma de pensar distinta, que se tornou a base da filosofia ocidental. Elementos como mudanças políticas e sociais, entre os séculos VIII e VI a.C e a “ruptura” com as explicações míticas, foram cruciais para o desenvolvimento do pensamento racional e filosófico. Isso possibilitou o surgimento de um novo *logos*, baseado na observação, na argumentação lógica e na busca por explicações racionais dos fenômenos naturais e sociais. E é justamente no campo da política e práticas sociais que o *logos* ganha notoriedade, pois foi com a cidadania e a Democracia ateniense que houve promoção do pensamento crítico e racional, e com a prática da deliberação pública e a participação cidadã, nas decisões políticas, aumentou mais ainda a valorização do debate e argumentação, e, talvez, por isso que os sofistas ganharam grande destaque nesse contexto, devido à necessidade de um “*domínio mais eficaz do logos*”.

O desenvolvimento do pensamento moral e reflexão política prosseguirá nessa linha: as relações de força tentar-se-á substituir relações de tipo “racional”, estabelecendo em todos os domínios uma regulamentação baseada na medida e visando proporcionar, “igualar”

---

<sup>69</sup> Aristóteles contribuiu significativamente para o desenvolvimento do *logos* ao formalizar o estudo da lógica. Para ele, o *lógos* era a lógica proposicional, o método pelo qual os argumentos válidos eram formulados e analisados. Aristóteles viu o *logos* como a capacidade de raciocinar de maneira coerente e argumentar de forma válida (Órganon, 100a-101b).

<sup>70</sup> Quanto a esse tema também é significativo o estudo de Albin Lesky (1985).

os diversos tipos de intercâmbio que formam o tecido da vida social (Vernant, 2004, p. 99).

Em suma, o *logos* pode ser compreendido como um princípio unificador que atravessa várias áreas do pensar, discutir e refletir humano, uma vez que ele encapsula a ideia de uma ordem racional subjacente ao universo, como princípio cósmico, razão humana ou discurso articulado. O *logos*, nesse sentido, desempenhou um papel fundamental no pensamento grego, abrangendo, desde o pensar mítico [não sistêmico], porém compreensivo, até a capacidade humana de pensar e se expressar logicamente.

Como o *logos*, então, enquanto faculdade reflexiva, é importante para uma formação humana e possibilidade de (co)existência? Compreendemos que entre *aprender* e *conhecer* há um processo reflexivo contínuo inerente aos seres humanos, que, de modo mais específico, nas falas socráticas aparece na relação entre *diánoia* (entendimento) e *nóus* (intelecto). Tais noções, fundamentais para a filosofia platônica e socrática, apresentam-se de maneiras distintas referindo-se aos *níveis* de (re)conhecimento e formas de apreensão da realidade, que, dependendo da *maneira* como são utilizadas ou reconhecidas, podem influenciar tanto o aspecto sócio-político quanto epistemológico. A diferença entre esses dois termos pode ser elucidada através de uma análise das suas definições e contextos de uso nas obras do filósofo.

A *diánoia* (διάνοια), pode ser compreendida, seguindo a definição de Peters (1974), como “pensamento discursivo” ou “razão discursiva” (p.52). Ela refere-se ao tipo de pensamento que envolve o uso da razão para examinar e analisar objetos, geralmente por meio de processos de inferência, dedução e argumentação. No esquema epistemológico de Platão, *diánoia* é considerada um “nível inferior” de conhecimento em comparação ao *nóus*. Ela pertence ao mundo das formas perceptíveis e se ocupa de objetos matemáticos e geométricos que, apesar de mais elevados que as simples aparências sensoriais, ainda não atingem a compreensão direta das Ideias (*eidos*). A *diánoia* é caracterizada pelo uso de hipóteses e processos racionais que procedem passo a passo. Esse tipo de pensamento é exemplificado na prática da geometria, onde os matemáticos partem de axiomas e teoremas para deduzir conclusões.

Já o *nóus* (νοῦς) é frequentemente traduzido como “inteligência”, “intelecto” ou “mente” (Peters, 1974, p. 160). Esse termo refere-se a uma forma “mais elevada” de conhecimento, que é direta, intuitiva e imediata. Ele está associado à apreensão direta das Ideias (*eidos*), que são as realidades eternas e imutáveis as quais estão além do mundo físico. Ao contrário da *diánoia*, que opera através de inferência e análise discursiva, o

*nôus* envolve uma compreensão imediata e direta da verdade. Em Platão, o *nôus* aparece como uma forma de conhecimento que não depende de hipóteses, mas que apreende as Ideias de maneira mais completa.

As definições de *diánoia* e *nôus* aparecem mais diretamente na analogia da *Linha* descrita no livro VI de *A República* (509d-511e), mas também perpassam por todo o *corpus*. Em síntese, a linha dividida representa diferentes níveis de realidade e conhecimento, e subdivide-se em quatro partes, a crença (*pistis*), sendo o conhecimento empírico e crenças sobre o mundo físico; imaginação (*eikasia*) que seriam as conjecturas e imagens sensoriais; o pensamento discursivo (*diánoia*), relacionado com a matemática e a ciência que utiliza a razão discursiva, e o intelecto (*nôus*), como conhecimento filosófico e intuitivo das Ideias (*eidos*). Nessa analogia, os dois primeiros níveis que pertencem ao sensível, são considerados opiniões (*doxa*), enquanto os dois últimos pertencem ao inteligível e representam conhecimento verdadeiro (*episteme*).

Se na *República* Platão distingue claramente “os níveis de realidade e discursos”, no *Protágoras* podemos ver como essa relação, entre *diánoia* e *nôus*, é colocada frente a frente, justamente quando se trata do *logos* sofisticado e filosófico. Protágoras diz que pode ensinar a virtude política, e seus ensinamentos farão com que os homens consigam administrar bem suas casas e seus negócios, além de fazer com que eles se tornem excelentes como cidadãos (319a). Porém, nesse primeiro momento, Sócrates discorda totalmente, afirmando que essa virtude não pode ser ensinada, o que, a nosso ver, há a inserção da reflexão sobre os “níveis” distintos de conhecimento, confundindo e misturando os discursos, em que um é aparente e o outro ocupa-se das formas (*eidos*) (329d).

A *diánoia*, em síntese, é o pensamento racional e discursivo que utiliza processos dedutivos e hipóteses, enquanto o *nôus* é o intelecto que apreende diretamente as formas (*eidos*), oferecendo um conhecimento intuitivo e imediato da verdadeira realidade. Entendemos que só há aprendizagem quando nos “movemos nessa linha”, e isso só é possível através das reflexões, discursos e reuniões (*logos*) que se desenvolvem dialeticamente, no movimento incessante entre ignorância e saber, entre aparência e verdade, entre sensível e inteligível.

Vemos, desse modo, uma complexidade discursiva-teórica do *logos* socrático, que não pode ser resumido a “conceituações”, ou meras “contradições”. Ele reflete a própria concepção de formação humanística, englobando a vida, o saber, o conhecer, o aprender, o transmitir, o errar etc. É mediante esse *logos* que se pode explorar questões filosóficas

e apresentar diferentes perspectivas, sem confundir a aparência (*doxa*) e a verdade (*episteme*), e ao mesmo tempo ascendendo e desenvolvendo os níveis de conhecimento, como um processo contínuo e inerente ao ser humano. O *logos* socrático, então, assume o primeiro passo do processo de aprendizagem, pois refletir sobre a formação humana é compreender a função dialógica que o *logos* assume a partir do desenvolvimento e reconhecimento das faculdades do intelecto e se construindo dialeticamente, em oposição à opinião (*doxa*), como confronto de coerência lógica, estendendo-se à dimensão formativa, intrínseco à deliberação política. É a forma dialógica, através dos discursos (*logos*), entre os seres humanos que se constrói uma educação a qual possibilita a (co)existência e a deliberação política.

E se o *logos* pode ser caracterizado como processo de compreensão e de reflexão, que ainda está em construção, a educação é o *meio* para a edificação da comunidade humana, já que a virtude é o conhecimento do bem (Protágoras, 328b-d). Assim, no *Protágoras* visualizamos a formação do problema entre virtude política (*areté*) e sabedoria política (*episteme*), pois, na educação sofística, temos o conhecimento aparente (persuasiva), enquanto na socrática (filosófica) há a provocação pelo interesse, o espanto e a curiosidade, através do *logos*. É por via do discurso sofístico e filosófico que percebemos uma confrontação didática entre os dois *logos* e não necessariamente uma oposição.

O objetivo pedagógico de Protágoras é o de “melhorar” os homens progressivamente e ensinar a virtude política (318e-319a), já o de Sócrates seria o de discutir sobre a eficácia (ou não) do método de ensino utilizado por Protágoras (320a). E, a partir desse debate, vemos ambos como parceiros, no sentido de construir, reunir informações e produzir um conhecimento ou uma reflexão, e não competidores. Para reforçar essa ideia, podemos separar quatro pontos tratados no diálogo, 1) as bases da educação cívica (318a-320e), 2) a condição e natureza humana (322e-328d), 3) o método de ensino (352b-e) e 4) a caracterização dos saberes e do conhecimento (357a-361d). O que nos chama atenção de fato, na construção do diálogo como um todo, é que em meio aos discursos, entre o filósofo e o sofista, percebemos que em ambos há uma espécie de exigência ativa dos interlocutores, gerando, reunindo e criando, através do *logos*, um processo de aprendizagem. Isso fica ainda mais evidente quando Sócrates, percebe que a virtude pode ser ensinada (316a-b) diferente do que havia defendido no início do diálogo. Em uma leitura em que se exclui ou ignora os elementos trágicos e poéticos, assim como todo o cenário em que se desenrola a debate, pode parecer que a fala socrática é a que

realmente importa, porém, entendemos que só é possível sair do campo da aparência (*doxa*), através do processo como um todo, de reflexão, reunião e análise, de confrontação e de concordância, que se dá não apenas entre os dois personagens mas que abrange todos os elementos presentes, do início ao fim do diálogo.

Todo conhecimento, portanto, proporciona ao ser humano uma relação consigo mesmo, e só é válido se levar a uma conduta melhor [excelência humana], em que, na perspectiva platônica, a saúde da alma é preservada pelo cuidado e zelo em bem se expressar. Isso é caracterizado de maneira mais direta no *Fédon*, em que Platão sugere que a saúde da alma está ligada ao cuidado com a maneira de se expressar e ao cultivo do pensamento racional e ordenado, seja quando Sócrates, pouco antes de morrer, enfatiza a importância da clareza e precisão no discurso, associando isso à purificação da alma (*psyché*) e ao seu preparo para a imortalidade, insistindo que para a alma se libertar das ilusões e dos erros do corpo, é necessário o exercício da razão e da argumentação (*Fédon*, 115d-e). Ou quando o filósofo critica aqueles que, por falhas na argumentação, acabam se tornando “odiadores do discurso racional”, alertando que o descuido com o pensamento e a reflexão leva a uma corrupção intelectual e moral, prejudicando a alma (*Fédon*, 89b-d).

Assim, o aprendizado, fundado no *logos*, é um processo contínuo dentro da prática educativa, mesmo que, como abordamos no tópico anterior, *todos* sejam inclinados naturalmente a *opinar*, não garante que *todos* estão *aptos* à deliberação. Sua eficácia reside no desenvolvimento e no reconhecimento, não apenas de si mesmo, mas também do outro.

### 3.3 O *logos* dialético e dialógico como fundamento da aprendizagem e ensino.

A *paideia* socrática no *Protágoras* tem como objetivo fundamental direcionar o aspecto cívico inerente aos seres humanos, dando-lhes ferramentas para tal, através da busca por uma excelência, desenvolvendo e aperfeiçoando os valores para que a (co)existência seja possível, e isso pode ser ensinado, já que a *arte da medida* neutralizaria as más escolhas (356e). A formação humanística é um dos mais relevantes e elaborados problemas do *logos* socrático, pois está vinculado ao valor formativo do caráter e ensinamento, nos permitindo, aqui, destacar o lugar e a função do discurso (*logos*) pedagógico e filosófico na *pólis* e, também, o processo de busca dialética pela excelência humana. O *logos* (discurso) é o principal condutor, no processo dialógico, para a construção do *saber* [como noções de justiça e virtude]. E, dentro dessa reflexão

filosófica, os elementos constituintes da natureza cívica dos seres humanos, tais como *práxis*, *métron*, *phrónesis*, *episteme*, *doxa*, são o que definem a *paideia* socrática.

O diálogo travado entre os personagens é, conseqüentemente, próprio da (co)existência humana, que nada mais é do que a capacidade de questionar e responder ao outro, tanto com comportamentos e atitudes, como com discursos, sendo este, o componente fundante da própria noção de educação-formação. Por isso, nosso esforço está em mostrar que o diálogo (*logos*) é um dos primeiros passos para a fundamentação do processo da *paideia* socrática. E isso acaba se tornando fundamental, já que Platão, não inocentemente, escreveu, em grande parte de suas obras, diálogos e não tratados, o que, dentro de nossa perspectiva, representa melhor o drama da (co)existência humana.

Dentro da perspectiva dramático-filosófica, a nosso ver, o diálogo, enquanto discurso, apresenta-se como fundamento, portanto, de um espaço que privilegia tanto o processo de aprendizagem quanto o exercício da *phrónesis* [sabedoria prática], e, por esse motivo, pensar a relação entre drama e filosofia, representada, por exemplo, no diálogo entre Sócrates e Hipócrates, no início do *Protágoras*, se fixa enquanto instrumentos formativos, pois são vários os elementos que se mesclam intencionalmente na busca pela compreensão de algo maior, como no caso da virtude e sua possibilidade de ensino. De todo modo, a educação, como aponta Melo Neto (2011), “realiza-se de *forma espontânea*, em qualquer lugar, e também de *forma reflexiva ou sistemática* quando se estabelece técnicas apropriadas na busca de se obter rendimento educativo” (p. 19, grifo nosso), o que nos deixa claro o poder que os elementos trágicos e míticos, na escrita platônica, têm em nos direcionar para uma noção de *paideia*, firme e sistemática no interior de seu conteúdo filosófico.

Porém, faz-se necessário enfatizar que não é todo e qualquer discurso que sustenta o processo formativo socrático, mas sim um *logos* dialético e dialógico, e isso é algo quase que evidente nas conversas entre os personagens, como em relação aos discursos sofísticos, que no caso do *Protágoras* é perceptível em várias situações, como no momento em que Protágoras não deixa claro o que de fato ensina, afirmando apenas que torna os homens melhores (318a). Desse modo, intentamos neste tópico evidenciar o que diferencia o *logos* sofístico do socrático, porém, essa distinção só é possível a partir do desenvolvimento de ambos os discursos, já que entendemos que não há uma contraposição e sim uma ascensão dialética e dialógica.

No caso do *Protágoras* a noção de *educação cívica*, que é marcada inicialmente pela fala socrática, aparece indiretamente como cuidado da alma (313b-c), o alimento do

espírito (313c), a preocupação em saber o que é proveitoso e o que não é (313a), para somente assim poder pensar na construção do caráter (*éthos*) (340b-e). A educação sofisticada aparece como aquela que pode incitar no espírito humano o sabor da intuição e toda a sorte de conhecimento, é típica de uma educação aparente que leva em consideração mais a emoção do que o conhecimento de fato (334c-d), podendo esta ser pensada como um conhecimento aparente, que como abordamos anteriormente, é impossível compreender a filosofia platônica sem a relação entre aparência e verdade, isto é, entre *doxa* e *episteme*.

Com isso, observamos no diálogo como um todo, uma *paideia* que deve ser guiada pelo *logos reflexivo*, e, conseqüentemente, ser capaz [do ponto de vista ético-político] fazer com que o cidadão possa seguir regras, mas que também possa comandar. Pensar Sócrates e Protágoras dentro desse teor formativo, a partir dos elementos que compõe a natureza humana, nos leva a perceber que no diálogo há uma construção dialógica e dramática, que é próprio da existência humana. É inviável, portanto, ignorar a encenação que há desde o início do diálogo até seu fim, mesclando vivências, atitudes, historicidades e contextos, aos quais nos envolvem e nos direcionam à uma noção de formação que contempla a vida prática e ao mesmo tempo as reflexões que nos cercam, que se constroem dialeticamente, dentro dos discursos que se organizam como um sistema e ao mesmo tempo permitindo o embate entre ideias. Talvez, por esse motivo, é que Platão tenha escrito, a partir das experiências da conversação, diálogos e os levado, até certo ponto, ao nível da escrita literária. E, apesar de todo o problema levantado em relação à crítica do filósofo à escrita, nos interessa aquilo que em *Fedro* ganha destaque, a saber, a ambiguidade da escrita, que em suma, ela é tanto útil para instruir e rememorar, mas também pode despertar a simples lembrança e oferecer apenas a aparência do saber.

Confiantes na escrita, será por meio externos, com ajuda de caracteres estranhos, não no seu próprio íntimo e graças a eles mesmos que passarão a despertar suas reminiscências. *Não descobristes o remédio para a memória, mas apenas para a lembrança. O que ofereces aos que estudam é simples aparência do saber, não a própria realidade.* Depois de ouvirem um mundo de coisas, sem nada terem aprendido, considerar-se-ão ultrassábios e não sábios de verdade (Fedro, 275a-b. Trad. Nunes, grifo nosso).

E isto acaba reforçando mais ainda a vivacidade e força expressiva que somente os diálogos permitem. É o diálogo (*logos*), portanto, que aparece na fala socrática como fundamento da aprendizagem e do exercício ético, e porque não dizer, como um caminho para se chegar a uma reta conduta, o que, como nos diz Melo Neto (2011) seria um

movimento dialógico para se chegar a verdade, fazendo da filosofia uma atitude [enquanto *práxis*] (p. 25), transformando o *logos* em condutor da educação, voltando-se para as bases, necessariamente de uma *episteme*, e nos afastando do plano mutável e instável da opinião (*doxa*).

O valor formativo do *logos* socrático nos direciona ao processo contínuo de aprendizagem, que tem por objetivo construir reflexões e problematizações e ao mesmo tempo nos afastar dos discursos vazios, ajudando no reconhecimento de algo que ainda hoje é extremamente perigoso, as superficialidades da opinião pública ou discursos inautênticos, porém, só podemos pensar esse desenvolvimento em um contexto democrático de (re)conhecimento do outro. Por esse motivo defendemos que o *logos* socrático não é contrário à essa perspectiva, já que ele nos direciona para um caráter formativo dos seres humanos a partir do discurso reflexivo, e isso só é possível, devido ao fato de o filósofo ter como objetivo principal a formação ética e política, do caráter e da virtude, ao mesmo tempo em que vemos a preocupação em apresentá-la de modo epistêmico, ontológico e metafísico. Nos guiando por este caminho, podemos dizer, portanto, que o *logos* socrático, como diz Paviani (2011), “consiste na valorização do filosofar e não no estudo escolar da filosofia” (p.23).

E é por esse viés interpretativo, que dizemos ser impossível, discutir o valor que o *logos* assume no processo de formação, sem relacionarmos ao *logos* sofístico. No *Górgias*, por exemplo, vemos a confusão entre educação (*paideia*) e adestramento (*tékhnē*) (462a-b), no *Protágoras* é possível perceber que a fala protagórica é recheada de adornos, espetáculos, beleza e aparência, que encanta quem escuta, e justamente por isso que Sócrates, no início do diálogo, alerta Hipócrates com o cuidado que devemos ter com aos perigos de expor a alma a tais artifícios (313a). A arte da retórica fracassa frente a dialética, já que a retórica sofística padece de um vício que a leva para longe dos princípios de um saber objetivo além do fato de que seu motor é a ganância ou falta de escrúpulo, pois, nas palavras de Jaeger (2013) “o seu ideal coincide com o dos tiranos, que é o de dispor de um poder total sobre a vida e sobre a morte, dentro do Estado” (p. 663). O *logos* sofístico, portanto, fracassa frente ao *logos* dialético, já que a verdadeira *paideia* é construída dialética e dialogicamente, contrária à retórica que encanta o ouvinte.

Ao mesmo tempo que compreendemos que o *logos* socrático supera o *logos* sofístico, dada suas características, é importante frisar que não há sua total negação, pois a verdadeira educação socrática se dá pela construção, reunião e reflexão, o que torna a *paideia* um processo contínuo de ir e vir, entre o saber e a ignorância, entre o erro e o

acerto. Somente assim podemos pensar como Sócrates atribuiu uma maior complexidade à (co)existência humana, já que ele propõe um procedimento dialético e dialógico do discurso (*logos*), capaz de explicar as várias tensões entre uno e múltiplo, verdade e opinião, ciência e opinião verdadeira, e porque não dizer, entre *ethos* e *pathos*. Essa perspectiva pode ser percebida quando o filósofo e o sofista tratam sobre o prazer e bem. Aqui Sócrates aplica um raciocínio quase matemático, pois o prazer maior e o prazer menor devem ser medidos em proporção. A dialética confronta a opinião comum de que todo prazer é bom, com a necessidade de uma ciência (*tekhné*) da medida, para saber distinguir prazeres verdadeiros e falsos. Vemos, portanto, a distinção entre ciência (*episteme*) e opinião (*doxa*), pois mesmo quem acerta sem medir (*tekhné*) não possui ciência, apenas acerto ocasional.

-E se pelo vosso lado, amigos - continuei -, “me perguntásseis: Qual é a razão de vos alongardes tanto sobre essa questão e de a apreciardes sob tão variadas facetas? Perdão, amigos” - lhes responderia -; “em primeiro lugar, não é coisa fácil demonstrar em que consiste o que denominais Ser vencido pelos prazeres? Depois, é nisso que se firma toda a minha demonstração. Mas ainda está em tempo de vos retratares, no caso de poderdes argumentar, *para provar que o bem é algo diferente do prazer, e o mal, do sofrimento*. Ou bastar-vos-á passar agradavelmente a vida e sem nenhuma espécie de sofrimento? Se isso vos basta e se não podeis mostrar nenhum bem ou nenhum mal que não termine em prazer ou em sofrimento, ouvi as consequências. Se as coisas se passassem desse modo, digo-vos que seria ridículo afirmar, como o fizestes, que *o homem, muitas vezes, apesar de saber que o mal é mal, não deixa de praticá-lo*, embora tenha a liberdade de decidir-se de outra forma, *por ser arrastado e subjugado pelo prazer*, para voltardes a afirmar que o homem, embora conhecendo o bem, não se decide a praticá-lo, por encontrar-se dominado pelo prazer do momento”. (...) E a razão disso? diremos que foi vencido. “Vencido por que coisa?” insistirá a pessoa, sem que possamos responder que *foi vencido pelo prazer, pois substituímos o nome de prazer pelo de bem!* (...) E o que é que condiciona a superioridade ou a inferioridade dos prazeres ou dos sofrimentos, *se não for excesso ou falta de uns com relação aos outros*, podendo uns ser maiores ou menores, mais numerosos ou menos numerosos, mais fortes ou mais fracos do que os outros? (...) Do mesmo modo que *o homem que sabe pesar coloca na balança as coisas agradáveis e as desagradáveis, as próximas e as afastadas, e as pesa para saber quais levam vantagem sobre as outras*: assim, quando pesares coisas agradáveis com coisas agradáveis, ser-te-á preciso tomar sempre as maiores e as mais numerosas, e quando o fizerdes com coisas desagradáveis, as menores e menos numerosas (Protágoras, 354e-356b. Trad. Nunes, grifo nosso).

Para a compreensão de que o *logos* filosófico é o princípio fundamental da formação humana que possibilita as existências sociais, é imprescindível a relação entre o diálogo e a dialética como método, pois, nas palavras de Paviani (2008) “nem todo

diálogo desenvolve-se de modo dialético” (p.29), já que a escrita, no caso de Platão, é apenas uma estratégia do pensamento dialético, assim, dizemos que a construção dialógica dos discursos faz com que o diálogo (*logos*) assuma uma dimensão pedagógica admirável, desenvolvendo-se no jogo de perguntas e respostas socrático (*maieusis*).

Quanto a essa dimensão pedagógica do *logos* socrático, podemos destacar algo, que tradicionalmente é tratado como um problema da filosofia platônica e socrática, a *aporia*, já que para alguns estudiosos, as reflexões levantadas nas obras, não trazem em si, conclusões precisas. Todavia, a nosso ver, o grande valor dialógico dos diálogos está justamente nessa “inconclusão”, mesmo que isso pareça contraditório, pois, o que é válido no processo de ensino e aprendizagem não são “as respostas prontas” e sim dar, aos seres humanos, as ferramentas necessárias para que haja a possibilidade de questionar e refletir sobre os mais variados problemas, construindo e direcionando-nos à algo que é mais importante, a saber, a capacidade de fundamentar, de modo crítico e reflexivo, um determinado problema e nos afastar das opiniões e aparências.

De acordo com Costa (2013), a escrita platônica reencontra-se na provocação com seu outro, ou seja, é nessa relação que o leitor, cujo agir é ambíguo, num misto de interpretação e interpelação, ao mesmo tempo em que lê o texto à distância, movimentase dentro de um caráter interpretativo, reagindo e conferindo sentido ao texto, como um espectador de um grande drama. E, isso, por sua vez, nos faz pensar que o diálogo (*logos*), presente no modo de escrita platônica, não basta em si mesmo, pois requer uma compreensão do “público-leitor”, o que de algum modo, nos leva a necessidade de pensar as obras platônicas, dentro da relação entre forma e conteúdo, já que os elementos dramáticos não são meros artifícios de exposição, e por isso, as características aporéticas não podem ser vistas como “defeitos” ou ainda como “problemas inacabados”, mas sim como qualidades literárias, dialógicas e filosóficas.

No *Ménon* essa questão aporética é colocada, sob vários aspectos, como um dos problemas centrais, sintetizada na pergunta: a excelência humana, ou a virtude, pode ser ensinada? (70a). E, dentro, de todos os questionamentos levantados ao longo do diálogo, podemos destacar que o conflito entre as opiniões só é superado pelo *logos* dialético, que como destaca Paviani (2008),

Sócrates, o professor que não quer ser chamado de professor, é por excelência um interrogante. Ele, que tem como lema “conhece-te a ti mesmo”, fundado na busca da verdade interior, não possui certezas, menos ainda certezas empíricas. O único objetivo de Sócrates é apontar o caminho. (...) Seu objetivo é o de superar os conflitos morais e políticos da Cidade; ou seja, o objetivo consiste em alcançar o bem, a

excelência, tendo como padrões de referência a ordem da natureza. Seu objetivo é educacional. O uso do processo refutativo prioriza a busca da verdade e não a simples síntese dos opostos. (Paviani, 2008. p. 32-33)

No *Protágoras* essa característica aporética é perceptível na mudança de perspectivas que o filósofo e o sofista passam no decorrer das reflexões. No início Sócrates defende que a virtude não pode ser ensinada (319b), já o sofista afirma categoricamente que sim (318d-e), porém, ao final do diálogo ambos mudam de posição (361c-d), e o debate entre os dois termina de maneira aparentemente abrupta, já que concordam que depois voltariam a falar sobre o tema (361e). Em um primeiro momento, defendemos a ideia de que aprender é construir, e no caso de Sócrates, dialeticamente, já que de início ambos afirmam algo, mas que no decorrer das reflexões *aprendem* que pode não ser a verdade de fato. E em segundo lugar, vemos que mesmo chegando a uma nova perspectiva, o tema não foi exaurido, o que é impossível, e por isso será retomado em outro momento.

Com efeito, a construção dialética do diálogo (*logos*) é o critério da *paideia* socrática, que mescla pensar e agir, ou seja, a partir de todos os elementos aqui destacados, compreendemos que o processo formativo, no qual possibilita a vivência coletiva, se dá interna e externamente, já que o pensar é um discurso desenvolvido pela alma, e, o agir é a efetividade deste diálogo em relação ao outro, pois, como aponta Melo Neto (2011) “o diálogo, se expressando como um agir (*dialégesthai*) acontece internamente no pensar” (p. 26). É a estrutura dialógica e dialética do *logos* socrático, portanto, que assegura uma possibilidade de *paideia* que traz em seu âmago um ideal de virtude (*areté*), dos valores morais e da excelência humana, onde o método dialético, como é destacado na *República*, “puxa brandamente o olho da alma do lamaçal bárbaro em que vivia atolado, a fim de dirigi-lo para cima” (533d. Trad. Nunes).

### 3.4 A relação entre poetas, dramaticidade e *logos* como instrumento formativo no *Protágoras*

I. Sócrates – O certo – lhe falei – é que também sob muitos aspectos a cidade por nós fundada é a melhor possível, o que afirmo com vistas, principalmente, ao que dissemos a respeito da poesia. - Que foi? – perguntou. - Não aceitar, de maneira alguma, *quando nela for imitação*, o que se nos tornou mais do que manifesto, quero crer, depois que distinguimos as diferentes faculdades da alma. - Como assim? - Para falar-vos à pureza, pois, de certo não ireis denunciar-me aos poetas trágicos e aos demais cultivadores da poesia imitativa, o que me parece é que todas essas composições corrompem o claro entendimento (*diánoia*) dos ouvintes, *a menos que estes disponham do antídoto (pharmakón) adequado: o conhecimento de sua verdadeira natureza* (*República*, 595a-b. Trad. Nunes, grifo nosso).

O lugar das artes, em geral, é assunto que alimenta uma divergência histórica entre os críticos e os estudiosos de Platão, e por isso vemos artigos como *Platão contra a poesia* de Francisco Achcar (1991) ou *A crítica ética ao realismo estético em Platão* de Carlos Carvalhar (2022). Esse problema aparentemente não pode ser resolvido, devido ao fato de Platão ser um filósofo com formação poética, além de sempre ter utilizado recursos comuns às tragédias, misturando essas linguagens em suas obras. Por mais que existam passagens nos livros II, IV e X de *A República*, que podem incitar certas discordâncias, no que se refere ao lugar das artes na filosofia platônica, compreendemos que o filósofo não retira simplesmente os poetas da *polis*, como se fossem incompatíveis com sua *calípolis*, já que o próprio Platão “poético” ficaria sem lugar. O que nos parece estar em questão, para o filósofo, é a manutenção da poesia ou da tragédia como *base* para a educação do cidadão, uma vez que os gregos, como destacamos no primeiro capítulo deste trabalho, eram educados por essas vias.

A leitura que seguiremos, que parte inicialmente dos livros II e III de *A República*, leva em consideração a não exclusão dos elementos míticos e poéticos da *polis*, e sim a necessidade de uma *paideia* que possibilite o cidadão discernir o lugar da poesia, enquanto objeto de criatividade e de representação da existência humana, e o da filosofia, como investigação sistematizada, não havendo, obrigatoriamente, a necessidade de escolher entre uma via e outra, afinal, Platão, grandiosamente, conseguiu juntar as duas [poética e filosófica]. A tarefa da filosofia platônica, de acordo com Janaway (2011), está ligada à descoberta, por meio do pensamento racional, de uma ordem ética e metafísica do mundo, enquanto que as artes só podem ter valor verdadeiro se representarem corretamente essa ordem, que a filosofia se propõe, ou nos alinhar à ela (p. 362-363).

De todo modo, pressupomos que as artes, nos diálogos, possuem grande significância como recurso didático e pedagógico, entretanto, a educação *somente* pela arte já não é mais viável, na medida em que não possui um critério [rigoroso/lógico] em suas reflexões. Em Platão, como aponta Janaway (2011), o que está em jogo é o estabelecimento da “filosofia em oposição à cultura prevalente, a qual cultua as artes de modo não crítico ou adota certas visões teóricas pensadas insatisfatoriamente a respeito de seu valor” (p. 362), isto é, a partir do trecho de *A República*, que citamos no início desta sessão, sem uma devida análise dos objetivos platônicos, no que tange à filosofia e à poesia<sup>71</sup> enquanto formas educativas, é fácil o equívoco em dizer que Platão

---

<sup>71</sup> Quanto ao que Platão se refere quando fala em “poesia” é indispensável o artigo de Villela-Pettit (2003) em que a autora aponta, entre outras questões, a importância de entendermos que a poesia para Platão não

simplesmente expulsou os poetas de sua cidade ideal, afirmando que estes não possuíam valor algum. Todavia, o que tentamos destacar é que, para o filósofo, a educação já não é mais possível *apenas* pela poesia, mas que, ao mesmo tempo, não aparece como algo sem valor, já que ela mesma é redirecionada e utilizada pelo filósofo.

É a cultura dos sofistas, retóricos, artistas e aficionados, que advogam o valor educacional da poesia, mas a quem falta uma apreensão da distinção entre o que é verdadeiramente bom ou benéfico e o que é belo porque dá prazer. Sem o rigor do pensamento filosófico, falta a esta cultura a distância necessária para avaliar o verdadeiro valor das artes (Janaway, 2011, p. 362).

Janaway (2011) destaca algo que nos chama ainda mais a atenção, que se refere ao modo como Platão constrói uma crítica aos saberes de sua época, não enquanto uma “confrontação dialética direta”, porém enquanto filósofo, que, segundo o autor, consegue nos conduzir ao conhecimento por meio da persuasão da poesia, isto é, “para suplantar a tragédia e Homero, ele [Platão] se serve da retórica, do mito, do jogo de palavras, da metáfora poética e da caracterização dramática” (p.362). E, mais ainda, é impossível pensar a poesia, a partir dos moldes platônicos, como algo que pode simplesmente ser descartado, ela passa a ser um essencial instrumento educativo, entretanto *apenas se* corretamente (re)direcionada e (re)fundamentada.

(...) do mesmo modo, graças ao amor a essa poesia que nos implantou na alma a educação dada por nossas belas cidades, nós queremos ser benévolos com ela, para considerá-la muito boa e amiga da verdade. Porém, enquanto não for capaz de justificar-se, ouvi-la-emos com calma, repetindo para nós mesmos, à guisa de fórmula mágica, os argumentos há pouco apresentados, de medo de voltar a cair naquele amor de nossos primeiros anos e ainda de tanto valimento junto das multidões. *De qualquer forma, sentimos muito bem que não devemos procurar essa espécie de poesia, na ilusão de que atinja a verdade e recompense nosso esforço* (República, 608a. Trad. Nunes, grifo nosso).

Conquanto, a poesia a qual é criticada pelo filósofo é a mimética, que aparece como aquela que dilacera o entendimento (*diánoia*), impede a compreensão das formas (*eidos*) e que não educa corretamente, pois, de acordo com a passagem de *A República* (594b) que citamos anteriormente, se o ouvinte tiver o *pharmakón* (antídoto ou remédio) ela – a poesia – não corromperá sua alma. Mas, o que seria esse *pharmakón*? Para nós, a

---

está ligada simplesmente à sua forma enquanto escrita, e sim no papel educativo que a mesma tinha no contexto helênico: “A divergência a que se refere Platão não tem pois a ver com o fato de o pensamento ser enunciado em versos, ou seja, sob uma forma poemática, embora, para ele, essa não possa ser mais o modo de exposição do filosofar, por não ser congruente com a prática do *dialégesthai* que, a partir de Sócrates, passou a caracterizar o pensamento filosófico. A bem dizer, ao falar de poesia, Platão não está se referindo a tudo aquilo que se apresenta como poema. ‘Poesia’ no contexto da *República* tem a ver com as composições dos grandes poetas da tradição, e, sobretudo, com a poesia mimética, seja ela épica ou trágica” (2003, p. 54).

educação que tem como fundamento a reflexão e o questionamento, isto é, a filosófica. O poeta mimético que é expulso da cidade é aquele que produz a *aparência* da verdade e não a verdade de fato:

- Pois achas mesmo que se alguém fosse capaz de fazer as duas coisas: o objeto a imitar e o seu simulacro, aplicar-se-ia com afincio na confecção de simples imagens, vendo nisso o fim precípua de sua atividade e o que de mais elevado poderia alcançar? - Acho que não. - *Se possuísse, de fato, o conhecimento daquilo que ele imita, poria muito mais empenho na criação das próprias coisas do que na sua imitação*, e se esforçaria por deixar um mundo de obras maravilhosas, outros tantos monumentos de sua glória, como preferiria ser elogiado, a fazer o elogio do que quer que fosse (República, 599a-b. Trad. Nunes, grifo nosso).

E, apesar de Platão usar os elementos miméticos da poesia, seus diálogos não podem ser considerados como pura poesia, já que seu objetivo é evidenciar que os poetas, mediados pela *doxa*, pela não reflexão, não são mais suficientes como fundamento da *paideia* ateniense, e ao mesmo tempo em que aproxima a poesia do *logos* filosófico, ele afasta-se dela, demarcando constantemente sua concepção mimética do discurso. Essa reestruturação platônica da educação helênica, de acordo com Gazolla (2011), servia como base para a busca do Ser-conhecer-dizer que somente o filósofo poderia preocupar-se em compreender, pois ao propor um novo modelo educativo, que demarca os saberes, o filósofo expõe o cuidado com a “diversidade das interpretações e dos argumentos que corriam nas cidades à época, isso porque, grande parte depende das ações experimentadas nos tribunais, nas guerras, nos contratos e no modo de educar” (p. 12).

Não há, portanto, uma crítica e uma exclusão de toda e qualquer arte, mas sim a da puramente mimética, sem o *antídoto*, e longe da educação filosófica, principalmente por sua influência tanto moral quanto educativa, visto que grandes poetas, como Homero (1950), eram considerados modelos de educadores. Desse modo, a crítica platônica às artes de seu tempo, está intimamente ligada ao caráter ético e político que a poesia mimética assumia. Para Teixeira (1999), o problema das artes é relacionado ao fato de que elas não conseguem revelar o verdadeiro, pois não o conhece, e, talvez por isso, é que os sofistas faziam grande uso dela, como no caso da arte retórica.

A arte em todas suas expressões – poesia, retórica, pintura, escultura, plástica – é uma *mimesis* da realidade. Ou seja, sob o ponto de vista ontológico, a arte não passa de uma imitação do mundo sensível. A verdadeira realidade não se encontra no mundo sensível, mas no mundo inteligível das *idéias* eternas. Sucede, então que a arte não passa de um *imitatio mundi* (Teixeira, 1999, p. 74-75).

O sensível já é uma imitação (*mimesis*) do inteligível (*eidos*), e, portanto, a arte torna-se uma dupla-imitação, ou seja, a “aparência da aparência”<sup>72</sup>, sendo assim, acaba por “desviar a alma” do jovem que, necessariamente, deve seguir a compreensão do sensível a partir do inteligível. Não há, portanto, exílio total das artes, ou ainda, sua depreciação, porém é necessário que elas estejam a serviço da educação dos seres humanos, isto é, enquanto a arte não for pautada no *logos*, continuará a “perturbar” a alma dos jovens, na medida em que sem submeter-se à filosofia, torna-se “falsa e esconde a verdade”. A poesia puramente mimética é, de acordo com Janaway (2011), “duplamente nefasta: enquanto promete falsamente que trará um ganho cognitivo, ela traz somente dano psicológico e ético ao indivíduo e à comunidade” (p. 365).

De todo modo, Platão está longe de ser um inimigo da arte, porque procura redirecionar o que considera ser sua má utilização, tornando-a instrumento didático e pedagógico que auxilia à formação humanística e democrática, na medida em que o próprio discurso ontológico e filosófico, por vezes, tornam-se difíceis de discutir, mas, pela *mimesis*, torna-o viável. Sidnei Vares (2010) enfatiza o porquê da aparente depreciação de Platão em relação às artes, defendendo que para o filósofo ateniense o belo (inteligível) é superior às “belas-artes” (técnica)<sup>73</sup>.

Enquanto o belo constitui uma categoria metafísica, as belas-artes se apresentam como um saber-fazer. Há assim uma aparente depreciação das belas-artes, principalmente se considerarmos o belo espiritual, inalcançável através desse tipo de atividade humana. O máximo que as belas-artes podem, é imitar, por vias indiretas, o belo espiritual. Portanto, para Platão as belas-artes se reduzem a uma técnica mimética. O artista (considerado um mero artífice) produz imitações ou cópias da realidade sensível que, por sua vez, já é uma cópia do mundo supra-sensível. As belas-artes não passam de cópias de cópias. Mais do que a captação naturalista da realidade, as belas artes imitam a imitação do

---

<sup>72</sup> Tal formulação fica explícito na passagem do Livro X da *República*, quando a *mimesis* aparece como aquela que se afasta da verdade: “- Ora bem, a respeito do imitador já nos declaramos de acordo; porém quanto ao pintor, responde mais a seguinte pergunta: és de parecer que o que ele se propõe a imitar é aquele conteúdo único da natureza ou das obras dos artistas? – As obras dos artistas, respondeu. – Como realmente são, ou como parece ser? Terás de esclarecer esse ponto. – O que queres dizer com isso? perguntou. – É o seguinte: um leito, quando o contemplas de lado ou de frente, ou como quer que seja, ficará diferente de si mesmo, ou não difere nada, parecendo apenas que difere? E com tudo mais da mesma forma? – Isso mesmo, respondeu: parece diferir, porém de fato não difere. – Considera agora o seguinte: a que fim se propõe o pintor em cada caso particular: imitar as coisas como são em si mesmas, ou sua aparência, o que se lhe afigura? Trata-se de imitação da aparência ou da realidade? – Da aparência. – Logo, a arte de imitar está muito afastada da verdade, sendo que por isso mesmo dá a impressão de poder fazer tudo, por só atingir parte mínima de cada coisa, simples simulacro” (*República*, 598a-b. Trad. Nunes).

<sup>73</sup> O autor explica em seu artigo, que apesar dos gregos não utilizarem o termo “belas artes”, já que é um termo que só aparece na modernidade, ele opta por utilizá-lo para designar as artes, enquanto técnica, como é o caso da pintura, da escultura e etc, para diferenciá-las do termo belo (inteligível) que aparecem comumente nos diálogos platônicos, mais especificamente no *Hípias Maior*, *Íon*, *Banquete* e *As Leis*.

ideal, e assim distancia-se do ser, o que a subordina a outras atividades mecânicas que manifestam diretamente a ideia (Vares, 2010, p. 11).

É essa relação entre arte e filosofia, no interior dos diálogos, que nos dá o impulso para pensar a forma dramática como característica inerente à filosofia platônica e como artifício de ressignificação dos saberes de sua época. Preferimos optar, dentro de toda a querela entre poesia e filosofia, por uma análise em que o conteúdo filosófico se encontra lado a lado com a forma dramática, principalmente para abandonar certos preconceitos, como é o caso da expulsão dos poetas da cidade ideal.

(...) as artes podem realizar seu papel educativo somente após uma completa reforma tanto no seu conteúdo quanto de sua forma, até com a imposição de regulamentos minuciosos a respeito de quais instrumentos e de quais modos musicais podem ser praticados. Sem estar regulamentada não se pode confiar nas artes para que imprimam a forma correta na alma ou para que estejam em harmonia com a razão e com o bem (Janaway, 2011, p. 363).

A nossa concepção de arte, nesse sentido, contrária àquelas em que colocam o filósofo como seu inimigo, visa enfatizar o combate ao seu *mau* uso e, simultaneamente, reconhecer sua utilização didática e pedagógica, uma vez que a própria noção de formação humana, engloba *todos*, pois se dá no encontro com o outro, e por isso, falamos aqui de uma formação ética, política e filosófica.

Há, nesse sentido, a rejeição da poesia *como fundamento* da formação dos indivíduos, contrário ao modelo tradicional grego de educação. A importância da (re)construção da educação nesse processo, coloca os elementos mito-poéticos no centro das cenas dramática, mas, se sua pretensão é a de responder as grandes questões sobre a vida humana, adentrado o terreno ético-político-metafísico, ela passa a ser inviável. Eis por que Platão apresenta, em seus diálogos, vários exames da natureza da poesia e das artes em geral, do seu modo de funcionamento e do tipo de experiência que ela promove, seu objetivo é destacar sua completa incapacidade de conduzir a vida humana rumo ao *Bem* e à *verdade*, assim como não a abandona por completo, uma vez que é inviável dizer que as obras do filósofo ignora tais elementos. E, é justamente o modo de escrita platônica que faz com que o leitor/espectador se envolva em suas reflexões, isso porque são esses elementos dramáticos que representam o viver humano, as paixões e as dificuldades do coexistir, convidando-nos, assim, à reflexão.

Nesse ponto, o diálogo *Protágoras*, acaba sendo uma das obras em que essa crítica à poesia, como base para educação humana e ao mesmo tempo sua utilização como instrumento didático e pedagógico, é evidente, na medida em que temos duas grandes

reflexões: 1) o mito da natureza política dos seres humanos (320d-322d) e, 2) a análise do poema de Simônides (339b). O mito, que é narrado por Protágoras, representa a própria educação sofística, já que encanta quem ouve, e sem uma reflexão profunda, acaba sendo tomado como *a* verdade. E, mesmo o sofista fazendo uma grande reflexão sobre o mito contado, ele levanta vários problemas que para Sócrates não são analisados de fato, como é o caso da virtude, se ela é unidade ou qualidade (329d). É a partir da “lacuna” deixada pelo sofista, que Sócrates, com seu método dialógico, passa a debruçar-se sobre noções como sabedoria e coragem (330a-b), justiça (330c-d) e santidade (330d-331a), entre outras. Compreendemos que o mito representa, dentro da reflexão como um todo, um ponto de partida, que, como destacamos anteriormente, seria o primeiro degrau da ascese dialética do processo metodológico de Platão, isto é, representando a *pístis* no campo da *doxa*.

Ao longo do diálogo, temos várias situações em que o debate entre Sócrates e Protágoras acaba sendo quase que interrompido por completo, seja pela irritação do sofista, quando se vê obrigado a responder certas perguntas que o contradiz (333e), ou quando Sócrates, querendo manter o debate em seu estilo (perguntas e respostas curtas), se propõe a interromper a discussão e ir embora da casa de Cálias (334d-335c), porém, depois de um longo *estásimon* (336b-338e), Protágoras, contra sua vontade, aceita o estilo socrático, e se mantém no debate (338e). E ao retomar a reflexão, o sofista afirma que o fundamento da educação é o conhecimento da poesia (319a), que, a nosso ver, é essa a perspectiva que Sócrates quer combater, ainda criticando a poesia mimética, como citamos anteriormente, ele não a nega por completo, e passa a redirecioná-la, isso é perceptível quando Sócrates desqualifica a poesia como fundamento dos debates (347e), mas, em seguida, concorda com Homero (348c-d).

Ao debruçarem-se sobre poema de Simônides, para refletir sobre a virtude (339b-347a), é possível perceber que, diferente do mito anteriormente narrado, estamos em um outro degrau da ascese dialética, o da *eikasia*, que mesmo ainda estando no campo da *doxa*, aparece como uma representação empírica da virtude. É o *logos* socrático que nos leva a uma compreensão mais eficaz de *areté* humana, a da medida (*métron*) [e esta pode ser ensinada], isto é, quer Simônides, de acordo com Sócrates, dizer apenas que “é difícil tornar-se alguém homem de bem” (343b), concluindo que não é impossível ser virtuoso, e sim que é impossível *permanecer sempre* virtuoso (344b).

De qualquer forma, ao destacar esses trechos em que a poesia ocupa o centro do diálogo, buscamos mostrar que é a linguagem poética que possibilita o desenvolvimento

do debate, tornando-o acessível a todos os convidados presentes na casa de Cálias. E mesmo o *logos* socrático utilizando esse recurso pedagógico, ele se afasta da ideia de uma poesia puramente mimética, já que ela sozinha e sem sua correta utilização, encanta e persuade pessoas ignorantes (347d), ela não pode, portanto, ser o fundamento, mas se bem direcionada passa a ser relevante. Em suma, é esse processo dialético de contraposição, um em referência ao outro, que torna possível nossa compreensão de um *logos* que possibilita a coexistência, já que há a utilização de recursos que englobam a compreensão e a transformação dos seres humanos, tanto em relação à excelência humana, quanto ao conhecimento da virtude, que só é possível no encontro com o outro.

Assim, lhe disse: - Não penses Protágoras, que ao discutir contigo move-me outro intuito que não seja o de esclarecer certos problemas que presentemente me suscitam dúvidas. Sou de opinião que Homero tinha toda a razão, ao dizer: “*Quando são dois, se um não vê, o outro percebe o caminho*” (Protágoras, 348c-d. Trad. Nunes, grifo nosso).

A dialogicidade e a forma dramática das obras de Platão, portanto, não é algo qualquer, ela é justamente o que dá “sentido ao discurso, que não se encontra simplesmente nas palavras usadas, embora não se possa prescindir delas, mas deve ser descoberto para além daquelas palavras” (CASERTANO, 2010, p. 25). E o que, para nossa perspectiva, pode ser pensado para além das palavras, é justamente o fato dessa forma ter uma identidade a que damos o nome de “dramática”. O que não podemos fazer é abordar o assunto sem uma estratégia firmemente determinada. Ele exige o reconhecimento de que a dramatização é um recurso comum em Platão, de modo que podemos defini-la enquanto característica da filosofia platônica como um todo. É isso que torna imperativa sua investigação, afinal, o lugar ocupado pelo drama no conjunto dos diálogos reivindica a nossa compreensão de sua necessidade para *paideia*.

São esses elementos que contribuem para a forma como Platão constrói seus diálogos e transmite suas ideias filosóficas. Sua forma literária de escrita expõe personagens que discutem os mais variados problemas filosóficos, além de representar o (co)existir humano, com seus erros, acertos, mudanças e escolhas. Essas narrativas que possuem cenas dramáticas são semelhantes às peças teatrais, em que personagens desempenham papéis específicos. Cada personagem e cada situação [que pode parecer despretensiosa] representa diferentes pontos de vista, filosóficos ou não, algo que aparece constantemente no *Protágoras*, como quando Hipócrates aparece como um jovem aprendiz que se encanta pela fama de Protágoras (310e-311a), ou Sócrates representando a prudência e a preocupação com o efeitos que os discursos aparentes podem ter (313a) e

o próprio Protágoras que aparece como símbolo da educação sofística em seu auge (312c-e).

Esses elementos dramáticos, que frequentemente apresentam conflitos de ideias entre os personagens, não são apenas um meio de apresentar argumentos, mas também de revelar os limites do conhecimento humano, explorar as complexidades das questões filosóficas, o desenvolvimento dialógico que flui entre o saber e o não-saber. Como exemplo dessas características, podemos citar a ironia e o sarcasmo socrático que, muitas vezes, aparecem para criticar visões triviais ou para destacar a ignorância dos personagens sobre questões fundamentais, além de também ser utilizada para desafiar as crenças dos interlocutores, levando-os a perceber sua própria ignorância e reavaliar suas certezas e continuamente destacando a importância da dúvida e da reflexão crítica. Quanto a isso, podemos citar um trecho no início de *Protágoras*, em que a ironia aparece como crítica à educação sofística, isso ocorre quando Hipócrates, alvoroçado, bate na porta de Sócrates para falar que o sofista está na cidade.

Por conhecer o seu natural decidido e arrebatado, perguntei-lhe: - E que tens com isso? Protágoras te ofendeu em alguma coisa? Ao que ele respondeu, rindo: - Sim, pelos deuses, Sócrates; por ser sábio só para si e não me comunicar o que sabe. - Por Zeus - lhe repliquei -, *se lhe deres dinheiro e o persuadires, deixar-te-á também sábio (sophón)* (Protágoras, 310d. Trad. Nunes, grifo nosso).

São esses elementos, entre outros, que dão profundidade dramática às interações entre os personagens, que não apenas facilita a apresentação das ideias filosóficas, mas também engaja o leitor/expectador de maneira semelhante à experiência real das relações éticas e políticas. O que nos interessa, nesse momento, é enfatizar que esses elementos servem para afirmar que o *logos* socrático traz em si uma tentativa de “facilitar” a compreensão de certos problemas filosóficos, permitindo, assim, que a própria coexistência, que chamamos de democrática, pois faz com que o encontro com o outro, seja possível, isto é, ao inserir o mito, a poesia e o drama, a compreensão torna-se acessível, do mais ignorante ao mais sábio, e é nesse sentido que dizemos que o *logos* socrático é a base da vivência democrática, já que não há sua total negação, ao contrário, ele utiliza esses recursos justamente para permitir a possibilidade de aprender, refletir e agir e, então, coexistir.

São esses recursos didáticos que desempenham um papel crucial no processo de ensino e aprendizagem, já que contribuem de maneira significativa para a formação intelectual e moral dos indivíduos. Ao envolver o leitor/ouvinte em uma jornada de descoberta filosófica, incentiva a reflexão profunda e o autoconhecimento. É o *logos*

socrático, como forma de discussão dialógica, portanto, que estimula o questionamento e a reflexão. O drama reside na tensão dialética, e o questionamento leva o interlocutor a um estado de perplexidade (*aporia*), essencial, como enfatizamos anteriormente, para o aprendizado. A confrontação de ideias e o desconforto gerado são elementos dramáticos que, didaticamente, forçam o indivíduo a abandonar preconceitos e a buscar a verdade.

A estrutura dramática e os discursos entre os personagens, inerente à escrita platônica, é o que permite o desenvolvimento reflexivo dos cidadãos, que são apresentados em suas diversas características, entre vícios e virtudes, intrínsecas aos seres humanos, e o *logos* socrático é sustentado pela incansável busca da verdade e da justiça, servindo como um modelo de educação filosófica. É no confronto entre os diversos discursos, portanto, que podemos perceber a maestria de Platão ao representar visões e comportamentos corretos ou não, criando um drama moral que serve como um poderoso instrumento educativo, onde nós, leitores/ouvintes/expectadores somos estimulados a refletir sobre qual o verdadeiro caminho para a vida virtuosa. Em outras palavras, defendemos que é a estrutura dramática dos diálogos que mantém o envolvimento do leitor/expectador, inserindo-o como parte da discussão, estimulando o aprendizado ativo, ao contrário de uma exposição direta, que se torna quase que inalcançável para algumas pessoas, e, desse modo, não poderia nem governar a si mesmo e nem (co)existir.

No entanto, é válido enfatizar um elemento crucial que separa o filósofo do homem (*ánthropos*) comum: o interesse e a disposição pelo conhecimento. É preciso esclarecer nesse ponto, que, apesar de compreendermos que o *logos* socrático pode trazer transformação moral a partir do processo de aprendizagem, não significa a defesa de que o filósofo e o homem (*ánthropos*) comum são iguais, já que é justamente essa distinção que faz com que a teoria platônica da bela cidade (*calípolis*), tenha como principal fundamento o governo de sábios, isto é, de filósofos.

Destacamos que ao tratar de instrumentos que permitem uma educação reflexiva, não há a defesa de que *todos* os indivíduos conseguem compreender e atingir a excelência moral e política, algo enfatizado por Sócrates em sua análise do poema de Simônides de que não é impossível ser virtuoso, e sim que é impossível *permanecer sempre* virtuoso (Protágoras, 344b). Mesmo que todos tenham à disposição para tal [uma vez que é natural], é através da *paideia* a possibilidade de que os seres humanos convivam da melhor maneira possível.

No *Fédon*, Sócrates discute como a alma, ao estar apegada ao corpo e aos sentidos, tem dificuldade em alcançar a verdade. Ele afirma que a verdadeira aprendizagem exige que a alma se desligue das aparências sensoriais e se dedique à busca pelo conhecimento.

Estão perfeitamente cientes os amigos da sabedoria que, quando a filosofia passa a dirigir-lhes a alma, esta se encontra como que ligada e aglutinada ao corpo, por intermédio do qual é forçada a ver a realidade como através de grades de um cárcere, em lugar de o fazer sozinha e por si mesma, porém, atolada na mais absoluta ignorância. O que há de terrível nesses liames, reconhece-o a filosofia, é consistirem nos prazeres e ser o próprio prisioneiro quem mais coopera para manifestar-se. Como disse, os amigos da sabedoria estão cientes de que, ao tomar conta de sua alma em tal estado, a filosofia lhe fala com doçura e procura libertá-la, mostrando-lhe quão cheio de ilusões é o conhecimento adquirido por meio dos olhos, quão enganador o dos ouvidos e dos mais sentidos, aconselhando-a a abandoná-los e a não fazer uso deles se não só o necessário (...) Convencida de que não deve opor-se a semelhante libertação a alma do verdadeiro filósofo abstém-se dos prazeres, das paixões e dos temores, tanto quanto possível, certa de que sempre que alguém se alegra em extremo, ou teme, ou sofre, o mal daí resultante não é o que se poderia imaginar, como seria o caso, por exemplo, de adoecer e vir a arruinar-se por causa das paixões: o maior e o pior dos males é o que se deixa perceber (*Fédon*, 82e-83c. Trad. Nunes).

Na *República*, o filósofo reforça que aprender requer que a alma esteja *disposta* a mudar, saindo da ignorância e dirigindo-se à verdade,

(...) a educação não é o que muitos indevidamente proclamam, quando se dizem capazes de enfiar na alma o conhecimento que nela não existe, como poderiam dotar de vista a olhos privados de visão. – É realmente o que afirmam – respondeu. – No entanto, - continuei - nosso argumento vem provar que essa faculdade é inata à alma, como também o órgão do conhecimento; e assim como o olho não pode virar-se da escuridão para a luz sem que todo o corpo o acompanhe, do mesmo modo esse órgão, *juntamente com toda a alma, terá de virar-se das coisas perceptíveis, até que se torne capaz de suportar a vista do ser e da parte mais brilhante do ser*. A isso damos o nome de bem, não é verdade? – Certo. – Assim – prossegui -, a educação não será mais do que a arte de fazer essa conversão, de encontrar a maneira mais fácil e eficiente de consegui-la; não é a arte de conferir vista à alma, pois vista ela já possui; mas, por estar mal dirigida e olhar para o que não deve, a *educação promove aquela mudança de direção* (*República*, 518b-d. Trad. Nunes, grifo nosso).

Exemplo disso, é o personagem Alcibiades, do *Banquete*, que mesmo tendo como mestre o próprio Sócrates e tendo consciência de suas ações e escolhas, continua escravo de seus interesses e paixões (216a). Por isso, dizemos que o *logos* socrático não nega o outro, e sim dá a este a possibilidade de mudança e de transformação, que, citando a passagem de *Fédon*, para que o *pharmakón* tenha efeito é preciso deixar a alma aberta às

mudanças (66b-d), isto é, aprender não é apenas receber informações, mas um processo de *rememoração*, *purificação* e transformação da alma.

O drama, portanto, não é algo meramente ornamental e desinteressado, ele desempenha um papel fundamental na *paideia* platônica e socrática, pois serve como meio de transmissão do conhecimento, tornando as reflexões filosóficas mais acessíveis e envolventes, criando, também, um ambiente propício ao aprendizado ativo e ao desenvolvimento do pensamento crítico. São essas ferramentas educativas que continuam a influenciar a educação e a filosofia até hoje.

Quanto a isso é inegável a relevância histórica das alegorias e mitos que permeiam boa parte dos diálogos platônicos, como é o caso da famosa *alegoria da caverna* (República, 514a-517a) ou *o mito do anel de Giges* (República, 359c-360d), que “simplificam” ideias abstratas, mas também envolvem o público em uma experiência emocional e imaginativa. A esse respeito, o drama contido nesses mitos serve para aflorar as lições filosóficas, de forma mais duradoura, na mente dos ouvintes/expectadores, facilitando a internalização do conhecimento. Com efeito, trataremos agora do *logos* socrático como direcionamento ao *filosofar* e não ao ensino da filosofia.

#### 4 A EDUCAÇÃO COMO PROCESSO CONTÍNUO PARA A (CO)EXISTÊNCIA

As diversas ciências (Matemática, Geometria, Astronomia, etc.) têm por missão preparar o espírito para atingir o plano mais elevado: a Filosofia e a Dialética, cujo fim é o conhecimento do bem. A educação para Platão tem que ver com a prática do bem e o engajamento do indivíduo na *polis*. O ideal de educação, segundo o filósofo da *Academia*, não é formar indivíduo que, centrado no seu absoluto, vive somente para si mesmo. O ideal de educação platônica é, sobretudo, formar o indivíduo cidadão participante e atuante em uma comunidade. O mais importante é o ideal de sociedade, de Estado, e, a partir desse ideal, formar-se-á o indivíduo como tal (Teixeira, 1999, p. 7-8).

Refletir sobre os diversos elementos que constitui a educação filosófica é algo que se destacou (e se destaca) nas discussões sobre desenvolvimento social e político, principalmente por ser a chave para aperfeiçoar plenamente o potencial humano e sua capacidade de pensar criticamente, agir com ética e contribuir para o bem-estar social. Seguindo a perspectiva de Teixeira (1999), compreendemos que todo o projeto político e pedagógico socrático, tem como interesse o aprimoramento da atuação do cidadão, e é justamente sobre essa saída do “eu absoluto” para o agir social [como parte do todo], que sua filosofia da educação se debruça. É o exame dos princípios, métodos e finalidades do processo educativo que nos direciona para as questões fundamentais da (co)existência. Por conseguinte, é por esse viés interpretativo que defendemos que não há, na *paideia* socrática, uma negação do outro, pois é justamente na construção das alteridades (e no seu entendimento) que há a possibilidade de uma *pólis* justa. Todavia, percebemos, principalmente no diálogo *Protágoras*, que tal construção, das virtudes e do caráter, não pode ser simplesmente ensinado, ela só pode ser pensada através de um processo contínuo de reflexão, reunião e direcionamento, por meio da arte da medida, que no diálogo, aparece como a *técnica* da coexistência, e, mesmo podendo ser ensinada, ainda assim depende do esforço de cada um.

Se agir bem consistisse para nós, então em praticar e adquirir as coisas mais extensas e evitar e não praticar as menos extensas, qual seria manifestadamente a salvação de nossas vidas? Seria, porventura, a arte da medida, ou o poder da aparência? Ou este último não fazia com que vacilássemos, trocássemos recorrentemente de lugar as mesmas coisas, e nos arrependêssemos de nossas ações e escolhas referentes a coisas grandes e pequenas? *A arte da medida, por seu turno, não destituiria a autoridade da aparência, e, ao lhe mostrar o que é verdadeiro, não tranquilizaria a alma que passaria a se calcar nele, salvando-lhe a vida?* Por acaso os homens concordariam que, nessas circunstâncias, seria a arte da medida a nos salvar? Ou seria outra coisa? – A arte da medida, concordou ele (Protágoras, 356d-e. Trad. Nunes, grifo nosso).

Em nossa segunda seção, com efeito, tentamos expor alguns dos principais elementos que podem sustentar a ideia de uma educação filosófica que, apesar de criticar o sistema democrático de Atenas, não nega o outro, posto que ela só pode ser pensada através do *diálogo com* o outro. Entendemos e defendemos a ideia de que o tipo de *logos* utilizado por Sócrates é o elemento fundamental para o processo contínuo de mudanças, de reflexões, reuniões de informações e de transformações, possibilitando uma melhor *(co)existência*, pois sua preocupação, não é a ênfase na transmissão hierárquica do conhecimento, e sim possibilitar, mediante aos mais variados recursos didáticos e pedagógicos, o aprendizado ativo, centrado na reflexão, no autoconhecimento e no desenvolvimento de habilidades críticas e criativas. A *paideia* socrática, dessa forma, funda-se na busca pela autodescoberta e o desenvolvimento moral por meio do diálogo e do questionamento. Entre outros aspectos, destacamos, também, que a educação socrática só pode ser compreendida pelo diálogo, já que o conhecimento verdadeiro não poderia ser simplesmente ensinado, ele é descoberto pelo próprio indivíduo, por meio da dialética.

Com efeito, ao falar de um *logos* que não nega o outro, consideramos que a chave da educação socrática é aquela que direciona os seres humanos à formação, também, do caráter e da virtude, já que a constante busca pela verdade e pela sabedoria seria fundamental para a vida ética (*phrónesis*). Para o filósofo conhecer o *Bem*, é essencial para agir bem, e, portanto, seu objetivo é levar as pessoas a compreender e viver de acordo com os princípios éticos. É justamente essa ligação entre conhecimento e moralidade que pensamos sua educação filosófica e sua filosofia da educação, como um dos aspectos centrais da *calípolis*. Além disso, é impossível compreender tal *paideia* sem contrastá-la aos métodos de ensino tradicionais, e, por isso, nossa escolha do diálogo *Protágoras*, onde esses princípios fundamentais se fazem mais evidentes.

Em suma, tentamos expor que o *logos* socrático é, acima de tudo, uma busca incessante pela verdade, e esta não seria absoluta, e nem facilmente transmitida de uma pessoa para outra, e sim, cada indivíduo, *possuindo as ferramentas necessárias*, precisaria descobri-la por meio de um processo contínuo de questionamento e de reflexão, fazendo com que a educação fosse um processo interminável de crescimento e aprofundamento pessoal. Para além disso, compreende-se que só é possível refletir sobre a possibilidade da *(co)existência* se essas ferramentas forem disponibilizadas dentro do processo de formação dos seres humanos. Dizemos ser uma possibilidade, porque ainda assim, mesmo possuindo tais ferramentas, depende do esforço reflexivo dos indivíduos, como destacou-se no final da seção anterior. E, talvez por esse motivo, Platão, em sua crítica ao sistema

democrático, compreende que a Justiça não pode depender dessa “vontade individual”, ao mesmo tempo que essas “ferramentas” devem ser acessíveis aos cidadãos.

(...) quem erra na escolha dos prazeres e dos sofrimentos, isto é, dos bens e dos males, *erra por falta de conhecimento em geral*, mas daquele que admitistes como sendo o conhecimento da medida. *Toda ação errada por falta de conhecimento, bem como o sabeis, decorre da ignorância, de forma que ser vencido pelo prazer é a maior ignorância* (Protágoras, 357d. Trad. Nunes, grifo nosso).

E, refletir sobre a possibilidade de uma educação filosófica, que abrange o saber e o agir, é o que influenciou e influencia profundamente a pedagogia moderna e contemporânea, especialmente em abordagens que valorizam o pensamento crítico, o aprendizado baseado em problemas e o ensino centrado no aluno. Em ambientes educacionais voltados para a formação integral dos seres humanos, o método socrático é utilizado para incentivar a curiosidade intelectual e a autonomia do pensamento, aspectos que são fundamentais para o desenvolvimento da emancipação intelectual e moral, que vai além da mera instrução e memorização, já que esse é um processo transformador que visa desenvolver o intelecto e o caráter, encorajando os indivíduos a pensarem por si mesmos e a questionarem o mundo ao seu redor. É uma abordagem que, embora clássica, continua relevante e poderosa para a formação de cidadãos.

A influência do método socrático, pode ser percebida em muitos teóricos, como Nussbaum (2015) e Freire (1987), por exemplo. Paulo Freire (1987) defende a educação como meio para a emancipação, em que os indivíduos são capacitados a questionar e transformar as estruturas sociais que perpetuam a desigualdade e a opressão. O autor aponta que a opressão e a dominação se fazem presente sob a máscara de uma pedagogia que aparenta ser libertadora, sem de fato ser. É a partir do diálogo, entre os sujeitos, que pode haver o desenvolvimento de uma educação que torna possível o processo de criação, conscientização de sua existência, humanização e historicidade. Sem a viabilização do diálogo – e dialogicidade – como ocorre na educação bancária, a lógica opressora e dominadora prevalece, instaurando a “cultura do silêncio” (Freire, 1987, p. 66). É por esse viés interpretativo que podemos dizer, que o diálogo, como possibilidade racional do discurso, nos leva, dentro de uma construção dialógica, a uma via contrária à de possíveis relativismos cognoscentes e culturais, o que, de todo modo, impossibilita – ou precariza – a significação de uma convivência coletiva.

Martha Nussbaum (2015), alerta-nos para uma educação que se tornou um instrumento da “sociedade do lucro”, apontando vários exemplos, como o caso da atual desvalorização das humanidades e das artes, e como isso afeta diretamente a Democracia.

De acordo com a autora, o modelo educacional, voltado unicamente para o crescimento econômico, não valoriza a participação ativa dos educandos e, de certo modo, fortifica o argumento de Freire (1987), em que os educandos são utilizados como depósitos de informações, contribuindo, para a educação bancária, pois “o aprendizado ativo socrático e a pesquisa por meio das artes foram rejeitados em favor de uma pedagogia conteudista voltada para os exames nacionais padronizados” (Nussbaum, 2015, p. 19).

Assim como Nussbaum (2015), Freire (1987) também enfatiza que, dentro da lógica opressora, pensar é autenticamente perigoso, e, a partir de tal afirmação, podemos dizer que a condenação de Sócrates e a sua condição de mártir da filosofia o comprova. Assim, pode-se criticar o estranho humanismo de uma concepção “bancária” de educação, a qual se reduz a uma tentativa de fazer dos homens (*ánthrophos*) o seu contrário do que devem ser – o autômato, que é a negação de sua ontológica vocação de ser mais. Para a formação bancária, cuja praticidade tem o sentido de domesticar, deve-se impor implicitamente sua demanda de prática negadora da emancipação, autonomia e cidadania intelectual.

Dentro de formação citada, é estranho a reflexão crítica, pois ela se constitui como uma espécie de “heresia pedagógica”, cuja permanece ligado a seu procedimento de formação por meio da educação tradicional, entre aquele que sabe e o que não sabe, entre o educador que fala e o educando que escuta. O paradigma que se estabelece (hierarquia) entre os que sabem, e os que não sabem, persiste no mito de superioridade entre os sujeitos, que reflete o processo histórico educacional tradicional<sup>74</sup>.

Também, Rancière (2002), valida a pedagogia emancipadora do não embrutecimento, considerando-a como possibilidade de reconhecimento das alteridades para a construção de uma base sólida no contexto social opressor, isto é, para o autor, a educação opressora não leva em consideração a singularidade ontológica, como “ser mais”, dos sujeitos, ao contrário, ela é suprimida pelo poder existente e pela própria lógica bancária e embrutecedora, operada pelo “educador” no âmbito educacional que naturaliza a dominação e, conseqüentemente, a opressão. Rancière (2002), em sua incisiva

---

<sup>74</sup> Quanto a esse tema é interessante o posicionamento de Nussbaum (2015), em que ela faz uma análise psicológica e histórica do surgimento e da manutenção dessa relação de superioridade. Segundo a autora, a luta política pela liberdade (democrática) é antes de tudo uma luta interna de cada indivíduo, contra o narcisismo, o egoísmo, o medo, a ganância etc., pois, para Nussbaum, “as origens da hierarquia social estão profundamente enraizadas na vida humana; o ‘choque interior’ nunca pode ocorrer somente no âmbito da escola ou da universidade, mas precisa envolver a família e a sociedade num sentido mais abrangente” (Nussbaum, 2015, p. 35).

ponderação filosófica, aponta que tal procedimento pedagógico se instaura na instrumentalização dos seres humanos, pois,

A própria desigualdade social já a supõe: aquele que obedece a uma ordem deve, primeiramente, compreender a ordem dada e, em seguida, compreender que deve obedecê-la. Deve portanto, ser já igual a seu mestre, para submeter-se a ele. Não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas, e é sobre este saber, sobre esta capacidade em ato que todo o ensino deve se fundar. Instruir pode, portanto, significar duas coisas absolutamente opostas: confirmar uma incapacidade pelo próprio ato que pretende reduzi-lo ou, inversamente, forçar uma capacidade que ignora ou se denega a se reconhecer e a desenvolver todas as consequências desse reconhecimento. O primeiro ato chama-se embrutecimento e o segundo ato, emancipação (Rancière, 2002. p.11).

O projeto político e pedagógico socrático, no entanto, não trata dessa “lógica bancária e embrutecedora” aos quais os autores contemporâneos se debruçam, porém não podemos negar que a *paideia* socrática contribuiu e influenciou fortemente as reflexões sobre formação humana ao longo dos séculos. É o *logos*, portanto, que une os autores que aqui citamos e que, conseqüentemente, aparece como princípio formativo, principalmente por sua capacidade de construção, reunião e transformação, bem como aquilo que permite o próprio (re)conhecimento do ser humano enquanto tal. É justamente essa prática dialógica, como nos direciona Freire (1987), e, mesmo que forçoso, em Sócrates, que permite a superação da opressão e da dominação uma vez que esta atrai justamente os mais “ingênuos”, seja na educação bancária, seja na sofística. O processo dialógico, nesse sentido, começa na busca de um conteúdo pragmático e se estende em toda a ação educativa, levando, assim, a uma educação não *para* os sujeitos e sim *com* os sujeitos, que se constroem em suas realidades, não isoladamente, mas que transforma o mundo. Essa compreensão contemporânea de dialogicidade, permite-nos perceber o quanto que a influência socrática se faz presente e necessária, uma vez que a essência da educação vem se perdendo em meio à lógica da educação bancária, e, mesmo não existindo na época de Sócrates, era o que, em certo sentido, o filósofo mais temia.

Destacamos, também, que a filosofia está sempre em contraponto com outros saberes, especialmente devido à sua natureza metodológica e sistemática, que exige investigações mais profundas. Em outras palavras, fazer filosofia implica a prática de filosofar, algo pessoal e único, assim como as experiências individuais, que são intransferíveis. Aprender e ensinar filosofia sem o exercício do filosofar é, na verdade, inviável, se considerarmos a filosofia como uma atividade de reflexão e não apenas como um conhecimento histórico sobre ela. O conhecimento histórico da filosofia, entendido

como um conjunto de problemas e soluções tradicionais, pode ser transmitido e aprendido, mas o ato de filosofar, não. A questão do ensino-aprendizagem da filosofia deve ser abordada por essa ótica. É possível ensinar filosofia, se isso se referir à transmissão de conteúdos filosóficos ou à abordagem histórica dos problemas, teorias desenvolvidas por certos filósofos e sistemas filosóficos que, por razões variadas e por fazerem parte do patrimônio cultural da humanidade, são considerados dignos de ensino. No entanto, nos conteúdos filosóficos já estabelecidos, a filosofia em si pode não estar presente, a menos que se consiga inserir uma reflexão filosófica sobre esses conteúdos. Na perspectiva de Descartes (1989),

Mesmo se todos estivessem de acordo, o seu ensino não nos bastaria: nunca nos tornaremos matemáticos, por exemplo, embora saibamos de cor todas as demonstrações feitas pelos outros, *se com o espírito não formos capazes de resolver todo e qualquer problema*; nem nos tornaremos filósofos se, tendo lido todos os raciocínios de Platão e Aristóteles, não pudermos formar um juízo sólido sobre quanto nos é proposto. Com efeito, daríamos a impressão de termos aprendido não ciências, mas histórias (Descartes, 1989, p.19, grifo nosso).

Isso corrobora nossa tese de que a *paideia* socrática não se debruça sobre o ensino da filosofia e sim do *filosofar*, que, a partir dos instrumentos formativos, possibilita aos seres humanos uma transformação de si. Isso tem valor tanto educativo quanto filosófico, mas continua a evidenciar a diferença entre a transmissão de conteúdos e a atividade filosófica (seja na criação de novos conteúdos ou na reflexão sobre os já existentes). A filosofia, enquanto atividade realizada por uma pessoa, não pode ser ensinada diretamente; ela pode, no máximo, ser imitada e, por meio desse processo, apreendida.

Intentamos neste capítulo, em suma, abordar a necessidade de uma formação integral (que engloba o conhecer e o agir) dos seres humanos e como o *logos* socrático se contrasta com a educação instrumental e reprodutiva, sua contribuição para o processo de transformação ética (virtuosa), enquanto processo contínuo e o *filosofar* como algo essencial para o desenvolvimento humano. Por isso, defendemos que para uma melhor (co)existência, é necessário a deliberação política a partir do *logos*, enquanto discurso racional, reflexão, processo de transformação e reunião de informações. Entendemos que é precisamente o *logos* socrático, enquanto processo dialógico, que a fundamenta e a sustenta, e pensá-la negando o outro, é inviável. Isto é, ao afirmar que o objetivo socrático não é o *ensino da filosofia* e sim o *ato de filosofar*, vemos que a filosofia não pode ser ensinada porque ninguém a possui completamente, ela é uma *ideia a ser realizada*, ou seja, um sistema de conhecimento que está permanentemente em construção,

possibilitando, assim, uma coletividade. Entendemos, a partir do *logos* socrático, que em uma sociedade bem estruturada, o que vale é a relação comum dos cidadãos e não os interesses privados dos indivíduos, por isso faz-se necessário uma preocupação educativa voltada para esses fins.

#### 4.1 *Areté* e a excelência humana

Sócrates aparece-nos, inicialmente, como o porta-voz da velha tradição aristocrática: julgado do ponto de vista político, ele se afigura como “o centro duma hetairia antidemocrática”: vede os que o cercam – Alcibiades, Crítias, Cármides. Se se opõe aos sofistas, única e exclusivamente preocupados com a *virtú* política, com a ação, com a eficácia, e por isso ameaçados de descambarem para um moralismo cínico, é em nome da posição tradicional que ele soergue ao primeiro plano da educação, o elemento ético, a “virtude” no sentido estritamente moral que tomou hoje esta palavra (sob a influência, precisamente, da predição dos socráticos). Por outro lado, aos sofistas, demasiado confiantes no valor do seu ensino e inclinados demais a garantirem-lhe a eficácia, Sócrates, menos comerciante, opõe a velha doutrina dos antepassados, para quem a educação era, sobretudo, questão de dons, e um simples método de desenvolver estes dons: concepção ao mesmo tempo mais natural e mais séria da pedagogia. (...) Em segundo lugar, em face de um profundo utilitarismo da sofística, deste humanismo estrito que em toda a matéria de ensino vê apenas um instrumento, um meio de dotar o espírito de eficácia e de poder, Sócrates mantinha a transcendência da exigência da Verdade. (...) Este esforço de Sócrates transpõe agora as coisas para o homem, sem que nada se perca do seu rigor. E pela Verdade, não mais pela técnica do poder, que ele quer formar seu aluno na *ἀρετή*, na perfeição espiritual, na “virtude”: a finalidade humana da educação cumpre-se na submissão às exigências do Absoluto (Marrou, 2017, p. 118-119).

Ao falar de virtude (*areté*) compreendemos que para além do conhecer, há também o agir. A educação socrática liga esses dois âmbitos para a sustentação do coexistir social e político. Marrou (2017) destaca como é essa noção que possibilita a transformação da alma. Não negamos (e nem podemos), todavia, o contexto histórico em que Platão e Sócrates estavam inseridos, uma vez que o sistema político privilegiava a aristocracia e a *eficácia* política, e Sócrates, como destaca o autor, aparece como a figura “antidemocrática”, e por isso, julgado. Esse, sem sombra de dúvidas, é o *thauma* platônico que o incita a problematizar e a avaliar todo o sistema político da época, afinal, como a “justiça pode condenar alguém justo?”

Na filosofia socrática, a noção de *areté* é central e está relacionada à ideia de excelência moral. Originariamente, os gregos entendiam a *areté*, como “excelência” ou “virtude” em um sentido mais amplo, englobando habilidades e capacidades (*tekhné*) em diversas áreas, como a bravura de um guerreiro ou a eficácia de um político. Entretanto,

com Sócrates vemos a reformulação dessa noção, dando-lhe uma dimensão ética e moral mais profunda, pois ela não estaria ligada apenas a habilidades ou a capacidades técnicas, mas à excelência humana como um todo, e esta estaria intrinsecamente ligada à alma e ao comportamento moral, já que a *verdadeira virtude é o conhecimento do bem* (Protágoras, 361b). Para o filósofo, ninguém erra intencionalmente, e as más ações resultam da ignorância sobre o que é bom, por isso ligado ao ideal de *kalokagatía*<sup>75</sup>.

Ora, Simônides não era tão falho de instrução, para dizer que aplaudia quem não comete voluntariamente ato vergonhoso, *como se houvesse alguém que, por própria deliberação, praticasse o mal*. Eu, pelo menos, estou convencido de que nenhum dos sábios era de opinião que pode haver homem capaz de errar ou de praticar deliberadamente qualquer ato mau ou vergonhoso, sabendo todos muito bem que essas pessoas que cometem ação má ou vergonhosa, involuntariamente o fazem (Protágoras, 345d-e. Trad. Nunes, grifo nosso).

A busca da *areté*, era, acima de tudo, a busca do conhecimento e da sabedoria prática (*phrónesis*), uma vez que só com esse conhecimento alguém poderia agir corretamente. A noção, na educação filosófica de Sócrates, também se distingue por estar profundamente vinculada à ideia de autoconhecimento, porque o verdadeiro caminho para a virtude começa com a compreensão de si próprio (Apologia, 21a-23b). Vale ressaltar que essa busca é uma jornada filosófica de questionamento sobre os próprios valores, crenças e ações. Ao conhecer a própria alma, o ser humano seria capaz de viver uma vida virtuosa e alcançar a excelência moral. Para além disso, o *logos* socrático direciona-nos a uma *areté* que deveria ser buscada independentemente da posição social, riqueza ou poder, rejeitando a ideia de que virtude era reservado apenas aos nobres ou aos poderosos. A excelência moral estaria ao alcance de *qualquer* pessoa que esteja *disposta* a examinar a própria vida e a agir de acordo com o que é correto.

E assim farei aos mais jovens como ao mais velho que encontre, *estrangeiro ou cidadão, embora de melhor grado aos concidadãos, porque me são mais próximos*. Isto, bem sabeis, é o que o deus me ordena e creio que nenhum bem maior foi concedido a esta cidade do que este meu zelo ao serviço do deus. *Nada mais faço do que andar pelas ruas e persuadir-vos, jovens ou velhos, a cuidardes mais da alma que do corpo e das riquezas, de modo a que vos torneis homens excelentes*. E nada mais pelo do que sustentar que *a excelências não vem das riquezas*, mas, pelo contrário, da excelência vêm as riquezas e todos os outros bens, tanto aos homens particulares como ao estado (Apologia, 30a-b. Trad. Nunes, grifo nosso).

---

<sup>75</sup> O ideal dessa educação antiga continua sendo de ordem ética: resume-se numa palavra: a *χαλοχάγαια*, o fato de ser um homem belo e bom. Bom (*ἀγαθός*) é o aspecto moral, essencial, como vimos, com os matizes social e mundano. Belo (*χάλος*) é a beleza física, com a inevitável *aura* erótica que necessariamente tem de acompanhá-la (Marrou, 2017, p. 96).

Em síntese, a *areté* socrática é a excelência moral que se busca por meio do questionamento e do conhecimento, sendo o resultado de uma vida pautada na reflexão e no autoconhecimento. Com efeito, o famoso problema debatido no *Protágoras* e no *Ménon*, se a virtude pode ou não ser ensinada, é o fundamento do agir ético e filosófico, principalmente quando se apresenta como exercício contínuo (arte da medida), e não como algo que se pode simplesmente ter ou transferir.

Apesar dessa “definição” de virtude, compreendemos que a natureza e a importância da *areté* nos diálogos estão inseridas em um contexto cultural grego e que sevem como ponto de partida. Para Jaeger (2013), são os aspectos como nobreza, linhagens, relações entre deuses e heróis, costumes e outros elementos que influenciaram a construção da ideia virtude. Por conseguinte, existe uma sequência de eventos e influências anteriores, simultâneas e posteriores a essa noção, onde há uma progressão teórica no entendimento da *areté* clássica, que só é compreensível se não ignorarmos Homero (1950) e Hesíodo (1993), aos quais moldaram a cultura grega, assim como os trágicos que, direta ou indiretamente, refletiram sobre essa noção, passando pelos pré-socráticos, Sócrates e os sofistas, até chegar a Platão e, posteriormente, à visão de Aristóteles e das escolas que o seguiram, e é justamente essa trajetória que foi fundamental para o desenvolvimento cultural e política grega.

Todavia, nossa intenção é destacar que a excelência moral é intrínseca ao processo de desenvolvimento e de transformação contínua dos seres humanos, já que ela é caracterizada, no *Protágoras*, como a arte da medida (356d-e). E, pensar essa arte (*tekhné*) é também compreender que existe um processo que é preciso (re)conhecer, uma vez que *é difícil sair do “eu absoluto” para fazer parte do todo*, dada principalmente a nossa natureza psíquica. Desse modo, dizemos que a *areté* socrática está intimamente ligada ao processo contínuo de compreensão de si e do outro. E, talvez, a via que melhor explica esse processo é a reflexão sobre a *psyché* humana.

Na *Apologia*, Sócrates diz que tudo que fez a vida inteira foi tentar persuadir as pessoas jovens e idosas para que não cuidassem apenas do corpo ou, ainda, das riquezas, mas também cuidassem da alma (30a-c), essa seria sua missão filosófica. A palavra grega *psyché* é traduzida frequentemente como “alma”. Miller (2011) destaca que a palavra se relaciona mais com o termo moderno “mente”, onde, ao longo dos diálogos platônicos, pode-se compreendê-la a partir de um conjunto de discussões acerca da relação entre corpo e alma. O problema do dualismo platônico se depara com uma importante questão causal: como a alma interage com o corpo? Para Miller (2011), o dualista moderno René

Descartes (1596-1650) parece concordar com Platão, cujo argumenta “que a mente não é meramente dependente do corpo, mas pode agir por si mesma e mesmo causar alterações no corpo” (p.261). No entanto, compreendemos que o termo “mente” não consegue abranger o significado que *psyché* tem em Platão, pois, enquanto os filósofos modernos se concentram principalmente na relação da consciência com as entidades reveladas pela ciência, Platão se dedica a outros tipos de questões metafísicas, como a conexão entre as Formas e os objetos particulares.

Essa discussão milenar acerca da *psyché* humana nos diálogos platônicos, traz uma grande dificuldade e complexidade, devido, principalmente, às várias caracterizações e aos debates sobre o tema que aparecem ao longo de suas obras, seja no *Fédon*, em que a alma aparece como simples (80b), seja na *República* (434d-441c), *Fedro* (246a-257b) e *Timeu* (69c-72d) em que aparece como tripartite. E ainda, são as três partes imortais como no *Fedro* ou apenas a parte racional como no *Timeu*. Porém, deteremos-nos a ideia de que há uma relação intrínseca entre a alma e o corpo, que aqui entendemos como a relação entre saber e agir, para somente assim, aproximarmos-nos da noção de *excelência moral* como processo ascético e contínuo de reflexão, questionamento e possibilidade de coexistência social.

Ao refletir sobre a imortalidade da alma no *Fédon*, vemos que Sócrates levanta uma série de argumentos. Em um primeiro momento, Sócrates destaca que é o filósofo quem está mais preparado para a morte por causa de duas linhas: pelo conhecimento (64c-67b) e pela purificação (67c-69d). A construção deste argumento começa refletindo sobre como a morte se segue, “o corpo passa estar separado por si mesmo à parte da alma e a alma passa a estar separada por si mesma à parte do corpo” (64c). Para Sócrates, o filósofo mais que ninguém é quem liberta a alma, devido ao fato de o corpo ser “dispensável”, uma vez que o conhecimento (*nôus*) não é apreendido através do sensível e sim do inteligível, isto é, a morte seria a única maneira de separar a alma do corpo. Porém, fica uma questão: só é possível atingir o conhecimento puro se mantermos a alma independente do corpo? Ou ainda: enquanto estivermos vivos, chegaremos o mais próximo possível do conhecimento se, como filósofos, tivermos o menos possível a ver com o corpo e não nos infectamos com sua natureza, distanciando-nos o máximo possível dela? Ao ler o diálogo *Fédon*, paira a ideia de que a ocupação filosófica “consiste em dedicar-se a vida inteira para morrer” (64a). Isso nos chama atenção, pois, sem um exercício de reflexão, somos inclinados a concluir que a morte é a única condição para a contemplação das formas. Porém, quando refletimos sobre a *areté* como processo de

transformação contínua, em que os seres humanos buscam tanto o conhecimento do *bem* como agir *bem*, a ideia da morte como único meio para alcançar as formas se torna inviável, por isso, defendemos que o que está em jogo nesta reflexão, não é somente o “resultado”, e sim o “processo”, que, ao nosso ver, só pode ser compreendido a partir da noção de *katharsís*:

Mas, meu bem-aventurado Símiias, essa não é a maneira correta de alcançar a virtude: trocar uns prazeres por outros, tristezas por tristezas, ou temores por temores de outra espécie, como trocamos em miúdos moeda de maior valor. *Só há uma moeda verdadeira, pela qual tudo isso deve ser trocado: a sabedoria (phrónesis)*. É por meio de troca por ela, ou com ela mesma, é que em verdade se compra ou se vende tudo isto: coragem, temperança, justiça, numa palavra, a verdadeira virtude, a par da sabedoria, pouco importando que se lhe associem ou dela se afastem prazeres ou temores e tudo o mais da mesma natureza. Separadas da sabedoria e permutadas entre si, todas elas não são mais do que sombras de virtude, servis, em toda a linha e sem nada possuírem de verdadeiro nem se são. *A verdade em si consiste, precisamente, na purificação de tudo isso, não passando a temperança, a justiça, a coragem e a própria sabedoria de uma espécie de purificação* (Fédon, 69a-c. Trad. Nunes, grifo nosso).

Em suma, a moderação, a coragem e a justiça são uma “purgação” de todas as preocupações com o corpo e a sabedoria é um tipo de “purificação”, onde esta é o processo que se busca incessante e constantemente, já que não é simples ou fácil, exigindo um esforço contínuo tanto para alimentar a alma (sabedoria) quanto para moderação do corpo (paixões, vícios). Isso se torna ainda mais evidente quando falamos da alma tripartite que é desenvolvida n’*A República*, em que é possível perceber o desenvolvimento da ideia de que a pessoa justa tem a vida melhor que a injusta. A teoria da tripartição é realizada em analogia com a do Estado sinalizando que este possui três partes também (441d). A justiça é compreendida quando cada parte exerce sua função própria e quando a parte que naturalmente comanda é obedecida pelas outras partes. No caso da alma justa, a parte racional (*logistikón*) naturalmente comanda e o impulso (*thymoeides*) e apetite (*epithymétikon*) obedecem. “A razão difere do apetite porque uma pessoa que deseja beber pode deixar de o fazer por reflexão” (439c-d). “O apetite difere do impulso porque o desejo de Leônicio de olhar cadáveres venceu seu sentido de vergonha” (439c-440a). “O impulso difere da razão por que Ulisses enraivecido quis matar seus servidores desleais, mas controlou a si mesmo após refletir que seria ruim cometer um tal ato destruidor” (441b-c)”.

O que mais nos chama atenção no argumento é o exemplo de Ulisses e da bebida que é usado para ilustrar o conflito interno da alma como uma situação inerente aos seres

humanos, e isso, por sua vez aparece como um princípio normativo, em que a razão visa o bem comum de todas as partes. Há, portanto, um claro direcionamento dos impulsos e dos desejos, que só pode ser compreendido como processo contínuo de reflexão e de autoconhecimento, evidenciando de que a ideia de virtude traz a necessidade da harmonia da alma.

Em outras palavras, para que a excelência moral seja alcançada, as três partes da alma precisam estar em harmonia, de modo que a razão governe as ações da alma e as outras duas partes atuem de forma subordinada. Essa harmonia é alcançada através da virtude da justiça, que, em Platão, assume o sentido de ordenamento correto das partes da alma. “A parte apetitiva deseja comida, bebida, sexo, e acima de tudo, dinheiro, que pode ser usado para satisfazer outros desejos” (581a-b), “a parte impulsiva valoriza a honra e a vitória e a parte racional, o aprendizado e a verdade” (586d-587a).

De todo modo, a relação entre a alma humana e a excelência moral é central e se estrutura também a partir da reflexão sobre a noção de justiça e da busca pela harmonia interior. A *areté* socrática não é apenas um estado virtuoso isolado, ela implica o cultivo de todas as virtudes da alma e exige que o indivíduo compreenda e realize seu papel na busca do *Bem*, já que esta é a realidade suprema e a finalidade última da existência humana, e na medida em que o indivíduo alinha sua alma a essa busca, ele experimenta uma vida harmoniosa e realiza seu potencial como ser racional e moral.

(...) todas as ações que têm por fim uma vida agradável e sem sofrimentos não são também belas? E todos os atos belos não serão, de igual modo, bons e úteis? – Concordaram. – Logo – continuei -, se o que é agradável é bom, não há ninguém que, sabendo ou presumindo que há coisas melhores do que o que ele faz ou pode fazer, decida-se por aquelas, quando depende exclusivamente dele realizar o melhor. *Ser inferior a si mesmo não é mais do que ignorância, como é sabedoria saber alguém dominar-se*<sup>76</sup> (Protágoras, 358b-c. Trad. Nunes, grifo nosso).

A prática filosófica, com efeito, é um meio de purificar a alma e alcançar a excelência moral, permitindo que os seres humanos se distanciem dos prazeres excessivos e dos vícios que são próprios dos apetites e das paixões e que podem desvirtuar a parte racional. E é através do processo dialético que a alma pode contemplar as ideias

---

<sup>76</sup> “οὐδὲ κρείττω ἑαυτοῦ ἄλλο τι ἢ σοφία”. Lopes traduz esse trecho como “‘ser superior a si mesmo’”, sabedor”. A citação completa, na tradução de Lopes fica “- Portanto - disse eu -, se o aprazível é bom, ninguém, sabendo ou presumindo que há outras coisas a seu alcance melhores do que aquelas que põe em prática, realiza-as mesmo assim, quando lhe é possível realizar as que são melhores. Tampouco ‘ser vencido por si mesmo’ é outra coisa senão ignorância, e ‘ser superior a si mesmo’, sabedoria?” (Protágoras, 358c. Trad. Lopes)

verdadeiras e eternas, elevando-a em direção ao conhecimento capacitando a humanidade a coexistir. Por isso, a educação filosófica que aqui destacamos, aparece como um processo fundamental para a formação de cidadãos virtuosos e justos, já que a excelência humana pode ser cultivada por meio do aprendizado e da prática de virtudes. É a educação, fundada no *logos*, que poderia guiar os seres humanos do sensível ao inteligível, ajudando-o a conhecer e valorizar as ideias de justiça, beleza e bondade, e, em última instância, o *Bem*. Dessa forma, o indivíduo é preparado para viver de maneira justa e alcançar a plenitude da alma, que será guiado pela reflexão contínua, levando-o à excelência moral.

É justamente esse *processo* de harmonia interna e ascese dialética que a educação socrática se debruça possibilitando tanto a autorreflexão quanto a coexistência, pois sairíamos do “eu absoluto” para fazer parte do todo. Isso se torna ainda mais evidente no *Banquete*, quando nos deparamos com o elogio de Diotima, em que destaca o processo de saída do corpóreo para a contemplação do bem.

(...) 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 que servindo-se de degraus, de um só para dois e de dois para todos os belos corpos, e dos belos corpos para os belos ofícios, e dos ofícios para as belas ciências até que das ciências acabe naquela ciência, que nada mais é senão daquele próprio belo, e conheça enfim o que em é belo. (...) Ou não consideras, disse ela, que somente então, quando vir o belo com aquilo que este pode ser visto, ocorrer-lhe-á produzir não sombras de virtude, porque não é sombra que estará tocando, mas reais virtudes, por que é no real que estará tocando? E que, a quem produziu autêntica virtude e a alimentou cabe tornar-se amigo da divindade, e se algum outro homem cabe tornar-se imortal é sobretudo a este? (*Banquete*, 211c-212a).

Com efeito, destacamos que a relação entre a alma humana e a excelência moral na filosofia socrática envolve a harmonia das três dimensões da alma, que orientadas pela razão, é o que sustenta a *phrónesis*. A excelência moral, portanto, só pode ser compreendida quando a alma encontra um estado de equilíbrio, governado pela razão e voltado para o *Bem*, o que permite ao indivíduo agir de maneira justa e viver em acordo com sua verdadeira natureza. A *areté*, desse modo, não seria uma mera obediência a normas externas, mas como o florescimento de uma alma ordenada e virtuosa, direcionada para a realização plena de seu potencial para a coexistência.

#### 4.2 Educação instrumental e formação filosófica

Que matéria é essa, pois, da qual o próprio sofista é conhecedor e faz de seu discípulo um conhecedor?

– Por Zeus – respondeu ele. – Não sei mais o que dizer.

E eu continuei: - E então? *Você sabe a que tipo de risco vai submeter a sua alma?* Se você tivesse que confiar seu corpo a alguém correndo o risco de melhorá-lo ou piorá-lo, você investigaria a questão sob vários ângulos para saber se deveria confiá-lo a essa pessoa ou não, e convocaria um conselho de amigos e parentes, examinando o problema dias a fio. Contudo, a respeito daquilo que você considera mais valioso que o corpo, ou seja, a alma, da qual depende êxito ou não de tudo o que lhe concerne à medida que ela melhora ou piora, você não consultou nem seu pai, nem seu irmão, nem qualquer um de nossos amigos, para saber se deveria ou não confiar sua alma a esse estrangeiro recém-chegado aqui. Tendo ouvido falar sobre ele à noite, conforme seu relato, você me procura antes mesmo do alvorecer, negligenciando qualquer argumento ou conselho para saber se deve ou não confiar a si mesmo a ele; pelo contrário, você está resoluto a despender nessa empresa o seu próprio dinheiro e o dos seus amigos, como se já tivesse decidido que deveria, por todos os meios, *passar a conviver com Protágoras, o qual você não conhece, confissão sua, e com quem jamais dialogou. Você o denomina sofista, mas ignora flagrantemente o que é um sofista, a quem pode confiar a si mesmo* (Protágoras, 313a-c. Trad. Nunes, grifo nosso).

No início do *Protágoras*, podemos dizer que já é demarcado o problema da educação sofística e sua diferença da educação filosófica, pois o saber seria o alimento da alma e Sócrates representaria o médico que cuida dela, enquanto a sofística seria aquela que a corrompe. Quanto a isso, destacamos duas problemáticas, 1) a educação atualmente é mais sofística ou filosófica? e 2) de que forma é possível medicar e cuidar da alma? Ao falar sobre a educação socrática e a sofística, defendemos que não há uma oposição entre as duas, já que só é possível pensar a formação humana se relacionarmos ambas, porque foram elas que moldaram a concepção de ensino e de aprendizado em todo ocidente. Os dois tipos de educação aparecem como um processo de formação do caráter e do intelecto, porém com enfoques, métodos e objetivos distintos.

Como destacamos anteriormente, o *logos* socrático é caracterizado pela busca da verdade e no desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo. Ao invés de transmitir conhecimento como algo absoluto e fixo, há a promoção da constante reflexão, onde o papel do mestre é ajudar o aluno a descobri-lo, transformando-o em uma espécie de facilitador que, por meio de perguntas e direcionamento, ajuda o aluno a alcançar uma compreensão mais profunda. As reflexões não visam o convencimento imediato, mas sim a reflexão autêntica e o autoconhecimento, levando os participantes a explorar suas próprias crenças e a perceber contradições ou inconsistências em suas concepções. É nesse sentido que defendemos a *paideia* socrática como transformadora, uma vez que desafia as suposições e estimula o *existir* voltado para a virtude e à sabedoria, fazendo

com que o ser humano pudesse desenvolver uma vida ética e justa, possibilitando a (co)existência *com* os demais. Este seria reconhecidamente o legado da *paideia* socrática.

A educação sofística, por sua vez, oferece ensinamentos sobre retórica e argumentação a jovens aristocratas gregos, preparando-os para a vida pública e para o sucesso em discursos e em debates políticos. A retórica como sua principal ferramenta seria, o mais importante do que a busca pela verdade objetiva. Por isso, a grande maioria dos sofistas ensinavam técnicas de argumentação que possibilitavam a defesa de qualquer ponto de vista, enfatizando a eficácia e o sucesso social como principais objetivos da educação. Diferentemente da educação filosófica, que visava à transformação moral e à sabedoria, a educação sofística focava na habilidade prática (*tekhné*) de influenciar e vencer por argumentos, que, como já destacamos, era essencial para aqueles que aspiravam ao poder político em Atenas.

Em nossas considerações iniciais, abordamos a relação entre *týkhe* (acaso) e *tekhné* (técnica), um dos problemas centrais no *Protágoras*, mas que também é perceptível em grande parte dos diálogos platônicos. O que tentamos destacar, ao tratar dessa relação, é o reconhecimento de que não há uma coexistência justa sem *os meios* que a tornem possível, e, como vimos, são esses *meios* (técnica) que podem ser ensinados. De todo modo, a preocupação socrática é buscar uma *tekhné* que envolve o *conhecer* para *agir* (352a-c), enquanto a sofística acaba por valorizar ou destacar apenas a efetivação prática (352d). O mais instigante no *Protágoras*, é que, no início, Sócrates não vê a necessidade da *tekhné* para a compreensão e para o ensino da *areté*, mas é a partir do diálogo entre o filósofo e o sofista, que há a “ascese dialética”, em que o ensino da virtude só é possível através da *tekhné*, enquanto *meio* para atingir o fim, isto é, o entendimento de que virtude e conhecimento são as mesmas coisas, e por isso, pode ser ensinada (361a-362a). De todo modo, nosso esforço é o de evidenciar que, mesmo na querela entre filosofia e sofística, não há a negação radical da educação sofística, pois a educação socrática só é compreensível se associarmos ambas.

Se de um lado a coexistência é uma necessidade natural (Protágoras, 322c-d), de outro ela *precisa ser desenvolvida* pela instrução social (coletiva), e por essa razão a chamamos de *democrática*, pois só é possível pensá-la através da deliberação política, já que naturalmente *todos* fazem parte dela. Partindo deste pressuposto da educação socrática e sofística, ao refletir sobre suas problemáticas e o sentido de educar e formar os seres humanos, de Sócrates à atualidade, qual seria o tipo de educação que está em maior vigência? A filosófica ou a sofística? A resposta, infelizmente, é evidente. E o mais

interessante é que quando se trata da própria noção de *tekhné* como instrução, ao longo dos séculos, houve uma espécie de reducionismo ao campo puramente utilitarista.

Quanto a isso, é inegável que historicamente houve [e há] grandes reflexões sobre o ensino meramente técnico e instrumental, em que os educandos são “depósitos” de conteúdos e técnicas para serem “úteis”, consequentemente, reduzindo os seres humanos a máquinas, massificando-os e instrumentalizando-os para estarem a serviço do sistema vigente. Não daríamos conta, nesta pesquisa, de citar e tratar de todas as teorias e problematizações, bem como suas consequências que abordam este tema tão necessário ao longo dos séculos, mas também é impossível, não levar em consideração as contribuições de Adorno (1995), Freire (1987), Martin Carnoy (2006), Theodore W. Schultz (1971), Gramsci (2000), Rancière (2002) dentre inúmeros outros grandes nomes que contribuíram significativamente para as reflexões sobre educação hoje.

Dewey (1979) compreende que uma educação democrática é experiencial, em que o aprendizado é visto como um processo social, isto é, a educação não deve ser apenas uma transferência de conhecimento e sim uma experiência ativa, social e colaborativa cujo o aluno está imerso e interage com o mundo ao seu redor (p. 1-10). Freire (1987) via a educação como um ato de libertação (p. 35). Nussbaum (2015) enfatiza a importância da educação para o desenvolvimento das capacidades humanas e a promoção de uma cidadania (p.11). De todo modo, ao tratar sobre educação filosófica, assumimos uma perspectiva em que somos convidados e desafiados a refletir criticamente sobre o propósito da educação, os métodos mais eficazes de ensino e as implicações éticas das práticas educacionais. E, ao escolhermos a *paideia* socrática, vemos sua essencialidade para orientar as práticas educacionais e a promoção de um projeto educativo que não apenas transmita conhecimento, mas também possibilite a justiça, a liberdade e o desenvolvimento integral dos seres humanos.

Evidentemente, são séculos que separam Sócrates de nossos dias, ao mesmo tempo que suas reflexões ainda não necessárias e relevantes, e, mesmo que em contextos históricos distintos, nos ariscamos dizer que hoje a educação sofisticada está ainda mais em evidência. Aqui, apresenta-se uma escolha crucial sobre o que é realmente valioso no processo educativo, deve-se priorizar o desenvolvimento do pensamento crítico e rigoroso nos alunos, ou concentrar-se no ensino de habilidades práticas e conhecimentos úteis para o cotidiano? Essa é uma reflexão sobre os objetivos da educação que não pode ser desconsiderada. Além disso, surge a pergunta: será que essas perspectivas são

mutuamente excludentes, ou existe a possibilidade de integrá-las em uma abordagem equilibrada, como parece ser o caso no *Protágoras*?

De todo modo, destacamos, neste ponto, a distinção entre educar (formação humana) e instruir (utilidade prática). A *paideia* platônica está profundamente enraizada em sua visão sobre a alma, o conhecimento e a realidade, enquanto a sofística está ligada à instrução, ao sensível e às habilidades práticas.

A *paideia*, a nosso ver, seria o processo transformador que visa conduzir a alma ao verdadeiro conhecimento e à virtude que, como vimos, é um processo ascético, com *níveis* de (re)conhecimento e de formas de apreensão da realidade, e por isso, não exclui ou nega o sensível, mas parte dele. A educação filosófica, portanto, aparece como um processo que transcende a mera aquisição de informações. É, antes, a “formação do caráter e do intelecto” que direciona ao *Bem*, à *episteme*, à Justiça (República, 402a). Em outras palavras, o *logos* socrático ajuda a alma a se lembrar (*reminiscência*) do que já conhece em essência, como uma jornada de autotranscendência e autoconhecimento, guiada pela filosofia, onde seu objetivo final é formar um ser humano capaz de governar a si mesmo e participar da sociedade de forma justa (República, 485d). Por outro lado, também é possível compreender que a ideia de instruir é um processo mais limitado e prático, que se restringe à transmissão de informações, habilidades ou técnicas relacionadas ao mundo sensível. A instrução tem valor no sentido de capacitar o indivíduo a desempenhar funções específicas na sociedade, mas não alcança as profundezas da alma nem proporciona acesso às verdades eternas.

Em suma, a educação socrática e filosófica está ligada à *episteme*, enquanto a instrução à *doxa*, permanecendo no âmbito das coisas mutáveis e transitórias, sem transformar o indivíduo em sua totalidade. No *Górgias*, Sócrates debate com Polo sobre a diferença entre educação filosófica e instrumentação técnica (sofística). Ele a compara à culinária e à maquiagem: coisas que dão prazer, mas não trazem benefícios reais, isto é, para o filósofo, a sofística é para a alma o que a maquiagem é para o corpo: uma aparência de beleza e saber, mas sem substância real, sugerindo que a educação sofística capacita as pessoas a desempenhar funções (persuadir, discursar, governar), mas sem levá-las ao verdadeiro conhecimento (*episteme*) e à virtude (*areté*).

Na medicina, como disse, insinuou-se a bajulação culinária; na ginástica, seguindo o mesmo processo, a capelista, falsa, nociva, ignóbil e indecorosa, que, por meio das formas, das cores, dos esmaltes e da indumentária, de tal modo seduz os homens que, andando sempre estes no encaço da beleza estranha, descuidam do que lhes é própria e que só se obtém por meio da ginástica. Para não ser prolixo, vou usar a

linguagem dos geômetras – talvez assim possas acompanhar-me – para dizer que o gosto da indumentária está para a ginástica assim como a retórica está para a legislação; e também: a culinária está para a medicina, ou melhor: a indumentária está para a ginástica assim como a retórica está para a justiça. Essa como disse, é a diferença entre natural de todas elas; mas, em consequência da vizinhança, sofistas e oradores se misturam e passam a ocupar-se com as mesmas coisas, sem que eles próprios saibam qual seja, ao certo, seu fim, e muito menos os homens. De fato, se a alma não estivesse sobreposta ao corpo e este se governasse a si mesmo, e se aquela não tivesse discernimento e não separasse da medicina a culinária, e apenas o corpo tivesse de julgar, de acordo com os prazeres que pudesse auferir de cada uma delas, predominaria, meu caro Polo, aquilo de Anaxágoras – isto é matéria de teu conhecimento – a saber: todas as coisas se confundiriam sem que fosse possível distinguir a medicina, a saúde e a culinária. Ficastes sabendo, agora, o que penso a respeito da retórica: é a antítese para a alma do que a cozinha é para o corpo (Górgias, 465b-e. Trad. Nunes).

Partindo desse pressuposto, defendemos que a *paideia* socrática seria um processo filosófico e transformador, que busca *guiar* a alma em direção ao autoconhecimento e à realização plena do ser. Seu foco estaria, portanto, no desenvolvimento ético e intelectual, que como destacamos anteriormente, forma cidadãos capazes de contribuir para o bem da coletividade, e assim, possibilitando a coexistência, que chamamos de *democrática*, visto que todos, naturalmente, pertencem a ela.

Mas, por que dizemos que hoje a educação sofisticada está em evidência? Justamente pelo fato da “educação” se resumir ao campo da “instrução”, enquanto um processo técnico e utilitário que ensina o indivíduo a lidar com o mundo físico e prático, sem necessariamente promover uma mudança moral ou intelectual profunda. Isso afeta tanto o desenvolvimento cognitivo dos seres humanos, como também aumenta drasticamente os problemas de convivência social, negando radicalmente o outro, e, consequentemente, afetando o que hoje chamamos de Democracia.

O ensino de Filosofia atualmente (e outras áreas das humanidades) se encontra cada vez menos presente nos currículos, fazendo com que o *professor* precise se enquadrar nessa realidade, seja com carga horárias ínfimas, no tipo de avaliações objetivas, ou ainda na própria ideia de profissionalização dos jovens, como o fim último a ser alcançado. Não é nosso intuito, ressaltamos, ignorar o contexto histórico de Sócrates e os sofistas, todavia, a necessidade de refletir sobre ambos ainda deve ser levado em consideração.

Um modo de avaliar qualquer sistema educacional é perguntar quão bem ele prepara os jovens para viver numa forma de organização social e política com essas características. Sem o apoio de cidadãos adequadamente educados, nenhuma democracia consegue permanecer estável. Devo dizer que a capacidade refinada de *racionar* e refletir criticamente é crucial para manter as democracias vivas e bem

vigilantes. Para permitir que as democracias lidem de modo responsável com os problemas que enfrentamos atualmente como membros de um mundo interdependente é crucial ter a capacidade de refletir de maneira adequada sobre um amplo conjunto de culturas, grupos e nações no contexto de uma compreensão da economia global e da história das inúmeras interações nacionais e grupais (Nussbaum, 2019, p. 11, grifo nosso).

É nesse sentido, destacado por Nussbaum, que (re)afirmamos, o *logos* socrático não nega a (co)existência, já que é somente por via dele que ela seria possível. Sua *paideia* não é apenas uma ferramenta para desenvolver habilidades, mas um meio de alcançar a realização humana, e, talvez, por esse motivo, Sócrates tenha ressaltado que a Democracia seria um cavalo grande e nobre, mas lento, e que por isso deve ser “espetado” para despertar, sem isso, ele permanece no mesmo lugar (Apologia, 30a-e). Em suma, a *paideia* socrática busca formar o ser humano como um todo, enquanto a instrução meramente técnica (ou sofística) é apenas a transmissão de conhecimentos úteis, sem necessariamente transformar a alma.

Não negamos, porém, que tanto a educação socrática quanto a sofística tiveram papéis complementares e críticos no desenvolvimento da filosofia e das pedagogias ocidentais, mas compreendemos que para que haja uma coexistência é necessário a síntese entre as duas, já que a educação filosófica foca no ensino e aprendizado da filosofia tanto como disciplina acadêmica quanto como prática reflexiva (*phronesis*). Ela vai além do estudo de conceitos filosóficos, promovendo o desenvolvimento de habilidades críticas, analíticas e argumentativas. É por meio dela que as pessoas são estimuladas a questionar pressupostos, considerar diferentes perspectivas e construir argumentos lógicos e bem fundamentados. Essa abordagem não se restringe à transmissão das teorias e das ideias de grandes filósofos [como hoje é feito, apesar dos esforços de alguns profissionais], mas envolve também o engajamento ativo com questões éticas, epistemológicas e metafísicas que atravessam a existência humana.

A “filosofia”, que é ensinada atualmente, já não corresponde ao sentido mais genuíno do termo, tendo se transformado em uma disciplina escolar baseada em fatos históricos, conceitos fixos e deduções previamente realizadas. Nesse formato, ela se limita à transmissão de informações. A filosofia autêntica, vista como a prática de analisar problemas e situações, não pode ser propriamente ensinada, pelo menos não no modelo atual em que um professor transmite conhecimento a um aluno. Afinal, uma experiência pessoal não é algo que possa ser simplesmente transferido. Ainda assim, embora não seja possível ensinar a filosofia de forma literal, é possível aprender a *filosofar*, e é justamente

esse o foco da educação socrática. Seguindo essa linha atual de ensino e aprendizado, fica claro, logo, a necessidade da ressignificação da educação, pois, somente mediante à preocupação epistêmica é que a *polis* pode, de fato, ser fundamentada e bem estruturada, não naquilo que *é* mas no que *deve* ser. Compreendemos a *paideia* socrática, com efeito, como a possibilidade de formar cidadãos, que está além do *ensinar* e *absorver* conteúdo, preconizando a própria organização social. Mais que atual, ela se faz necessária.

Quando se trata, por exemplo, da disciplina “Filosofia” atualmente, vemos o quanto que ela perdeu sua essência para se enquadrar no sentido que a educação assumiu hoje, a de fazer dos alunos “depósitos” de conteúdo, em que são avaliados por estruturas ultrapassadas, e que se resume à reprodução de conhecimento. Isso, parece contraditório a toda a reflexão histórica que trata sobre o ensino e aprendizagem, porém, ainda assim, permanecemos em um estilo educacional embrutecedor, mas, que obviamente, tem seu objetivo, produzir seres docilizados, com diria Foucault (1987, p. 162-168), pois, é dentro do contexto da educação vigente, em seus desdobramentos históricos, sociais, culturais e político que os indícios atuais apontam a permanência do princípio técnico-instrumental, bancário, tradicional e não democrático, e, por conseguinte, do embrutecimento humano.

Assim, ao falar do *logos* socrático, como fundamento de uma *paideia* que preconiza o *filosofar*, através de ferramentas que a tornem possíveis, tentamos expor que não há a uma negação radical do outro, pois a coexistência só é possível por meio dela. Somente assim, poderíamos pensar numa formação humana através da construção dialógica, da reflexão, do agir que possibilitaria uma transformação interna (alma), mas também externa (ação), direcionando-nos, asceticamente, das aparências sensíveis, para a *verdade*. É a saída do *eu absoluto* para fazer parte do *todo*. Tal transformação é, inicialmente, interna e aparece no diálogo da alma consigo mesmo, e também externa, pois é a *phronesis* que leva ao *Bem* (*Teeteto*, 189a-190a).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, tentamos expor três elementos que são relevantes para tratarmos da *paideia* socrática como instrumento que possibilita a transformação dos seres humanos, e, conseqüentemente, a coexistência que chamamos de democrática, dada sua natureza coletiva: 1) o modo de escrita platônico, que nos provoca e nos convida a participar ativamente dos debates; 2) os elementos dramáticos, míticos e poéticos, que representam o próprio existir humano; e 3) o *logos* socrático que proporciona desenvolvimento dialógico dos debates, e que nos direciona à transformação ascética, da *doxa* à *episteme*, a partir da provocação com o outro, não o negando, tornando possível a (co)existência e a excelência moral.

Em nossa leitura do *Protágoras*, tentamos expor uma análise para além da palavra escrita, que mescla drama, e todos seus elementos, o rigor da investigação filosófica, a coexistência humana [em seus “erros e acertos”], o *thauma*, que leva à transformação interna, e o *logos* socrático como *remédio* para a alma. Para que possamos compreender, como Platão consegue com maestria, fundir todos esses elementos em seu modo de escrita, de tal modo que é praticamente impossível escolher entre uma ou outra via de leitura, visamos debater as diversas estratégias as quais articulam o projeto formativo dos seres humanos. Objetivamos, também, dentro do nosso esforço reflexivo, abordar o problema da educação hoje, alertando que há um projeto que contribui para a negação do pensar, levando à acomodação social frente às realidades, e por isso, a *paideia* socrática é vital e relevante para a reflexão sobre educação, mesmo que séculos nos separe, ainda vemos sua atualidade e necessidade.

Ao longo da nossa pesquisa, exploramos a noção de *paideia* grega como central na compreensão da formação humana, focando em sua evolução histórica e cultural, em especial, no contexto platônico e no socrático. Dividimos nossa investigação em três momentos, 1) A *paideia* na cultura grega, onde tratamos do seu desenvolvimento histórico, político e artístico, além dos impactos naquilo que se compreendia por educação; 2) A *paideia* socrática a partir do diálogo *Protágoras*, onde destacamos o projeto pedagógico que é político, para formar cidadãos críticos e conscientes, além de abordarmos o método dialético e a dramaticidade como instrumentos formativos, para por fim, refletir sobre a *areté* (excelência humana) e sua importância para a formação cívica; e 3) A compreensão de que a formação é um processo contínuo e inerente aos seres humanos, já que ela, sendo ética e política, é um dos grandes destaques da educação

filosófica, além de compreender que a *aporia* é fundamental para o *filosofar*, por fim, a existência de uma relação intrínseca entre técnica (*tekhné*) e ciência (*epistémé*), como o equilíbrio entre racionalidade e criatividade. Em suma, nossa intenção foi a de conectar a relevância histórica da *paideia* com questões contemporâneas, como o impacto da educação técnica na criatividade e criticidade. Enfatizamos o valor formativo da filosofia, das artes e do pensamento crítico para a construção de uma sociedade justa, fundamentada no reconhecimento das diferenças e na valorização da humanidade, possibilitando a coexistência.

A forma dramática é o princípio fundante em relação à dimensão ética, pois ao levá-la em consideração, abrimos espaço para se pensar o viver [assim como o não viver] filosófico ligado ao modo de vida ético, coletivo, *democrático*, na medida em que o relato apaixonado da vida e da morte de Sócrates não deixa de ser uma defesa da vida filosófica, baseada na razão e prudência diante dos impulsos humanos, enquanto que a exposição dramática da vida do jovem *Hipócrates*, por exemplo, aparece com um valor inverso, a de uma vida levada pelo impulso e no desejo de vencer em argumentos, representando uma vida vazia e sem valor ético e/ou filosófico.

Levamos em consideração a forma dialógica, enquanto modo de vida ético, posto que é por via dela que há o desenvolvimento das argumentações acerca da natureza das relações, ou na distinção entre conhecimento e opinião, isto é, se os argumentos relacionados à lógica, à metafísica ou à epistemologia estão inseridos em um contexto que é claramente ético, e esse contexto possui relevância filosófica para os argumentos, então é evidente que o *logos* socrático rejeita a ideia de que a metafísica é desvinculada da *phronesis*.

Ao tratar da (co)existência, compreendemos que existe uma grande literatura sobre à crítica platônica ao sistema político *Democracia*, porém nosso esforço foi o de enfatizar que o sistema democrático é falho, do ponto de vista do filósofo, justamente pela ideia de que *todos* participam ou podem participar. No entanto, o que tentamos evidenciar, foi que o *logos* socrático não é contrário à (co)existência, que em sua natureza é democrática. A diferença está em demarcar a discordância entre *participar* e *estar apto* a participar, por isso tratamos da dialética como método fundante de sua *paideia*, na medida em que a preocupação socrática não é a de ensinar filosofia e sim dar as ferramentas necessárias, aos seres humanos, para que eles possam sair daquilo que *parece ser*, para o que de *fato* é. Vimos, tomando como ponto de partida, a perspectiva de Wolff (1983), que as sociedades políticas nascem da necessidade de sobrevivência em um contexto

democrático e que a filosofia, surgida na antiguidade, contribuiu para o desenvolvimento da democracia, destacando a liberdade de pensamento e de racionalidade como pilares comuns. É justamente a prática filosófica, representada por Sócrates, que fortalece os debates públicos e a deliberação coletiva. Por isso, compreendemos e defendemos que, apesar das críticas à forma de governo Democracia, a filosofia socrática promoveu a busca pela verdade, a educação e a virtude cívica como elementos fundamentais para a coexistência e à governança justa, e por isso é *democrática*, já que todos naturalmente fazem parte dela. É o mito contado por Protágoras que nos concede tal interpretação, já que é por meio dele que vemos a organização social como essencial à sobrevivência humana, ao mesmo tempo que há o reconhecimento da necessidade de leis para regular as sociedades, pois possuir virtudes não assegura sua prática universal, ou seja, é através do mito protagórico que podemos refletir sobre a relação entre natureza e sociedade, além da necessidade da arte política para a coexistência. E é essencialmente neste ponto que a *paideia* socrática se debruça.

Se compreendemos que a *paideia* socrática não nega a (co)existência, ao contrário, ela a possibilita, melhora e a transforma, então é impossível pensá-la sem a noção de *areté* (virtude ou excelência humana), de modo que o *logos* socrático tem sua centralidade na busca pela harmonia da alma e no desenvolvimento moral do indivíduo. Vimos que para Sócrates, a virtude não se limita a habilidades técnicas, mas se refere à excelência moral, alcançada pelo conhecimento do *bem* e pelo *autoconhecimento*. Ele defende que ninguém erra intencionalmente; más ações decorrem da ignorância sobre o que é bom. Assim, a busca pela *areté* exige reflexão contínua, autotransformação e harmonia interior. É através de obras como *Fédon* e *República* que podemos compreender o funcionamento da *psyché* que precisa estar em equilíbrio para alcançar a justiça e a virtude. A razão deve governar as ações, subordinando os impulsos e os desejos. A prática filosófica, nesse sentido, é vista como um meio de purificação da alma, promovendo a ascensão do sensível ao inteligível, e consequentemente ao conhecimento das formas (*eidos*), como o *Bem*.

É a educação filosófica socrática que aparece como um processo essencial para formar cidadãos virtuosos e justos, permitindo a coexistência social ao alinhar a alma humana ao *Bem*. As reflexões e os diálogos socráticos foram apresentados como caminhos para superar a individualidade e alcançar a excelência moral coletiva. A *areté*, dessa forma, é descrita como um processo contínuo e ascético que envolve não apenas a

contemplação, mas o agir ético no mundo, promovendo a realização do potencial humano em harmonia com sua verdadeira natureza.

Hoje, vemos, no campo da educação, e especialmente na educação técnica (profissional), que existem duas abordagens em questão, a que busca a conformação dos homens à realidade dada e a que busca a transformação. Tais abordagens concretizam a existência, em nossa sociedade, de dois projetos distintos de educação, a que mantém os homens submissos e a que possibilita a transformação das realidades. O projeto educativo que vivenciamos, não oferece aos sujeitos uma formação capaz de promover criticidade e reflexão, ao contrário, mantém a divisão social e técnica, garantido uma mão de obra sempre disponível para as necessidades do capitalismo, antagônica à emancipação humana. A finalidade aqui é o de manter a sociedade dividida em classes, em que a exploração é o objetivo. E, para que haja condições efetivas de uma formação integral dos seres humanos, que possibilita a transformação da sociedade, assumimos a posição socrática como fundamento crítico e político de *paideia*.

Encerramos nossa jornada, assumindo que existe uma atualidade e uma necessidade dos clássicos para pensar a nossa realidade, que, mesmo em contextos históricos totalmente distintos, a *paideia* socrática nos ajuda na reflexão sobre o modelo atual de educação, reafirmando que existe uma urgência na prática do *filosofar*. A crise na educação contemporânea a qual alertamos, é justamente a crescente ênfase em resultados econômicos e utilitários o que, consequentemente, ameaça a própria coexistência. É o modelo educativo, voltado exclusivamente para o mercado, que enfraquece habilidades fundamentais, como pensamento crítico, empatia e criatividade, essenciais para o exercício pleno da cidadania. Assim, acolhemos a *paideia* socrática, que não nega a necessidade da *tekhné*, mas que produza, ao mesmo tempo, um equilíbrio que harmonize a busca por desenvolvimento econômico com a formação de pessoas autônomas, sensíveis e comprometidas com a sociedade a qual fazem parte.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. Trad. BOSI, Alfredo. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ARCHCAR, Fernando. Platão contra a poesia. *Revista Usp*, n.8, jan-fev, p.151-158, 1991.
- ARISTÓTELES. *Retórica das Paixões*. Prefácio MEYER, Michel. Trad. Isis Fonseca. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Política*. Trad. António Amaral e Carlos Anstain. São Paulo: Vega Universidade/Ciências Sociais e Políticas, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Ética a Nicômaco*. Trad. Mário da Gama Kury. Brasília: Editora Universidade de Brunia, 1985.
- \_\_\_\_\_. *Tratados de Lógica (Órganon)*. Trad. Miguel Sanmartín. Madrid: Coleção Gredos, 1982.
- ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.
- BOSACQ, Émile. *Dictionnaire Étymologique de la Langue Grecque: étudiée dans ses rapports avec les autres langues indo-européennes*. Paris: Librairie C. Klincksieck, 1916.
- BRANDÃO, Junito. *Teatro Grego: Tragédia e Comédia*. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.
- CARNOY, M. *Economía de la educación*. Barcelona: El Ciervo, 2006.
- CARVALHAR, Carlos. A. O. A crítica ética ao realismo estético em Platão. *Revista Dissertatio*, v. 56, dez, p. 213-241, 2022.
- CASERTANO, G. *Paradigmas de Verdade em Platão*. Trad. PINA, Maria. São Paulo: Edições Loyola, 2010.
- CHANTRAINE, Pierre. *Dictionnaire Étymologique de la Langue Grecque Histori des Mots*. Paris: Éditions Klincksieck, 1968.
- COSTA, Gilmário Guerreiro. A escrita filosófica e o drama do conhecimento em Platão. *Archai*, n. 11, jul-dez, p. 33-46, 2013.
- \_\_\_\_\_. O Trágico entre o conceito e a ação dramática: Alcance e hesitações da filosofia do trágico. *Revista Clássica*, n. 26, jun, p. 101-115, 2013.
- CORNFORD, F.M. *Antes e depois de Sócrates*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- DESCARTES, René. *Regras para a direção do espírito*. Trad. João Gama. Lisboa: Edições 70, 1989.

DEWEY, John. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

DHERBEY, Gilbert. *Os Sofistas*. Lisboa: Edições 70, 1986.

DODDS, E. R. *Os gregos e o irracional*. Trad. Leonor Santos B. de Carvalho. Lisboa: Gradiva, 1988.

EURÍPIDES. *As Bacantes*. Trad. Trajano Vieira. São Paulo: Editora Perspectiva, 2010.

\_\_\_\_\_. *Bacas*. Trad. Jaa Torrano. São Paulo: Editora Hucitec, 1995.

\_\_\_\_\_. *Medéia*. Trad. Tereza Virgínia Barbosa. São Paulo: Ateliê Editorial, 2013.

\_\_\_\_\_. *Tragédias III: Helena, Fenícias, Orestes, Ifigênia em Áulide, Bacantes y Reso*. Trad. Carlos Gual, Luis Cuenca y Prado. Madrid: Editorial Gredos, 1979.

FILHO, Roberto Bolzani. O elogio de Sócrates por Alcibiades. *Revista Discurso*, n.46, v. 1, p. 47-72, 2016.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GASSNER, John. *Mestres do Teatro I*. Trad. GUZIK, Alberto. São Paulo: Editora Perspectiva, 1997.

GAZOLLA, Rachel. *Pensar mítico e filosófico: estudos sobre a Grécia Antiga*. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

GOBRY, Ivan. *Vocabulário grego da Filosofia*. Trad. BENEDETTI, Ivone. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2007.

GOLDSCHMIDT, Victor. *Os Diálogos de Platão: estrutura e método dialético*. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

GONZALEZ, Francisco J. How to Read a Platonic Prologue. Lysis 203a-207d. *In: MICHELINI, A. N. (ed.) Plato as Author: the Rhetoric of Philosophy*. Leiden; Boston: Brill, 2003.

GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere. Os Intelectuais. O Princípio Educativo. Jornalismo*. V. 2. Editora Civilização Brasileira, 2000.

HOMERO. *Iliada*. Trad. Frederico Lourenço. São Paulo: Penguin, Companhia das Letras, 1950.

\_\_\_\_\_. *Odisseia*. Trad. José Manuel Pabón. Madrid: Coleção Gredos. 1993.

HESÍODO. *Teogonia*. Trad. Christian Werner. São Paulo: Editora Hedra, 2013.

JANAWAY, Christopher. *Platão e as artes*. *In: Platão*. BENSON, Hugh (org.). Trad. ZINGANO, Marco. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 362-373.

JAEGER, Werner. *Paideia: a formação do homem grego*. Tradução de Arthur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

KOHAN, Walter Omar. *Infância. Entre a Educação e a Filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BRANDWOOD, L. *A Word Index to Plato*, WS Maney and Son Limited, Leeds, 1976, p.997-1001

LAÊRTIOS, Diôgenes. *Vidas e doutrinas dos filósofos ilustres*. Trad. GAMA, Mario. Brasília: Editora UnB, 2008.

LA PEÑA, P. B. de. *La Estructura del Diálogo Platónico*. Madrid, 1984.

LESKY, Albin. *A Tragédia Grega*. Trad. J Guinsburg, Geraldo Souza e Alberto Guzik. São Paulo: Editora Perspectiva, 2010.

\_\_\_\_\_. *História da Literatura Grega*. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1995.

LOPES, Rodolfo. *A ordenação dos diálogos platônicos*. In: Platão. Org. Gabriele Cornelli. Imprensa da Universidade de Coimbra: 2018.

MACEDO, Dion David. O Elogio do Filósofo no Banquete de Platão. Belo Horizonte: *Revista Síntese*, v.30, n.98, 2003. p. 407-415.

MARROU, Henri-Irénée. *História da Educação na Antiguidade*. Trad. Mário Leônidas Casanova. Campinas: Kíron, 2017.

MARQUES, M. p. O Caráter antilógico da busca erótica no *Banquete*. In: *Plato's styles and characters*. Org. Gabrieli Cornelli. São Paulo: Annablume Clássica; Brasília: Archai UNESCO Chair, 2012. p.223-240.

\_\_\_\_\_. *O logos dialético da poësis platônica*. Belo Horizonte: Scripta Clássica On-line. Literatura, Filosofia e História na Antiguidade. Nº02, abril/2006. p. 118-131.

MELO, Neto. *Diálogo em Educação: Platão, Habermas e Paulo Freire*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011

MCCABE, Mary M. *A forma e os diálogos platônicos*. In: Platão. BENSON, Hugh (org.). Trad. ZINGANO, Marco. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 52-65.

MILLER, Freed D. *A alma platônica*. In: Platão. BENSON, Hugh (org.). Trad. ZINGANO, Marco. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 261-275.

NIETZSCHE, Friedrich. Acerca da relação do discurso de Alcibiades com os outros discursos do Banquete platônico. Trad. Ernani Chaves. São Paulo: *Hypnos*. n. 28, Jan-Jun/2012. p. 183-186.

\_\_\_\_\_. Trad. CHAVES, Ernani. *Vorlesungsaufzeichnungen (WS 1871/72-WS 1874/75)*. Bearbeitet von Fritz Bornmann und Mario Carpitella. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 1995.

NUSSBAUM, Martha. *A fragilidade da bondade: Fortuna e ética na tragédia e na filosofia grega*. Trad. COTRIM, Ana. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2009.

\_\_\_\_\_. *Sem fins lucrativos: Por que a democracia precisa das humanidades*. Trad. SANTOS, Fernando. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

PAVIANI, Jayme. *Platão & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PESSANHA, José Américo. Platão – O teatro das ideias. *Revista O que nos faz pensar*. n 11, Abril/1997. p. 7-35

PETERS. E.F. *Termos filosóficos gregos: um léxico histórico*. Trad. BARBOSA, Beatriz. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1974.

PLATÃO. *Diálogos*. Tradução direta do grego de Carlos Alberto Nunes, coordenação de Benedito Nunes. Belém: Universidade Federal do Pará, 1973.

\_\_\_\_\_. *Górgias e Protágoras*. Trad. Carlos Alberto Nunes. Belém: Edufpa, 2021.

\_\_\_\_\_. *Protágoras de Platão*. Trad. Daniel Lopes. São Paulo: Perspectiva: Fapesp, 2017.

\_\_\_\_\_. *O Banquete*. Trad. SOUZA, J. Cavalcante. Rio de Janeiro: Editora Difel, 2003.

\_\_\_\_\_. *O Banquete*. Trad. SCHÜLER, Donald. Porto Alegre: L&PM, 2011.

\_\_\_\_\_. *A República*. Trad. Anna Lia Prado. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

\_\_\_\_\_. *A República*. Trad. Carlos Alberto Nunes. Belém: EDUFPA, 2016.

\_\_\_\_\_. *Diálogos: Fedro – Cartas – O primeiro Alcibiades*. Trad. Carlos Alberto Nunes. Belém: Edufpa, 2007.

\_\_\_\_\_. *Diálogos: Sobre a Inspiração Poética (Íon) e Sobre a Mentira (Hípias Menor)*. Trad. Andre Malta. Porto Alegre, RS: Editora L&PM, 2011.

\_\_\_\_\_. *Fedro*. Trad. Carlos Alberto Nunes. Belém/Pará: Editora UFPA, 2011.

\_\_\_\_\_. *Fédon*. Trad. Carlos Alberto Nunes. Belém/Pará: Editora UFPA, 2011.

\_\_\_\_\_. *Crítão, Menão, Hipias Maior, Outros*. Trad. Carlos Alberto Nunes. Belém: EDUFPA, 2007.

\_\_\_\_\_. *Apologia de Sócrates, Êutífron e Crítão*. Trad. André Malta. Porto Alegre: LP&M. 2009.

\_\_\_\_\_. *Teeteto*. Trad. Adriana Manuela Nogueira e Marcelo Boeri. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.

\_\_\_\_\_. *Diálogos I: Apología, Critón, Eutifrón, Ion, Lisis, Cármides, Hipias menor, Hipias Mayor, Laques, Protágoras*. Trad. J. Calonge Ruiz, E. Lledó Iñigo y García Gual. Madrid: Editorial Gredos, 1985.

\_\_\_\_\_. *Diálogos III: Fedon, Banquete, Fedro*. Trad. García Gual, M. Martínez Hernández y Lledó Iñigo. Madrid: Editorial Gredos, 1988.

\_\_\_\_\_. *Complete Works*. Introduction and notes, by John M. Cooper. Indianapolis: Hackett Publishing Co, 1998.

\_\_\_\_\_. *Œuvres Complètes*: Sous la direction de Luc Brisson. Paris: Flammarion, 2008.

POSTER, C. *The Idea(s) of Order of Platonic Dialogues and Their Hermeneutic Consequences*. Phoenix, 1998. p. 282-298.

RAGUSA, Giuliana. *Safo de Lesbos: Hino a Afrodite e outros poemas*. São Paulo: Hedra, 2011.

RANCIÈRE, Jacques. *Mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação*. Trad. Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

REALE, Giovanni. *Sócrates e os socráticos menores*. In: História da Filosofia: filosofia pagã antiga, v. 1/Dario Antiseri: São Paulo: Paulus, 2003.

\_\_\_\_\_. *História da filosofia: Antiguidade e Idade Média*. São Paulo: Paulus, 1990.

REEVE, C.D.C. *Eros e amizade em Platão*. In: Platão. BENSON, Hugh (org.). Trad. ZINGANO, Marco. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 276-288.

RIBEIRO, Darcy. *O Povo Brasileiro: A formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Editora Global, 1995.

\_\_\_\_\_. *A nossa escola é uma calamidade*. Rio de Janeiro: Editora Salamandra, 1984.

ROGUE, Christophe. *Compreender Platão*. Trad. Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 2011.

ROMILLY, Jacqueline. *Alcibiades ou Os Perigos da Ambição*. Trad. LACERDA, Roberto Cortes de. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

SANTORO, Fernando. Máscaras de Dioniso no Banquete de Platão. *O Que nos Faz Pensar (PUCRJ)*, v.34, p.47 - 62, 2013.

SANTOS, J. T. *Para ler Platão: A ontoepistemologia dos diálogos socráticos*. São Paulo: Loyola, 2008.

\_\_\_\_\_. *Platão: a construção do conhecimento*. São Paulo: Paulus, 2012.

SCHLEIMACHER, Friedrich D. *Introdução aos diálogos de Platão*. Trad. PUENTE, Fernando. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

SCHULTZ, Theodore W. *O capital humano: Investimentos e educação e pesquisa*. Trad. Marco Aurélio Matos. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.

SERRA, Ordep. *Hino Homérico IV: A Hermes*. São Paulo: Odysseus Editora, 2006.

SILVA, Camila. *Filosofia e Drama em Platão: Elementos das Bacantes no Banquete*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Federal do Pará: Belém. p. 96, 2017.

- SILVA, André. RAMOS, Alessandra. A relação entre Mito e Ciência: o sentido do conhecimento, *Diaphonía*, v. 6, n. 2, 2020
- SOUZA, Jovelina M. Platão e a crítica mimética à mimesis. *Cadernos UFS*. São Cristóvão: Editora da UFS, V. 06, p. 49-56, 2009.
- TEIXEIRA, Evilázio B. *A Educação do Homem segundo Platão*. São Paulo: Editora Paulus, 1999.
- THIERCY, Pascal. *Tragédias Gregas*. Trad. Paulo Neves. Porto Alegre, RS: Editora L&PM, 2011.
- TORRANO, J. *O pensamento mítico no horizonte de Platão*. São Paulo: Annablume Clássica, 2013.
- VARES, Sidnei. O problema da arte no pensamento de Platão. *Revista Prometheus*, v. 3 - n.6, jul-dez, p. 91-106, 2010.
- VERNANT, J.p. *Mito e Tragédia na Grécia Antiga*. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- \_\_\_\_\_. *O Universo, Os Deuses, Os Homens*. Trad. D'AGUIAR, R.F. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- \_\_\_\_\_. *As Origens do Pensamento Grego*. Trad. FONSECA, Ísis. Rio de Janeiro: Difel, 2004.
- VILLELA-PETIT, Maria. Platão e a poesia na República. *Revista Kriterion*, Belo Horizonte, nº 107, Jun/2003, p.51-71
- YOUNG, Charles. *O Elenchus socrático*. In: Platão. BENSON, Hugh (org.). Trad. ZINGANO, Marco. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 276-288.
- WILAMOWITZ, Ulrich. *Platon: Leben und Werke*. Berlin: Weidmannsche Buchhandlung, 1920.
- WOLFF, Francis. Filosofia grega e democracia, *Discurso*, n. 14, p. 7- 48, 1983.
- WOLZ, Henry G. *Philosophy as Drama: An Approach to Plato's Symposium*. *Philosophy and Phenomenological Research*, v. 30, n. 3, p. 323-353.