



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS DE PALMAS –TO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA – MESTRADO
PROFISSIONAL — PROF-FILO**

LINDIBERG DE OLIVEIRA SOUSA

**A PAIDEIA GREGA COMO EIXO ORIENTADOR PARA O ENSINO DE
FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO**

Palmas, TO

2024

Lindiberg de Oliveira Sousa

**A paideia grega como eixo orientador para o
ensino de filosofia no Ensino Médio**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO, como parte integrante do processo de obtenção do título de Mestre em Filosofia e submetida em sua forma final pelo orientador e pela Banca Examinadora.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Antônio Penedo do Amaral

Palmas, TO

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

D418p de Oliveira Sousa, Lindiberg.
A paideia grega como eixo orientador para o ensino de filosofia no ensino médio. / Lindiberg de Oliveira Sousa. – Palmas, TO, 2024.
123 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) Profissional em Filosofia, 2024.

Orientador: Roberto Antônio Penedo do Amaral

1. Educação. 2. Filosofia. 3. Experiência filosófica. 4. Formação da personalidade. I. Título

CDD 100

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

LINDIBERG DE OLIVEIRA SOUSA

A PAIDEIA GREGA COMO EIXO ORIENTADOR PARA O
ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO, como parte integrante do processo de obtenção do título de Mestre em Filosofia e submetida em sua forma final pelo orientador e pela Banca Examinadora.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Antônio Penedo do Amaral

Data de aprovação: 27/09/2024

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Roberto Antônio Penedo do Amaral – UFT (Orientador)

Prof. Dr. Judikael Castelo Branco (Membro Interno)

Profa. Dr. Giovana Carmo Temple (Membro Externo)

Aos meus amores incondicionais, minha amada esposa Ruth Ribeiro e meus dois filhos, Saul e Liam.

Um povo que se priva da filosofia necessariamente expõe a si mesmo à carência de ideias novas — na verdade, ele comete suicídio intelectual.

(Fazlur Rahman *apud* Robert Reilly, 2020, p. 22-23)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, por me fazer cada vez mais consciente da minha vocação. À minha família, pelo apoio e paciência nos dias difíceis. Ao meu orientador, Prof. Dr. Roberto Antônio Penedo do Amaral, por todo o direcionamento, sem o qual não teria conseguido concluir o percurso desta pesquisa. Ao diretor Glaucio M. Ribeiro, que me deu todo o apoio necessário para aplicar o projeto na Escola Maria Benta, instituição onde também trabalho.

Gostaria também de expressar minha gratidão aos professores Judikael Castelo Branco e Cláudio Pires Viana, cujas valiosas contribuições durante o exame de qualificação foram fundamentais para o aprimoramento desta dissertação. Seus apontamentos e sugestões enriqueceram significativamente o desenvolvimento deste trabalho.

A todos, meu muito obrigado!

RESUMO

O presente trabalho propõe uma reflexão sobre o ensino de filosofia, explorando a relevância dessa disciplina no contexto escolar e na formação dos jovens do Ensino Médio, conduzidos por um processo do qual os sujeitos da educação possam se tornar parte e se beneficiar das aprendizagens e reflexões que a filosofia proporciona. O estudo aborda a *paideia* grega como eixo central, destacando quatro etapas históricas: a poética homérica, a tragédia, a educação sofística e a *paideia* socrática. Ao analisar essas etapas, busca-se resgatar a riqueza de experiências e saberes acumulados ao longo do tempo. Concomitantemente à parte teórica, desenvolve-se também o projeto prático na Escola Maria Benta, que adapta cada estágio histórico da *paideia* visando contribuir ativamente para a formação da personalidade dos estudantes. O objetivo é oferecer uma experiência filosófica que promova a reflexão sobre questões essenciais da vida e incentivando a busca pela perfeição da alma, conforme proposto por Sócrates. Assim, o trabalho almeja proporcionar aos educandos uma experiência filosófica autêntica, orientada pelo amor à sabedoria e pela busca da verdade.

Palavras-chave: Experiência filosófica. Ensino de filosofia. Formação da personalidade. *Paideia* grega.

ABSTRACT

The present work proposes a reflection on the teaching of philosophy, exploring the relevance of this discipline in the school context and in the education of high school students. It is guided by a process in which the subjects of education can become part and benefit from the learning and reflections that philosophy provides. The study addresses Greek *paideia* as a central axis, highlighting four historical stages: the Homeric poetics, tragedy, sophistic education, and Socratic *paideia*. In analyzing these stages, the aim is to recover the wealth of experiences and knowledge accumulated over time. Concurrently with the theoretical part, a practical project is developed at Maria Benta School, adapting each historical stage of *paideia* to actively contribute to the formation of students' personalities. The goal is to offer a philosophical experience that goes promotes reflection on essential life issues and encouraging the pursuit of soul perfection, as proposed by Socrates. Thus, the work aims to provide students with an authentic philosophical experience guided by love for wisdom and the search for truth.

Keywords: Philosophical experience. Philosophy teaching. Personality formation. Greek *paideia*.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I.....	15
A FORMAÇÃO DO HOMEM GREGO COMO PRINCÍPIO DE FORMAÇÃO HUMANA.....	15
1.1 <i>Homero e o sentido de nobreza.....</i>	<i>18</i>
1.2 <i>O processo educativo de Aquiles: o domínio da palavra e a soberania do espírito.....</i>	<i>24</i>
CAPÍTULO II.....	30
DA TRAGÉDIA AOS MESTRES DA PERSUASÃO	30
2.1 <i>Liberdade e destino: Édipo</i>	<i>35</i>
2.2 <i>A educação sofística: a areté política.....</i>	<i>44</i>
CAPÍTULO III	61
PAIDEÍA SOCRÁTICA.....	61
3.1 <i>O cientista do mundo interior</i>	<i>62</i>
3.2 <i>Paideía como conversão da alma para a Ideia do Bem.....</i>	<i>72</i>
3.3 <i>O médico do homem interior.....</i>	<i>80</i>
CAPÍTULO IV.....	87
PROJETO PARA A FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE DO JOVEM NO ENSINO MÉDIO	87
4.1 <i>A paideía e sua prática.....</i>	<i>93</i>
4.2 <i>Práticas e seus resultados</i>	<i>99</i>
4.2.1 <i>Apresentação.....</i>	<i>99</i>
4.2.2 <i>A paideía e os estádios da formação da personalidade.....</i>	<i>101</i>
4.2.3 – <i>Uma reflexão sobre a morte.....</i>	<i>105</i>
4.2.4 – <i>Avaliação dos resultados</i>	<i>106</i>
4.3 <i>Questionário de avaliação da Sequência Didática.....</i>	<i>106</i>
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
REFERÊNCIAS	110
APÊNDICE 1	114
APÊNDICE 2	116
APÊNDICE 3	119

INTRODUÇÃO

Refletir sobre o ensino de filosofia e suas abordagens implica examinar o significado, o valor e a relevância dessa disciplina no ambiente escolar e na vida dos jovens que frequentam o Ensino Médio. O ensino de filosofia tem sido problemático, porque é frequentemente associado a uma abordagem sistemática da história da filosofia que, muitas vezes, se encontra ausente aquela experiência do conhecimento que dá ao ser humano uma orientação para agir no mundo, que implica também com uma perspectiva ética. É verdade também que há uma miríade de trabalhos e pesquisas sobre o ensino de filosofia disponíveis, que apresentam métodos desenvolvidos ao longo das últimas décadas pela pedagogia contemporânea. Entretanto, é possível observar nas tendências pedagógicas atuais certa indiferença ao passado — ou até mesmo uma postura consciente de ruptura com a tradição —, como se os sistemas filosóficos e de ensino do passado não passassem de meras relíquias antigas¹. É como se os profissionais da educação estivessem sempre preocupados em mudar a prática da escola sob a necessidade de estar em constante avanço; assim, repelem a educação clássica afirmando que “o mundo mudou”. É válido reconhecer que essa percepção não é totalmente equivocada. No entanto, é crucial considerar que os modelos educacionais clássicos carregam consigo uma riqueza de experiências, métodos e saberes acumulados ao longo do tempo. É sob esta percepção, partindo de intelectões antigas, que apresento esta pesquisa.

Em meados do ano de 2013 tomei conhecimento do livro *Paideia*, do historiador da filosofia Werner Jaeger (1888-1961), por indicação de um professor na universidade. A partir de sua leitura muita coisa começou a fazer sentido sobre os princípios que devem nortear a educação, principalmente no que concerne uma educação filosófica. Ao me aprofundar neste tema, meu ponto de partida se inicia olhando para trás, para o passado, para berço da educação estritamente filosófica: a Grécia antiga. E quanto mais retrocedemos no tempo, mais é possível notar nos registros históricos que as expressões humanas atuam em sua integralidade e exigência máxima; percebemos o homem (*ánthropos*)² plenamente consciente das forças

¹ A pedagoga sueca Inger Enkvist (2019), em sua obra *Educação: guia para perplexos*, faz um exame categórico sobre as diversas mudanças produzidas pelas fórmulas do que, segundo ela, podemos chamar de uma *nova pedagogia*. Essas fórmulas consistem na substituição do ensino tradicional por práticas que inspiram desconfiança. Ela destaca algumas das contradições intrínsecas presentes no igualitarismo, no multiculturalismo e no construtivismo. Estas abordagens levam a um relativismo pedagógico que tendem a negar a existência da realidade e da verdade. Para um estudo mais contundente sobre o relativismo pedagógico e à metodologia global socioconstrutivista, baseado numa ampla pesquisa sobre a natureza neurológica do aprendizado, ver o trabalho excepcional da professora Kátia Simone Benedetti (2020): *A falácia socioconstrutivista: por que os alunos brasileiros deixaram de aprender a ler e a escrever*.

² Estou ciente de que utilizar expressões como “homens e mulheres”, “todas e todos”, “professoras e professores” ou “alunos/as” faz parte de uma tentativa de promover a linguagem inclusiva e garantir que todos os gêneros

internas e externas que agem sobre ele, manifestando-se em sua conduta, na estrutura social, nas artes, nos mitos e na transmissão cuidadosa de todo conhecimento que deve ser destinado à posteridade. Tudo isso descrito por uma hermenêutica tradicional em constante movimento e que, ainda hoje, faz com que consigamos perceber que o homem continua o mesmo, inclinado às mesmas disposições, porém, aberto a novas possibilidades segundo sua época particular.

Desde então, o tema da *paideia* tem sido central para minha compreensão de uma educação eminentemente filosófica; uma educação cujo propósito hoje pode ser direcionado à *formação da personalidade*. Aqui, precisamos deixar claro ao leitor o sentido que damos às palavras “formação” e “personalidade”. Numa perspectiva psicológica, Castiello (2021, p. 20-21) entende que a personalidade consiste no caráter do sujeito que tem consciência de ser portador de si mesmo: “A posse de si mesmo é, em última análise, baseada na sua natureza racional [...]. Personalidade, nesse sentido, é simplesmente uma outra palavra para liberdade, a qual é a primeira qualidade de uma natureza racional”. Ora, na era moderna, a personalidade se tornou uma expressão da suprema individualidade humana, com sua soberania centrada na liberdade individual. Os antigos, apesar da descoberta sem precedentes de uma profunda individualidade, não apresentavam qualquer entendimento dos direitos individuais. O indivíduo, na antiguidade, tinha uma orientação voltada para a comunidade; sua liberdade apontava e se sujeitava à autoridade do todo (Constant, 2019, p. 47). Sua ética era muito mais institucional do algo percebida sob o prisma da pessoalidade; os gregos não tinham uma compreensão definida da personalidade nos termos modernos. Mas, por outro lado, Castiello também destaca o aspecto social da personalidade, que nos serve perfeitamente para o nosso propósito e se encaixa aos ideais antigos da educação: “Sempre que um homem se distingue por qualquer coisa de particularmente único que o põe à parte e lhe dá uma profunda influência sobre os outros, ele é logo qualificado como uma ‘personalidade’” (Castiello, 2021, p. 185). Desse modo, o aspecto social da personalidade corresponde à integração da natureza humana que irradia numa contribuição para a comunidade em termos de ordem (como nos governantes), de pensamento (como nos grandes intelectuais), beleza (como nos artistas criadores) e heroísmo

estejam representados e considerados. Portanto, também estou ciente da impossibilidade de agradar todas as pessoas o tempo todo e, por isso, escolhi por não utilizar essas expressões sem qualquer intenção de reforçar noções de exclusivismo ou imperialismo. Ao escrever “homem”, não faço oposição de gênero à mulher, mas refiro-me à espécie humana de forma indefinida, apontando para o substantivo *ánthropos*, da qual os gregos usavam para se referir ao ser humano em seu sentido integral, ontológico, como um ser diferente dos animais, dos deuses, dos seres divinos. Assim, são seres humanos independentemente de diferenciação sexual ou de gênero. Da mesma forma, seguirei o padrão tradicional da gramática ao utilizar expressões como “todos”, “professores”, “educandos” etc., entendendo que nestas expressões já estão contempladas um grupo de pessoas de forma indefinida, sem a menor necessidade de deixar o texto redundante ao adicionar um substantivo ou pronome femininos cada vez que me referir a um grupo de pessoas como um todo.

(como em pessoas dispostas ao sacrifício, ao altruísmo, possuidores de uma profunda consciência moral). Há também, muitas vezes, uma combinação dessas qualidades que desenvolve no sujeito um caráter que excita e difunde na sociedade sua influência.

Por outro lado, a ideia de formação, diz respeito ao esforço de adquirir ou comunicar uma forma, naquele sentido aristotélico de atualização de uma potencialidade anterior: “Formar-se é, no sentido amplo, adquirir novas qualidades, acordar perfeições que dormiam nas possibilidades da nossa natureza” (Franca, 2019, p. 11). Formação, portanto, é a aplicação de um esforço, é um árduo trabalho que fecunda a natureza e desenvolve suas forças originais buscando alcançar o ideal humano, que pode se manifestar em formas — expressões da excelência humana — como o gênio, o herói, o santo, o artista, o governante. Logo, o que a formação da personalidade visa, em última análise, é que o ser humano se realize integralmente, que atinja a sua vocação essencial. Isto é justamente o que Jaeger afirma quando diz que a formação do homem se dá por meio “da criação de um tipo ideal intimamente coerente e claramente definido. Essa formação não é possível sem oferecer ao espírito uma imagem do homem tal como ele deve ser” (Jaeger, 2013, p. 22). A busca por realizar essa imagem ideal faz com que o indivíduo se eleve acima das contingências particulares, realizando em si o que há de universalmente humano: “Numa página de Homero, Aristóteles ou de Santo Agostinho, sentimos palpitar algo de eterno, humano, que é nosso e no fundo de nós ainda hoje desperta consonâncias profundas” (Franca, 2019, p. 12).

Disso procede que, desde a Antiguidade, o ensino dos sábios não se restringe apenas à cosmologia, à metafísica e à lógica; antes de tudo, está voltado a uma sabedoria prática que garante um conhecimento para agir no mundo segundo a virtude. Era uma educação que tinha por base o exemplo vivo do mestre e dos heróis impressos nas narrativas homéricas, nas tragédias, no ensino itinerante dos sofistas e nas provocações de sábios como Sócrates, Platão e Aristóteles. Portanto, não há aqui aquela ambição de buscar práticas pedagógicas inovadoras para o ensino de Filosofia no Ensino Médio. O meu olhar é para o passado à medida que possamos abrir novas perspectivas para responder aos desafios atuais na educação.

Desse modo, este trabalho busca, como proposta de pesquisa, pensar um projeto que vislumbre a *paideia* grega como eixo orientador para o ensino de filosofia a partir de quatro etapas da formação da cultura grega antiga que foram desenvolvidas no decorrer da sua história com base na *areté*, a saber: a poética homérica, a tragédia, a educação sofística e a *paideia* socrática. Cada uma dessas etapas não elimina as conquistas realizadas nas reflexões anteriores; ao contrário, na verdade, cada etapa corresponde à incorporação de novos elementos intelectuais, novas percepções que permitem a extensão de uma nova ordem que amplia o

horizonte de consciência sobre a realidade humana, em particular, e cósmica, em geral. É nesse desenvolvimento que assenta a força educadora, moral, religiosa e existencial dos gregos antigos, pois, para eles, tudo isso converge na busca de uma imagem ideal do homem a ser alcançado.

No decorrer de todo o processo de escrita da dissertação, tento aproximar-me das narrativas e da sensibilidade dos heróis homéricos, de Sófocles e a agonia dramática de Édipo, dos músculos conceituais dos sofistas e da ironia medicinal de Sócrates. A partir da narrativa de Werner Jaeger, que deixou marcado em sua obra o desenvolvimento histórico da *paideia*, é possível observar em sua pesquisa um encadeamento entre a busca da sabedoria, o ensino, o filosofar e a ação. É importante ressaltar que a *paideia* atinge seu ápice com Platão e Aristóteles, porém, para os objetivos dessa pesquisa, que se concentra em um produto educacional — uma sequência didática —, é suficiente limitar nossa análise até Sócrates. Por isso, não se trata de uma investigação da *paideia* em sua totalidade, mas uma apresentação das suas origens até às conquistas socráticas do mundo interior, culminando, portanto, na descoberta da alma. A introspecção socrática e sua proclamação da libertação moral do homem por si próprio fecha o arco do que desejamos comunicar como um processo de compreensão e reflexão do sujeito sobre si mesmo.

Portanto, será apresentado um panorama do processo histórico do desenvolvimento da *paideia* e o modo como esse processo pode corresponder hoje às etapas da formação da personalidade de um indivíduo rumo a uma estatura humana completa. No primeiro capítulo, a narrativa homérica é apresentada à medida que ela destaca a *areté* como imagem da vida da nobreza grega primitiva. Para Homero, a nobreza está na raiz de uma cultura elevada. Os heróis homéricos personificam a síntese entre honra e *areté*, sendo Aquiles o herói que incorpora a mais alta consciência espiritual diante dos dilemas que a vida nos apresenta.

Na primeira parte do segundo capítulo, o tema da tragédia é abordado como um dos elementos que compõe a inexorável realidade humana. A experiência originária do sofrimento, que emerge da formação consciente diante da teia de acontecimentos da vida, suscita questões existenciais, tais como aquelas relacionadas ao destino e à liberdade. O “homem trágico” não é somente aquele que cria a arte da tragédia, mas também qualquer um que, pela força da dor, ascende a um nível superior de humanidade. Na segunda parte, é exposta a estrutura da educação sofística. Basicamente, os sofistas inventaram a educação nos moldes como a conhecemos hoje: eles são os fundadores da ciência da educação. Não só isso, a educação dos sofistas é uma espécie de humanismo no sentido mais explícito, pois se expressa numa educação política verdadeiramente universal capaz de satisfazer os ideais do homem da *pólis*.

No terceiro capítulo, nosso exame da trajetória da educação grega termina seu curso na investigação da *paideia* socrática com a descoberta da alma humana. Até Sócrates, o processo educativo grego estava predominantemente direcionado para o mundo exterior; os pré-socráticos, por exemplo, voltavam-se para o espetáculo impermanente da natureza e do cosmos na busca de um princípio racional. Sócrates, ao contrário, foi um daqueles pioneiros que, de tempos em tempos, aparece na história para ampliar os horizontes da mente humana; sua atenção debruçava-se sobre algo mais profundo e complexo do que todo o universo: o mundo interior do homem, sua própria alma. Nesse contexto, fica estabelecido o escopo geral da investigação socrática, que corresponde à esfera que Sócrates delimitou entre as coisas divinas e as artes (*tékhnē*), que seja, a natureza humana em seus aspectos gerais e definíveis, aquilo que é idêntico e permanente. Sob a perspectiva socrática, seria um erro de qualquer pedagogia querer ensinar ao homem as coisas humanas, ao mesmo tempo em que se ignora o que é verdadeiramente o homem; a consequência disso é que dificilmente seria possível gerar algum efeito realmente educacional. Portanto, para Sócrates, o conhecimento do homem é o princípio da verdadeira ciência, pois, para ele, é risível o ocupar-se de outras coisas, enquanto alguém ignora a si mesmo.

Após contemplar o processo de educação do homem grego até Sócrates, como um percurso de fundamentação teórica, o quarto capítulo será dedicado à apresentação do produto educacional — que consiste numa sequência didática — e exercício prático. O projeto, realizado no contexto escolar, envolve jovens entre 16 a 18 anos da 3ª série do Ensino Médio da Escola Maria Benta, no município de Redenção, Pará; e propõe uma adaptação de cada estágio histórico do desenvolvimento da *paideia*, conforme apresentado nos três primeiros capítulos. Esse processo tem início com a compreensão de determinadas virtudes e do sentido de nobreza; passa pela percepção de que o sofrimento pode ser uma fonte de sabedoria; avança para a importância do domínio da fala e da articulação consciente das palavras, culminando no conhecimento do indivíduo sobre si mesmo em sua máxima universalidade e singularidade. O objetivo final é a reflexão honesta e sincera sobre a importância do autoconhecimento, destacando como essa prática constitui o princípio fundamental da nossa liberdade interior.

Desse modo, o projeto busca, por meio da leitura de textos filosóficos, reflexão e práticas, oferecer ao educando um contato diferenciado com a experiência da educação dos gregos antigos, cujo propósito era contribuir ativamente para a formação integral do ser humano. Esta exigência, que ambiciona por entender a finalidade da vida e sua estrutura racional, atinge o seu ponto crítico de diferenciação no chamado de Sócrates para a busca da perfeição da alma: “Pois minha única tarefa é persuadir todos vós, jovens ou velhos, a dedicar

menos aos vossos corpos e a vossa riqueza, e mais à perfeição de vossas almas, fazendo disto vossa primeira preocupação” (PLATÃO, 2015, p. 125). Por meio da reflexão sobre os problemas que envolve o próprio núcleo da personalidade, almeja-se, com a aplicação desse projeto, alcançar a experiência filosófica por excelência como experiência de amor pela sabedoria orientada pela busca da verdade.

CAPÍTULO I

A FORMAÇÃO DO HOMEM GREGO COMO PRINCÍPIO DE FORMAÇÃO HUMANA

Revisitar os aspectos históricos relacionados ao desenvolvimento dos povos gregos é, inquestionavelmente, um exercício essencial para a compreensão de quem somos hoje, especialmente quando se trata de contemplar nossa orientação e desenvolvimento como seres humanos. Em suma, o que se busca esclarecer neste trabalho é a herança daqueles povos e como esse legado ainda pode relacionar-se com nosso pensamento e a nossa postura diante da vida e de nós mesmos.

Inegavelmente, os gregos antigos, ao alcançarem certo grau de desenvolvimento, sentiram-se inclinados à prática da educação e, desde logo, compreenderam que ela “[...] é o princípio por meio do qual a comunidade humana conserva e transmite a sua peculiaridade física e espiritual” (Jaeger, 2013, p. 1). Por meio dessa atividade particularmente humana, realizada através de uma vontade educada e pela razão, eles criaram um modelo de educação capaz manter e propagar a sua forma de existência social e espiritual. Essa exuberância educacional impregnada na cultura grega antiga não é motivo para precipitar-nos a criar um sistema de educação com base nessas mesmas estruturas. Não acredito que seja possível ou mesmo desejável estruturar pedagogicamente uma escola — muito menos um sistema nacional de educação — segundo o paradigma grego. Não é nesse sentido que a palavra “modelo” deve ser entendida; o seu sentido aqui designa apenas uma unidade de comparação e de medida que possa servir para a orientação pessoal, seja de educadores, seja de estudantes devotados a educar-se ou reeducar-se a si mesmos.

Dessa forma, olhar para os gregos é uma atitude seminal, pois estimula a reflexão sobre temas que se apresentam para nós e os quais eles também enfrentavam. Ou seja, somos herdeiros não só dos mesmos problemas, mas também dos esforços e realizações desses ancestrais. Recebemos por herança, no que concerne à filosofia, à educação, à política, formas de agir e de ser, que pode estabelecer novos contornos hoje em nossas experiências de busca pelo conhecimento. Portanto, esse retorno à Grécia, nas palavras de Jaeger:

[...] não significa que lhe tenhamos conferido, pela sua grandeza espiritual, uma autoridade imutável, fixa e independente do nosso destino. O fundamento do nosso regresso reside nas nossas próprias necessidades vitais, por mais variadas que elas sejam através da História (Jaeger, 2013, p. 3).

É possível entender por “necessidades vitais” o conjunto de anseios que nos envolvem; as expectativas, individuais e coletivas que projetamos sobre as realizações humanas; a busca de significado diante de nossas experiências mais profundas e também o modo como lidamos com as tensões existenciais que concernem à nossa liberdade e ao nosso destino. Os gregos foram tomando consciência dessas questões a partir de um conceito de valor, um conceito que se desdobrava num ideal consciente e se manifestava no povo como sua estrutura espiritual: ideal de cultura como princípio formativo³.

Pode parecer trivial abordar o tema da cultura, especialmente nos dias de hoje, quando o sentido dessa palavra se encontra consumida pelo uso cotidiano, o próprio Jaeger comenta que essa palavra se converteu “num simples conceito antropológico descritivo. Já não significa um alto conceito de valor, um ideal consciente” (Jaeger, 2013, p. 6). No entanto, cultura é o conceito mais próximo para expressar o que os gregos entendiam por *paideía*: a cultura como princípio de formação humana, que abrange as formas e criações espirituais e ao tesouro completo de sua tradição.

Paideía é uma palavra com significado amplo, e Jaeger observa que os conceitos de cultura, educação, tradição, entendidos separadamente, não correspondem com que os gregos entendiam por *paideía*. Na verdade, cada um daqueles termos se limita a exprimir um aspecto do conceito de *paideía* e, “[...] para abranger o campo total do conceito grego, teríamos de empregá-los todos de uma só vez” (Jaeger, 2013, p. XXI).

Neste contexto, a compreensão da *paideía* é importante, porque evidencia que o entendimento apropriado da formação grega estabelece um alicerce indispensável para a busca do conhecimento e esforço de educação contemporânea. Para Jaeger (2013, p. 7), a importância dos gregos como educadores é universal, pois deriva “da sua nova concepção do lugar do indivíduo na sociedade”. Essa nova concepção sobre o indivíduo, que se expressa à medida que esse povo atinge a consciência de si próprio, é desbravado pelo caminho do espírito ao compreender as leis e normas objetivas da natureza e do cosmos. A apreensão das leis do real foi uma tendência presente em todas as esferas da vida: no pensamento, na linguagem, na arte e em todo o conhecimento prático. Essa disposição inclinou-se naturalmente para compreender a estrutura do Ser e seus princípios formais, que podem ser encontrados até mesmo na oratória ou no caráter arquitetônico de um poema, pois parte de um anseio para dar forma a um plano

³ Há toda uma discussão sobre o desenvolvimento histórico da consciência do povo grego sobre si mesmo, o qual não entraremos aqui. Sobre isso, ver: VERNANT, Jean Pierre. *As origens do pensamento grego*. Trad. Ísis Borges B. da Fonseca. Rio de Janeiro: Difel, 2002.

complexo, derivado do “sentido espontâneo e amadurecido das leis que governam o sentimento, o pensamento e a linguagem” (Jaeger, 2013, p. 8).

Diante de toda uma percepção móvel da realidade que inunda a vida contemporânea, os gregos nos lembram da “estabilidade férrea das formas do pensamento, da oratória e do estilo, que ainda hoje para nós são válidas” (Jaeger, 2013, p. 9). A filosofia nasce manifestando esta ordem permanente que se encontra no núcleo de todos os acontecimentos e transformações da natureza e da vida humana. Desse modo, Jaeger (2013, p. 10) afirma que “[...] todos os povos criaram o seu código de leis; mas os gregos buscaram a ‘lei’ que age nas próprias coisas, e procuraram reger por ela a vida e o pensamento do homem”.

Da percepção das leis profundas que governam a natureza humana surgiu o sentido filosófico universal. Assim como a lei é comum na cidade, o *logos*, na intensa percepção de Heráclito (2020, p. 71), é comum a todos os homens na essência do espírito⁴. Todo esse conhecimento foi para os gregos uma força formativa colocado a serviço da educação. A palavra “formação” recupera a imagem do oleiro que modela a sua argila ou do escultor as suas pedras. Desse modo, os gregos pela primeira vez conceberam a educação como um modo de formar verdadeiros homens como a mais alta obra de arte. O fenômeno da formação com base nesse tipo de educação estava tão subentendido que Platão (2016, p. 213) usa o termo pela primeira vez como representação para uma ação educadora que privilegia o indivíduo logo em sua fase inicial: “Nesta fase, justamente, é que se formam e aprofundam os traços que pretendemos imprimir em qualquer pessoa”. Jaeger, ao discorrer sobre a palavra formação, amplia ainda mais a concepção que delineamos na introdução deste trabalho; segundo ele, a formação:

[...] designa do modo mais intuitivo a essência da educação no sentido grego e platônico. Contém ao mesmo tempo a configuração artística e plástica, e a imagem, “ideia”, ou “tipo” normativo que se descobre na intimidade do artista. Em todo lugar onde essa ideia reaparece mais tarde na História, ela é uma herança dos gregos, e aparece sempre que o espírito humano abandona a ideia de um adestramento em função de fins exteriores e reflete na essência da educação (Jaeger, 2013, p. 11).

Não é difícil compreender esse ímpeto dos gregos pela formação humana, já que desde seus primeiros registros históricos nos deparamos com o homem no centro de sua reflexão, na forma humana dos seus deuses, nas esculturas, pinturas e na poesia que, desde Homero, retrata o homem sempre diante de seu rígido destino; tudo isso tem seu apogeu na filosofia de Sócrates, Platão e Aristóteles, que traz o problema do cosmo até o problema da alma humana. Nesse

⁴ Fragmento 2: Embora o *logos* seja comum, a maioria vive como se tive uma sabedoria própria.

contexto pode-se concluir que a *paideia* grega está totalmente orientada para a formação do homem, do cidadão, que é construído, moldado, para expressar a excelência da alma a serviço da comunidade⁵ — o processo de educação grega é uma atividade que pertence à comunidade, perpassa pelos seus membros independentemente do setor que cada um ocupa: “a educação não é uma propriedade individual, mas pertence por essência à comunidade. O caráter da comunidade imprime-se em cada um dos seus membros” (Jaeger, 2013, p. 2). Essa ênfase na ação comunitária não exclui de forma alguma a valorização do indivíduo na história dos gregos clássico, no entanto, a noção de indivíduo não era o elemento mais significativo na *pólis*.

1.1 Homero e o sentido de nobreza

Sem dúvida, a *paideia* permeia toda a obra de escultores, pintores, arquitetos, porém, seus verdadeiros representantes são os músicos e os poetas, os retóricos e os oradores, os filósofos e os homens de Estado. São estes que se viam na missão educadora de formar o homem vivo — uma missão que estabelece um conhecimento que, segundo Jaeger, é ao mesmo tempo moral e prático, e de modo similar tem uma correspondência em todos os povos. Trata-se de um conhecimento que:

Reveste, em parte, a forma de mandamentos, como: honrar os deuses, honrar pai e mãe, respeitar os estrangeiros; consiste por outro lado numa série de preceitos sobre a moralidade externa e em regras de prudência para a vida, transmitidas oralmente pelos séculos afora; e apresenta-se ainda como comunicação de conhecimentos e aptidões profissionais a cujo conjunto, na medida em que é transmissível, os gregos deram o nome de *tékhnē* (Jaeger, 2013, p. 21).

Tudo isso se manifesta na forma integral do ser humano; no seu comportamento exterior, no modo como age no mundo, e na sua conduta interior, no modo como administra sentimentos e emoções. Assim, a formação do homem grego aponta para o tipo da aristocracia cavaleiresca designado pelo termo *kalokagathós*: palavra composta pelos termos gregos *kalos*, que significa “belo”, e *kagathos*, que significa “bom”, “virtuoso” ou “honrado”⁶.

⁵ É diante da comunidade e da participação política que se revela o conceito de liberdade dos gregos antigos. Benjamin Constant (2019), em seu discurso sobre *A liberdade dos antigos compara à dos modernos*, argumenta que a verdadeira liberdade para os gregos estava totalmente vinculada à obediência das leis da cidade. Jaeger (2013, p. 15), consciente desse fato, entende que “[...] os homens mais importantes da Grécia se considerarem sempre a serviço da comunidade é índice da íntima conexão que com ela tem a vida espiritual criadora”.

⁶ Somados, esses termos formam um adjetivo que descreve uma pessoa que é bela tanto física quanto moralmente; na sua conduta e comportamento exterior e na sua atitude interior: uma pessoa que é moralmente virtuosa, forte e fisicamente atraente. Jaeger (2013, p. 22) aponta que “[...] nem uma nem outra nasceram do acaso, mas são antes produtos de uma disciplina consciente”. Esse era o termo usado na cultura grega antiga para se referir a jovens

Dessa especificidade surge o conceito de *areté*, conceito que designa a excelência da alma, remontando a épocas mais antigas. Não há uma equivalência dessa palavra na língua portuguesa, porém, o termo “virtude”, quando entendido de forma ampla, representando um ideal de força, unido a uma conduta cortês e heroica, aponta apropriadamente para o conceito de *areté*: “A *areté* é o atributo próprio de nobreza. Os gregos sempre consideraram a destreza e a força incomuns como base indiscutível de qualquer posição dominante” (Jaeger, 2013, p. 24). É neste sentido que Homero usa o termo, indicando não apenas a excelência humana, mas indica também uma superioridade de seres não humanos: “a força dos deuses ou a coragem e rapidez dos cavalos de raça” (Jaeger, 2013, p. 24).

Portanto, em Homero, a *areté* é a característica essencial da nobreza; essa força educadora da nobreza se expressa no seu sentido de dever, que é o ideal ético da aristocracia. Homero apresenta a luta e a vitória como os testes decisivos da virtude humana, que são alcançados no rigoroso exercício das qualidades naturais. Os heróis épicos estão sempre em busca de superar a si mesmos e também os seus pares: “O esforço e a vida inteira desses heróis são uma luta incessante pela supremacia [...], uma corrida para alcançar o primeiro prêmio” (Jaeger, 2013, p. 27). É nessa atmosfera que Homero retrata o lema da cavalaria — uma norma que forjou o entendimento dos educadores de todas as épocas —, principalmente quando um guerreiro quer mostrar-se digno de seu adversário: “Quanto a Hipóloto, foi ele que me gerou. Afirmando ser meu filho. Mandou-me para Troia e muitas recomendações me fez: *que primasse pela excelência e fosse superior a todos os outros*” (Homero, 2013, p. 240 grifo nosso). Esta frase resume a consciência educadora da nobreza e, não por acaso, a mesma advertência é feita por Peleu, pai de Aquiles, no livro XI da *Iliada*: “O ancião Peleu recomendou a Aquiles, seu filho, que primasse pela valentia e fosse superior a todos os outros” (Homero, 2013, p. 362)⁷.

Ser superior a todos os outros é algo que só é possível acontecer no campo de batalha. A zona de combate é o lugar onde os heróis homéricos obtêm a glória e, nesse ponto, cabe perfeitamente a comparação que Peter Jones (2013, p. 13) faz na introdução da *Iliada* com os atletas profissionais modernos: “[...] ambos se batem na arena pública, a única coisa que conta é vitória, e o propósito do exercício é obter riqueza e respeito”. Embora a morte seja uma

rapazes que passavam por um processo de formação e se destacavam pela sua beleza e virtude.

⁷ A busca da virtude e a superação pela força é a exigência fundamental da religião pública grega. A ideia de santidade aqui é totalmente ausente, o homem mais divino para os gregos “[...] é aquele que desenvolve do modo mais vigoroso as suas forças humanas; e o cumprimento do seu dever religioso consiste essencialmente nisso: que o homem faça, em honra da divindade, o que é conforme com a sua natureza” (Zeller *apud* Reale, 2012, p. 22). Essa visão só será modificada através da revolução causada pelo orfismo, que introduzirá novas categorias à realidade humana.

possibilidade iminente, os heróis não a desejam. É repetidamente descrito por Homero o anseio de eles retornarem à família e ao lar.

Os deuses também competem entre si, recolhem-se ao descanso, interferem nas batalhas dos homens, são feridos, comem e bebem e isso tudo evidencia sua humanidade⁸. Zeus é o soberano e Homero traça o seu perfil que poderia se manifestar como um princípio de ordem; todos os outros imortais lhe obedecem pela sua superioridade física: “[...] quando ele inclina a cabeça, o Olimpo estremece e sua vontade é feita, pouco importando o quanto os demais tentem resistir” (Jones, 2013, p. 20). Apesar de Homero expor os deuses como seres extremistas, que amam e odeiam, que ajudam e prejudicam, eles também são honrados pelas suas virtudes e por serem todo-poderosos.

Mesmo diante de figuras fantásticas como deuses e semideuses, ou episódios em que guerreiros conseguem jogar pedras tão grandes que nem dois homens, “os mais fortes do exército, não a levantariam facilmente com uma alavanca: homens como os que vivem hoje” (Homero, 2013, p. 380); a sutileza e o realismo de Homero percorrem sua composição lírica apresentando personagens que nos deixam uma impressão profunda de realidade. A briga sórdida de Agamêmnon e Aquiles, no Canto I; a obsessão e o amor de Tétis pelo seu filho Aquiles; as gargalhadas dos convivas no Olimpo ao ver o deus Hefesto coxear de um lado para o outro; Enfim, a unidade psicológica e o alto grau de coerência dos personagens não se dão por descrições excessivas, mas pela forma como se revelam através de suas falas e ações nas cenas em que aparecem. Homero nos dá a impressão de que ele descreve a nós mesmos quando alcançamos uma expressão de autenticidade, porém em circunstâncias um tanto diferentes, revelando que a natureza humana não teve qualquer alteração nos últimos três mil anos decorridos desde o registro da *Iliada*.

Apesar disso, Homero está apontando para trás, para uma era de ouro de guerreiros fortes e valentes, para um mundo que se regozija diante da nobreza e tenta alcançá-la a todo custo — um tributo à antiga crença convencional de que a “[...] regressão, mais que o progresso, é a regra das coisas humanas” (Rieu, 2013, p. 63). À vista disso, a magnífica dicção de Homero atravessa sua narrativa entregando um aspecto de nobreza a tudo: homens, animais, coisas, fenômenos naturais e deuses. Essas qualidades são epítetos que passam a ser um ingrediente da

⁸ Além das obras de Homero, a *paideia* também está intimamente relacionada às contribuições Hesíodo, do qual não trataremos aqui. Ambos foram poetas que, a partir da mitologia, deram origem ao pensamento grego. Ao serem comparados com os mitos orientais (como os cretenses, micênicos e minóicos), observamos em Homero e Hesíodo um processo de humanização dos deuses e uma certa elevação dos humanos, especialmente dos heróis. Eles eliminaram os aspectos assustadores e monstruosos presentes nas narrativas orientais e conferiram uma racionalidade às histórias sobre as origens das coisas, dos homens e das instituições humanas, como o trabalho, as leis e a moral.

esfera ideal, na qual é exaltado tudo que a narração épica toca, fazendo surgir sempre um aspecto de nobreza, evocando à perfeição. Como enfatiza Rieu (2013, p. 66-67), na introdução da *Iliada*:

Uma nau é sempre veloz, bem construída e segura; uma lança sempre resistente, comprida e afiada, e (encanta notá-lo) tem o costume de projetar uma longa sombra no chão e também de ser acariciada pela brisa mesmo quando em repouso na mão do guerreiro [...]. Todos os fenômenos naturais, como a aurora de dedos róseos e a ambrosina e misteriosa noite, vêm acompanhados de adjetivos que buscam a quintessência de sua qualidade ou beleza. Todos os homens de Homero são nobres, ímpares, destemidos, sensatos ou caracterizados por outra excelência qualquer; e todas as suas mulheres, adoráveis ou pelo menos bem vestidas e de cabelo lindamente penteado.

Esses epítetos não são meros acessórios. É como se Homero estivesse enxergando cada coisa em sua totalidade, na sua completude, e isso calibra o seu olhar para ver tudo com certa transparência, permitindo-o contemplar a realidade ideal ou superior. Desse modo, Rieu (2013, p. 68). acrescenta que Homero vê o bem com mais realidade que o mal:

É como se tivesse antecipado a Teoria das Formas de Platão, segundo a qual todas as coisas terrenas são cópias imperfeitas e transitórias das Formas ideais que têm existência permanente no Céu. Eu gosto de imaginar que Homero, mais privilegiado que Platão, de fato viu essas Formas e, em certa ocasião, chegou a trazê-las à terra. Pois foi isso que fez quando deu cavalos imortais a Aquiles.

A narrativa de Homero destaca a essência das coisas, aponta para sua perfeição; ele nos insere num mundo onde a nobreza irradia sua luz para todas as coisas e somos convidados a participar da busca da glória heroica, mesmo que esse caminho nos leve ao sacrifício.

O domínio permanente do estado de guerra, tal como transmitida pelas epopeias, coloca o homem numa posição onde a luta e a vitória tornam-se o fundo essencial da própria vida — e esta é arrastada, inevitavelmente, para a morte: “Às vezes parece que morrer, na *Iliada*, é muito mais importante que viver” (Lourenço, 2013, p. 80). A morte é um fator preponderante e está sempre presente na guerra de Troia, ceifando uma esteira de heróis sem dispensar alguns dos personagens pivotais da narrativa, como Páris, Pátroclo, Heitor, e também dando o tom do destino de Aquiles desde o início da *Iliada* — e, no fim, não é mais a busca da glória heroica que levará Aquiles ao campo de batalha, mas sim o sofrimento profundo causado pela morte de seu amigo. A tragédia é o solo que vai desenrolando a epopeia homérica, levando até mesmo Platão a concordar “[...] que Homero não só é o poeta máximo como o primeiro dos trágicos” (Platão, 2016, p. 817).

Homero apresentou todo esse cenário como um modelo para uma educação aristocrática fundamentada na *areté* — conceito central na educação grega. É oferecido, portanto, o ideal herdado da destreza guerreira que se converte pela primeira vez, dentro do conjunto da obra de Homero, em formação, como o mais elevado grau de todo o valor da personalidade humana. No decorrer desse processo formativo as virtudes heroicas ganham destaque, superando em importância as qualidades puramente humanas: “A estrutura da *Iliada* assume, desse modo, um matiz ético e educativo” (Jaeger, 2013, p. 50). Esse influxo do valor pedagógico da poesia se estende a toda a Grécia antiga, fazendo de Homero não apenas o exemplo mais notável, mas também a manifestação clássica desse fenômeno. A educação se dá pela poesia, e do seu domínio é insuflada toda ética característica do pensamento grego primitivo; assim, a estética e a ética se manifestam a partir de uma unidade que expressa um conteúdo normativo e uma forma artística.

A ação educadora de Homero faz valer todas as forças estéticas e éticas do homem, pois sua poesia mergulha “[...] nas camadas mais profundas do ser humano e na qual viva um *éthos*, um anseio espiritual, uma imagem do humano capaz de se tornar uma obrigação e um dever” (Jaeger, 2013, p. 62). Este aspecto educador da poesia homérica em particular, e da poesia grega em geral, entrega uma fração da realidade que aponta para os valores mais elevados, convertendo os homens para seu significado permanente. Eis a força emocional da qual a arte faz mover os homens, validando, ao mesmo tempo, um aspecto universal de destino e verdade, e a plenitude imediata e particular da vida. Eis a vantagem da poesia em relação à atividade filosófica: esta apreende a essência e a universalidade através da reflexão, enquanto a poesia preenche a vida de plenitude de sentido, indo para além dos aspectos acidentais da existência.

É dessa peculiaridade da poesia que se formou toda a literatura grega posterior, tão intensa é a substância humana que emerge da epopeia: dela nos vêm a tragédia, a comédia, o diálogo, o tratado filosófico, a oratória jurídica etc. Segundo Jaeger (2013, p. 63) é possível observar um desenvolvimento parecido em outros povos, porém nenhum deles superou os poemas homéricos na amplitude de sua influência histórica. “*A Divina comédia* de Dante é o único poema da Idade Média que desempenhou papel análogo ao de Homero, não só na vida da sua própria nação, mas até de toda humanidade” (Jaeger, 2013, p. 64).

Desse modo, Homero é alçado não somente a educador de toda a Grécia — como Platão dizia que era de opinião geral de seu tempo —, mas também a representante de toda cultura grega primitiva. Ele foi o único que conseguiu conservar o *éthos* da cultura e da moral aristocrática de um mundo de tradições e exigências que desapareceu sem deixar nenhum testemunho. Ou seja, é de opinião geral entre os especialistas que a *Iliada* — primeira obra da

literatura ocidental — e a *Odisseia* são o registro mais remoto da antiga cultura aristocrática e de um universo heroico sedimentado ainda numa tradição oral, uma época bem anterior a de Homero, que remonta à Grécia do fim da Idade do Bronze, o chamado período “micênico”, que terminou por volta de 11000 a. C.

Isso talvez explique por que Homero (c. 700 a.C.) parece “saber” da armadura de bronze, por exemplo, e do combate de carros, desconhecidos na sua época, e fala na Micenas “rica em ouro” (que era de fato no fim da Idade do Bronze, mas não no tempo dele). Portanto, não é impossível que também tenham sido transmitidos detalhes de uma guerra entre gregos e troianos nos arredores de Ílion. Esse é um dos campos em que os estudiosos afirmam ter encontrado história em Homero (Jones, 2013, p. 22).

Bávara Graziosi (2022, p. 61), em seu estudo sobre Homero, afirma que “[...] a *Iliada* e a *Odisseia* descrevem um passado mítico distante — até do ponto de vista das plateias iniciais — mas têm lugar numa paisagem real e reconhecível”. Esses dados reforçam ainda mais o vigor daqueles tempos imemoriais, mas que encontra algum repouso na narrativa de Homero. Portanto, “[...] para nós, ele é ao mesmo tempo a fonte histórica da vida daqueles dias e a expressão poética imutável dos seus ideais” (Jaeger, 2013, p. 23-24). O objetivo da epopeia não é só manter na memória da posteridade o feito dos homens e dos deuses do passado, mas insuflar uma verdadeira intenção educadora por meio de um novo simbolismo que expressa a existência humana, não se limitando, portanto, apenas à formulação expressa de dificuldades pedagógicas, como nos é comum na contemporaneidade.

No próximo tópico veremos como essa intenção é clara e coerente; e como ela se desenvolve com plena consciência numa medida crescente, tendo como seu modelo a própria educação de Aquiles. O processo educativo de Aquiles, descrito no Canto IX da *Iliada*, existe, em sua atitude espiritual, uma vontade decidida de produzir um efeito consciente no público. Esse impulso educador da poesia é mencionado por Platão (2016, p. 97) no *Fedro* ao dizer que a loucura e o delírio das Musas, ao se apoderar da alma humana, desperta-a para celebrar em composições poéticas “os inúmeros feitos dos antigos, a educar seus descendentes”. Esta inspiração, expressa no início da *Iliada* e da *Odisseia*, como uma linha de abertura que legitima uma nova sessão da história, nos lembra aqueles textos proféticos da Bíblia, em que o profeta usa a expressão “assim diz o Senhor”⁹. É desse modo que as epopeias e os mitos fazem os valores heroicos ganharem significado permanente, capaz de agitar a alma humana através de exemplos, advertências, exortações e até mesmo proibições, pois há ali instâncias normativas e, no cerne desses arranjos, alguma coisa com validade universal.

⁹ Na Bíblia, contudo, “o Deus transcendente se revela através da “palavra”, enquanto na Hélade os deuses ainda estão presentes e visíveis no mundo e a “palavra” é o canto do poeta” (Voegelin, 2015, p. 150).

1.2 O processo educativo de Aquiles: o domínio da palavra e a soberania do espírito

A *Iliada* inicia trazendo à tona uma característica essencial da vida humana, revelando-se, assim, a harmonia com as experiências de pessoas em todas as épocas e lugares diferentes. A obra abre seu primeiro canto prometendo um poema imponente, centrado numa questão peculiar: a ira de Aquiles.

Cante, ó deusa, a ira de Aquiles, filho de Peleu,
a ira maldita que trouxe para os aqueus incontáveis
agonias e lançou muitas sombras poderosas de heróis para
o Hades, fazendo-lhes tornar-se presa de cães e
de todo tipo de ave, e o plano de Zeus se cumpriu (Homero *apud* Graziosi, 2022, p. 83).

A ira, *ménis*, é um conceito que tem uma centralidade no desenvolvimento da *Iliada*. Ficamos sabendo desde o início que Apolo direciona sua “ira” contra Agamêmnon por este ter atacado uma cidade nas proximidades de Tróia e ter recebido uma jovem, chamada Criseida, como escrava. O pai da jovem era sacerdote de Apolo, e chegou a suplicar a Agamêmnon pelo resgate de sua filha, no entanto, Agamêmnon recusou-se. Apolo viu nessa atitude um grande desrespeito, e por isso “desceu do Olimpo, com o coração cheio de ira” (*ménis* novamente) (Homero, 2013, p. 110). Aos ombros do deus irado chacoalhavam suas flechas, das quais lançou sobre o acampamento. “Durante nove dias contra o exército voaram disparos do deus” (Homero, 2013, p. 111). Ao décimo dia, Aquiles resolve se manifestar e sugere uma retirada para evitar maior número de mortes, ou que Agamêmnon ceda a exigência de Apolo. Cheio de ressentimento, Agamêmnon resolve restituir Criseida ao pai, porém, decide tirar o prêmio de Aquiles, sua escrava Briseida, como compensação — além de exortá-lo diante de todo exército como um guerreiro dispensável. Aquiles, com sobrolho carregado, vê no comportamento de Agamêmnon uma atitude injusta e de desonra, e ali mesmo pensou no coração em desembainhar a espada e matá-lo, mas foi contido por Atena. Agamêmnon está nitidamente errado e, não muito depois, se arrependeria de sua tolice, ao de tratar Aquiles, o maior dos guerreiros, com tamanha desonra. A narrativa expressa um quadro psicológico carregado, uma tempestade de ira, frustração, inveja, culpa e ansiedade.

“No começo da *Iliada*, Aquiles se comporta muito como uma divindade ofendida” (Graziosi, 2022, p. 84). Contudo, diferente de um deus, Aquiles tem alguns limites; o máximo que ele pode fazer é se retirar da guerra e deixar que os aqueus morram. Aquiles se retira da guerra e permanece imóvel na sua teimosia — o que soa irônico, já que Aquiles é sempre “de pés velozes”, embora, durante a maior parte da *Iliada*, ele se recuse a se mover (Graziosi, 2022,

p. 43). Daí em diante nada o faz voltar para a guerra, nem os conselhos de seus amigos Odisseu, Ajax e Fênix, nem o arrependimento de Agamêmnon com todos os seus presentes: mulheres, cidades, trípodes, animais e vários outros bens, inclusive uma de suas próprias filhas e também Briseida. Aquiles não afrouxa sua posição, não acata nenhum conselho — não por acaso Aristóteles (2017, p. 130) entende Aquiles como um homem de qualidade superior, porém um paradigma da obstinação¹⁰. O mundo heroico não está voltado para os bens materiais, por mais atraentes que sejam. Aquiles quer apenas que Agamêmnon pague o preço pela humilhação pública que o fez passar; qualquer outra coisa não o desperta menor interesse.

O clima trágico começa se revelar na consciência que Aquiles tem de sua própria morte. De acordo com o que lhe disse sua mãe Tétis, ele está diante de um duplo destino: precisa escolher entre a glória, com seu nome sendo ventilado pelo decorrer dos séculos, ou voltar seguro para casa e ter uma vida longa na presença de filhos e netos. É sua vida que está em jogo e nenhum tesouro no mundo pode pesar mais do que isso. Aquiles se comunica sob a perspectiva da morte:

[...] não creio que nada tenha valor igual ao da minha vida, nem mesmo toda a riqueza que dizem que Troia, aquela cidade populosa, um dia possuiu em tempos de paz antes dos filhos dos aqueus virem, nem toda a riqueza que a soleira de pedra do arqueiro Febo Apolo guarda dentro de seu templo na Pito rochosa (Homero, *apud* Graziosi, 2022, p. 86).

“A perspectiva da morte torna Aquiles intratável” (Graziosi, 2022, p. 86). Ele quer viver, e nenhuma compensação material ou status heroico — o que parecia ser importante no início da obra — parece não ter mais sentido, nada do que lhe é oferecido é mais precioso do que a vida. Contudo, no Canto XVI, quando as coisas esquentam, literalmente, depois de Heitor incendiar uma nau, Aquiles permite que Pátroclo, seu inestimável amigo, entre na guerra e lute em seu lugar, e empresta a ele sua própria armadura, acreditando que, com isso, os gregos possam ter alguma vantagem. Porém, Aquiles se engana tristemente: Pátroclo é morto por Heitor e, logo após, este arranca a armadura de Aquiles como espólio. O que poderia ser um momento de triunfo para Aquiles, torna-se um desastre pessoal; seu coração é consumido pela dor e pela culpa, e acredita que só encontrará satisfação na vingança. Tudo muda daqui em diante. A obsessão e a teimosia contra todas as tentativas razoáveis de reconciliação são substituídas pelo peso da responsabilidade que sente pela morte de Pátroclo:

[...] as consequências imediatas são sinistras para Aquiles: ainda que o herói já fosse um obstinado amante do conflito, o poeta se empenha em enfatizar o quanto ele

¹⁰ *Poética* 1454b.

excede os padrões da normalidade humana na busca de sua implacável vingança. Fica enlouquecido, quase bestial, em seu desejo de perpetrá-la, e os deuses concordam: Aquiles é como um leão, sem compaixão e sem nenhuma vergonha (Jones, 2013, p. 17).

A ira de Aquiles chega ao seu cume e ela levará à ruína do herói; o motivo que o moverá a pegar em armas é absolutamente íntimo e pessoal. Mas a vingança, portanto, não aplaca a sua angústia. A morte de Heitor representa também a morte de Aquiles. Ao optar pela vingança, Aquiles assina sua própria sentença de morte. No Canto XVIII, sua mãe Tétis, vertendo em lágrimas, afirma que o destino de seu filho será rápido e está à espreita logo após o destino de Heitor: “Muito agitado Ihe respondeu então Aquiles de pés velozes: ‘Que eu morra logo em seguida, visto que auxílio não prestei ao companheiro quando foi morto [...]. Meu destino acolherei na altura que Zeus quiser cumpri-lo’” (Homero, 2013, p. 523). Com a morte do amigo, viver já não é algo mais importante; a morte perdeu todo o seu aspecto de horror e agora não se importa em experimentá-la como destino comum. Aquiles deseja agora a fama imortal, consciente de que sua glória anda de mãos dadas com seu destino; essa atitude será posteriormente santificada pela intrepidez que leva ao sacrifício, pela devoção à amizade e ao dever.

Com base numa visão mais abrangente, é possível perceber, segundo a perspectiva de Eric Voegelin (2015), que Homero cria um simbolismo que expressa uma nova experiência da existência humana no reino dos deuses. Para Voegelin, a guerra contra Tróia corresponde à ira de Aquiles numa esfera mais ampla; nos dois casos o que existe é a manifestação da desordem espiritual. Os deuses estão divididos, e esta cisão simula a perturbação da ordem humana. Homero descreve a história num processo de declínio se alicerçando no colapso do mundo aqueu: “A sociedade homérica está desordenada, visto que, em ocasiões decisivas, a conduta de seus membros é guiada pela paixão em lugar da razão e do bem comum” (Voegelin, 2015, p. 158). Voegelin acentua que há algo de errado com os heróis homéricos; os atos de nobreza que perpassam a obra não são suficientes para neutralizar aquele mal-estar gerado por condutas impróprias, como as de Agamêmnon, Páris e, principalmente, a do coração orgulhoso de Aquiles — que pode ser a causa para que os aqueus percam a guerra. No entanto, os heróis são constantemente enaltecidos como figuras trágicas e com refinada humanidade, com conflitos internos complexos, temores, paixões, sonhos, culpas etc.

É inegável a capacidade e sofisticação de Homero em fazer de todos esses problemas uma obra-prima da construção artística e, ao mesmo tempo, produzir episódios e situações psicológicas marcantes. Portanto, o propósito do poeta não é apenas deixar uma impressão de valores e identificações mútuas radicalmente viris. Essa visão, certamente, aponta para certos

elementos primários da nossa percepção, porém, o que será destacado daqui para frente são os aspectos educativos da epopeia. Como Jaeger deixa evidente:

[...] os cantos heroicos orientam-se para a criação de modelos heroicos por força da sua própria essência idealizadora. O seu significado educativo situa-se a grande distância daquele dos restantes gêneros poéticos, pois reflete objetivamente a vida inteira e apresenta o homem na sua luta contra o destino e em prol da consecução de um objetivo elevado (Jaeger, 2013, p. 69).

A dimensão educadora da epopeia evidencia o elemento normativo, expondo, portanto, que a poesia homérica está na raiz de toda a formação superior na Grécia. Nela, o resplendor heroico traz à tona a nova imagem do homem ideal, para o qual a ação é tão importante quanto a nobreza do espírito; é somente na harmonia entre ambas que se atinge o verdadeiro propósito. Para Jaeger (2013, p. 29) “[...] é altamente significativo que seja o velho Fênix, educador de Aquiles, o herói-protótipo dos gregos, quem exprime esse ideal”.

Voltemos ao episódio em que Aquiles retira-se da guerra. Os aqueus começam a morrer e perder a batalha, e Agamêmnon é persuadido de que precisa honrar Aquiles. Agamêmnon, então, envia uma comitiva para convencer o herói a voltar para campo de batalha, tendo como principais porta-vozes Odisseu, o mensageiro mais persuasivo, Ajax, o guerreiro mais forte depois de Aquiles, e seu velho preceptor Fênix. Cada um deles confronta Aquiles com discursos arraigados de elementos moralizantes que manifesta a atividade educadora no mais alto sentido da palavra. Odisseu exprime sua preocupação diante da agonia dos aqueus sob a espada de Heitor, e reforça que só com a ajuda de Aquiles tamanho julgo poderá ser afastado. Ajax lembra Aquiles de suas obrigações ao lado daqueles dos quais deveria estar lutando. São argumentos importantes, mesmo que Aquiles demonstre certa indisposição para aceitá-los. Disso tudo brota a mais alta consciência espiritual dos dilemas que a vida nos entrega mesmo em tempos de paz — e que não pode ser resolvido com apelos ao costume e muito menos ao interesse material.

Fênix, além de educador é um segundo pai para Aquiles. Quando jovem, Aquiles foi entregue aos cuidados de Fênix para que este fizesse daquele um herói. A fala de Fênix relembra o passado, inspirando em Aquiles uma sincera afabilidade — evidenciando que a verdadeira educação supõe uma ligação mais profunda entre o mestre e o discípulo —, pois seu “espírito orgulhoso” representa a desordem da alma e precisa ser tocado em seu âmago através de uma conversão curativa.

A ordem precisa ser instaurada e Fênix relembra qual o eixo da educação de Aquiles, baseada no velho conceito da *areté*: “Foi contigo que me mandou o velho cavaleiro Peleu [...],

para que eu te ensinasse tudo, *como ser orador de discursos e fazedor de façanhas*”¹¹ (Homero, 2013, p. 303, grifo nosso). Essa fórmula expressa a busca do mais alto ideal de formação grego “[...] no esforço de abranger a totalidade do humano” (Jaeger, 2013, p. 28). Proferir palavras e realizar discursos foram a fórmula aceita como modelo de toda cultura refinada posterior a Homero, desembocando na retórica como habilidade central nas discussões da *pólis* e nos discursos dos banquetes que exploravam a expansão da personalidade e a expressão sentimental — muito bem descrito por Platão, mas que já era uma tradição muito antes dele.

Jaeger aponta para o fato de que Aquiles não é só eloquente, ele é a síntese do discurso e da ação personificada em Odisseu e Ajax. Existe toda uma estrutura artística que deve ser levado em consideração aqui. A presença de Fênix como educador está em íntima conexão com os outros dois mensageiros. Ajax representa a ação personificada em seu ideal educativo, e Odisseu, a palavra. Ambos se unem em Aquiles, “[...] que realiza em si a autêntica harmonia do mais alto vigor do espírito e de ação” (Jaeger, 2013, p. 49). Aquiles não é somente um soldado habilidoso e um herói de guerra, ele também detém em si a soberania do espírito: a capacidade de inflamar os corações dos seus subordinados, incitando-os à bravura e à glória heroica; convence homens e deuses através da fala astuta e inteligente. Há uma estreita semelhança desses atributos na tradição hebraica na figura de Davi. Davi, depois de derrotar Golias, foi recomendado a compor o serviço militar real como “o filho de Jessé, o belemita, que sabe tocar, *é forte e valente; prudente ao falar e de boa aparência*; e o Senhor é com ele” (1Sm 16:18, grifo nosso). A tradição hebraica também reúne, à sua maneira, as características para formar o quadro de um *kalokagathos*¹² de uma família bem-educada e com muitos recursos. Davi também participa da mesma autêntica harmonia do mais alto vigor do espírito e de ação: foi um herói de guerra, louvado publicamente por matar dezenas de milhares, e ao mesmo tempo um escritor exímio de cânticos e salmos intelectual e emocionalmente estimulantes: foi chamado “o cantor dos hinos de Israel” (2Sm 23:1). Graziozi (2022, p. 89-92) destaca também alguns paralelos, que atraiu muitos debates acadêmicos, entre Aquiles e o grande herói babilônico Gilgamesh.

Era para essa grandeza de espírito que apontava a educação na antiguidade clássica; uma educação eminentemente aristocrática, que visava uma vida inteira de incessante esforço em busca da superioridade. Não havia uma preocupação com vista a um ofício; a inquietude da alma apontava para o desenvolvimento da personalidade e do caráter: o seu ideal era a formação

¹¹ Jaeger traduz como: “Para ambas as coisas: proferir palavras e realizar ações” (Jaeger, 2013, p. 28).

¹² Ver nota 5.

do *kalokagathos*, o homem belo e bom que assume a conduta cavaleiresca. Assim como na relação entre Fênix e Aquiles, a educação se desenvolvia na intimidade entre o aprendiz e um mestre; era caracterizada por uma interação próxima e pessoal e, muitas vezes, se apresentava também através de um processo iniciático com preparações e observâncias rígidas de certos preceitos, como em Pitágoras e Platão. A força dessa disposição educativa determinou os contornos da prática pedagógica em toda a história do Ocidente até hoje. Como assinala George Steiner:

[...] o legado cultural do Ocidente tem suas fontes específicas. Em um grau surpreendente, os costumes, os temas que continuam a orientar nossa vida escolar, nossas convenções pedagógicas, nossa imagem do Mestre e seus discípulos, juntamente com as rivalidades entre escolas e as doutrinas que competem entre si, têm mantido as mesmas características desde o século VI a.C. (Steiner, 2018, p. 17).

Esta continuidade ainda está em curso, com alguns avanços, por um lado, e a despeito de algumas deformações, de outro. De qualquer modo, é possível perceber um excelente dispositivo educacional no núcleo da poesia homérica, onde estão presentes elementos essenciais — como a busca da força e da honra, a conquista da palavra e a sabedoria para agir no mundo — para a formação da personalidade da geração que está diante dos nossos olhos aqui e agora.

CAPÍTULO II

DA TRAGÉDIA AOS MESTRES DA PERSUASÃO

Existe, no desenvolvimento da *paideia* grega, um percurso importantíssimo até a chegada dos trágicos. Hesíodo, por exemplo, é colocado pelos gregos ao lado de Homero como seu segundo poeta. Ambos desempenham papéis importantes na formação do pensamento grego. Enquanto Homero retrata a vida dos deuses e dos heróis de maneira épica, acentuando que a educação consiste na formação de um tipo de humano nobre, Hesíodo, por sua vez, introduz elementos como a teogonia e a cosmogonia; oferece uma visão mais sistemática da origem do mundo, das divindades, e apresenta uma segunda fonte da cultura: “a luta silenciosa e tenaz dos trabalhadores com a terra dura” (Jaeger, 2013, p. 84).

A educação estatal de Esparta também desempenhou um papel fundamental no contexto da *paideia* grega. Aqui, a *pólis*, como forma de cultura, “[...] é o centro principal a partir do qual se organiza historicamente o período mais importante da evolução grega” (Jaeger, 2013, p. 106). Desse modo, Esparta merece destaque na história da educação. Sua criação mais distintiva é o seu Estado que, pela primeira vez, representa uma força educadora, assumindo um papel fundamental na formação dos cidadãos. Jaeger (2013, p. 114) observa que “[...] o cosmo espartano era um sistema consciente e coerente, e que *a priori* acreditava que o mais alto fim do Estado era a *paideia*”.

Apesar da origem de Esparta permanecer obscura, temos Tirteu como o primeiro testemunho do “[...] ideal político e guerreiro que teve mais tarde a sua realização na totalidade da educação espartana” (Jaeger, 2013, p. 115). Além de general de guerra, Tirteu também é considerado um dos primeiros poetas militares gregos. Ele é mais conhecido por suas obras poéticas relacionadas à guerra e à coragem militar, especialmente suas elegias e hinos destinados a inspirar soldados espartanos em batalha. Não obstante, a Esparta de Tirteu “não corresponde exatamente à cidade fechada e militarizada consagrada do período clássico em diante” (Rasgusa; Brunhara, 2021, p. 37). Antes, está muito mais próxima de uma cidade marcadamente aristocrática, próspera, centro das artes e aberta aos poetas. Nesse ambiente, as elegias de Tirteu se apresentam como a expressão de um sentimento geral, revelando um *éthos* educacional que se assenta na convicção de todo cidadão consciente. Tudo isso caracterizou a formação estatal permanente e ativa de Esparta. Embora haja, sem dúvidas, uma contribuição

das cidades gregas para a formação do homem político, nenhuma foi tão importante nesse sentido quanto Esparta — uma influência que só se repetiria posteriormente na Atenas de Sólon.

O processo educativo do Estado progride e encontra sua maior expressão no princípio das leis e do direito, fornecendo a estabilidade necessária para o desenvolvimento da *paideia*. A partir de então, vemos surgir poetas, legisladores e estadistas que, a partir de suas obras e composições, contribuíram para uma compreensão mais consistente do processo educativo grego. Nomes como Arquíloco, Simônides, Mimnermo, Alceu, Safo, Sólon e Teógnis, dão os contornos da elegia arcaica que oferecem todos os tipos de expressão sentimental e meditação reflexiva ético-moral sobre a natureza humana; poesia e educação estão profundamente interpenetradas nesse processo.

Também devemos destacar as origens do pensamento filosófico grego no itinerário da *paideia*. Os “pré-socráticos” se constituem através de grandes manifestações do espírito do tempo e, embora inicialmente afastados da luta pela formação de uma verdadeira *areté* humana naquele sentido forjado por Homero, eles se tornaram uma influência educativa dentro do todo social. Tales, Anaximandro, Pitágoras, Xenófanes, Heráclito e Parmênides, são eles os representantes da origem do pensamento filosófico que, através de uma racionalização progressiva em busca do princípio de todas as coisas, se debruçaram para compreender os problemas da natureza (*phýsis*), e aqueles que concernem à manifestação do Ser. No precioso fragmento 2 de Xenófanes é possível perceber um novo tipo de autoridade surgindo; em vez da força heroica, são exaltadas a superioridade dos valores espirituais, a inteligência e a sabedoria: “De fato, superior à força dos homens e dos cavalos é a nossa sabedoria. Mas isso é avaliado desproporcionalmente, nem é justo antepor a força ao valor da sabedoria” (Xenófanes *apud* Reale, 2012, p. 104). Não há, entre os pré-socráticos, uma “vontade consciente de educar”, no entanto, diante da decadência da concepção mítica do mundo e de uma nova sociedade em transição, esses primeiros filósofos “[...] encararam de um modo inteiramente novo o mais profundo problema da vida, o problema do Ser” (Jaeger, 2013, p. 193-194). Assim, esses sábios representam um percurso consagrado do que viria a ser posteriormente a atividade filosófica por excelência, o cultivo metafísico do *bios theoretikos* e a vida contemplativa que é o suposto fruto da filosofia na *Ética* de Aristóteles. Levando isso em conta, é conhecimento comum entre os historiadores da filosofia seguir Platão e Aristóteles ao expor que a origem da filosofia começa com a experiência do espanto e do maravilhamento: “Pois é bem de um filósofo essa afecção: o espantar-se. Com efeito, não é outro o princípio da filosofia, senão esse” (Platão, 2020, p. 79). Por sua vez, Aristóteles diz que:

É por força de seu maravilhamento que os seres humanos começam agora a filosofar e, originalmente, começaram a filosofar; maravilhando-se primeiramente ante perplexidades óbvias e, em seguida, por um progresso gradual, levantando questões também acerca das grandes matérias, por exemplo, a respeito das mutações da lua e do sol, a respeito dos astros e a respeito da origem do universo (Aristóteles, 2012, p. 45).

É assim que, desde Platão e Aristóteles, o espanto e o maravilhamento — ambas expressões traduzidas do termo *thaumazein* — tem sido uma das hipóteses enérgicas acerca do surgimento da filosofia grega, a ponto de ser um desafio tentar escapar dessa influência ao longo de um percurso meditativo. Todavia, vale ressaltar que há outra hipótese acerca do surgimento da filosofia na Grécia do qual merece nossa atenção.

Karl Jaspers (1998, p. 25), seguindo os rastros de Epicteto, coloca como uma das origens da filosofia a percepção de nossa própria fraqueza e impotência. Jaspers dá o nome de “situações-limite” a essas experiências da nossa existência: “A tomada de consciência destas situações-limite é, após o espanto e a dúvida, a origem mais profunda da filosofia” (Jaspers, 1998, p. 26). Essa posição é ligeiramente semelhante à defendida por Simon Critchley, da qual Luiz Felipe Pondé subscreve em seu livro *A filosofia e o mundo contemporâneo: meditações entre o espanto e o desencanto*. Pondé (2022, p. 30) navega aqui em águas sombrias, e toma a obra de Critchley, *Tragedy, the Greeks, and Us*, para afirmar que “o desencanto seria a origem da verdadeira filosofia”. Ou seja, o desencanto: “[...] seria a origem da filosofia na sua constatação trágica em que a filosofia permanece em constante atenção à falta de sentido último das coisas e suas consequências. Uma atenção contínua para com a contingência que reina, cega, entre os elementos (Pondé, 2022, p. 32).

Pondé argumenta que a experiência do desencanto está ligada à tentativa de Sócrates e Platão de desqualificar os “achados” da tragédia como uma forma de filosofia legítima. Isso porque a tragédia “[...] oferecia uma visão de mundo moralmente ambivalente, contraditória, agonística e sem solução” (Pondé, 2022, p. 31). Desse modo, diante da tormenta de um mundo onde o bem está sempre em conflito com o mal, onde a justiça está em constante confronto com a injustiça, a questão sobre “o que devemos fazer?” permanece sem resposta, mas de uma maneira diferente daquela da aporia socrática ou das soluções harmônicas de tendência platônica. Esta seria a filosofia da tragédia que desencadeia no mundo “[...] um combate infinito entre agentes ambivalentes e sem repouso em lugar nenhum” (Pondé, 2022, p. 32) — e que, segundo Pondé, pode ser vista em filósofos como Nietzsche, Pascal, Cioran, Unamuno e Kierkegaard. Apesar de terem vivido em épocas diferentes, esses autores surgem como uma

reação ao otimismo exacerbado do racionalismo, que atingiu seu ápice na crença do Iluminismo de que a ciência seria capaz de resolver todos os problemas humanos. Em contraposição a essa visão, eles, cada um ao seu modo, adotaram uma abordagem filosófica irônica, permeada pelo pessimismo e destacando os elementos de absurdo e contradição presentes na realidade e na história.

George Steiner também estabelece essa relação entre a tragédia e o pensamento especulativo. Steiner se vê como herdeiro de Hegel ao entender que, quando a tragédia apresenta a existência de questões sem respostas, ela assume um corpo dialético. Ao responder à pergunta de Ramin Jahanbegloo (2003, p. 126) sobre a relação entre a poética da tragédia e a “filosofia do trágico”, Steiner afirma que há no mundo uma certa ordem, uma razão, “[...] mas é a morte e o absurdo que têm razão antes de qualquer coisa, como se fossem a própria encenação do incomensurável que revelasse as questões sem respostas”. É na dimensão do insolúvel e do incomensurável apresentada pela tragédia que Steiner aponta laços com a filosofia, pois é difícil imaginar que um pensamento filosófico jamais tivesse de lidar com a fenomenologia do trágico, que é fundamentalmente ateniense.

Não obstante, antes da filosofia da tragédia — que surgiu nos tempos modernos —, existia, portanto, a produção da própria tragédia como uma releitura dos antigos mitos gregos por parte de poetas como Ésquilo, Sófocles e Eurípidés; eles produziram, através dessa releitura mimética, a experiência catártica da purificação através da tormenta — uma experiência tão profunda que abarca a totalidade da existência humana mediante um simbolismo espiritual e religioso que tem sua força originária no mito. Arelada à religião e ao mito, a “[...] tragédia é, essencialmente, uma indagação da existência e da justiça de Deus; é a teodíceia testada no palco. É um veículo para dúvidas radicais e para protestos (Steiner, 2018, p. 178). Embora a tragédia se alimente de todas as raízes do espírito grego, fica claro que o mito mantém sua relevância como uma fonte inesgotável para a criação poética. Como os gregos não possuíam livros sagrados nem uma dogmática teológica fixa, havia uma ampla liberdade para questionar e modificar os mitos; isso permitia a criação de inúmeras variações das narrativas, refletindo diferentes perspectivas e interpretações ao longo do tempo. Portanto, a tragédia, ao usar o mito como um recurso diferencial, faz a realidade cotidiana e a vida tranquila de uma existência comum serem atravessadas pela fantasia poética, culminando em um dinamismo de supremo êxtase ao levar o espectador para além de si mesmo, criando um mundo de significados mais elevados.

Conseqüentemente, Voegelin (2015, p. 324) aponta que “[...] desde seu início a tragédia foi estabelecida como culto e instituição do povo”; assim, os poetas surgem como educadores

do povo, assumindo para ele um modelo de humanidade exemplar. Esse modelo, necessariamente, sugere um tipo de verdade; não uma verdade no seu grau de certeza, ou seja, aquela verdade histórica de fatos que efetivamente ocorreram. O poeta não é um historiador. Como alude Aristóteles em sua *Poética*, a narrativa do poeta trata sobre “[...] o que é possível e o que poderia ter acontecido segundo a probabilidade ou a necessidade” (Aristóteles, 2015, p. 95). Esse aspecto da tragédia é essencial, pois marca uma diferença clara entre o historiador e o poeta: “[...] um se refere aos eventos que de fato ocorreram, enquanto o outro aos que poderiam ter ocorrido. [...] Eis por que a poesia é mais filosófica e mais nobre do que a história” (Aristóteles, 2015, p. 97). Isso é o mais próximo que Aristóteles chega ao associar a tragédia à gênese da filosofia: a tragédia não trata de meros fatos e, por isso, consegue infundir aquilo que é “geral”, necessário ou essencial. Em função disso, escreve Voegelin: “O ‘saber extenso’ do historiador é oposto ao ‘saber profundo’ do filósofo. O poeta cria uma ação que contém um conhecimento ‘geral’; ele participa na grande busca pela verdade desde Hesíodo até os filósofos místicos” (Voegelin, 2015, p. 327). Essa busca pela verdade faz da tragédia uma verdadeira força educadora; seus elementos imaginativos não visam o entretenimento, mas a *ação* que se realiza na decisão consciente de um homem maduro. A ação impulsionada pela tragédia representa a expansão de um novo território da alma recém-descoberto¹³. Disso decorre que as tragédias, individualmente, constroem as condições em que um sujeito plenamente desenvolvido é forçado a agir.

A busca pela verdade da decisão que, conseqüentemente, leva à ação é o caráter primário da tragédia, visível já nas obras de Ésquilo. Vale ressaltar que não temos os registros das formas mais antigas da tragédia anterior a Ésquilo. Neste poeta já se manifesta a forma superior do desenvolvimento da tragédia “[...] como o renascimento do mito na nova concepção do mundo e do homem ático [...] cujos problemas morais e religiosos atingem em Ésquilo o seu mais alto grau de desenvolvimento” (Jaeger, 2013, p. 292).

Tendo isso em vista, nossa intenção não é apresentar uma história completa do desenvolvimento da tragédia, mas sim destacar como ela era uma parte integrante na formação educacional dos gregos antigos e sua conexão com a filosofia e os temas fundamentais da condição humana — da moralidade, do destino e das relações entre deuses e homens. A partir desse ponto, concentraremos nossa atenção no drama de Édipo, conforme apresentada por Sófocles.

¹³ Essa expansão do território da alma que foi progressivamente descoberta ao qual só posso aludir no texto, foi magistralmente desenvolvida tanto nas pesquisas feita por Jaeger (2013) quanto por Voegelin (2015).

2.1 Liberdade e destino: Édipo

Apesar de Ésquilo ter apresentado a tragédia como gênero poético numa forma de desenvolvimento já avançado, foi Sófocles quem elevou o esplendor da tragédia às mais altas potências ao encontrar em si próprio as forças necessárias para a sua criação pessoal. É ele quem ocupa o papel intermediário na geração dos grandes comediógrafos gregos entre Ésquilo e Eurípides. Ainda em vida, Sófocles foi afortunado, gozou de boa reputação e “[...] seu prestígio na cidade pode ser medido ainda pelo fato de que, após sua morte, ter passado a receber culto heroico, sob o nome de Dexion” (Duarte, 2018, p. 7). De todas as peças que escreveu — estima-se que sejam 120 —, apenas sete chegaram até nós e, destas, *Édipo rei* é a tragédia mais emblemática e conhecida — ao lado de *Romeu e Julieta* e *Hamlet*, de Shakespeare — de toda literatura universal: “Sua reputação cresceu ainda mais depois que Freud tirou o herói do palco e o deitou no divã, nomeando a partir dele o complexo que descreve a atração que todo filho sente em algum momento por sua mãe” (Duarte, 2018, p. 9). Entretanto, o Édipo freudiano é distinto do sofocliano; aquele é guiado pelo impulso sexual e todo o aparato do inconsciente, enquanto o segundo atua em um cenário nebuloso, tateando pelas sombras como alguém que tenta romper a ignorância em busca do conhecimento.

A peça começa com a cidade de Tebas sendo assolada por uma praga. O povo, desesperado, se dirige ao seu rei, Édipo, pedindo ajuda. Édipo é amado pelo povo e conhecido por ter resolvido o enigma da Esfinge — o monstro mitológico com cabeça de mulher, corpo de leão e asas de águia. A Esfinge desafiava com um enigma todos que desejassem entrar ou sair da cidade e devorava qualquer um que não a decifrasse. A questão é obscura e se desenvolve da seguinte forma: Qual é o único ser que de manhã anda com quatro pés, à tarde com dois e à noite com três? Édipo sabiamente resolve a questão: se trata do próprio homem que, enquanto bebê, engatinha sobre seus braços e pernas; na fase adulta anda sobre suas duas pernas; e na velhice, apoia-se em um bastão, seu terceiro pé. O monstro, ao perceber que seu enigma foi decifrado, se joga num abismo e morre. Édipo, conseqüentemente, assume o trono de Tebas e desposa a rainha Jocasta, viúva de Laio, o antigo rei. Todavia, anos depois, a cidade é novamente atormentada por uma praga e Édipo é solicitado diante do lamento de crianças, jovens e velhos a salvar a cidade mais uma vez.

O herói promete encontrar uma solução para a nova crise. Creonte, cunhado de Édipo, havia sido enviado a Delfos em busca de um oráculo e retorna com a mensagem de que a praga só cessará quando o assassino do antigo rei Laio for encontrado e punido. Édipo jura encontrar

o assassino e bani-lo da cidade. É fundamental entender que os gregos interpretavam as calamidades, como pragas, desastres naturais etc., como um sinal de insatisfação dos deuses, e Delfos era o local do maior santuário de Apolo, onde sua palavra profética era transmitida por meio de uma sacerdotisa. É justamente nesse templo que está fixada a inscrição *γνῶθι σεαυτόν*, “conhece-te a ti mesmo” — a máxima délfica que teve um enorme impacto na vida de Sócrates —, sinalizando que a tragédia é para Sófocles “o órgão do mais alto conhecimento” (Jaeger, 2013, p. 332). Também foi em Delfos que Édipo, no passado, ao consultar o seu destino, ouviu que mataria o próprio pai e casaria com sua mãe; aterrorizado, ele deixa Corinto, a cidade que cresceu, na tentativa de evitar que a profecia se cumpra, pois acreditava que ela se referia aos seus pais adotivos, dos quais ele não sabia a verdade até então.

A partir de então, a trama se desenrola como num inquérito policial. Édipo consulta o profeta cego Tirésias que, inicialmente, se recusa a falar. Durante o questionamento, Édipo se irrita e insulta o profeta, chamando-o de charlatão, menosprezando sua cegueira. Afrontado, Tirésias revela o destino de Édipo, afirmando que, embora ele tenha os olhos abertos à luz, não consegue enxergar a verdade sobre si mesmo e que, em breve, a noite eterna cairá sobre ele. Tirésias afirma que está próximo o dia em que Édipo será exilado de Tebas pelas maldições paternas e maternas; que hoje goza da visão, mas em breve ficará cego; que é rico, mas logo será pobre; que se uniu criminosamente com sua própria mãe; e, pior de tudo, que Édipo, além de ser pai, é também irmão de seus próprios filhos, filho de sua própria esposa e que é o assassino que ele mesmo procura. A fala de Tirésias é agressiva e obscura; Édipo a interpreta como uma tentativa de manipulação. Furioso e incrédulo, acusa Tirésias e Creonte de conspiração. O episódio expõe o conflito entre o poder político e o poder religioso presente em todas as sociedades antigas e modernas.

Diante dessa tensão, a rainha Jocasta tenta acalmar Édipo argumentando que as predições nada pode prever das coisas humanas, e conta-lhe uma profecia antiga que nunca se cumpriu, sobre Laio ser morto por seu próprio filho. Ela menciona que Laio foi assassinado por estranhos em uma encruzilhada, e não pelo filho que, quando ainda era um bebê, foi ordenado a ser jogado em um abismo. Essa informação perturba Édipo ainda mais, que lembra ter matado um homem em circunstâncias semelhantes anos antes a caminho de Tebas. Pouco depois, chega um mensageiro e informa Édipo que o rei de Corinto, que ele acreditava ser seu pai, havia falecido. O que deveria trazer alívio — considerando a profecia de que ele mataria seu próprio pai —, torna-se ainda mais devastador quando o mensageiro entrega uma mensagem da rainha de Corinto, revelando que ela não é sua mãe biológica: Édipo havia sido adotado quando era apenas um bebê. Nesse momento tudo muda. O ponto central deixa de ser “quem matou Laio?”

e passa a ser uma questão mais profunda e urgente: “quem sou eu?” (Duarte, 2018, p. 14). Ou seja, o inquérito de Édipo converte-se na busca por si mesmo, por sua própria identidade, diante de enigmas que a circunstância lhe impõe. Mesmo com os deuses desencadeando o seu destino, tudo se desenvolve nas suas proporções naturais, sem violência, permeado por emoções ambíguas e demasiadamente humano.

Sófocles, em *Édipo rei*, não apresenta um drama cósmico, mas o drama da alma humana diante de problemas morais e religiosos em que a questão do autoconhecimento começa a se abrir para os gregos de uma forma vertiginosa; trata-se de um drama que, até hoje, nos permite ficar cara a cara com o que não sabemos sobre nós mesmos. Uma expressão artística desse nível não seria possível sem a força criadora do poeta atrelado ao efeito poderoso que a tragédia exercia sobre o espírito e as emoções dos ouvintes. Não por acaso, Aristóteles (2017, p. 53) acentua que Sófocles “[...] seria, em certo sentido, o mesmo tipo de artista mimético que Homero, pois ambos mimetizam personagens nobres”. A forma como o poeta cria seus caracteres gerou uma impressão indelével em todas as gerações subsequentes, chegando até nós com a mesma força. Como Jaeger (2013, p. 319) comenta, são “[...] figuras humanas de carne e osso, repletas das paixões mais violentas e dos sentimentos mais ternos, de grandeza heroica e altiva e de autêntica humanidade, tão semelhantes a nós e ao mesmo tempo dotadas de tão alta nobreza”. Sófocles conseguiu dar vida a figuras que transcendem sua época e cultura, sendo Édipo o exemplo supremo¹⁴.

Agora é possível ver que, por meio de Édipo, a tragédia, além de revelar o que é perecível, o que é frágil, mostrando como essas categorias se movem lentamente ao nosso redor, expressa também uma busca por aquilo que é permanente, i.e., a verdade. Nosso herói trágico é um sujeito que valoriza a verdade. Através dos enigmas que se desenrola numa trama investigativa, a tragédia de Édipo transmite a ideia de que a verdade deve ser conhecida e valorizada acima da ignorância e da ilusão, mesmo que o resultado seja a experiência da dor inexorável.

No decorrer da trama, novas informações surgem e a verdade é finalmente revelada: Édipo é filho de Laio e Jocasta. Ao desembaraçar a teia de enigmas e confrontar o horror dessa realidade, Jocasta entra silenciosamente no palácio e tira a própria vida. Édipo, por sua vez, ao juntar todas as peças percebe quem realmente é, e compreende que, ao tentar fugir de seu

¹⁴ Aristóteles (2017, p. 199-201), numa breve passagem da sua *Poética*, afirma que os personagens de Sófocles são figuras ideais, “homens tais como deveriam ser”, enquanto os personagens de Eurípides são retratados como homens da realidade cotidiana, “tais como são”. Levando isso em conta, Jaeger (2013, 321) eleva Sófocles à estatura de um artista escultor de homens, que “[...] pertence à história da educação humana, como nenhum outro poeta grego, num sentido inteiramente novo”.

destino, acabou cumprindo a terrível profecia. Devastado pela verdade, Édipo fura os próprios olhos com os broches do vestido de Jocasta para não ver mais o horror da própria vida, restando apenas ser exilado de Tebas. Não há redenção possível para Édipo, exceto na peça *Édipo em Colono*, “[...] drama póstumo, em que Sófocles promove a purificação do herói em Atenas, onde será sepultado, trazendo os benefícios advindos de seu culto para a cidade que no teatro lamentou seus males” (Duarte, 2018, p. 16).

Além dos elementos que já destacamos, como a inevitabilidade do destino, a busca pela verdade e por si mesmo, há também uma agitação da vontade que questiona e desafia o destino; essa é a força interior que emerge do núcleo da alma humana e abrange a consciência indestrutível da grandeza do homem sofredor. Isso pode ser percebido quando o herói se recusa a sucumbir aos desígnios divinos e tenta transcender o que lhe é dado por meio da ação livre. As contradições que surgem dessa tensão vêm à tona como um escândalo! Isso fez Schelling (2010, p. 318), em sua *Filosofia da arte*, se perguntar como a razão grega podia suportar as “terríveis contradições de suas tragédias”; em face de um cenário onde um mortal é destinado pela fatalidade a ser um criminoso, ele luta *contra* essa mesma fatalidade e ainda assim é “terrivelmente castigado pelo crime que era obra do destino”. Para Schelling (1991, p. 32), o fundamento dessa contradição se encontra em um nível profundo, no “conflito da liberdade humana com a potência do mundo objetivo, uma potência superior (um *fatum*)”; uma força incompreensível que se impõe mesmo diante da luta e que pune Édipo justamente pela sua tentativa fracassada de lutar e de resistir ao destino.

Portanto, após se cegar, Édipo diz: “Foi o deus Apolo que me quis submeter a esta amargura! Porém a mão que golpeou meus olhos não foi a de ninguém, senão a minha: que mais pudera eu desejar ver, se a vista só me dava desprazer?” (Sófocles, 1976, p. 82). É como se o triunfo da liberdade emergisse de um ato de revolta contra a irracionalidade do destino, uma resistência à “potência do mundo objetivo” que se impõe como necessidade. Essa resistência implica que Édipo aceite voluntariamente o castigo por um crime inevitável, demonstrando que, mesmo diante de uma fatalidade inescapável, há espaço para a expressão da vontade livre. Schelling (2010, p. 319) diz que isso “[...] é o espírito mais íntimo da tragédia grega”. Isso mostra que definitivamente Édipo não foi um ser passivo. Seu desejo de autonomia, sua busca pela verdade, sua tentativa de reflexão e autoconhecimento prenunciam o *logos* nascente que a filosofia posteriormente se apropriará para compreender o mundo e orientar a ação.

Embora Voegelin (2015, p. 327) afirme que o verdadeiro cerne da tragédia seja a ação em si, esta não representa de forma alguma um sistema do agir. Até porque, o que se observa

são personagens completamente desorientados pela situação em que se encontram — nesse sentido, há certa ironia quando Aristóteles (2015, p. 71) diz que a tragédia é “[...] a mimesis da ação de caráter elevado”. Diante da confusão sobre o que deve ser feito, a tragédia, como força educadora, apresenta ao sujeito um caminho de sofrimento que lhe permite levantar questionamentos essenciais para o qual não há respostas fáceis: O que acontecerá comigo? Qual é o caminho correto de ação? Essa desorientação na tragédia é causada porque implica um cenário com elementos de irracionalidade inerente; logo, “saber o que deve ser feito” será sempre uma questão confusa, pois o certo, o bem e o justo parecem ser justificados em ambos os lados na trama. Levando isso em consideração, *Édipo rei* é uma daquelas poucas peças que George Steiner classifica como uma “tragédia absoluta”:

É apenas nessas poucas obras que vemos inequivocamente expressa a ideia de que a vida humana é um castigo sem lei, é uma abominável brincadeira sem graça que se faz com o homem ou, na visão emblemática de Dostoiévski e de Nietzsche, é como a tortura lenta de uma criança ou de um animal (Steiner, 2018, p. 171).

Para Steiner, a tragédia absoluta é marcada por uma ontologia negativa, desde a qual, o homem é expulso da sua condição de ser, pois sua própria existência constitui sua transgressão; não há lugar para redenção, pois requer a “perda do Paraíso pelo homem”, restando, “em última análise, a expressão performática do desespero. Suas palavras de ordem são ‘nada’ e ‘nunca’” (Steiner, 2018, p. 181).

Num contexto como esse, podemos ser inclinados a ver a tragédia como um condicionamento que provoca a impulsividade cega da ação, sentimentos de desesperança e resignação moral; esta é a solução do niilismo, que nos leva a mergulhar no abismo, desencadeando consequências ainda mais absurdas, pois eleva a tragédia absoluta a uma visão filosófica sistemática — uma visão que hoje não é bem acolhida pela disposição do homem contemporâneo, com seu otimismo racionalista e crença no progresso. Por outro lado, entendemos que a “solução” que a tragédia propõe, em um quadro onde as opções de ação parecem escapar à nossa vista, é a de que precisamos encarar a tormenta da fornalha até sermos purificados. É somente aí que a tragédia nos levar a perceber a nobreza da alma do indivíduo que aceita seu destino sem abrir mão de sua liberdade. É olhando por esse prisma que Schelling (2010, p. 320) observa que “o efeito trágico não se baseia de modo algum [...] naquilo que se costuma chamar de desenlace infeliz. A tragédia também pode terminar com plena reconciliação não somente com o destino, mas inclusive com a vida”¹⁵. A grande lição é a de

¹⁵ Schelling entende que *Édipo rei* não tem um desfecho necessariamente infeliz. Ele percebe que o herói sacrifica

que não precisamos temer a dor: “Onde há tormenta e ruína há também prazer e esperança” (Steiner, 2018, p. 171).

Na tragédia, a dor torna-se o sinal característico da condição humana; sob o auxílio do sofrimento é possível alcançar não somente o mais elevado conhecimento — nesse caso, o conhecimento de si mesmo —, mas também um grau superior de humanidade. Rubem Alves, poeta e escritor brasileiro, chega a uma conclusão ligeiramente semelhante em seu texto *Ostra feliz não faz pérola*. Alves usa o exemplo da ostra para ilustrar uma metáfora sobre uma verdade antiga. Diz ele que a ostra é um ser que possui um corpo mole e é protegida solitariamente por uma concha calcificada. Porém, ao entrar um grão de areia na sua carne, a ostra precisa dar uma resposta à dor causada por esse incômodo. Para lidar com o sofrimento contínuo que o grão de areia lhe provoca, a ostra o envolve com uma substância lisa, brilhante e redonda. O resultado final da dor é uma pérola, uma linda pérola. Isto é, para produzir beleza a ostra precisa sofrer. Para Rubem Alves:

Isso é verdade para as ostras. E é verdade para os seres humanos. No seu ensaio sobre *O nascimento da tragédia grega a partir do espírito da música*, Nietzsche observou que os gregos, por oposição aos cristãos, levavam a tragédia a sério. Tragédia era tragédia. Não existia para eles, como existia para os cristãos, um céu onde a tragédia seria transformada em comédia. Ele se perguntou então das razões por que os gregos, sendo dominados por esse sentimento trágico da vida, não sucumbiram ao pessimismo. A resposta que encontrou foi a mesma da ostra que faz uma pérola: eles não se entregaram ao pessimismo porque foram capazes de transformar a tragédia em beleza. A beleza não elimina a tragédia, mas a torna suportável. A felicidade é um dom que deve ser simplesmente gozado. Ela se basta. Mas ela não cria. Não produz pérolas. São os que sofrem que produzem beleza, para parar de sofrer (Alves, 2008, p. 12).

É preciso notar que Rubem Alves não está romantizando o sofrimento; ao contrário, ele reconhece que, embora o sofrimento seja inevitável, é possível transformá-lo em beleza e torná-lo mais suportável. Ou melhor, a experiência do sofrimento é um convite à ação criadora, mesmo quando estamos diante de um mundo definido pela ambivalência. Isso fica evidente nas palavras de Kierkegaard, quando se refere à natureza do poeta:

O que é um poeta? Um ser humano infeliz que encerra em seu coração profundos tormentos, porém seus lábios são formados de tal modo que quando os suspiros e os

voluntariamente a sua própria vida, já que ela não pode ser levada com dignidade. É por isso que Édipo não descansa até desvendar toda a trama terrível de seu destino e expor à luz toda a fatalidade que o envolveu. Para Schelling (2010, p. 219) “só há infelicidade enquanto a vontade da necessidade ainda não está decidida e revelada. Tão logo o herói mesmo tem clareza, e seu destino se encontra manifesto diante dele, já não há ou ao menos não pode haver dúvida para ele, e justo no momento do sofrimento *supremo*, ele passa à suprema libertação e ausência de sofrimento”. Nesse ponto, Schelling extrai uma dialética formidável da tragédia.

gritos fluem por sobre ele, ressoam como uma linda música (Kierkegaard, 2004, p. 19).

Nesse pequeno fragmento, Kierkegaard captura a essência paradoxal da arte e da condição humana na ideia de que “profundos tormentos”, quer dizer, o horror da dor, podem se converter em beleza, em “linda música”. Essa dialética sugere que a arte não apenas emerge da dor, mas a sublima e a eleva, dando as condições para a experiência que reside no aprofundamento do eu.

Diante de uma época como a nossa, marcada pelo tédio e pela fuga contínua do sofrimento, o homem deve lançar mão de sua liberdade e busca por significado, mesmo que isso resulte em angústia — na verdade, o caminho da liberdade autêntica é sempre doloroso e, como diz Kierkegaard (2010, p. 163): “[...] quanto mais profundamente se angustia, tanto maior é o ser humano”. Recusar-se a esse dever é prestar culto à mediocridade contemporânea, repleta de apetites frívolos sufocados pelo marketing e pela política — esta última, com seu culto velado à violência, mas sempre justificada por exigências autoritárias de ideologias que se declaram portadoras de intenções puras e nobres. Consequentemente, ser “habitado” pela música, pela literatura, pela arte, é vivenciar o mistério de uma presença real, capaz de depurar a imaginação adoecida pelo mal-estar pós-moderno — uma espécie de clima espiritual, que cerca e influencia nossa existência, fazendo de tudo o que é sólido uma sopa, onde o princípio do prazer, em termos freudianos, tem uma primazia cada vez mais avassaladora sobre o princípio de realidade (Bauman, 2022).

Quando o postulado do trágico é articulado na alma — seja no drama, no romance, numa pintura, no enunciado metafísico ou psicológico — é possível encontrar uma âncora que nos permite superar a volatilidade do mundo contemporâneo. Nisso consiste a verdadeira educação da imaginação, aquela que nos orienta a conceber o bem e o mal nas suas verdadeiras proporções. A tragédia cumpre esse papel ao proporcionar a experiência de catarse, que não só purga nossas emoções, mas também desperta para um senso profundo de nossa humanidade. Com base no que vimos até aqui, fica claro que os poetas gregos desde Homero têm um destaque fundamental na história da educação; isso posto, o veredito de Steiner (2018, p. 168) soa irônico: “Platão errou ao banir os poetas”.

A despeito da opinião de Steiner, existe um contexto específico sobre essa questão que vale ressaltar. Platão (2016, p. 817) deixa claro na *República* que a discórdia entre “filosofia” e “poesia” é uma querela que vem de longa data. Para ele, não é raro a poesia representar uma

conduta imprópria de deuses, heróis e homens¹⁶; desse modo, a representação de comportamentos inadequados acabam se tornando um modelo para a conduta do leitor ou ouvinte inepto e, “[...] mesmo que não seja diretamente imitada, o contato imaginativo regular com ela atuará como um dissolvente na alma” (Voegelin, 2009, p. 190). Essa objeção decorre do caráter mimético da obra que, no modo como Platão enxerga, o artista está a três graus de distância da verdadeira realidade. As poesias, nesses termos, corromperiam a mente do ouvinte — exceto se houvesse nele o entendimento da verdadeira natureza delas. Além disso, o grande alvo em toda essa querela não é a forma poética em si, como arte; não é uma aversão utilitária à poesia como vários críticos imaginaram — a censura dirige-se a Homero; ou seja, é uma tensão que se origina na autoridade que o poeta tem na *pólis*. Homero é o grande representante de uma poesia que atuava como dispositivo da educação tradicional, que substituiu os mitos locais por um novo mito com validade pan-helênica. Em um contexto de crise, em que os mitos locais rivalizavam uns com os outros, os cantos homéricos expressavam um ato admirável de crítica que fazia sentido, mas agora, portanto, Platão se apresenta como o apóstolo de uma nova verdade, enquanto a poesia homérica — juntamente com a tragédia e a comédia — se move em direção do não verdadeiro. É nesse ponto que “a Paideia do filósofo luta pela alma do homem contra a Paideia do mito” (Voegelin, 2009, 192). Platão entrega para sua geração uma alternativa ao banimento da poesia ao estabelecer uma nova simbolização, com uma ordem própria, que sinaliza o fim do mito como fator explicativo para a realidade última do homem e do cosmo. Seguindo o rastro de Xenófanes, Heráclito e Parmênides, Platão inaugura um novo paradigma: ele é o artista que opera com base no “modelo divino” (Platão, 2016, p. 539); contra a falsidade (*pseudos*) do mito, Platão contrapõe a verdade da Ideia.

A crítica de Platão à poesia evoca uma orientação explicitamente teológica e política: um esforço para proteger a *pólis* ideal ao mesmo tempo em que dá continuidade à obra dos poetas antecessores através de uma nova experiência motivadora, avançando rumo à simbolização de uma divindade universal. Esta continuidade da obra dos antigos poetas será exposta de forma notável no diálogo *Fedro*. Nesta obra, posterior à *República*, Platão desenvolve uma nova hierarquia das almas — em que o rei filósofo, que possui alma de ouro,

¹⁶ Essa crítica remete aos fragmentos de Xenófanes, que faz sua exortação com base na noção daquilo é apropriado (*epiprepei*). Homero e Hesíodo retratam os deuses de maneira que pode ser considerada inapropriada. Para Xenófanes, “aos deuses Homero e Hesíodo atribuem tudo o que para os homens é desonra e vergonha; roubar, cometer adultério, enganar-se mutuamente” (Xenófanes *apud* Reale, 2012, p. 99). Portanto, há um só Deus, e não há nada que possa ser comparado entre ele e os mortais. Apesar de alguns comentadores verem nos fragmentos de Xenófanes uma indicação de monoteísmo, Reale demonstra que essa interpretação é incorreta. Segundo Reale, os textos de Xenófanes não apontam para uma crença monoteísta, mas sim para uma crítica ao antropomorfismo e ao politeísmo da época, endossada como uma religião popularmente vulgar.

já não se encontra mais no topo. Quem assume agora o novo posto no cume da lista é o *philosophos* e o *philokalos*¹⁷. O *philokalos*, o amante da beleza, representa o novo tipo de poeta inspirado pela *mania*, i.e., pela “loucura” das Musas (Platão, 2016, 101-102). Como Voegelin discorre no seu belo estudo sobre Platão, o verdadeiro conflito na *República* não se reduz a uma mera discórdia entre “filosofia” e “poesia” no sentido que damos hoje a esses termos, mas o conflito entre os poetas corruptores da alma e o verdadeiro poeta, “[...] que é um irmão gêmeo do filósofo, se não idêntico a ele” (Voegelin, 2009, p. 199).

A digressão acima sobre Platão e a poesia evidencia uma tensão que pode ser superada somente quando compreendemos o valor espiritual e ético da poesia. Ao ficar estabelecido que o verdadeiro poeta é também o verdadeiro filósofo, que ambos amam tanto a sabedoria quanto a beleza, alcançamos uma compreensão que eleva ainda mais a dignidade da poesia em geral e da tragédia em particular. No entanto, em um contexto onde essa unificação ainda não tinha sido feita, com certeza seria inadequado exaltar os tragediógrafos à estatura de filósofos que estão em busca da verdade do Ser; não obstante são autênticos amantes da beleza (*philokalos*) e, através da riqueza de suas obras, é possível colorir um quadro imaginativo total, onde todas as forças, naturais e sobrenaturais, aparecem ao mesmo tempo em plena indiferença, exigindo do homem uma tomada de decisão de caráter elevado. Isso inevitavelmente faz da tragédia grega a expressão de uma visão superior sobre o drama do homem no palco da existência. Esta forma reflete, como aponta Susanne Langer (2011, p. 365) “[...] a estrutura básica da vida pessoal, e, destarte, do sentimento quando a vida é encarada como um todo”. Na última parte de suas *Cartas filosóficas*, Schelling (1991, p. 32), ao tratar da tragédia, diz que “[...] nenhum povo permaneceu mais fiel ao caráter da humanidade, mesmo nisto, do que os gregos”.

Não sem razão os gregos encontraram na tragédia um elemento poderoso para a ação educadora em suas comunidades, reconhecendo na poesia uma ferramenta essencial para despertar o homem da sua preguiça moral e de suas certezas obstinadas, que ocultam o abismo de nossa condição. Esse abismo só poderá ser encarado e sondado com o auxílio da filosofia,

¹⁷ Na *República*, a hierarquia das almas é composta de três partes: (a) a alma racional, (b) a alma impetuosa e irascível e (c) a alma apetitiva. Desse modo as almas serão representadas por uma parte do corpo humano e por um metal precioso. A alma racional é representada pela cabeça e pelo ouro; a alma irascível pelo tórax e a prata; e a alma apetitiva pelo ventre e pelos metais de bronze e ferro. Essa distinção determinava a estratificação da *pólis*, onde cada classe social correspondia a um tipo de alma, contribuindo para a harmonia e justiça da sociedade ideal. No *Fedro*, porém, Platão propõe uma nova hierarquia, movendo-se do domínio da *pólis* para a instância da psique. Aqui, a alma é vista sob a perspectiva do amor e da aspiração pelo divino, refletindo um aprofundamento na compreensão da natureza humana e da sua relação com a divindade transcendente. Ele posiciona a nova hierarquia da seguinte forma: (a) o *philosophos*, o *philokalos*, e o homem devoto às Musas e às coisas do amor; (b) o rei legítimo, o guerreiro ou o comandante; (c) o político, o administrador ou o negociante; (d) os médicos e os atletas; (e) os profetas, os videntes e sacerdotes; (f) os poetas e artistas miméticos; (g) os artesãos e lavradores; (h) os sofistas e demagogos; (i) os tiranos (Platão, 2016, 101-102).

que, através da figura de Sócrates, se dirigirá à descoberta da alma — é somente depois de Sócrates que teremos acesso aos tesouros e segredos mais profundos do espírito humano.

2.2 A educação sofisticada: a *areté* política

Durante a era dos tragediógrafos, especialmente na época de Sófocles, Atenas começou a ganhar um destaque colossal no cenário político e intelectual da Hélade, a ponto de se tornar a representante de toda cultura helênica. Qualquer pessoa que se interessasse pelas coisas do espírito ou desejasse possuir algum conhecimento, em algum momento teria de ir ao encontro daqueles mestres que vinham das várias regiões de toda Hélade para ensinar em Atenas, nas casas de homens de Estado e líderes sociais. Esses mestres, geralmente estrangeiros, ofereciam seus ensinamentos através de instruções individuais ou preleções públicas, cobrando altas remunerações daqueles que podiam pagar e preços mais acessíveis para audiências com os menos abastados (Voegelin, 2015, p. 348). Nesse período Atenas já havia passado pela Guerra Persa e, após ter vencido, começou a desempenhar um papel político e cultural importantes em toda região. Foi precisamente esse período que Aristóteles enfatizou no Livro VIII de sua *Política*, quando diz que os cidadãos atenienses passaram a cultivar “mais tempo livre”,

[...] graças aos abundantes recursos e mais magnânimos com relação à virtude, e, além disso, também antes e depois das Guerras Persas, tornaram-se orgulhosos por seus feitos, engajaram-se em todo tipo de aprendizado, sem discriminar o que aprendiam, mas se lançavam na busca do conhecimento (Aristóteles, 2019, p. 335).

O ócio foi a condição para a conquista monumental do vasto conhecimento científico, literário, filosófico e político, pois os atenienses se agarravam à busca do saber em todas as direções. Os professores estrangeiros que chegavam a Atenas para atender aos anseios desses buscadores de saber são historicamente conhecidos como sofistas. Como observa Voegelin (2015, p. 348), o termo sofista se move dentro de um centro específico “[...] nos quais só pode ser aplicado com crescente restrições” — pois, além das quatro grandes personalidades já definidos pela tradição historiográfica, como Protágoras de Abdera, Górgias de Leontini, Hípias de Élis e Pródico de Cléos, é possível alargar esse círculo e incluir também como sofista o tirano Crítias e alguns oligarcas atenienses tal como Cálicles, que foram, ao seu modo, os produtos da educação sofisticada em Atenas.

Os sofistas eram professores itinerantes que impressionavam por suas habilidades diante de uma discussão, de um debate público ou na hora de proferir discursos. O domínio de situações, um conhecimento enciclopédico sobre assuntos públicos no que concerne à administração da cidade e da guerra, uma memória bem treinada, uma inteligência estimulada e preparada para apreender o cerne de uma questão, a destreza para ordenar argumentos de improviso, uma oratória invejável, boa aparência e um significativo conhecimento psicológico que permitia lidar eficazmente com pessoas e causar embaraço em seus oponentes — todas estas habilidades eram indispensáveis para enfrentar o cenário desafiador da *pólis*.

Embora o termo sofista tenha tido um sentido pejorativo ao longo da história, referindo-se ao virtuosismo lógico vazio ou à argumentação dúbia e enganadora, a partir de meados do século XX, os sofistas vêm sendo reavaliados sob novas perspectivas. A conotação negativa tem sido reexaminada e a imagem desses educadores ganharam tonalidades mais complexas. Para Steiner, a revisão proposta “é nada menos que revolucionária”:

Os principais sofistas e seus discípulos são vistos agora como produtores de crítica de texto (por exemplo, a explicação de Pitágoras ou de um poema de Simônides). As audaciosas especulações dos sofistas sobre o “nada”, sobre o *status* paradoxal de proposições existenciais, notadamente do Górgias, são vistas como contendo, em essência, a experiência de Heidegger do *Nichts* e os aspectos decorrentes do jogo desconstrutivo de palavras de Lacan e Derrida. Isócrates, Alcidas e depois Hípias de Élis parecem compartilhar do mesmo fascínio pela linguagem, pela “gramatologia” dos nossos mais recentes interesses filosófico-semióticos (Steiner, 2018, p. 21-22).

Hoje, já é fato consolidado no desenvolvimento do pensamento grego o lugar dos sofistas como percussores da educação no sentido mais estrito da palavra, a *paideia*. É com eles que a *paideia* ganha uma forma identificável e uma amplitude de significado que, no século IV a.C., pela primeira vez, “[...] foi referida à mais alta *areté* humana e, a partir da ‘criação dos meninos’ [...], acaba por englobar o conjunto de todas as exigências ideais, físicas e espirituais” (Jaeger, 2013, p. 335). Foram os sofistas que solidificaram as áreas do conhecimento que seriam úteis para aqueles que visavam uma boa educação numa sociedade competitiva, na qual os membros valorizavam e exibiam sua erudição. Eles foram os criadores do que veio a se chamar educação liberal, ordenando áreas de estudos que foram mantidas ao longo das épocas como o quadrívio e o trívio:

O quadrívio, composto por aritmética, geometria, música e astronomia, defrontou-se com algumas suspeitas na época, pois o valor do conhecimento matemático para um jovem cavalheiro que almejasse se tornar um líder político parecia duvidoso [...]. Acerca do valor prático do trívio, composto por gramática, retórica e dialética, nunca

houve dúvidas; as formas da linguagem, do discurso e do pensamento tinham de ser dominadas em todas as circunstâncias (Voegelin, 2015, p. 351).

A alma tinha de ter uma formação rítmica e harmônica, e para esse propósito servia todo esse conjunto de disciplinas. Essa é uma criação tão original que não se fala de gramática, de retórica ou de dialética antes dos sofistas. Para Jaeger (2013, p. 366), “[...] essa ação pedagógica é uma das grandes descobertas do espírito humano”.

Portanto, para além do quadrívio e do trívio como fundamentos da educação, os sofistas desenvolveram a *tékhne politique* (arte da política) para atender as demandas da nova sociedade civil, que ainda carecia de um sistema consciente de educação para atingir o ideal do homem da *pólis*. Para isso, foi necessário seguir os passos da antiga nobreza, que mantinha como princípio de autoridade a linhagem aristocrática da raça e do sangue. Porém, agora os novos descendentes eram encarnados “[...] em todos os cidadãos livres do Estado ateniense e tornando-os membros conscientes da sociedade estatal e obrigados a se colocarem a serviço do bem da comunidade” (Jaeger, 2013, p. 336). Desse modo, a *tékhne politique*, da qual Protágoras faz um esforço para diferenciar das técnicas profissionais, era a teoria de uma educação que visava moldar o indivíduo desde a infância, alinhando-o aos costumes e padrões culturais de sua sociedade, até que ele fosse capaz de compreender as leis da *pólis* como os princípios fundamentais que sustentam a ordem da comunidade. Nesse ponto, abre-se para nós a diferença decisiva entre a educação aristocrática e a nova proposta educacional. Aquela era fundamentada no conceito de comunidade de sangue e recorria à conduta dos honoráveis ancestrais e heróis; a nova educação, por sua vez, amplia esse conceito, recorre às leis do Estado e se fundamenta no horizonte da *pólis*, superando, portanto, os privilégios da antiga educação “[...] para qual a *areté* só era acessível aos que tinham sangue divino” (Jaeger, 2013, p. 336). O acesso à *areté* política já não é mais patrimônio de uma classe e, a partir de agora, pode ser alcançada através de uma educação consciente pela via espiritual.

As vias de possibilidades intelectuais para essa nova compreensão se deram à medida que Xenófanes tinha questionado a existência dos deuses e intuído que não é correto julgar a força superior à sagrada sabedoria (*sophie*), e também Heráclito, em seu fragmento 41, ao fundamentar a lei no “saber” e na inteligência que governa todas as coisas; ambos abriram caminho para a superação da velha nobreza. Assim, manifestou-se uma nova compreensão da *areté*, agora baseada no saber e que atua sob os pressupostos de isonomia, expondo novos problemas na relação Estado-indivíduo. Esses elementos, juntamente com a democracia,

formam a base material necessária à existência da sofística¹⁸. É importante salientar que, embora em nenhuma outra época os cidadãos mais simples tivessem tantas oportunidades de adquirir uma cultura básica como em Atenas, os sofistas, contudo, não os tinham como público-alvo. Jaeger (2013, p. 339) deixa bem claro que “[...] desde o começo a finalidade do movimento educacional comandado pelos sofistas não era a educação do povo, mas a dos chefes. No fundo, não era senão uma nova forma da educação dos nobres”. Os sofistas sempre miravam a elite e se dirigiam exclusivamente a ela. Entretanto, no contexto do mundo antigo em geral e do grego em particular, o “pensamento político grego (arcaico e clássico) é o pensamento de uma pequena classe dominante” (Voegelin, 2012, p. 101). Pouco se sabe sobre os grupos sociais compostos por servos do Estado, soldados, agricultores, artesãos e escravos, exceto por alguns aspectos envolvendo rituais festivos, cultos, hábitos e crenças populares.

No Estado democrático, a liberdade de palavra tornou indispensável a busca pelo desenvolvimento da oratória, que se elevou a uma virtude quase suprema devido ao seu poder encantatório e persuasivo nas assembleias públicas. Os chefes verdadeiramente educados eram aqueles que dominavam a eloquência, uma qualidade que se convertia na *areté* política. Nessa conjuntura, não é surpreendente o surgimento de uma classe inteira de educadores que, abertamente, ofereciam em troca de dinheiro o ensino dessa “virtude”, pois, como aptidão intelectual sob aquelas novas condições políticas, a retórica era uma habilidade decisiva:

Plutarco diz que os sofistas colocaram um treino teórico no lugar do treino prático mais antigo, o que era em boa medida uma questão de tradição familiar, relação com estadistas proeminentes, treino prático e experimental por meio de efetiva participação na vida política. O que se requeria agora eram cursos de instrução, e os sofistas davam esses cursos na cidade (Copleston, 2021, p. 99).

O antigo ideal do homem belo de corpo e honrado, o *kalokagathos*, foi esvaziado do seu conceito de nobreza e o novo ideal incorporou a *polymathie* como a *areté* por excelência. O cidadão perfeito passou a ser o polímata, o sujeito que acumulou diversos conhecimentos e habilidades, especialmente a retórica. Essa habilidade se tornou tão acentuada que, “[...] na cidade-estado grega, sobretudo em Atenas, ninguém poderia ter esperanças de imprimir sua marca como político a menos que falasse, e falasse bem” (Copleston, 2021, p. 99). Por si só, não havia nada de errado neste artifício, o problema são as consequências óbvias, quando a

¹⁸ Sofística ou sofismo são termos que não devem ser entendidos como um sistema ou escola de pensamento. As grandes personalidades conhecidas como sofistas, como veremos, divergiam significativamente entre si e em suas opiniões. Esses termos referem-se muito mais ao movimento intelectual e educacional que ocorreu na Grécia Antiga do que a um arranjo sistemático de ideias.

erística era utilizada para encobrir ou distorcer a verdade, fazendo com que o injusto parecesse justo.

Um exemplo jocoso dessas artimanhas sofistas é apresentado no primeiro volume da obra *Uma nova história da filosofia Ocidental*, onde Anthony Kenny (2011, p. 55-56), no qual relata uma anedota frequentemente mencionada pelos adversários de Protágoras. Eles gostavam de contar a história de quando Protágoras processou seu discípulo Evalto por não pagar os honorários devidos. Evalto se recusava a pagar, argumentando que ainda não havia vencido sequer uma causa. Protágoras então replicou: “Se eu ganhar esta causa, você deverá me pagar pelo veredicto favorável. E se você ganhar, ainda assim terá que pagar, pois terá finalmente vencido uma causa”. A situação apresenta um paradoxo zombeteiro — característica comum nas histórias envolvendo os sofistas —, em que Protágoras se coloca numa posição vantajosa independentemente do veredicto, destacando a habilidade astuciosa dos sofistas de mover-se no âmbito retórico e manipular as situações. Esse modo de proceder era danoso à *pólis* e demarcava a diferença entre a sofística e a disposição dos filósofos gregos mais antigos, que tinham um interesse na verdade objetiva sobre o mundo e o cosmos. Consequentemente, a prática de receber pagamento pelas instruções, somada à postura cética e relativista — que negava a *consistência* das coisas e abandonava o ponto de vista do Ser e da verdade —, ajudou a construir uma má reputação para os sofistas e explica o tratamento crítico que Platão lhes dispensaria posteriormente.

Portanto, é mérito dos sofistas a realização de situar o aspecto intelectual do homem vigorosamente no centro do processo educacional, que consistia em duas modalidades distintas: “[...] a transmissão de um saber enciclopédico e a formação do espírito nos seus diversos campos. [...] Ambas as formas de ensino sobreviveram até o presente” (Jaeger, 2013, p. 342). Essas duas modalidades consistiam numa formação meramente formal da estruturação do entendimento e da linguagem. No entanto, Protágoras é o representante de uma terceira modalidade de educação que leva em consideração a totalidade do homem na sua concretude social, não se limitando apenas aos aspectos puramente intelectuais, formais ou de conteúdo. Ao lado da gramática, da retórica e da dialética, Protágoras acrescentava a poesia e a música como forças fundamentais na formação do espírito. Essa diversidade de modalidades de ensino explicita a superficialidade da opinião de que há uma uniformidade do ideal educativo dos sofistas. Não obstante, o que é comum a todos os representantes da sofística é a valorização da retórica como a essência da *tekhne politique*, enquanto diferem significativamente em todos os outros aspectos. Isso é exposto de forma evidente no *Protágoras* de Platão, em que o grande sofista expõe seu programa educativo e método de ensino, ao mesmo tempo em que ele critica

os procedimentos de outros sofistas. Quando questionado sobre como Hipócrates se tornaria melhor ao ser exposto aos seus ensinamentos, Protágoras responde:

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; [...] 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 (Platão, 2021, p. 341).

Apesar de Platão não apresentar suas obras como relatos históricos, é evidente que ele captura de maneira confiável a substância das ideias dos sofistas, e é isso que nos interessa aqui. As fontes primárias consistem em fragmentos insuficientes e os diálogos platônicos são basicamente a fonte secundária mais importante. Desse modo, na citação acima é possível ver a postura de Protágoras como um dos principais sofistas, e é notável que Platão o coloque realmente nesse lugar de destaque. Em termos contemporâneos, Protágoras entendia que a educação não acaba quando o sujeito sai da escola. Na verdade:

[...] poderia dizer-se que é precisamente nessa época que começa. [...] A educação cívica começa propriamente quando o jovem, ao sair da escola, entra na vida do Estado e se vê forçado a conhecer as leis e a viver de acordo com o seu modelo e exemplo (Jaeger, 2013, p. 361).

Protágoras apresentou em sua teoria da educação a noção de “natureza” de uma criança que deveria ser aperfeiçoada através do trabalho educacional. Esse trabalho consistia em instruções que fornecessem conhecimento tanto no âmbito epistemológico quanto habilidades práticas, com o objetivo de moldar no sujeito uma segunda natureza — esse tema, frequentemente abordado pelos sofistas e seus contemporâneos, será desenvolvido mais adiante. Protágoras acreditava que na alma de todo ser humano existem forças de amor que se manifestam através da *aidos* e *dike* (reverência e justiça)¹⁹. Estes dois atributos foram conferidos pelos deuses aos homens como princípio ordenador da amizade e laço de aproximação entre os eles²⁰ e, ao passo que essas dádivas se tornam ausentes na comunidade, inevitavelmente levam à desordem e a extinção da *pólis*. Para evitar tal caos, as leis são elevadas

¹⁹ Carlos Alberto Nunes traduz *aidos* como “pudor”, mas a palavra “reverência”, traduzida por Eric Voegelin, parece mais apropriada no contexto em que Protágoras expõe suas ideias.

²⁰ Ao estabelecer essa relação com os deuses, Protágoras apresenta uma imagem bem determinada do homem: entre todas as criaturas mortais, o ser humano é o único que compartilha atributos divinos e se torna semelhante aos deuses, graças aos dons que deles recebeu.

à autoridade máxima, com o propósito de garantir a harmonia e a coesão. Além disso, esse elemento normativo também cumpre um papel educacional:

A lei é a expressão mais geral e concludente das normas válidas. Protágoras compara a lei ao ensino elementar da escrita, em que a criança deve aprender a não escrever fora das linhas. A lei é também uma linha da boa escrita, inventada pelos antigos e destacado legisladores (Jaeger, 2013, p. 362).

Esse modo de entender a lei como um elemento normativo faz de Protágoras um mantedor da tradição e da convenção social — o que, conseqüentemente, leva os estudantes que almejam ser estadistas ao questionamento sobre a natureza da justiça. Esse é um problema que Platão se dispôs a responder na sua *República*.

A controversa fórmula protagórica “O homem é a medida de todas as coisas”²¹, que acena para uma posição relativista e uma possível resposta sobre a natureza da justiça, é contraposta por Platão com a expressão “Deus é a medida”, que aponta para um mundo regido pela ordem espiritual. Todavia, o relativismo de Protágoras é discutível, uma vez que no campo dos valores éticos ele não entra no âmbito sobre o que é verdadeiro ou falso, mas aborda as questões sobre o prisma daquilo que é mais sensato, mais útil ou oportuno. Isto é, a lei de um Estado não é mais verdadeira que a de outro, é apenas mais sensata ou mais útil naquele contexto. Nesse sentido, a tradição é importante para Protágoras, pois os cidadãos absorvem os códigos aceitos pela comunidade como um fator educativo. Ao mesmo tempo, devem estar cientes de que o homem sábio, guiado pela *aidos* e pela *dike*, pode conduzir o Estado para leis “melhores” e mais úteis. Assim, a ordem é preservada, abrindo possibilidades para o progresso.

O relativismo de Protágoras, portanto, é em certa medida a ampliação do método de Zenão — que havia demonstrado as contradições sobre a multiplicidade do Ser. Segundo Zenão, se o Ser é múltiplo, ele deve ser ao mesmo tempo grande e pequeno, móvel e imóvel, e assim por diante. Zenão subscrevia a doutrina do seu mestre Parmênides, o qual afirmava que o Ser é uno, e por isso tinha a intenção de refutar aqueles que afirmam a multiplicidade das coisas, mostrando que essa tese leva a conseqüências absurdas e ridículas. Para isso, Zenão desenvolveu inúmeros paradoxos com a finalidade de comprovar o caráter contraditório do mundo da multiplicidade. Protágoras continuou esse método, aplicando-o ao campo dos valores éticos e:

²¹ No *Teeteto* (Platão, 2020, p. 69) a tese é explicada pela perspectiva segundo a qual cada coisa é para mim do modo que a mim me parece.

[...] em longas cadeias de argumentos, parece ter mostrado que o justo é, ao mesmo tempo, injusto, o corajoso é covarde, o verdadeiro é falso, e assim por diante. Não há dúvida de que foi com base nessas demonstrações dos opostos que evoluiu uma arte da dialética, independente do assunto específico que se tivesse em mãos, de que a habilidade em tais demonstrações era a base dos debates teóricos e de que a prática dos debates nas escolas é uma das raízes do diálogo socrático-platônico (Voegelin, 2015, p. 357).

Na verdade, é possível rastrear a atitude de Protágoras a partir dos recursos especulativos derivados da experiência parmenidiana sobre o Ser. Compreender essa gênese é crucial para entendermos em alguma medida a disposição espiritual de todos os sofistas. A filosofia de Parmênides se expressa através de uma experiência mística e transcendental, do qual sabemos através dos fragmentos que chegaram até nós. Parmênides descreve uma jornada numa carruagem puxada por “cavalos muito sensatos” do qual eram guiados pelas donzelas do Sol, que o conduzia por um “caminho muito significativo” até a deusa inominada. Parmênides descreve que esse é o caminho trilhado pelo homem sábio, e é Têmis e Dike quem o acompanha por esse caminho que leva da Noite à Luz. Temos aqui um conjunto de símbolos extraídos de uma religião de mistério que exprime uma ascensão à revelação da verdade²². Entretanto, o símbolo supremo para Parmênides é o Ser, que aparece pela primeira vez na história como algo que é dado numa experiência da alma sobre a unidade e totalidade. Aqui, o Ser não deve ser entendido no sentido de uma *arché*, como no pensamento especulativo jônico, i.e., aquela origem ou princípio que desencadeia o fluxo de todas as coisas percebidas pelos sentidos. O conceito de Ser em Parmênides “[...] não se move no nível da especulação filosófica; antes é o processo da alma na qual o Ser como transcendência absoluta tem, por fim, apreensão experiencial” (Voegelin, 2015, p. 284). A verdade sobre o Ser é o objeto de investigação apresentado a Parmênides (2020, p. 56) através de três caminhos: O primeiro é “que (*o Ser*) É e não é possível que não seja — este é o caminho da persuasão, porque vai direto à verdade (*aletheia*)”. O outro caminho é indiscernível e fechado a toda pesquisa, porque o não-Ser é irrealizável e não pode ser conhecido: “De fato, não poderias conhecer o que não-É, pois não é possível e nem o poderias exprimir; pois o mesmo é pensar e *Ser*”. Parmênides é aconselhado pela deusa a se afastar desse segundo caminho e, em seguida, é informado sobre o terceiro caminho, que também deve ser evitado. Este terceiro caminho é a suposição de que tanto o Ser quanto o não-Ser existem; esse é o caminho:

²² Embora as fontes sejam escassas, é certo que as imagens incorporadas por Parmênides provêm do orfismo e do pitagorismo de um período anterior.

trilhado pelos mortais errantes que nada sabem, os bicéfalos. Estes são arrastados surdos e cegos ao mesmo tempo, perplexos: gente sem juízo para quem Ser e não-Ser são idênticos e não idênticos, para quem o caminho de tudo é reversível (Parmênides, 2020, p. 58).

Nessa excursão ao Ser, Parmênides apresenta a força da necessidade lógica do qual o pensamento deve se submeter²³. Um esforço que acompanha as determinações rigorosas do Ser, deduzindo seus atributos como uma realidade una, imutável, homogênea, completa, eterna, imóvel e indivisível. Ainda, além das três teses concernentes à natureza do Ser, apresentam-se também dois elementos sem os quais o Ser não poderia ser apreendido. Primeiro, esta apreensão acontece na região da alma chamada *nous*: “[...] vislumbra com o *nous*, entretanto, o ausente como presente plenamente” (Parmênides, 2020, p. 56). Voegelin (2015, p. 284) esclarece que “[...] o *nous* é descoberto como o órgão da cognição que porá a realidade não sensorial, inteligível, ao alcance da apreensão do homem”. Segundo, não é o *nous* que articula o conteúdo apreensível do Ser, mas o *logos*. Ou seja, o Ser é intuído pelo *nous* e articulado discursivamente pelo *logos* — este assume o papel de expressão da razão, comunicando seu sentido interior por meio de palavras e permitindo que seu conteúdo seja discernido: “O *nous* e, juntamente, o *logos* são os órgãos cognitivos parmenidianos para determinar a natureza do Ser” (Voegelin, 2015, p. 285). No entanto, devemos ser cautelosos quanto à relação entre o Ser e o *nous*, pois ambos não se estabelecem como a tradicional relação entre “sujeito e objeto”. Na experiência do ser de Parmênides, o plano de consciência está na ordem da transcendência e não da imanência. O Ser não é um dado no sentido imanente, uma coisa com uma forma discernível da qual a mente humana se posiciona como um observador externo. Precisamos entender que a descoberta de Parmênides aponta para um “novo caminho”, uma experiência mística e filosófica transcendente, para além da mera *doxa* — este conhecimento não se refugia na multiplicidade das opiniões dos homens. É um caminho que se converte do mundo das aparências sensíveis para o mundo da Verdade eterna. Aponta para a experiência de uma realidade suprema que, de imediato, não é descrito como Ser, mas pelo “É!” exclamativo²⁴. Aqui é possível identificar o

²³ Não é exagero pontuar que as breves linhas acima resumem o primeiro exemplo do filosofar metódico na história do Ocidente. A obra de Parmênides constitui “a primeira série de proposições filosóficas de conteúdo vasto e encadeamento rigoroso que o idioma grego nos legou” (Jaeger, 2013, p. 219). Também seguimos Voegelin, quando este diz que “a filosofia em sentido estrito, como árvore da especulação que cresce a partir da raiz celestial, é criação de Parmênides e Platão” (Voegelin, 2015, p. 290).

²⁴ Voegelin (2015, p. 286) chama atenção para a “[...] descrição do caminho segundo o qual ‘É e Não-É não podem ser’, ‘É’ não possui sujeito gramatical”. Acontece que, frequentemente, os tradutores complementam o texto grego com um sujeito, como “algo é” ou “o Ser é”. A introjeção do sujeito “ser” é legítimo, porém não aparece nas formulações iniciais dos manuscritos, o que supõe que o “É!” expresse uma experiência espiritualmente carregada diante de uma realidade inexorável e, o “não-É”, uma total impossibilidade, vazia de qualquer significado.

centro da experiência parmenidiana, que nos leva à sua conclusão de que pensar e Ser são idênticos, e que o não-Ser é impensável.

O grande problema surge no momento em que as teses de Parmênides foram separadas de sua base experiencial e do contexto de sua investigação. À medida que essas fórmulas — e consequentemente seus elementos envolvidos (o Ser, o *nous* e o *logos*) — começaram a ser articuladas de forma independente, com aplicações generalizadas para teorias lógicas sobre enunciados relativos a objetos imanentes, perdendo sua conexão original, surgiram conclusões cada vez mais extrapoladas. É o caso de Protágoras que, ao levar às últimas consequências lógicas o enunciado de que “tudo que é pensável é”, acaba por ter uma inclinação subjetivista, chegando ao seu princípio de que o homem é a medida de todas as coisas. Protágoras, assim como os outros sofistas, apropria-se do problema apresentado pelo filósofo místico e também dos símbolos que o acompanham, porém ele rejeita a experiência da transcendência que dá suporte ao desenvolvimento desse problema, desembocando, portanto, em um imanentismo radical: “[...] a autonomia do Logos ao explorar a verdade sobre o Ser transcendente tornou-se a autonomia do homem ao explorar o seu mundo circundante” (Voegelin, 2015, p. 374)²⁵. O descarrilamento da experiência da transcendência e de deleitar-se intelectualmente com meros jogos de perspicácia levou os sofistas a uma perversão que diluiu e atrofiou a experiência metafísica originária — algo que somente a obra platônica pôde reverter por um tempo provisório e, destarte, “[...] restabelecer a experiência do filósofo da ordem do ser, assim como o simbolismo para sua articulação, em oposição aos sofistas” (Voegelin, 2009, p. 333). Para Julius Stenzel (2021, p. 59), “[...] trata-se da primeira perversão básica racional”, pois instala-se numa atitude falaciosa que “[...] pretende-se apenas convencer o interlocutor”.

A demanda que os sofistas vieram satisfazer não estava atrelada a uma exigência de ordem teórica e científica (*episteme*); suas preocupações eram voltadas para necessidades de ordem rigorosamente práticas. Esta disposição não diminui a importância dessa categoria de novos educadores, pois essa abordagem, fundamentada em um princípio racional, introduziu naturalmente uma infinidade de novos problemas e questões na educação. Um desses problemas era se a virtude pode ou não ser ensinada e, como havia uma necessidade de “formação cultural”, fazia-se “[...] necessário uma virtude ‘ensinável’, uma virtude a ser ensinada”

²⁵ Para um desenvolvimento aprofundado sobre como a concepção do ser transcendente na experiência mística de Parmênides evoluiu para uma imanentização radical no pensamento sofístico, recomendo o segundo volume de *Ordem e História* de Eric Voegelin (2015). Neste volume, Voegelin explora detalhadamente essa transição filosófica e suas implicações para a história do pensamento ocidental.

(Stenzel, 2021, p. 59) — já que a *paideia* antiga, cujo ideal tinha perdido sua eficácia, não fazia mais sentido para a nova aristocracia.

É nesse contexto que os sofistas se estabelecem como os fundadores da ciência da educação, situando objetivamente os fundamentos da pedagogia. Não obstante, como mencionado anteriormente, eles denominam *tékhnē*, e não ciência, a atividade educacional da qual estão encabeçados. Essa *tékhnē* consistia em um saber transmissível com um escopo extremamente abrangente, uma atividade que tornava esses educadores as maiores celebridades do espírito grego. Podemos listar Hípias como um exemplo característico nesse sentido, destacando-se por oferecer uma formação geral que incluía tanto as artes e ofícios manuais quanto diversas ciências. Sabemos disso através de uma anedota narrada por Platão, na qual Sócrates relata as habilidades e conhecimentos multidisciplinares de Hípias. Na ocasião, o sofista se gaba por não ter encontrado ninguém superior a si desde que começou a tomar parte nos jogos olímpicos. Tal declaração levou Sócrates a tratá-lo como o mais instruído de todos os homens, e recorda que o próprio Hípias certa vez vangloriou-se na ágora ao enumerar a variedade invejável de suas aptidões:

Dizias que certa vez em que foste a Olímpia tudo o que trazias sobre o corpo havia sido feito por ti. Em primeiro lugar, o anel que tinhas no dedo — foi por aí que principiaste — era trabalho teu, pois sabias muito bem entalhar anéis; trazias, também, um cinto feito por ti; tua escova de banho e um frasquinho de óleo eram de tua fabricação. De seguida, disseste que tu mesmo havias cortado os sapatos que então calçavas, bem como havia tecido o manto e a túnica. Porém, o que mais deixou a todos estupefatos, como demonstração de tua extraordinária capacidade, foi dizeres que o cinto da túnica que tinhas no corpo, também feito por ti, era igual aos da mais fina fabricação persiana. Ademais, levavas contigo poemas diferentes, epopeias, tragédias e dítirambos, além de composições em prosa da mais variada espécie. A respeito das ciências (*tekhnon*) que há momentos me referi, apresentavas-te como superior a quem quer que fosse, bem como em ritmo, em harmonia e na arte de bem escrever, e em muitos outros gêneros (Platão, 2016, p. 151-153).

A citação revela um quadro extraordinário ao apresentar o caráter multifacetado do sofista. O ponto central aqui não é questionar se houve de fato um episódio em que Hípias aparece na ágora expondo a sua prodigiosa personalidade autárquica num traje completamente feito por ele mesmo, pois não sabemos se um episódio assim realmente aconteceu. Contudo, a substância das ideias apresentadas por Platão está correta ao ilustrar a busca pela autossuficiência almejada pelo sofista, destacando uma imagem peculiar que ele projetava sobre suas variadas aptidões: “Hípias proclamava a autarquia como meta do indivíduo, não entendida no sentido cínico, de ausência de necessidades, mas no sentido de independência do indivíduo em relação à comunidade” (Untersteiner, 2012, p. 409). Sobre a natureza do seu saber

enciclopédico — seja por levar consigo diversas composições em prosa da mais variada espécie ou por se apresentar como superior nas mais variadas artes —, temos à nossa disposição um fragmento preservado que expõe as próprias palavras de Hípias sobre a questão:

Dessas coisas, algumas podem ser encontradas em Orfeu, outras em Museu, outras em Homero e Hesíodo ou em outros poetas, algumas em escritos de helenos, outras em escritos de bárbaros. De todas elas, reuni as mais importantes e mais afins [*homophyla*] a fim de compor este novo e variado livro (Hípias *apud* Voegelin, 2015, p. 359).

Hípias abordava todos os ramos do saber e ensinava todas as artes, mas isso é frequentemente interpretado como sintoma de um ecletismo superficial, que não refletia uma profundidade em cada área. A análise de Voegelin (2015, p. 359) conclui que o fragmento “[...] pode ser o programa de um enciclopedista que seleciona suas fontes a fim de encontrar uma sabedoria comum da humanidade que fala por intermédio de diversos autores e diversas nações”. Para Voegelin, esta postura representa a tentativa do sofista de criar uma “ordem do homem na sociedade” através de um estudo comparativo, no qual o “muito saber” se expressa com base em um apanhado de referências genéricas. Este é o saber em demasia ao qual Heráclito (2020, p. 80) se referiu em seu fragmento 40 como *polymathie*: “o muito saber não ensina compreensão”. Para Heráclito, a verdadeira sabedoria é uma participação na sabedoria divina, que não pode ser alcançada pela mera multiplicidade de investigações, mas, transcendendo essas investigações, deve ascender do múltiplo ao Um, pois “o Um, o único sábio, se dispõe e não se dispõe a ser chamado de Zeus” (Heráclito, 2020, p. 78). Hípias, ao contrário, busca validar seu muito saber (*polymathie*) mediante a coleta e assimilação de informações em larga escala. Todavia, o que ele obtém é apenas uma erudição superficial, rica em detalhes, mas que carece da verdadeira compreensão dos princípios subjacentes que conectam esses fatos e que traz, portanto, unidade. Esta unidade só é possível por meio da filosofia, que proporciona ao sábio a experiência da universalidade da transcendência.

A ascensão do múltiplo ao Um é uma experiência reservada ao filósofo. Em vista disso, Heráclito (2020, p. 78) desfere uma afirmação poderosa: “é necessário que os homens sejam amantes da sabedoria (*philosophos*) para investigar muitas coisas”. O filósofo é o único capaz de perceber a verdadeira ordem que subjaz a aparente desconexão das informações dispersas. Seu interesse não está no nível das composições fragmentadas; sua atividade não se resume a recortes e remendos de compilações. Ao contrário, ele se dedica à exploração do *logos* como um evento que acontece “[...] na alma do pensador solitário” (Voegelin, 2015, p. 363). Outro aspecto ilusório do trabalho sofisticado, exemplificado pela figura de Hípias, é a ideia de que a

“verdade” ou a “sabedoria” podem resultar da investigação variada e dispersa da história. “A verdade viva, porém”, como observa Voegelin (2015, p. 304) “é um movimento da alma na direção do *sophon* divino”. Quer dizer, é o movimento que começa com a exploração de si mesmo, como o próprio Heráclito deixa claro: “busquei-me a mim mesmo” (Heráclito, 2020, p. 96). Esta busca de si não se trata de uma introspecção e auto-observação de qualidades psicológicas, mas antes representa um magnífico desenvolvimento alcançado pela consciência do eu, em íntima obediência à exortação délfica “conhece-te a ti mesmo”.

A busca de si é o próprio movimento da alma em direção às suas determinações mais profundas, cujo o *logos* é sua essência. No entanto, a descoberta de Heráclito é sem precedentes: “a alma tem um *logos* que aumenta a si mesmo” (Heráclito, 2020, p. 100), e em outro fragmento ele diz: “Não encontrarás os limites da alma mesmo se percorreres todos os caminhos, tão profundo é o seu *logos*” (Heráclito, 2020, p. 82). A identificação entre a alma, que deseja conhecer suas próprias profundezas, e o *logos*, que atua como princípio ordenador capaz de compreender o todo ou o Um, representa um dos marcos mais significativos no desenvolvimento da filosofia. Por fim, Heráclito ainda diz que “o *logos* é comum, mas a maioria das pessoas vivem como se possuíssem seu próprio entendimento” (Heráclito, 2020, p. 70). Em outros termos, os homens, como parte da ordem natural, compartilham a possibilidade de despertar para a verdade viva com base numa razão comum — e da experiência do *logos* extraem sua autoridade, pois trata-se de uma nova fonte de conhecimento que nos ensina a agir “acordados”. Aqueles que se atém apenas à investigação do mundo físico em sua multiplicidade e aparente estabilidade são os que agem dormindo, alheios à verdade sustentada pelo *logos*. É nesta última dimensão que Hípias atua, pois busca sua autoridade com base na *polymathie*, i.e., no muito saber que é validado pela assimilação de composições culturais no tempo e no espaço; contudo, essa abordagem não consegue penetrar na profundidade da alma. Nesses termos, o modelo da educação sofística se restringe ao processo de informar fatos e treinar habilidades.

Ainda assim, é preciso ressaltar que, em sua busca por muito saber, os sofistas não obtiveram resultados inteiramente insensatos, já que seus ensinamentos se estendem às artes, às ciências, e a um apanhado da sabedoria comum da humanidade. Esse é um dado que Jaeger não cansa de pontuar em sua obra. Os sofistas são realmente um grande fenômeno: “É com eles que a *paideia*, no sentido de uma ideia e de uma teoria consciente da educação, entra no mundo e recebe um fundamento racional” (Jaeger, 2013, p. 348). Porém, no lugar do Ser parmenidiano e do *logos* heraclíteo, os sofistas vão alicerçar sua educação no conceito de *phýsis* (natureza), que contrasta diretamente com a noção de *nómos* (lei). Sobre esse conflito, geralmente é evocado o comentário de Hípias no *Protágoras* de Platão:

Senhores aqui reunidos, sou de opinião de que todos nós somos parentes, amigos e concidadãos, não por força da lei, mas pela natureza; porque o semelhante é por natureza igual ao semelhante, ao passo que a lei, como tirana que é dos homens, violenta muitas vezes a natureza (Platão, 2021, p. 387).

A crítica de Hípias às leis aponta para uma espécie de universalismo cosmopolita do qual não trataremos aqui. O que queremos ressaltar sobre o ideal de *phýsis* é aquela possibilidade de gerar no sujeito, através da obra educadora, uma “segunda natureza” — um postulado de Protágoras que Hípias aborda com maior escrutínio, introduzindo o termo *phýsis* numa discussão sobre a humanidade essencial. Desta concepção, surge pela primeira vez a noção de natureza humana, que, por sua vez, foi derivada do conceito médico de *phýsis* humana. Na medicina, a definição de *phýsis* se restringia ao organismo físico dotado de propriedades determinadas. Os sofistas expandiram esta compreensão de tal modo que a *phýsis* passou a significar pela primeira vez “[...] a totalidade do corpo e da alma e, em particular, os fenômenos internos do Homem” (Jaeger, 2013, p. 357).

A partir de então, a natureza do homem se tornou o solo onde se realiza o trabalho da educação. Desse conjunto surge, por sua vez, a tríade pedagógica: natureza, ensino e hábito. A natureza representa as potencialidades inatas do indivíduo, o ensino fornece o conhecimento e as habilidades necessárias, e o hábito consolida esses aprendizados, transformando-os em uma segunda natureza. O resultado é tão extraordinário que consolidou a arte da educação como algo indispensável. É através desse processo que a palavra cultura se estabeleceu, significando o cultivo da alma. A analogia com a agricultura, vista como o cultivo da natureza pela arte humana, tornou-se tão familiar no pensamento ocidental que as nuances entre os dois conceitos são facilmente discerníveis:

Uma boa agricultura requer em primeiro lugar uma terra fértil, um lavrador competente e uma semente de boa qualidade. Para a educação, o terreno é a natureza do Homem; o lavrador é o educador; a semente são as doutrinas e os preceitos transmitidos de viva voz (Jaeger, 2013, p. 363).

Para Hípias, um ser humano com uma boa disposição natural é como um solo fértil, que permite alcançar a perfeição de maneira mais eficaz em qualquer atividade necessária para a formação espiritual completa. Apesar disso, a natureza humana também é uma matriz de possibilidades que apresenta tendências divergentes e contraditórias, e que “[...] pode dirigir seu proveito na direção da injustiça e da ilegalidade, dando assim origem à pior das situações do ponto de vista moral” (Untersteiner, 2012, p. 417). Há uma multiplicidade na *phýsis* que faz

o sofista reconhecer que o sujeito pode desenvolver sua personalidade tanto para o bem quanto para mal. Assim, uma natureza de excelência, se deixada ao abandono, pode decair e se perder. O contrário também é verdadeiro: uma natureza com inclinação desfavorável, pelo conhecimento e pelo hábito, pode ascender e superar suas limitações. Da forma como esse processo se desenvolve, a prática da educação se encaixa perfeitamente no conceito de cultura criado pelos sofistas. Eles, ao fazerem da educação a culminação da cultura, jamais poderiam imaginar que essa metáfora, tão rica em matizes, se converteria algum dia “[...] no mais alto símbolo da civilização” (Jaeger, 2013, p. 365).

Como se vê, o homem ocupa uma posição central na educação sofística — especialmente em Protágoras, ao fazer do homem a medida de todas as coisas. Jaeger (2013, p. 350) caracteriza esse movimento como uma espécie de humanismo em seu sentido mais explícito; um humanismo fundamentado na distinção entre o poder e o saber técnico, de um lado, e o mundo da cultura, de outro. O termo humanismo não é usado de forma arbitrária e nem como exemplo histórico meramente aproximado. Jaeger o entende a partir do ideal de formação humana promovido pela sofística, que penetrou profundamente na evolução do espírito grego.

No seu sentido moderno, o humanismo tem a ver com a restauração da educação e da cultura da Antiguidade; é um resgate tipicamente do mundo greco-romano e, “neste sentido”, diz Jaeger (2013, p. 351), “o humanismo é uma criação essencialmente grega”²⁶. É um fenômeno que se desenvolve de maneira dinâmica e, apesar de possuir traços permanentes, não é algo fixo e definitivo. Platão, por exemplo, apesar das críticas aos sofistas, adotou suas ideias educacionais e nelas introduziu numerosas modificações. Foi durante a época dos sofistas que se criou a ideia consciente de educação. Eles foram responsáveis pela separação entre religião e cultura, o que levou à relativização das normas tradicionais. Isso naturalmente prefigura um momento de crise, fazendo da “pura” existência humana a base para um humanismo consciente, que influenciou inclusive a tragédia grega, como pode ser visto em Sófocles (*apud* Copleston, 2021, p. 98): “os milagres no mundo são muitos, não há maior milagre que o homem”.

Com base nessas conquistas, tanto Jaeger quando Copleston e Voegelin, exímios historiadores da filosofia, lançam um olhar generoso e realista sobre os sofistas, não encontrando razões para uma condenação abrangente, como geralmente se vê nos manuais: “Do

²⁶ Embora a afirmação de Jaeger seja categórica, temos acompanhado as discussões sobre as influências gregas de outras culturas e as pesquisas que indicam que o humanismo renascentista incorporou tradições clássicas e medievais. Ao abordar o humanismo, estamos inevitavelmente diante de um fenômeno amplo, que aparece em diversas culturas ao longo da história e que foram incorporados pelo Ocidente, como o pensamento confuciano na China ou os textos védicos na Índia.

ponto de vista histórico, a sofística é um fenômeno tão importante como Sócrates ou Platão. Além disso não é possível concebê-los sem ela” (Jaeger, 2013, p. 341). A era dos sofistas foi uma transição importante tanto para a instauração de uma nova ordem na *pólis* grega e também para as grandes realizações platônico-aristotélicas. Portanto, ao lado da deficiência filosófica dos sofistas, tem de ser reconhecido também o fato de eles serem os grandes realizadores da “organização material das ciências da educação, da ética e da política”, contribuindo diretamente para “o repentino e magnífico desenvolvimento via Platão e Aristóteles” em seu contexto apropriado: “O gênio filosófico era uma propriedade de Platão, mas as matérias às quais aplicou o seu gênio tinham de ser amplamente preexistente” (Voegelin, 2015, p. 355-356).

Os sofistas lançaram mão dos recursos intelectuais disponíveis para tentar resolver problemas que estavam além de seu alcance; as dificuldades relativas à educação, à formação e às ciências foram questões tão problemáticas em seu encadeamento devido ao estímulo involuntário dos sofistas que, só posteriormente, veio a ganhar um vigor pedagógico significativo. Não foi por mero charlatanismo que adotaram uma tendência relativista e cética no modo de pensar ou por cobrarem por seus ensinamentos. Ao contrário, como observa Copleston:

Os sofistas mais velhos gozavam do respeito e estima geral, e não era raro que fossem escolhidos como “embaixadores” de suas respectivas cidades, um fato que dificilmente indica que fossem charlatães ou fossem vistos como tais. Foi só num segundo momento que o termo “sofista” adquiriu um sabor desagradável — como em Platão; e, em épocas posteriores, o termo parece ter readquirido sentido positivo, aplicado que foi a professores de retórica e prosadores do império, sem o significado de cavilação ou trapaça (Copleston, 2021, p. 100).

Os grandes sofistas eram personalidades respeitáveis, e o próprio Platão demonstra alguma simpatia pelo velho Protágoras, de quem, até certo ponto, incorporou seus princípios sobre a teoria da educação. Voegelin (2015, p. 352) identifica que “Platão adotou a concepção protagórica da lei como suprema mestra do cidadão, e, nas *Leis*, converteu-a nos proêmios das leis, com sua função educacional e epódica”²⁷. De todo modo, apesar do humanismo consciente instaurado, não há entre os sofistas um real esforço para solucionarem os problemas últimos no que concerne ao Estado, ao cosmo, ao homem e à profundidade da alma — não há qualquer originalidade dos sofistas nesses campos. No entanto, sobre esse último aspecto, i.e., a questão

²⁷ No mesmo parágrafo, Voegelin (2015, p. 356) faz referência a um comentário de “Aristóxeno, discípulo de Aristóteles, afirmando que a *República* de Platão havia sido substancialmente prenunciada pelas *Antilogias* de Protágoras”.

do homem, Sócrates deu um passo decisivo. Um passo que, a tal ponto, determinou o que entendemos hoje por filosofia.

CAPÍTULO III

PAIDEÍA SOCRÁTICA

A era dos sofistas promoveu uma troca contínua de ideias políticas e práticas, tornando compreensíveis para os membros daquela sociedade as questões essenciais sobre a ordem da *pólis*. Como resultado, houve um crescente interesse pela leitura, pelas conferências e pelos debates, aumentando o número de pessoas que participavam — e que se viam condicionadas a participar — da troca de ideias em ambientes públicos. Naquela época, havia uma receptividade acolhedora que se manifestava no engajamento de diálogos e conversações, extremamente importantes para a difusão da cultura que, conseqüentemente, elevou a vida grega a um novo patamar.

O povo de Atenas começou a se abrir cada vez mais às influências dos filósofos anteriores, pois o caráter científico que os diferenciavam, com base numa aspiração geral do domínio racional, se apresentou como um recurso oportuno e, ao mesmo tempo, valioso para o modo de recepção e assimilação que determina uma verdadeira formação cultural. A difusão de conhecimentos de várias áreas, inerentes à convicção religiosa mais profunda da ordem divina, influenciou visceralmente toda a concepção da educação. A ação educadora, que ainda tinha muito em comum com a *paideía* dos antigos poetas, começava a ganhar contornos de um novo ideal que se realizaria plenamente na pessoa de Sócrates.

De acordo com Platão, Sócrates tinha 70 anos ou um pouco mais quando morreu pela *cicuta*, o que indica que ele deve ter vivido aproximadamente de 469 a.C. a 399 a.C. Considerando a ausência de fontes primárias, uma vez que não deixou nada escrito, torna-se um trabalho quase impossível a reconstrução de um Sócrates “histórico”; assim, resta-nos apenas as obras escritas pelos seus discípulos imediatos, que expressaram a figura de seu mestre através de um retrato literário que, para Jaeger (2013, p. 499), consiste na “[...] única imagem fiel, decalcada sobre uma realidade viva de uma individualidade grande e original, que a era clássica grega nos transmitiu”. Os acontecimentos comuns de sua vida podem ser resumidos brevemente. Sócrates nasceu em Atenas, era filho de um escultor chamado Sofronisco e de Fainarete, uma parteira — profissão da qual Sócrates se apropriou como uma imagem sensível para descrever sua própria atividade filosófica, que, assim como a parteira, tem como objetivo libertar e trazer à luz o conhecimento que já reside na alma dos seus interlocutores. Durante sua juventude, presenciou o florescimento de uma democracia sob o governo de Péricles e uma era

dourada, culturalmente rica e politicamente dinâmica, onde as artes literárias e arquitetônicas estavam se desenvolvendo como nunca. Posteriormente, sua vida foi ofuscada pela Guerra do Peloponeso, na qual serviu na infantaria pesada e, devido ao seu comportamento de bravura e coragem exemplar, granjeou respeito e boa reputação. Após a derrota de Atenas por Esparta, Sócrates presenciou o fim da democracia e a imposição de uma oligarquia brutal — o regime dos Trinta Tiranos — pelos espartanos. O regime tirânico durou cerca de um ano, mas teve um impacto duradouro na memória política de Atenas.

3.1 O cientista do mundo interior

Sócrates inicia seus estudos investigando as cosmologias dos jônios enquanto membro da escola de Arquelaus, o sucessor de Anaxágoras em Atenas (Copleston, 2021, p. 112). Não obstante, ele logo se incomodou com a discordância das várias teorias filosóficas e, perplexo com a falta de acordo sobre qualquer ponto, rejeitou a especulação dos “pré-socráticos” sobre a *phýsis* por dois motivos: “ela era dogmática e inútil” (Conford, 2001, p. 28). Primeiramente, tratavam-se de especulações sobre princípios inverificáveis, que podiam ser tão vãs quanto o produto da imaginação — a ausência de um fundamento epistemológico fazia Sócrates considerar todas as pesquisas nesse campo um empreendimento estéril e febril. Em segundo lugar, seria inútil porque não dizia nada sobre as questões humanas, como a piedade, o justo, o belo, o conhecimento de si e a maneira correta de viver: “Se não consigo conhecer os inícios da vida no passado não registrado, eu posso, achava Sócrates, conhecer os fins da vida aqui e agora” (Conford, 2001, p. 29). Aqueles que estava sinalizando suas reflexões para essas questões eram os sofistas e os trágicos, o que levou a algumas considerações sobre Sócrates ter sido discípulo de Ésquilo e, em algum momento, também de Pródico. De qualquer modo, é importante não nos determos tanto no que Sócrates aprendeu do catálogo filosófico disponível naquele momento, até porque, como diz Stenzel:

[...] é irrelevante sabermos o que ele de fato chegou a aprender em relação à cultura filosófica, ou se tinha sido, por exemplo, aluno de Ésquilo. Ele conhecia os grandes poetas, ouvia as tragédias e comédias com seu conteúdo filosófico riquíssimo, ouvia filósofos e sofistas e as conversas a respeito deles, memorizando tudo isso, sem considerar esse processo de formação cultural como algo especial (Stenzel, 2021, p. 74).

Nessa mudança de foco da investigação da *phýsis* para as questões humanas, Sócrates tenta desenvolver sua própria linha de pesquisa. “No começo”, diz Julián Marías (2004, p. 42), “Sócrates parecia ser apenas mais um sofista; foi somente mais tarde que se percebeu que não o era, que tinha vindo ao mundo justamente para superar a sofística e reestabelecer o sentido da verdade no pensamento grego”. A identificação de Sócrates como um sofista não é nova e Émile Boutroux (2015, p. 29-30) tranquiliza o coração do leitor exaltado ao dizer que “[...] não há nada nessa aproximação que possa rebaixá-lo, quando se tem uma ideia justa acerca do caráter da sofística”. Portanto, a associação faz sentido, dado que sua técnica refutatória se apropria de uma postura paradoxal ao afirmar que sua sabedoria consiste em reconhecer sua ignorância, enquanto em outras ocasiões, como no *Mênon* e na *Apologia*, ele declara possuir certezas. Essa ambiguidade levou Sócrates a ser objeto de descrições diametralmente opostas desde Aristófanes, sendo alvo tanto de fascínio quanto de zombaria. Como Kierkegaard (2010, p. 29) coloca: “Sócrates passou sua vida constantemente entre a caricatura e o ideal, assim também ele continua entre ambos após a morte”.

Esperamos estar com razão quando dizemos que Sócrates, de algum modo, realizou o ideal da educação sofística ao mesmo tempo em que a superou e corrigiu o que tinha de extravagante nela. Justamente por ter assimilado todo esse clima cultural como uma das raízes de sua formação, ele percebeu quão venenosa era a racionalidade proposta pelos sofistas, “[...] pois afrouxava os vínculos indispensáveis, levando o indivíduo a um isolamento interesseiro e danoso” (Stenzel, 2021, p. 76). A racionalidade sofística, levada às últimas consequências, é um atentado contra a coesão coletiva da sociedade. Sócrates, portanto, estava realmente mergulhado no seu tempo, plenamente consciente dos problemas relacionado à *pólis* e atento às questões culturais e intelectuais da época — uma época de crise que precisava de alguém para apontar um novo caminho. Ele estava ligado à *pólis* a tal ponto que sua tarefa consiste em ir em direção contrária a toda fragmentação, entendendo que essa empreitada consiste, antes de mais nada, na busca do conhecimento como a maior e mais bela de todas as tarefas. A busca do conhecimento equivale ao novo ideal da *areté*, que para ele se traduz numa unidade que abarca todas as realizações dentro da *pólis*: a nova *areté* é o conhecimento que se constitui como uma energia moral integrada na personalidade e que orienta o sujeito aos princípios gerais que determinam todo conjunto.

Entretanto, Stenzel (2021, p. 78) nos lembra que Sócrates faz uma distinção entre o conhecimento individual, do qual ele não atribui nenhum valor de virtude, e o verdadeiro conhecimento, que é superior pois se dá numa relação com o outro, determinando o indivíduo a incorporar “[...] o espírito e a energia de uma realidade muito mais forte, harmonizando-se

com ela”. Esse conhecimento não é alcançado por meios obscuros ou por algum tipo de experiência mística, mas sim pela “[...] parição das forças racionais mais íntimas das energias racionais da alma consciente de si mesma” (Stenzel, 2021, p. 78). O recurso que Sócrates encontrou para chegar a essa experiência foi a conversação, ou seja, o confronto dialógico, também conhecido como “dialética”: uma conversa racional que expressa a realidade em sua forma mais simples e verdadeira. O método, engenhoso em sua essência, consiste propriamente em começar um diálogo pelas arestas, abordando inicialmente questões periféricas na variedade multifacetada da vida infinitamente entrelaçada em si mesma, até chegar ao seu centro, muitas vezes de forma abrupta e decisiva; “[...] é através desse influxo sobre terceiros que a personalidade humana de Sócrates se manifesta. O seu órgão era a palavra” (Jaeger, 2013, p. 499).

Para tornar isso possível, Sócrates desenvolveu a bem conhecida “arte de perguntar”, que contrastava diretamente com a “arte de responder” dos sofistas; estes, sempre ansiosos de que alguém lhes perguntasse algo, buscavam brilhar através de suas longas e eloquentes respostas. No entanto, essas respostas eram tão maçantes e prolixas que às vezes incomodavam até mesmo seus próprios pares, ao ponto de Hípias censurar Protágoras e pedi-lo para afrouxar “[...] um tanto as rédeas do discurso, para que este se torne mais solene e, nem soltes todas as velas ao vento favorável, até perderes a terra de vista no mar largo da eloquência” (Platão, 2021, p. 389). A dialética socrática confronta esse modo de exibição com seu modelo de conversação. Como Kierkegaard magistralmente expõe em sua dissertação sobre a ironia socrática, a arte de perguntar nada mais é que a arte de *conversar*: “É por isso que Sócrates, tão frequentemente com uma ironia tão profunda, repreende os sofistas, jogando-lhes na cara que eles sabiam muito bem falar, mas não conversar” (Kierkegaard, 2010, p. 47).

A diferença entre “conversar” e “falar” reside no aspecto egoísta do “bem falar”, onde a eloquência sem conteúdo e as quinquilharias que soam bem predominam, todavia carecem de uma conexão real com a Ideia. A conversação, por outro lado, exige um objeto muito bem definido, aquela centralidade onde orbita um diálogo sob a forma de perguntas e respostas. Isso ocorre numa dupla relação: primeiro, na relação do indivíduo com objeto de discussão e, depois, na interação do indivíduo com outro indivíduo. Nesse movimento dialético, manifesta-se a ironia socrática, em que o perguntar não tem por objetivo receber uma resposta imediata ou satisfatória, mas sim exaurir o conteúdo aparente, tornando-se transparente para o indivíduo o fundo de sua própria alma. A experiência do *logos*, nesse processo, é compartilhada, transformando-se num discurso que expressa um entendimento real, escalando para o verdadeiro conhecimento: a compreensão do Bem supremo. Esse conhecimento é baseado na

consciência que o indivíduo tem de si mesmo e da qual a comunidade também pode participar, promovendo um entendimento coletivo.

Sócrates não desenvolveu sua reflexão descolado da *pólis* e de suas leis; seu objetivo é promover uma autoconsciência na comunidade pelo compartilhamento do *logos* através do refinamento da linguagem, pois somente assim é possível resistir à desintegração da cultura grega, já em pleno declínio em sua época. Temos aqui, portanto, um conhecimento que parte do indivíduo, se estabiliza numa relação dialética com o outro e se efetiva na comunidade. Esta é a síntese do espírito comunitário socrático, em que o vínculo entre o indivíduo e os outros é indissolúvel. A postura de Sócrates envolve uma ação eminentemente política, na qual conceitos fundamentais da vida coletiva, como o bem, o justo, a lei, a verdade, não são lançados a esmo como se fossem fórmulas para serem destrinchadas de maneira meramente teóricas — essas questões são arrancadas das contingências concretas que cercam seus interlocutores para leva-los à Ideia; ele quer realmente chegar a um entendimento comum sobre as consequências reais desses conceitos na ação concreta do indivíduo na *pólis*. No entanto, nada disso seria possível se Sócrates estivesse engajado numa disputa retórica; ao contrário, o que está em jogo são suas convicções mais íntimas.

Desse modo, já podemos vislumbrar o avanço da intenção educadora de Sócrates em relação aos seus opositores, sejam sofistas ou demagogos, que agitavam as massas com monólogos cuja intenção é apenas impressionar a multidão pela força da *doxa*. A *paideia* socrática segue um caminho completamente distinto. Stenzel (2021, p. 81) percebe esse movimento ao dizer que “Sócrates via o verdadeiro objetivo da educação e da formação no esforço de avançar pelo entendimento até o âmago do ser humano que o leva a agir com o máximo de empenho. E realmente não pode haver intento mais elevado”. A atitude pedagógica assumida por Sócrates consiste na aplicação da força do *logos*, da palavra verdadeira e autêntica, com a qual o indivíduo expressa realmente o que pensa, despido dos recursos sofisticados de persuasão. É o que Sócrates tenta estabelecer em um diálogo com Protágoras, quando este o responde “Mas, que isso importa? Se assim o queres, seja santa para nós a justiça e a santidade”; ao que Sócrates replica, exigindo de Protágoras uma postura honesta e que emita sua verdadeira opinião: “Isso não, não estou pedindo que discutamos na base de ‘se assim queres’, ou de ‘se for do seu agrado’, porém apenas entre mim e ti [...] na convicção de que a proposição será mais bem fundamentada no caso de deixarmos o ‘se’ de lado” (Platão, 2021, p. 371). Sócrates está convicto de que sem sinceridade interior é impossível qualquer relação significativa e, por conseguinte, a verdadeira comunicação também não existirá; o *logos* como símbolo que representa aquele conteúdo originário que brota da parte mais íntima e responsável

da alma não será acessado. Por último, o verdadeiro conhecimento também será comprometido, já que esse núcleo é o órgão da medida invisível e objetiva das coisas, do qual o próprio Sócrates se servia para determinar e fundamentar a sua opinião.

Essa nova atitude expõe a deficiência fragmentária do saber sofisticado, quer se trate da habilidade retórica ou daquele saber enciclopédico cheio de informações comparativas — tudo isso só pode motivar a ironia de um filósofo e nada mais. Embora possua domínio sobre essas áreas, Sócrates não está interessado em fornecer informações; a descoberta que ele deseja comunicar é a experiência a partir de sua própria alma. O conhecimento do real se manifesta nesta dimensão a partir de uma relação comunicativa, na expectativa de que as outras almas alcancem descobertas semelhantes. Deve haver uma harmonia, uma unidade espiritual, para que o pensamento compreenda a si mesmo e ame a si mesmo no momento em que é assumido no ser do outro. Se essa relação comunicativa for bem-sucedida e “[...] causar tal efeito sobre os outros, terá afetado a comunidade existente na proporção de sua influência” (Voegelin, 2015, p. 363).

Com isso, Sócrates expressa em sua própria vida o escopo universal visado pela *areté* política; sua exigência existencial é surpreendente e deixa todos desconsertados pois, ao encontrar na alma a medida invisível, ele potencializa a interdependência entre *discernimento* e *ação* como uma marca essencial do seu caráter: “Sócrates não reconhece nenhuma ação como tal que não tenha se originado do discernimento, [...] pois é essa origem que lhe garante a sua justiça e lhe confere a sua orientação *durativa*” (Stenzel, 2021, p. 87 grifo do autor). Essa correlação entre discernimento e ação é o que os gregos chamavam de *phronesis*, aquela sabedoria prática com o qual o indivíduo é capaz de acessar uma compreensão integral da realidade, dando-lhe a capacidade de julgar corretamente o que é justo, bom e verdadeiro. Esse entendimento não é fragmentado, mas abrangente e holístico, permitindo que a pessoa apreenda a verdade em sua totalidade aqui e agora como um conhecimento que acessa ao mesmo tempo a “palavra e a ação” — as próprias virtudes são também submetidas às leis do conhecimento sobre o que deve ser feito em cada caso particular. Ao se originar da ordem interior da alma, a *phrónesis* faz com que a ação seja a consequência natural e inseparável do conhecimento da realidade toda que define o indivíduo no momento atual de sua vida. Por isso, não faz sentido fatiar as virtudes com definições isoladas, fragmentando a compreensão do que é o bem. Stenzel coloca a questão da seguinte forma:

Uma bravura que não seja ao mesmo tempo justa e sensata não é nada; uma justiça que não signifique ao mesmo tempo bravura, também não seria nada; tudo obtém seu

sentido apenas pela disposição de pensar e agir do ser humano como um todo. O núcleo homogêneo da alma precisa estar eternamente de prontidão para aprender, de modo que possa compreender e criar a ordem da realidade ao ser confrontado com as tarefas mutáveis de cada momento (Stenzel, 2021, p. 88).

Diferente da tragédia, em que o indivíduo é levado a agir em meio a uma desorientação diante da fatalidade, Sócrates extrai da própria alma as normas que definem o seu posicionamento e sua ação dentro do espaço da comunidade concreta. A superposição entre discernimento e ação confere ao entendimento e ao saber uma intuição direta da verdade que transcende as aparências e as realidades fenomênicas — tudo isso atribui a Sócrates uma marca tão característica que, em toda história, “[...] nunca um espírito ético exigiu de si mesmo tão intensamente e a cada momento a prova de sua autenticidade e força” (Stenzel, 2021, p. 89). A exuberância do modo de vida socrático foi a expressão de uma personalidade profundamente marcante, ao ponto de determinar diretamente a concepção platônica de filosofia como um movimento da alma em direção ao Bem (*Agathon*). Quer dizer, a vida de Sócrates é o modelo encarnado da experiência filosófica como conduta humana que molda a alma e orienta a existência.

O modo de vida socrático se deu através de uma verdadeira revolução espiritual até então inédita no mundo grego. Sócrates é o receptor de uma força divina, seu *daímon*, da qual ele se diz obediente. Inicialmente, o *daímon* é entendido como a origem divina no homem. Giovanni Reale (2014, p. 187) diz que essa é uma concepção da religião dos mistérios, o orfismo, que concebia o *daímon* como “[...] um princípio divino que constitui nosso eu profundo, a *psyche*; preexistente e sobrevivente ao corpo”. É com o orfismo que nasce a primeira concepção dualista de corpo e alma, dois princípios antagônicos, a partir dos quais, o corpo é visto como cárcere da alma, enquanto esta é considerada imortal. “Com isso estão lançadas as premissas de uma revolução de toda a visão da vida”, e a vida, portanto, “passa a ser vista segundo uma dimensão totalmente nova” (Reale, 2012, p. 24). A doutrina órfica da alma e seus ritos de purificação foi um fenômeno tão importante que, sem ela, “[...] não conseguiríamos explicar Pitágoras, Heráclito, Empédocles, e, naturalmente, Platão e tudo o que dele deriva” (Reale, 2012, p. 24).

Sócrates, ao avançar nessa questão, oferece uma compreensão mais sofisticada sobre a alma e o *daímon*. Ao subscrever os estudos de J. Burnet e E. A. Taylor, Reale (2014, p. 188) afirma que “[...] foi Sócrates quem introduziu a concepção da alma como sede tanto da inteligência quanto do conhecimento e da consciência, e também dos valores morais”. Assim, Sócrates faz com que a personalidade completa do homem coincida exatamente com sua alma,

o que exige um novo foco de atenção sobre esse objeto, que até então não tinha passado pelo crivo de uma reflexão filosófica. A reflexão socrática da alma se baseia na ordenança divina transmitida pela célebre advertência inscrita no templo de Delfos: “conhece-te a ti mesmo”. Conhecer a si mesmo para Sócrates é a suprema tarefa da vida humana, uma força regeneradora cuja experiência é a do mergulho em nosso próprio mundo interior, em nossa própria alma, da qual os limites permanecem desconhecidos ainda hoje; para ele, o maior bem do homem consiste em realizar esse exame interior, porque “[...] a vida sem esse exame não vale a pena ser vivida” (Platão, 2015, p. 143).

Sócrates exprime de forma visceral a conversão da filosofia ao homem de modo mais grandioso desde Heráclito. Como expusemos anteriormente, a reflexão de Heráclito inaugura uma forma de filosofar que incide sobre a profundidade da alma e a exploração de si mesmo: “busquei-me a mim mesmo”, diz Heráclito (2020, p. 96) no seu fragmento 101. Essa investigação de si já representava em Heráclito um magnífico avanço alcançado pela consciência do eu, um desenvolvimento que amplia sua autocompreensão a uma nova dimensão do conhecimento. Para Voegelin (2015, p. 305), o texto harmoniza-se perfeitamente “[...] com o estilo délfico do pensamento de Heráclito. É absolutamente possível que o fragmento expresse uma obediência à determinação délfica ‘conhece-te a ti mesmo’”. Heráclito, em silenciosa obediência à ordem délfica, persegue seu *daímon*²⁸ e descobre uma nova forma de filosofar ao acessar o fundo de sua alma; ele descobre que seus limites são insondáveis, pois “a alma tem um *logos* que aumenta a si mesmo” (Heráclito, 2020, p. 100). Heráclito ingressa em uma atividade exploratória, e sua compreensão do *logos* abre para os gregos um caminho sem precedentes para aqueles que querem seguir a via da sabedoria.

Sócrates, sem dúvida, dá continuidade à nova forma de filosofar inaugurada por Heráclito, que se constitui numa nova consciência que “[...] só pode ser expressa por meio de palavras e imagens tiradas da experiência interior” (Jaeger, 2013, p. 225) — somente nesta esfera é possível lidar com a totalidade da existência humana. Esse movimento filosófico não constitui um sistema; ou seja, não existe uma doutrina socrática formal. O que existe é a irrupção de um movimento existencial que nos impele a buscar o “centro divino”. Desse modo, Sócrates nos conduz sempre à sua própria experiência de expansão do território da alma, na expectativa de que possamos nos deslocar para dentro de nós mesmos e, a partir daí, extrair os mesmos símbolos universais.

²⁸ No fragmento 119 Heráclito (2020, p. 102) afirma que “a morada do homem é o *daímon*”. Não é fácil avaliar se Heráclito usa o termo *daímon* no contexto daquela concepção da religião órfica que apontamos acima; no entanto, preferimos esta hipótese, porque aponta para um sentido mais profundo e próximo da tradição.

Aprender com Sócrates, portanto, significa tão somente ter um encontro consigo mesmo. Nessa busca pelo centro divino, Sócrates pretendia encontrar um ponto firme e estável no mundo moral do homem. Suas questões miravam a essência conceitual de predicados como o bom, o belo, o justo etc., cuja realidade, para ele, sustenta a nossa existência de seres mortais; uma realidade que verdadeiramente é, permanente e imutável. É em vista desses conceitos universais que Sócrates assume suas investigações em forma de perguntas e respostas sobre o que é a coragem, a piedade ou o autodomínio. Ele toma para si a postura de um verdadeiro cientista ao examinar meticulosamente a finalidade da virtude e da felicidade; em termos aristotélicos, Sócrates quer descobrir a “causa final” da vida humana.

Ao colocar a finalidade da vida como objeto de escrutínio científico, Sócrates desafiou seus contemporâneos a pensar em algo que raramente era formulado como um problema lógico, causando muito desconforto: “Considerando a vida como um todo, ele perguntava quais dos fins que buscamos são real e intrinsecamente valiosos, e não apenas meios de obter algo que acreditamos valioso” (Cornford, 2001, p. 31-32). Perguntar sobre a existência de um fim comum em termos do valor de nossos desejos tornou-se, a partir de Sócrates, a principal questão debatida por aqueles que realmente almejavam alcançar a estatura de filósofos. É nessa esfera que Émile Boutroux reconhece Sócrates como o fundador da ciência moral, atribuindo-lhe a determinação dos conceitos universais e o método indutivo de investigação. Para Boutroux (2015, p. 47), Sócrates proclama como objeto da ciência aquilo que há de mais *geral*, o que é superior a todo domínio particular, porque “[...] não existe ciência do individual, do acidental, das coisas particulares tais como nos são dadas”. É no geral que Sócrates encontra a condição necessária e suficiente de comum acordo consigo mesmo e com os outros, pois ele vê no fundo da alma o ponto de referência do *logos*, o fundamento da palavra que se revela ao entendimento — a partir desse fundamento, todos podem acessar e participar de uma ordem simbólica universal. Boutroux então discerne duas partes ou, dois aspectos, da ação socrática:

[...] que podemos designar pelos nomes de *forma exterior* e *fundo lógico*. A forma exterior é o diálogo, com certos traços particulares de Sócrates, como a ironia e a maiêutica, bem como o papel capital que aí desempenham o domínio de si e o amor. O fundo lógico compõe-se da definição e da indução. Em Sócrates, cada uma dessas partes possui uma fisionomia especial (Boutroux, 2015, p. 50-51).

Vamos abordar esses dois aspectos do chamado método socrático. No entanto, é necessário ter cautela ao usar a palavra “método”, pois esta expressão, por si só, não basta para capturar o sentido ético inerente ao processo. A forma externa, em vista disso, consiste na comunicação dialógica que é preenchida por quatro traços peculiares à própria personalidade

de Sócrates: a ironia, a maiêutica, o domínio de si e o amor (*eros*). Como destacamos acima, o método dialógico do qual Sócrates lança mão não é apenas uma forma cômoda e sugestiva: o diálogo é a forma por excelência da participação filosófica cuja finalidade é iluminar a existência; ele tende alcançar o centro mesmo da realidade, a tal ponto que “[...] a dialética se confunde com a própria sabedoria” (Boutroux, 2015, p. 51).

Começemos pela ironia, pois ela tem um destaque fundamental ao marcar tanto o ponto de partida quanto o de chegada no diálogo, permeando todo o tecido da dialética. A ironia opera com uma dupla intenção, atuando no diálogo e, ao mesmo tempo, se tornando o objetivo final de uma disputa de palavras, que Sócrates elevou a uma espécie de atletismo espiritual. Ao questionar sem jamais oferecer respostas definitivas, Sócrates utiliza a ironia como um estímulo para pensamento, “[...] que o impulsiona quando ele se torna sonolento, e o disciplina quando se torna desenfreado” (Kierkegaard, 2010, p. 125). Suas perguntas não têm como foco necessariamente as respostas, mas sim o esgotamento do conteúdo aparente que está sendo discutido. Isso leva o interlocutor, que acredita saber, cair em contradição, a se sentir confuso e, por fim, a admitir que não sabe o que pensava saber — como se a ironia os colocasse frente a frente com o nada, que, ao observá-los, zombasse deles. Vários diálogos socráticos deixam exatamente essa impressão, como no *Protágoras*, em que Sócrates diz: “a última conclusão de nossa controvérsia se levanta contra nós como uma pessoa, para acusar-nos e zombar de nós, e que se fosse dotada de voz nos falaria: “Sois dois tipos bastante curiosos, Sócrates e Protágoras” (Platão, 2021, p. 449).

Evidentemente, esse procedimento é suspeito e provoca desconfiança. Contudo, Kierkegaard (2010, p. 62) percebe que, se a ironia “tem algo de repulsivo em si, certamente também tem algo de extraordinariamente sedutor e fascinante”. Essa combinação de atração e repulsa é o reflexo da própria personalidade de Sócrates, um sujeito considerado fisicamente feio, mas que irradia uma inteligência eroticamente inspiradora e atraente. O *eros* implica toda uma dinâmica de sedução, fazendo com que os diálogos não sejam meros exercícios lógicos de definições sobre os problemas éticos. Embora os diálogos socráticos não cheguem a definir realmente o conceito moral que nele se investiga, isso não significa que eles não alcancem um resultado. Pelo contrário, o resultado visível de “[...] todas essas tentativas para ‘delimitar’ a essência de uma dada virtude desembocam, por último, na consciência de que tal essência tem necessariamente de consistir em um *saber*, num *conhecimento* (Jaeger, 2013, p. 564 grifo do autor).

A finalidade do diálogo é chegar mutuamente ao conhecimento do bem. Se as coisas realmente são assim, então se perceberá que esse conhecimento não é uma operação da

inteligência, mas a expressão efetiva que emerge do fundo da alma. A *maiêutica* se dá nesse momento, quando Sócrates, que declara a si mesmo estéril no que concerne à sabedoria, auxilia os demais a trazer à luz aquilo que tinham numa camada profunda da alma. Como método, a *maiêutica* consiste em fazer o indivíduo acessar as verdades eternas que habitam nele mesmo, em sua própria natureza. Através da irrupção causada pela alma libertadora de Sócrates — que ajuda a remover tanto os obstáculos empíricos quanto os falsos julgamentos —, apresenta-se diante dos olhos do indivíduo uma grande riqueza, da qual, cheio de gratidão, ele facilmente se sentirá devedor.

O domínio de si e o amor desempenham um papel importante no trabalho da *maiêutica*. O domínio de si gera ordem no indivíduo, orientando-o a buscar o que é melhor e abster-se das coisas más. Já o amor, demanda certa profundidade, conforme Boutroux (2015, p. 57), envolve “[...] um tipo de ardor espiritual que invade o homem por inteiro e que lhe causa uma emoção diferente daquela da pura amizade”. A dialética se torna, enfim, uma relação erótica entre dois amantes que desejam ardentemente o conhecimento da verdade; nesta relação o *eros* preenche a alma, garantindo sua máxima intensidade de realidade. A verdadeira comunicação se dá apenas nessa esfera, que só é possível porque o objeto do amor socrático é, antes de mais nada, a própria filosofia — seu desejo pela sabedoria se integra numa busca existencial dramática. A filosofia para Sócrates é uma fome erótica pela realidade mais íntima, que se encontra alojada na relação entre duas almas, mas que pode se expandir para uma escala maior, até atingir a comunidade: “Criar uma comunidade existencial por meio do desenvolvimento da verdadeira humanidade do outro homem à imagem da sua própria é o trabalho do Eros socrático” (Voegelin, 2009, p. 73). Com a ausência do *eros*, essa relação corre o risco de se degenerar em uma comunicação violenta, caracterizada por uma ordem de símbolos que impõem controle e poder, e a dialética, por sua vez, perde sua função de despertar e orientar a alma.

Destacamos acima, portanto, a exterioridade do método socrático, que se realiza numa comunicação dialógica preenchida pela ironia, pela *maiêutica*, pelo *eros* e, finalmente pelo domínio de si; tudo isso revela o aspecto histórico que, segundo Boutroux, testemunham a preocupação exclusiva e refletida de Sócrates em criar a ciência das coisas morais. O *fundo lógico*, por sua vez, abarca a definição e a indução: “[...] a definição consiste no objeto supremo da dialética; a indução é o desenvolvimento metódico que conduz à definição” (Boutroux, 2015, p. 62). A definição é basicamente o esforço de apreender o objeto em sua essência e enunciar a determinação do seu conceito universal. Esta é uma descoberta que Aristóteles (2012, p. 57) atribui a Sócrates com muita propriedade, quando diz que este, “[...] deixando de lado a natureza e confinando seu estudo às questões éticas, buscou nessa esfera o universal e foi o primeiro a

concentrar-se nas definições”. Mais adiante, Aristóteles (2012, p. 328) observa que “[...] era natural que Sócrates indagasse a essência das coisas, pois tentava deduzir logicamente e o ponto de partida de toda dedução lógica é a essência”.

Assim, é de comum entendimento que, desde a antiguidade, uma das principais atividades desenvolvida por Sócrates é a busca pela definição; sendo esta, para ele, o enunciado que expressa a perfeita conformidade da essência de um objeto. No entanto, essa conformidade não se limita ao sentido discursivo e teórico de uma fórmula; ela deve ser intuída como uma imagem real, com nitidez de traços, captada pela percepção como a condição necessária e suficiente da existência do próprio objeto. Dessa forma, Sócrates tenta abarcar o domínio inteiro das coisas morais, buscando apreender o núcleo de realidade no fundo da natureza humana para poder extrair de lá uma regra para os julgamentos e uma conduta virtuosa. Nessa conduta consiste no que se pode chamar verdadeiramente felicidade.

3.2 *Paideia* como conversão da alma para a Ideia do Bem

Devemos destacar que Sócrates não se restringe a um modelo de sobriedade que visa apenas fundamentar teoricamente uma nova sabedoria de vida e seu aspecto prático. Embora essa visão tenha sido amplamente aceita e por muito tempo considerada como definitiva, ela acaba por reduzir a riqueza da personalidade de Sócrates a de um sujeito pedante, interessado somente em deduções lógicas sobre a essência das coisas. Essa interpretação se deve em grande parte à autoridade descritiva de Aristóteles, cujas observações foram tomadas por muitos pesquisadores como testemunho histórico completo.

Desse modo, devemos reconhecer que os traços aristotélicos de Sócrates não são tidos necessariamente como imprecisos, mas tão somente limitados em seus aspectos, dos quais são meticulosamente medidos pela pauta de um pensador teórico. Xenofonte, por sua vez, é uma referência que despersonaliza Sócrates intencionalmente. O exame de Kierkegaard sobre a representação de Sócrates por Xenofonte revela que este autor suprimiu deliberadamente tudo que havia de perigoso na figura de Sócrates, apresentando-o como um personagem dócil e inofensivo. Kierkegaard (2010, p. 39) constata que Xenofonte peca por sua finitude, apresentando a exterioridade socrática a partir de uma fina camada epidérmica, um *domínio de si* e uma sobriedade finita e utilitária, “[...] enquanto Platão tão grandiosamente atribui a Sócrates uma espécie de saúde divina, que torna impossível para ele os excessos e, contudo, não o priva, mas sim o regala com a plenitude do gozo”. Kierkegaard refere-se ao Sócrates

descrito no *Banquete*, onde, mesmo quando forçado a beber, Sócrates consumia mais que todos, porém não se embriagava, expondo a exuberância do seu comportamento autocontido; ao mesmo tempo em que não se priva do prazer, mantinha-se sempre superior a eles. Xenofonte, por sua vez, esvaziou Sócrates de seus atributos mais profundos e arriscados; no lugar da ironia, tão excitante e temerária, aparece a sofística. Kierkegaard observa que Xenofonte realmente chega à imagem oposta da concepção platônica:

Nós temos, portanto, na concepção de Sócrates por Xenofonte, a *sombra parodiante* da Ideia em suas múltiplas aparições. No lugar do bem aqui temos o útil, no lugar do belo, o utilizável, em vez do verdadeiro, a ordem estabelecida, em vez do simpático, o lucrativo (Lucrative), no lugar da unidade harmônica, a prosaica sobriedade (Kierkegaard, 2010, p. 40).

Se esta imagem estiver correta, Sócrates seria tudo, menos um filósofo. Jaeger (2013, p. 509) também se atenta a Xenofonte, e diz que este “[...] é a encarnação do burguês, incapaz de compreender qualquer coisa da importância de Sócrates”.

Platão, ao contrário, destaca-se como uma fonte que consegue captar a essência verdadeira do pensamento socrático. Todavia, há uma tendência geral em fatiar os diálogos platônicos, julgando que apenas os seus escritos da primeira época — considerados também como registros “pessoais” — traçam uma imagem mais real e histórica de Sócrates. Sobre isso, Jaeger e Copleston, seguindo as pesquisas de Burnet e Taylor, esclarecem que essa posição é equivocada, pois “[...] consiste em acreditar que Platão não pretendeu pintar Sócrates tal como ele era realmente. [...] Nada mais distante do ânimo de Platão do que o desejo de ludibriar assim os seus leitores” (Jaeger, 2013, p. 509). Em outras palavras, é bastante impreciso tentar distinguir de forma artificiosa entre o Platão da primeira fase e o da última para, a partir daí, concluir que apenas o primeiro oferece um retrato fiel de Sócrates, “[...] enquanto o segundo toma-o só como máscara para expor a sua própria filosofia, tal como ela se desenvolveu ao longo dos anos” (Jaeger, 2013, p. 509-510). Existe, na verdade, uma unidade nos diálogos platônicos que revela como as doutrinas das fases subsequentes já são renunciadas na primeira fase, sugerindo que Sócrates é, conforme retratado por Platão, “[...] o criador da teoria das ideias, da teoria da reminiscência e da teoria do Estado ideal. Numa palavra: era o pai da metafísica ocidental” (Jaeger, 2013, p. 510). Mais ainda, seria improvável “[...] que Platão pusesse suas próprias teorias na boca de Sócrates se este último nunca as tivesse defendido, já que pessoas que o tinham efetivamente conhecido e sabiam o que de fato ensinara ainda estavam vivas” (Copleston, 2021, p. 115).

A forma mais coerente de compreender a disparidade nas representações da personalidade de Sócrates é que a própria vida do filósofo se presta a essas diferentes leituras. Ambos os modos de entender Sócrates são legítimos; porém, quando considerados isoladamente, esses aspectos tornam-se unilaterais, exigindo uma compreensão mais matizada para que possamos assimilar sua verdadeira grandeza. Desse modo, é essencial que o historiador reconheça que Sócrates é uma figura inacabada, e que “[...] ainda abrigava dentro de si contradições que já no seu tempo forçavam, ou pouco depois dele forçariam se dividir” (Jaeger, 2013, p. 511). Portanto, Sócrates é o fundador da ciência moral, como aponta Émile Boutroux — seguindo Xenofonte na maioria de suas referências. No entanto, ele transcende a mera posição de um cientista; Sócrates é também, nas palavras de Jaeger (2013, p. 511), “[...] o mais espantoso fenômeno pedagógico da história do Ocidente”.

Sócrates é alguém que ascende ao ápice da formação espiritual e, de lá, retorna ao mundo daqueles que ainda dormem, para despertá-los e fazê-los subir como almas livres em direção ao conhecimento da verdade. Platão traduziu esse movimento brilhantemente em sua alegoria da caverna, ao desenvolver um simbolismo que expressa a natureza do filósofo, que segue o caminho para cima a fim de buscar a justiça e a sabedoria. As imagens simbólicas que Platão estabelece são semelhantes àquelas encontradas na experiência de transcendência descrita por Parmênides: “A ascensão para o alto e a contemplação do mundo superior é o símbolo do caminho da alma em direção ao mundo inteligível” (Jaeger, 2013, p. 893). Sócrates é o arquétipo do indivíduo que se liberta das sombras subterrâneas e se move em direção ao *Agathon* — é preciso lembrar que, ainda que Sócrates não tenha desenvolvido a arquitetura metafísica em torno do Bem apresentada na *República*, essa exuberância teórica foi a forma que Platão encontrou para traduzir a experiência de transcendência socrática, insuflada na própria alma de Platão. Foi para expressar essa experiência com o máximo de rigor que Platão, com seu gênio inquestionável, criou sua alegoria da caverna.

Resumidamente, a alegoria apresenta uma estrutura de parábola, não de mito. Pessoas estão acorrentadas numa caverna, de modo que enxergam apenas a parede ao fundo. Atrás delas, há um fogo que projeta sombras de pessoas segurando recipientes, estátuas e figuras de animais. Os prisioneiros veem apenas as sombras na parede à sua frente, inclusive as suas próprias e as dos objetos projetados. Para os prisioneiros, a realidade se resume a essas sombras. Em seguida, um dos prisioneiros é libertado e forçado a se levantar e encarar a luz do fogo, o que inicialmente lhe causa dor e confusão. Ele hesita, preferindo as sombras que conhecia, mas ao ir se acostumando com as cores vibrantes dos objetos reais é levado para fora da caverna, onde gradualmente passa a enxergar as imagens dos homens, das coisas refletidas na água e,

finalmente, o sol, que reconhece como a fonte de tudo. Por fim, quando retorna à caverna, sua visão é inútil na escuridão, tornando-o alvo de zombaria dos outros prisioneiros, que preferem permanecer em suas correntes e até o matariam se tentasse libertá-los.

O significado da alegoria aponta para várias direções, todavia, o próprio Platão assume a função de interpretá-la. Ela expressa uma imagem da *paideia*, representando a educação do filósofo e o seu papel dentro de uma sociedade corrupta, aludindo, no final, ao destino trágico de Sócrates. O prisioneiro que sai da caverna e contempla o sol corresponde à meta suprema do filósofo, i.e., àquela experiência na região do conhecimento puro da alma que deseja ver, com esforço, a Ideia do Bem. Esta é a jornada filosófica socrática, que Platão entende como uma ascensão da alma do reino do visível ao mundo superior, do qual “[...] no limite extremo da região do cognoscível está a ideia do bem, dificilmente perceptível, mas que, uma vez apreendida, impõe-nos de ponto a conclusão de que é a causa de tudo o que é belo e direito” (Platão, 2016, p. 579). Na introdução do livro VII nos é informado que a alegoria da caverna será abordada para pôr em relevo como se comporta a natureza humana em face desse objetivo. É sob o ponto de vista do homem que a *paideia* é desenvolvida e modificada; o processo educativo se abre agora para um novo caminho de “[...] transformação e purificação da alma para contemplar o Ser supremo” (Jaeger, 2013, p. 895).

Nesse ponto, a Ideia do Bem não aparece como um símbolo autossuficiente da metafísica como constantemente é exposta pelos intérpretes platônicos. O conhecimento do Bem descrito pela alegoria está relacionado diretamente com o problema da virtude, que era o centro das questões que Sócrates abordava. Isso mostra que Platão está bem posicionado e completamente enraizado no solo da experiência socrática. Isso deve ficar claro para não perdermos de vista que Sócrates e toda a profundidade de sua pessoa é o fundamento do que Platão está querendo comunicar. A propósito, Platão não define de forma rigorosa a natureza do Bem em si, embora suas obras apontem frequentemente para essa realidade. Giovane Reale (2004), em sua obra *Para uma nova interpretação de Platão* apresenta o estudo mais completo sobre a natureza da Ideia do Bem, relacionando-o com as “Doutrinas não-escritas”, algo que Platão apenas sinalizou em seus diálogos, mas que expôs na sua integralidade somente no seu círculo restrito de alunos através da tradição oral. Reale lança as bases de um novo paradigma nos estudos platônicos, apoiado nos “autotestemunhos” de Platão — especificamente na *Carta VII* e no *Fedro* — e na tradição indireta, demonstrando que os escritos de Platão não são autossuficientes. Ou seja, os diálogos revelam apenas parcialmente a verdadeira doutrina platônica, pois para Platão “[...] a clareza e a completude pertencem à oralidade e não ao escrito” (Reale, 2004, p. 63). Há toda uma discussão no *Fedro* concluindo que “[...] a essência do

filósofo se manifesta e se atua não na dimensão da ‘escritura’, mas no campo da ‘oralidade’” (Reale, 2004, p. 65).

O ponto culminante da filosofia platônica não é o “mundo das ideias”, como geralmente é interpretado. Na verdade, Platão identificou a parte mais elevada de sua doutrina com o reino dos princípios supremos, que ele considerou no *Fedro* como as “coisas mais sérias” — verdades tão profundas que o filósofo não confia aos escritos. Na *Carta VII* ele explora essa questão, dizendo que:

Sobre essas coisas não há obra minha escrita e nem jamais poderá haver. Pois, de modo algum o conhecimento dessas coisas é comunicável como de outras disciplinas, mas, depois de muitas tentativas, com a convivência gerada pela intimidade, como um relâmpago que brota uma luz que nasce na alma e se alimenta a si própria (Platão, 2008, p. 88).

Platão deixa claro que o conhecimento dos princípios supremos, que aponta para o Uno primordial, não são comunicáveis da mesma forma que outros tipos conhecimentos, pois exige uma longa jornada meditativa. Trata-se de uma comunicação que incide luz diretamente na alma e requer uma estreita comunhão entre quem ensina e quem aprende. Esta foi justamente a experiência que Platão viveu com seu amado mestre Sócrates. A educação filosófica, nesses termos, consiste basicamente em um longo processo de discipulado.

Essa excursão é importante para podermos entender que a atitude de Platão também repousa na experiência educativa de Sócrates, que optou por não deixar nenhum escrito que pudesse ser facilmente transmitido sem essa experiência direta e transformadora. Portanto, a visão do *Agathon* só é possível através dessa comunicação entre duas almas, em que uma guia a outra das trevas à luz. Não por acaso, na *República*, Platão, com uma habilidade verdadeiramente artística, faz Sócrates se esquivar parcialmente ao tratar da Ideia do Bem, sugerindo que ela pertence às “Doutrinas não-escritas”. É como se a personagem, ciente de que está em um diálogo escrito, quebrasse a quarta parede. Ao ser questionado por Glauco sobre a natureza do Bem, Sócrates responde:

[...] ficarei muito satisfeito com isso. Porém, receio não estar à altura do assunto e que, apesar de toda boa vontade, minha falta de jeito vos provoque o riso. Não, bem-aventurados amigos; deixemos de lado, por enquanto, a questão da natureza do bem em si; afigura-se-me longe demais para que neste ritmo consigamos alcançar minha concepção a seu respeito (Platão, 2016, p. 555).

Vejamos, Sócrates não diz que não conhece a essência do Bem em si. Ele apenas declara que “[...] fornecer tal definição implicaria elevar-se a um nível superior ao da discussão

conduzida no diálogo, e que, portanto, estaria fora de lugar” (Reale, 2004, p. 244). O foco é outro, é a *paideia*, e, naturalmente, Sócrates precisa ajustar o que diz à capacidade de conhecer do seu ouvinte. Entregar a esmo as conclusões dos princípios supremos sem o devido desenvolvimento é algo que pode “provocar riso”. Isto significa que ele quer evitar ser incompreendido. Existe um caminho muito longo para chegar ao “conhecimento do Bem em si”, uma escalada que passa pelas ciências matemáticas até alcançar a dialética; somente através da oralidade dialética é possível contemplar a Ideia do Bem.

Em suma, se Platão não revela explicitamente a natureza do Bem, ele a ilustra de forma analógica, comparando-o ao sol, que é descrito como “filho” do Bem. Assim como o sol atua na esfera do visível, proporcionando luz e vida, o Bem exerce uma função semelhante na esfera do inteligível, iluminando a mente e possibilitando o conhecimento e a verdade:

Ora, o que comunica a verdade aos objetos conhecidos e ao sujeito cognoscente a faculdade de conhecer, podes afirmar que é a ideia do bem; é a fonte primitiva do conhecimento e da verdade, tanto quanto estes podem ser conhecidos; mas, por mais belos que sejam ambos, o conhecimento e a verdade, se admitires que muito mais belo é esse outro elemento — a ideia do bem — terás pensado com acerto. Conhecimento e verdade: assim como há pouco nos foi lícito admitir que a luz e a visão têm analogia com o sol, porém que seria erro identificá-los com ele, agora podemos considerar o conhecimento e a verdade como identificado, pois a natureza do bem deve ser tida em muito maior apreço. [...] No meu modo de ver, o sol, como dirás, não somente empresta às coisas visíveis a faculdade de serem vistas, como também a geração, o crescimento e a alimentação, muito embora ele mesmo não seja geração. [...] O mesmo dirás para os objetos do conhecimento, que não recebem do bem apenas a faculdade de serem conhecidos, mas dele também recebem o ser e a essência, conquanto o bem não seja essência, senão algo que excede muito a essência, em podes e dignidade (Platão, 2016, p. 563).

O Bem é a fonte primitiva do conhecimento e da verdade; isto significa que ele dá a faculdade de conhecer e também cognoscibilidade às coisas conhecidas. O Bem age como causa também do ser e da essência; tem uma função metafísica fundadora que se impõe como princípio supremo da dimensão ontológica. Todavia, Reale (2009, p. 256) observa que não é fornecido razões para nada disso: “As duas passagens, portanto, limitam-se a afirmar que o Bem é a causa de valor, de verdade e de ser, sem explicar o porquê”.

Apesar de ser uma questão fascinante, não é nosso objetivo aqui nos aprofundarmos na relação que Platão estabelece entre o Bem, como causa suprema, e seu desenvolvimento fundamentado nas “Doutrinas não-escritas”²⁹. Com essa digressão queremos fazer perceber que

²⁹ Para aqueles que desejam explorar mais profundamente esse tema, recomendamos o estudo de Giovanni Reale, *Para uma nova interpretação de Platão*, cuja abordagem consideramos a mais abrangente e detalhada sobre o ensino das “Doutrinas não-escritas” e seus registros na tradição indireta. O trabalho de Reale sobre os princípios supremos em Platão é, a nosso ver, insuperável em sua abrangência e pesquisa rigorosa. Esses princípios supremos se tratam do Uno, como a suprema medida, e da Díade indeterminada. Assim, a realidade protológica que se

os diálogos platônicos não são blocos de significado fechados que se interpretam a si próprios, mas acenam para uma realidade extratextual. O que nos interessa é compreender como Platão traduz a experiência dessa realidade suprema, ou seja, da Ideia do Bem e seu impacto na alma do filósofo.

Voegelin (2009, p. 173) observa que a visão do *Agathon* “[...] não produz uma regra de conduta material, mas proporciona formação à alma por meio de uma experiência de transcendência”. Nesta experiência, o filósofo se percebe no seu lar seguro e eterno, mas o caminho não pode ser somente para cima, ele precisa voltar. Existe certa repugnância do verdadeiro filósofo em se ocupar dos assuntos ordinários da vida cotidiana; seu lar está nas alturas da Ideia, onde sua atividade é a contemplação da verdade, da luz divina. Esse estado de contemplação representa uma bem-aventurança que ele experimenta ainda em vida. Como afirma Jaeger (2013, p. 893), “[...] é perfeitamente compreensível que o filósofo tenha de cair por força no ridículo, ao regressar desse espetáculo divino às misérias do mundo dos homens”.

Desse modo, ao contemplar o Bem, surge a questão prática de como promover a possibilidade de que outros homens se lancem no mesmo percurso. A pergunta de Sócrates é: “[...] de que jeito se formam homens desse tipo e como os conduziremos das trevas para a luz, como se conta dos que subiram do Hades para os deuses?” (Platão, 2016, p. 589). A relação simbólica entre luz e trevas está posta. No entanto, “subida” e “descida” constituem o primeiro par de símbolos na *República* que Platão utiliza para expressar os aspectos do domínio existencial. Na ordem espiritual, a altura é um símbolo de “pensamento elevado”. Como diz Romano Guardini: “Um pensamento não é elevado pelo fato de ser verdadeiro ou de se encontrar brilhantemente desenvolvido, mas por ser nobre e difícil de atingir. É tanto mais alto quanto mais reclama uma ousadia maior, um mais enérgico compromisso existencial” (Guardini, 2021, p. 67). Como vimos acima, o símbolo da subida já estava presente em Heráclito, porém, é em Platão que essa experiência se direciona como um caminho de ascensão ao ideal, pois a Ideia está necessariamente “em cima”. Há uma ordem hierárquica que expressa o valor de perfeição e que se estabelece no sentido da altura. É nesse sentido que Platão desenvolve a escalada da alma como uma ascensão para o Uno primordial.

encontra acima das Ideias e do Ser é um misto entre esses dois princípios, o Uno e a Díade, isto é: o Um e o Múltiplo. É da determinação do Uno sobre o Múltiplo que surgem todas as essências e, conseqüentemente, todo o Ser. Reale explora a protologia platônica em suas diversas camadas, identificando as referências a esses princípios em vários diálogos de Platão, onde o filósofo alude às “Doutrinas não-escritas” sem entrar em detalhes explícitos. Inclusive, na *República*, o Uno é claramente designado com o Bem, como fonte e origem suprema do Ser. Enfim, ao escalar até o cume da metafísica platônica nos deparamos com uma estrutura bipolar do real cujas Ideias formam uma estrutura secundária. A partir desse novo paradigma interpretativo todas as “pontas soltas” nos diálogos platônicos parecem se ajustar, nos deixando ainda mais fascinados com a extraordinária índole artística do modo como Platão expressou seu gênio filosófico.

Depois de sua subida para a visão do *Agathon*, Sócrates deve descer ao Hades, que é o símbolo do fundo da caverna subterrânea da alegoria. Na verdade, o caminho de descida e subida é um dos símbolos dominantes da *República* e se encontra já na primeira palavra que abre o Prólogo do primeiro capítulo como a experiência motivadora que põe o diálogo em movimento: “Desci ontem ao Pireu juntamente com Glauco, filho de Aristão, para fazer minhas orações à deusa e também porque desejava ver como haviam organizado o festival, que pela primeira vez era celebrado” (Platão, 2016, p. 77). Voegelin oferece uma interpretação magistral ao identificar que a expressão que abre o diálogo, *kateben* ("eu desci"), estabelece uma linha de significado que se repete até o último capítulo da obra, no mito de Er, sobre o Julgamento dos Mortos. Ele observa que “[...] o *kateben* abre a vista para o simbolismo da profundidade e da descida” (Voegelin, 2009, p. 114). Tanto o Pireu quanto o fundo da caverna são símbolos do Hades, que contrastam com o mito da ordem cósmica. Sócrates menciona que desceu ao Pireu, mas agora desejava voltar para Atenas; contudo, foi detido pelos seus amigos. Agora, no seio da profundidade, Sócrates busca persuadi-los, não para ser libertado, mas para guiá-los até a realidade suprema da Ideia. Ou seja, Sócrates já está na caverna desde o primeiro momento da *República*.

Toda a *República* se passa no interior da caverna, quer dizer, no Hades, com Sócrates resistindo à ação corruptora de seus membros, ao mesmo tempo que tenta elevá-los para a luz da Verdade. A filosofia se manifesta em Sócrates como a luz da sabedoria que incide ordem sobre essa tensão existencial que ocorre na profundidade da escuridão da alma. A alma boa e justa é aquela que é ordenada, em que cada parte cumpre bem o seu trabalho. Desse modo, o filósofo é o único indivíduo que é justo na mesma medida que uma boa *pólis* é justa. Mais ainda, o filósofo é o único capaz de revelar a justiça plenamente e realizá-la como ação concreta na comunidade, pois somente ele pode contemplar a justiça em toda sua dignidade. Nesse quadro, a figura do rei-filósofo surge como uma consequência natural, pois ele vislumbrou a justiça em si mesma; ele escalou da escuridão para contemplar a luz eterna. O rei-filósofo é um símbolo altamente flexível e ao mesmo tempo compacto, do qual podemos entendê-lo aqui como o supremo educador. Ele é o homem que resiste à desordem, evocando “[...] um paradigma de ordem social à imagem de sua alma bem-ordenada” (Voegelin, 2009, p. 130). Por isso, a questão que se impõe é a ação educadora do filósofo que tem a autoridade para governar, no entanto ele prefere o caminho da persuasão. Através da comunicação será possível guiar aqueles que realmente desejam ver, com os olhos da alma, a luz que emana do *Agathon*.

Aquele que ascendeu ao Bem supremo encontrou a reta medida para julgar e distinguir entre a opinião e a certeza, a realidade da ilusão, o justo do injusto e a virtude do vício. Não

obstante, para que haja a subida à Ideia do Bem — e a experiência de transcendência se concretize — o homem precisa antes experimentar a virada da alma, a *periagoge* — somente assim ele poderá ver as camadas mais luminosas do Ser. A *periagoge* é a conversão da alma estimulada pela da força educadora do filósofo. Sócrates tenta explicar que:

[...] a educação não será mais do que a arte de fazer essa conversão, de encontrar a maneira mais fácil 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 (Platão, 2016, p. 518).

A visão do Bem não se trata de uma técnica que pode ser ensinada. Para enxergar o *Agathon* é necessário que esse tipo de visão já exista na alma, assim como um homem que precisa ter olhos para ver. O papel do educador é, então, apenas o de orientar esse órgão de visão, caso ele já esteja presente na alma, para que se volte do domínio das sombras — a noite do Hades — em direção ao Bem, que emana a luz da Verdade. Estar com a alma voltada para o domínio das sombras é a experiência do engano e da desinformação sobre o ser verdadeiro; trata-se de um simulacro da experiência real, em que a própria mentira tomou posse da parte mais importante da alma — ou melhor, do órgão capaz de discernir a verdade das coisas. A ação educadora não age trazendo informações verdadeiras, não se refere ao que é derramado na alma; ela começa abordando estrategicamente a “doença da alma”, corrigindo a relação entre o homem e o Bem: “Evidentemente, não é a mesma coisa que virar uma valva e ostra; trata-se da conversão da alma, de um dia, por assim dizer, noturno, para a subida ao dia legítimo do ser. A isso é que damos o nome de verdadeira filosofia” (Platão, 2016, p. 589-591). Essa conversão da alma é o fundamento de toda educação.

3.3 O médico do homem interior

A verdadeira filosofia implica também a verdadeira ação educadora: “a capacidade de arrastar a alma do devir transitório para o ser verdadeiro” (Platão, 2016, p. 591). Observe-se que estamos, portanto, no domínio da *paidéia* socrática, mas agora coroada pela teoria metafísica exuberante de Platão. A ação educadora de Sócrates consistiu desde sempre em despertar as potências adormecidas na alma, ativando o órgão por meio do qual se aprende e se compreende; ele foi o filósofo que contemplou o Bem e desceu ao fundo da caverna a fim de guiar aqueles que desejam se esforçar para ascender à luz suprema. Em termos de experiência

filosófica, Platão sempre esteve enraizado no terreno da experiência socrática; ele não ultrapassou esse domínio, mas, sim, aprofundou suas raízes para sustentar a grandiosa árvore teórica de seu arcabouço filosófico cujos galhos cobrem o céu — uma construção que, de fato, jamais passou pela mente do Sócrates histórico.

A propósito, Sócrates não se referiu à *paideia* com relação à sua própria atividade. Na *Apologia* ele nega explicitamente a prática do ensino e diz que considera “[...] verdadeira maravilha ser alguém capaz de ensinar outras pessoas, como se dá com Górgias” e outros sofistas (Platão, 2015, p. 99). Jaeger (2013, p. 557) identifica nessa atitude um dos grandes paradoxos: “o maior educador que se conhece” negar a atividade da *paideia*, “embora todo mundo visse nele a mais perfeita personificação desse conceito”. De fato, Sócrates não é um “professor” nos termos da acusação que lhe imputavam; como vimos, sua prática educativa não se tratava de uma atividade técnica. No fundo, sua ironia é uma arma que desmascarava qualquer técnica com pretensões de ensinar a verdadeira sabedoria; sua dialética “[...] era uma planta indígena peculiar, a antítese mais completa do método educativo dos sofistas” (Jaeger, 2013, p. 522).

Sócrates é o supremo educador, não é à toa que “[...] ele pertenceu àquele pequeno número de desbravadores que, ocasionalmente, foram ampliando o horizonte do espírito humano” (Cornford, 2001, p. 49). Sua própria vida e personalidade encarnam o ideal filosófico que foi assimilado perfeitamente por Platão e, posteriormente, por Aristóteles. Sua figura não apenas representa a filosofia em ação, mas é também o modelo do verdadeiro filósofo para as gerações futuras. Por isso que, diante do tribunal e aconselhado a deixar de praticar sua atividade, Sócrates não hesita em afirmar que:

[...] enquanto eu tiver ânimo e força em mim, não deixarei de filosofar ou exortar-vos a buscar a verdade [...]. Pois minha única tarefa é persuadir todos vós, jovens ou velhos, a dedicar menos aos vossos corpos e a vossa riqueza, e mais à perfeição de vossas almas, fazendo disto vossa primeira preocupação e vos dizendo que a bondade não provém da riqueza, mas é a bondade que transforma a riqueza ou qualquer outra coisa, em público ou na vida privada, em algo valioso para o homem (Platão *apud* Cornford, 2001, p. 33-34).

Estas palavras são decisivas, pois revelam que, para Sócrates, negar o que faz, significa negar a si mesmo. Seu destino é inseparável de sua exigência, que está intrinsecamente ligada à convicção de que a felicidade devia ser encontrada na perfeição da alma; qualquer outro objetivo desejado pelos homens não possui nenhum valor em si. Atingir a perfeição da alma é o único fim à altura da dignidade humana. Assim, a filosofia de Sócrates é uma exortação e

uma educação. São exigências que, além de ambicionar entender a finalidade da vida e sua estrutura racional, implicam também numa dimensão religiosa. Sócrates considerava-se a serviço da divindade; ele compreendia seu chamado divino e arriscava tudo por esse propósito: “sou mais obediente aos deuses do que a vós” (Platão, 2015, p. 123).

A dimensão religiosa que situa o pensamento socrático tem um peso consistente, porém não expressa um sistema religioso formal. Sócrates está apenas a serviço do deus, como ele mesmo afirma: “É o que me ordena fazer a divindade, bem o sabeis, estando eu convencido de que nesta cidade vos tocou por sorte maior bem do que o serviço por mim a ela prestado” (Platão, 2015, p. 125). Entretanto, a ênfase que ele dá ao cuidado da alma o coloca tanto na condição de um mensageiro divino quanto na de um médico espiritual. Sócrates é, ao mesmo tempo, o mensageiro educador e o terapeuta da alma³⁰. Seu paciente não é “[...] o homem físico, mas o homem interior” (Jaeger, 2013, p. 528).

Nos registros que temos sobre Sócrates e na impressão que ele deixou em seus discípulos, fica evidente a ideia central de que o cuidado da alma é a missão suprema do ser humano. Corpo e alma são colocados pela primeira vez em uma escala de valores distintos, em que a alma ocupa um plano mais elevado, superando o corpo, que, por sua vez, é superior aos bens materiais. Conseqüentemente, essa distinção hierárquica faz da busca do conhecimento o caminho necessário para chegar à compreensão real do valor e da verdade. Aqui, mais uma vez, se abre para nós a substância da *areté* socrática, a *phrónesis*, aquela força espiritual que modela a ação correta, agindo no comportamento a partir do mundo interior³¹.

É relevante observar que a palavra alma é frequentemente associada a valores cristãos — e de fato o cristianismo foi diretamente influenciado pelo pensamento socrático, conforme apresentado por Platão. Essa influência se manifesta na forma como Sócrates maneja o conceito de alma, não apenas como um princípio vital, mas como a sede da personalidade, cujo valor é infinito e, acima de tudo, deve ser cultivada e orientada para o bem. Assim, a associação da vocação socrática com o ideal cristão é inevitável: “Que aproveita ao homem ganhar o mundo inteiro e perder a sua alma?” (Marcos 8:36). Mesmo que o conceito de alma em Sócrates não

³⁰ A palavra “terapeuta” tem origem no grego antigo. Deriva do verbo *therapeúein*, que significa “cuidar”, “tratar” ou “curar”. A raiz da palavra *therapeia* significa “serviço”, “atendimento” ou “tratamento”, especialmente no contexto de cuidados de saúde ou práticas de cura.

³¹ A ideia de mundo interior carrega em Sócrates um novo conceito de liberdade, ou seja, justamente o de liberdade interior. Sem dúvida são os gregos os descobridores da individualidade. A noção de indivíduo não é separada da ideia de liberdade. No entanto, a palavra livre para os gregos é o que se opõe à palavra “escravo”. O significado moderno de liberdade, com ares de universalidade metafísica, era desconhecido para os gregos antigos. “O conceito grego de liberdade, no sentido da época clássica, é um conceito positivo do direito político. Baseia-se na escravatura como instituição consolidada” (Jaeger, 2013, p. 550). Com base nessa compreensão, o homem livre representa a antítese daquele que vive escravo dos seus próprios apetites.

possua todos aqueles traços escatológicos, inseparáveis da expectativa cristã, mais tarde Platão abordará a alma com as implicações míticas do seu destino muito próximas do imaginário cristão.

Provavelmente, Sócrates não entendia a alma como uma substância separada do corpo, como é descrito no *Fédon*, nem como uma realidade preexistente, como no *Menon*. Na *Apologia*, diante de sua sentença de morte, Sócrates demonstra certo ceticismo sobre o destino da alma e, ao mesmo tempo, não faz qualquer afirmação definitiva sobre sua realidade. No entanto, sua submissão à divindade o leva a compreender que, “[...] servir a alma é servir a Deus [...] porque ela é o espírito pensante e razão moral, e esses são os bens supremos do mundo” (Jaeger, 2013, p. 532). Como dissemos acima, essa camada religiosa da atividade socrática é inseparável da sua atuação como “médico da alma”. Na época de Sócrates, a profissão médica estava no seu auge e totalmente capilarizada na cultura. O médico era o representante de um conhecimento prático e metodológico especialmente avançado, personificando um modelo exemplar de ética profissional. A ciência médica, para além de uma simples profissão, se convertera no principal símbolo de confiança na capacidade do saber teórico cuja finalidade era a melhoria da condição humana. Jaeger é contundente ao destacar a antecedência da medicina e sua influência no domínio cultural daquela época:

Pode-se afirmar sem exagero que sem o modelo da Medicina seria inconcebível a ciência ética de Sócrates, a qual ocupa o lugar central nos diálogos de Platão. De todas as ciências humanas então conhecidas, incluindo a Matemática e a Física, é a Medicina a mais afim da ciência ética de Sócrates (Jaeger, 2013, p. 1011).

As referências de Sócrates à medicina são numerosas e se relacionam estritamente ao seu modo de atuação: “Sócrates é um autêntico médico [...]. Mas sobretudo o médico do homem interior” (Jaeger, 2013, p. 520). A atenção para esse foco inédito, a saber, o mundo interior como o centro das virtudes espirituais, põe em contraste a expansão das satisfações da natureza física do homem; as virtudes do corpo só podem alcançar sua perfeita harmonia por meio do domínio de si mesmo, conforme a lei que é descoberta no exame da própria alma. Para Sócrates, sem a entrega do homem à alma não há felicidade, porque é nela que se experimenta os supremos valores humanos. Considerando historicamente as relações entre as artes e as ciências que competiam por orientar o percurso da sociedade, foi a filosofia que, de modo geral, guiou “[...] os passos do homem no caminho para o continente recém-descoberto da alma” (Jaeger, 2013, p. 536). Foi Sócrates, como filósofo, educador e médico que abriu caminho para uma

nova forma de vida, entendendo que o zelo com o corpo pouco valia se não houvesse também a atenção ao “cuidado com a alma”.

O apelo socrático ao cuidado da alma é inseparável da busca pela saúde do corpo — ou como Jaeger (2013, p. 537) diz, “[...] esse cuidado com a alma não se traduz de modo nenhum em descuido do corpo”. Um dos aspectos essenciais da influência médica no caráter educacional socrático é a compreensão de que a ser humano é “uma unidade plástica e cheia de sentido”, onde a *phýsis* abarca também o espiritual numa forma consciente de viver (Jaeger, 2013, p. 537). Em vista disso, corpo e alma são entendidos como “dois aspectos distintos da mesma natureza humana” (Jaeger, 2013, p. 534). Essa distinção não levava Sócrates a desprezar o corpo em detrimento da alma, ele apenas reconhecia o domínio da alma sobre corpo. Acreditava que uma mente sã deveria residir em um corpo saudável, e manter essa unidade era o objetivo terapêutico da educação socrática. A própria vida de Sócrates foi uma antecipação dessa expressão existencial. Ele não negligenciava seu próprio corpo; possuía a força de um herói de guerra e frequentemente se expunha a situações adversas para suportar conscientemente o desconforto, como o frio intenso ou permanecer em vigília por longos períodos; ensinava seus amigos a manter o corpo saudável e puro por meio de exercícios físicos e dietas apropriadas para alcançar esse objetivo; também “[...] repelia a abundância, por entender que era nociva ao cuidado da alma. Por sua vez, levava uma vida de simplicidade espartana” (Jaeger, 2013, p. 538).

Levando em consideração o que foi dito acima, é inevitável dizer que a vida de Sócrates foi um exemplo de nobreza e a manifestação de uma nova forma de espírito, que oscilava entre uma personalidade excêntrica e heroica — um status raramente alcançado por um filósofo; nele, há uma harmonia entre as excelências da alma, como a coragem, a piedade, a ponderação, e as virtudes do corpo, como a agilidade, a força, a saúde. A harmonia entre essas diversas partes é o que torna a personalidade de Sócrates bela e sedutora. Ele assimila em sua própria vida todas as etapas do desenvolvimento da *paideia* grega desde Homero e, desde os primeiros relatos de sua vida, sua conduta reflete a ideia grega de *areté*: “Na *Apologia*, Platão apresenta Sócrates como a encarnação da suprema bravura, e no *Fédon* enaltece a morte do filósofo como a façanha da superação heroica da vida” (Jaeger, 2013, p. 581). Isto é, Sócrates tem a nobreza do herói que está sempre preparado para se sacrificar e morrer com honra; ele não teme o seu destino e assimila perfeitamente a sabedoria da tragédia; dominou a técnica sofista, depurando todas as suas extravagâncias e, por fim, deu um passo decisivo para o conhecimento universal do homem ao abrir a percepção humana para a realidade profunda da alma — e através desta experiência escalou para a visão do *Agathon*.

A filosofia para Sócrates é algo que está entranhado à sua própria existência, trata-se de uma experiência real e dramática ao ponto de fazer da morte uma força libertadora. Filosofar, portanto, é um exercício para a morte, é experimentar a morte ainda em vida “[...] como o poder catártico que cura a alma da doença da terra” (Voegelin, 2009, p. 72). A vida com base apenas na percepção material, conduzida pelas paixões do corpo, é comparável à existência subterrânea da caverna, onde a pressão atmosférica inferior limita a percepção, permitindo nada mais que vislumbres do mundo acima. Para Sócrates, “[...] quando uma pessoa se dedica à filosofia no sentido correto do termo, os demais ignoram que sua única ocupação consiste em preparar-se para morrer” (Platão, 1972, p. 71). A morte como libertação do corpo é a experiência de “[...] encarar por intermédio da alma em si mesma os entes em si mesmos. Só então, diz Sócrates, é que, segundo me parece, nos há de pertencer aquilo de que nos declaramos amantes: a sabedoria” (Platão, 1972, p. 74).

Os múltiplos níveis da ação socrática apontam para o fato de que sua força educacional se estabelece em uma comunicação na dimensão da alma. É na medida da alma que Sócrates cria sua comunidade existencial, fundamentada no desejo positivo do Bem, que é a expressão do seu *eros*. Voegelin (2009, p. 73) entende que o trabalho do *eros* socrático acontece “[...] por meio do desenvolvimento da verdadeira humanidade do outro homem à imagem da sua própria”. O *eros* socrático, como o desejo que aponta para o Bem, é uma força espiritual estritamente ligada à *thánatos*: a pulsão da alma que deseja se libertar do corpo para contemplar o *Agathon*. O exame dessas duas potências nos permite entender que o *Fédon* e o *Banquete* são dois diálogos intimamente relacionados, em que a morte e o amor são apresentados “[...] como forças orientadoras na alma de Sócrates. [...] Eros domina a sua vida porque ela é uma vida em direção à morte” (Voegelin, 2009, p. 74). O exercício para a morte é o remédio que cura a alma subterrânea moribunda, que insiste em estar ligada às paixões da carne e se recusa a obedecer a injunção délfica “conhece-te a ti mesmo”.

Todo o percurso da experiência socrática da alma, que inclui, portanto, o método da ironia e da *maiêutica*, a arte da conversação, a virada da alma (*periagoge*) e a subida para a visão do Bem (*Agathon*), tudo isso começa com o princípio do autoconhecimento. A partir do mergulho ao fundo da alma — e da descoberta do *logos* que amplia o território do mundo interior — é que se dá o reconhecimento do ser verdadeiro. O autoexame é o ponto de partida de tudo, a disciplina que forja tanto a faculdade intuitiva quanto a vontade. Não existe outro começo possível para o desenvolvimento da alma. Desse modo, o “conhece-te a ti mesmo” é o imperativo central da filosofia socrática, mas também o ponto culminante da *paideia* grega; é a

condição da própria experiência da filosofia onde quer que ela comece. É a prática que dará orientação ao indivíduo na busca pela verdade e pelo Bem supremo.

A experiência do autoconhecimento foi tão decisiva para a história da filosofia que, depois de Sócrates, todos os filósofos subsequentes tiveram de começar sua jornada necessariamente por esse percurso, para assim poder avançar para as esferas superiores da cultura, que se ordenam em torno na tríade: o verdadeiro, o bom e o belo. No entanto, o desafio de reproduzir na alma essa experiência se torna cada vez mais difícil dado o nosso contexto contemporâneo, repleto de dispositivos que disputam nossa atenção a todo momento; a distração, a busca pela melhor performance e o alto desempenho pessoal tornaram-se regras da vida cotidiana, causando excesso de atenção, esgotamento interior e dificultando qualquer disposição para a reflexão. No próximo capítulo vamos expor como o trajeto da *paideía* grega pode ser aplicado no ensino de filosofia no Ensino Médio, impactando a vida concreta de jovens adolescentes de forma positiva e contribuindo para a formação de suas personalidades.

CAPÍTULO IV

PROJETO PARA A FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE DO JOVEM NO ENSINO MÉDIO

A proposta prática deste trabalho visa desenvolver, de forma integrada, dois elementos essenciais na formação dos estudantes: a teoria e a prática. A base teórica fundamenta-se no estudo da *paideia* e sua evolução ao longo da história do povo grego, culminando no nascimento da filosofia socrática como experiência do autoconhecimento. A parte prática, por sua vez, é implementada por meio de exercícios e atividades desenvolvidos em sala de aula ao longo da aplicação do projeto, assegurando a vivência concreta dos conceitos estudados.

O Produto Educacional consiste em uma Sequência Didática que tem como objetivo estimular uma reflexão profunda sobre a formação da personalidade, visando promover uma experiência filosófica genuína, que tenha por objeto o próprio mundo interior do indivíduo. Intitulada *A paideia grega como eixo orientador para o ensino de filosofia no Ensino Médio*, essa sequência didática é desenvolvida de maneira processual, através de um conjunto de atividades ordenadas e interligadas, que conduza o aluno de forma coerente ao longo do aprendizado.

O objetivo é apresentar a formação do homem grego, a *paideia*, no seu caráter particular e no seu desenvolvimento histórico e expor essa realização dentro do contexto da educação atual, para que possa servir de modelo para uma formação humana completa e uma legítima experiência filosófica. Acreditamos que o efeito desse contanto com a *paideia* seja capaz de gerar um entendimento real nos jovens educandos sobre seus desafios no mundo contemporâneo, dentro e fora da sala de aula.

A maioria dos jovens contemporâneos, por inclinação, tendem a focar sua atenção principalmente no presente, no agora, e, em raras ocasiões, no futuro. Os estímulos externos, como as mídias sociais, o marketing agressivo, plataformas de *streamings*, jogos eletrônicos, medicamentos antidepressivos, a sedução das celebridades e a avalanche de informações que são produzidas a cada segundo, tudo isso leva a uma vida de dispersão excessiva, de entretenimento vicioso e preocupações vazias. O excesso de atenção debandada para várias direções ao mesmo tempo (atenção multitarefa) cria a ilusão, principalmente entre os jovens, de uma evolução da percepção ou de um progresso civilizatório, no entanto, trata-se de um retrocesso. Como diz Byung-Chul Han (2015, p. 31-32), essa técnica de atenção multitarefa

“[...] está amplamente disseminada entre os animais em estado selvagem. Trata-se de uma técnica indispensável para sobrevivência na vida selvagem”. Criamos uma comunidade de pessoas continuamente ativas, mas foi através do descanso e da contemplação que a humanidade que criou, no passado, arte, filosofia, ciência e teorias políticas para manutenção da ordem.

Portanto, o mundo contemporâneo nos animaliza e nos desumaniza ao exigir de nós um tipo de atenção cada vez mais ampla, porém rasa, que se assemelha a atenção de um bicho selvagem, pois se preocupa apenas com questões de subsistência material como a alimentação, proteção, vestimenta e entretenimento. Embora tenhamos hoje uma vida com mais mobilidade e acessibilidade em comparação com a dos nossos antepassados, os jovens de hoje se queixam de estarem cada vez mais sem tempo. Como isso é possível? Há várias respostas, mas um ponto importante é o fato de que a indústria cultural glamouriza a vida sem repouso; quanto mais movimento, mais prestígio; quanto mais compromissos, mais promessas. Como resultado, a vida dos ativos, isto é, dos inquietos, nunca teve tanto valor, como disse Nietzsche (*apud* Han, 2015, p. 37).

As consequências negativas dessa agitação existencial se manifestam em todas as camadas da vida humana, tanto no plano físico quanto psicológico. O excesso de pressa e a constante busca por novos estímulos têm levado a um aumento do estresse, da ansiedade e da exaustão, afetando a saúde e o bem-estar dos indivíduos. Além disso, essas consequências são ainda mais evidentes no âmbito da educação, onde observamos jovens totalmente apáticos intelectualmente, sem disposição para aprender, viciados em estímulos prazerosos e demasiadamente preguiçosos no que se refere à reflexão. Kierkegaard (2010, p. 42) ao perceber essa condição contemporânea em estado embrionário afirma que “quando é que no mundo se precisou de mais repouso senão no nosso tempo, em que as ideias se atropelam umas às outras com a pressa da loucura”. Desse modo, para enfrentar esses desafios é essencial buscar o repouso, ou, em termos antigos, o ócio. A ideia de ócio é a condição para a vida contemplativa, e esta, como dizia Aristóteles (2019, p. 325), é o princípio a partir do qual todas as coisas orbitam.

É levando tudo isso em consideração que este trabalho tem por objetivo incentivar os jovens estudantes a olhar para trás, para o passado, e valorizar as conquistas espirituais dos antigos. Ao explorarmos as obras de Homero e o seu contexto histórico é possível perceber homens e mulheres mais conscientes de si mesmos e do seu destino. Há uma beleza notável no modo como buscavam conhecimento, na maneira como se comportavam e enfrentavam seus desafios. No desenvolvimento da *paideia*, a experiência da educação exigia naturalmente essa

postura consciente sobre si e sobre o ideal de ser humano a ser alcançado: o homem virtuoso, forte, que tem um domínio sobre a palavra e a ação honrada.

Por muitos séculos a educação ocidental manteve os ideais da *paideia* em alta estima. Esse esforço de apresentar a *paideia* como um eixo orientador para o ensino de filosofia se fundamenta, em primeiro lugar, pelo parentesco radical que existe entre a filosofia e a sua origem na Grécia antiga³². Em segundo lugar, baseia-se na ideia de educação que, segundo Jaeger (2013, p. 05), representava para os gregos antigos o sentido de todo esforço humano. Esse conceito de educação foi progressivamente gravado na consciência de seus representantes, desde Homero até Platão, com crescente clareza, como a formação de um elevado tipo de homem, culminando na ideia de educação como um aprendizado cujo fim é a fuga da ignorância. Milênios depois, esse ideal é o que tem sido chamado por autores como Leo Strauss, Russell Kirk e Michael Oakeshott de “educação liberal”. Confessamos, porém, que o termo soa hoje inadequado, pois evoca associações ideológicas carregadas, sejam políticas ou econômicas, que obscurecem a real compreensão do que a educação liberal realmente almeja.

³² Afirmar que a “filosofia” é uma criação peculiar dos gregos implica reconhecer tanto o seu significado semântico quanto o seu conteúdo conceitual como algo singular, sem paralelo exato em outras culturas. Isso não significa que outras culturas não possuíssem formas de reflexão, crenças, cultos religiosos, manifestações artísticas, habilidades técnicas, instituições políticas e sistemas de pensamento, mas que a maneira como os gregos estruturaram essa busca — como um questionamento racional e sistemático acerca da natureza, da existência e do conhecimento — é única e distintiva. Destacar isso significa tão somente reconhecer que os gregos entregaram à civilização algo que ela não tinha e que se revelou tão revolucionário que modificou a própria civilização. Estamos cientes das inúmeras tentativas daqueles que defendem teses de uma derivação da filosofia grega do Oriente e, mais recentemente, da África. Essas questões já foram levantadas desde a antiguidade, muitas vezes pelos próprios orientais, cujos interesses, que hoje poderíamos caracterizar como nacionalistas, buscavam reivindicar uma precedência cultural ou intelectual sobre os gregos. Outros tentaram sustentar a derivação da filosofia das doutrinas de Moisés e dos profetas da Bíblia. Mais recentemente, pesquisadores como George G. M. James (2022), em sua obra *O legado roubado* e Molefi Kete Asante (2022), em *Os Filósofos Egípcios – Vozes Ancestrais Africanas: De Imhotep a Akhenaten*, motivados por uma visão decolonial, defendem a tese de que a filosofia teve suas origens nas conquistas africanas no Egito, argumentando até mesmo que a filosofia seria um “legado roubado” dos africanos. Essas afirmações não se sustentam e não possuem qualquer base histórica. Nenhum dos gregos da antiguidade clássica — sejam eles poetas, historiadores ou filósofos — faz qualquer menção a uma possível derivação da filosofia do Egito ou de qualquer outra região da África: “Platão, mesmo admirando os egípcios, sublinha o seu espírito prático e antiespeculativo, em contraste com o espírito teórico dos gregos, e Aristóteles atribui aos egípcios unicamente a descoberta da matemática” (Reale, 2012, p. 13). O que se pode afirmar é que muitas dessas questões surgiram a partir das semelhanças observadas entre a “sabedoria” dos povos orientais e a filosofia grega. Essas semelhanças, quando comparadas, deram origem a analogias de conteúdo entre determinadas doutrinas, levando à especulação sobre possíveis influências e conexões entre essas tradições de pensamento. No entanto, há várias outras dificuldades observadas por Zeller que devem ser consideradas, como o fato dos conceitos filosóficos estarem estreitamente ligados às expressões linguísticas especificamente grega, ou o “[...] quão escasso era o conhecimento de línguas estrangeiras entre os gregos” — uma deficiência até mesmo entre os intérpretes comerciais; e também não há qualquer registro de escritos orientais ou traduções de tais escritos utilizados por parte dos filósofos gregos (Zeller *apud* Reale, 2012, p. 15). Enfim, mesmo que alguma influência das sabedorias orientais sobre a filosofia grega possa ser admitida — e é provável que existiram —, tais correspondências não alteram a essência da questão: “a filosofia, a partir do momento em que nasceu, na Grécia, representou uma nova forma de expressão espiritual tal que, no instante mesmo em que subsumia conteúdos frutos de outras formas de vida espiritual, transformava-os estruturalmente” (Reale, 2012, p. 16). Isto é, substância da filosofia grega mantém-se única em sua estrutura qualitativa, não se reduzindo a uma simples ampliação de informações, quantitativamente falando, das influências externas.

Todos os autores citados acima (Strauss, Kirk e Oakeshott) deixam bem claro em suas obras, cada um ao seu modo, que a denominada “educação liberal” foi uma tentativa moderna de restaurar os modelos educacionais clássicos. Esses modelos se baseavam tanto no ideal helenístico da *paideia* quanto na concepção romana de artes liberais que deveriam ser objeto de estudo do homem livre e virtuoso. Nesse sentido, o termo educação liberal é mais antigo que a noção de “liberalismo político”, que veio a lume somente no início do século XIX. Em outras palavras, educação liberal não tem a ver com a concepção ideológica dominante sobre o mercado e interesses econômicos, mas sim com a disposição que “[...] liberta a mente de todo provincianismo estreito, bem como do egoísmo” (Lowell *apud* Kirk, 2021, p. 84); é uma educação que “[...] se destina a nos libertar do cativeiro do tempo e do espaço: para nos permitir ter uma visão mais ampla, para entender o que é ser plenamente humano — e para ser capaz de transmitir às gerações ainda por nascer o patrimônio comum de nossa cultura” (Kirk, 2021, p. 87).

Oakeshott, em sua obra *A voz da educação liberal*, destaca precisamente essa concepção de educação da qual nos permite compreender quem somos e nos integra de forma especial ao patrimônio mais nobre de nossa cultura, nos conectando com valores que moldaram nossa a civilização:

A antiga exortação grega “Conhece-te a ti mesmo”, significava aprende a conhecer a ti mesmo. Não era uma exortação para comprar um livro sobre psicologia e estudá-lo; mas contemplar e aprender com o que os homens, de tempos em tempos, haviam feito dessa tarefa de aprender a ser humano (Oakeshott, 2021, p. 57-58).

O ponto a se observar é que o conhecimento de si não se realiza como um conhecimento técnico orientado para um fim específico; ele não se efetua por meio da psicologia ou de qualquer outra ciência — não porque essas disciplinas não possam fornecer conhecimentos válidos, mas porque o conhecimento de si não se trata de um objeto externo, separado daquele que aprende. Para Oakeshott, o cerne do aprendizado não tem a ver com a satisfação de nossos desejos contingentes, mas que, desde os gregos, o objetivo mais elevado do conhecimento sempre foi o conhecimento de si mesmo. Portanto, o aprendizado essencial não é sobre os objetos exteriores a nós; sua verdadeira excelência é alcançada quando se volta para o mundo interior do indivíduo que aprende, quando se integra na aventura histórica de todos os sábios que assumiram a tarefa de “aprender a ser humano”. Quer dizer, conhecer a si mesmo significa, primordialmente, aprender a ser si mesmo.

Em vista disso, a autocompreensão humana ocorre através da participação naquilo que chamamos de “cultura”. Segundo Oakeshott (2021, p. 58), a cultura não deve ser vista como um objeto que podemos simplesmente colocar à nossa frente para examinar, mas sim como “uma continuidade de sentimentos, percepções, ideias, compromissos, atitudes e assim por diante, que fazem pressões em diferentes direções, [...] de modo contingente compondo não uma doutrina, mas aquilo que chamarei de ‘encontro conversacional’”. Na cultura, nos deparamos com as realizações em diversos campos do saber daqueles que expressaram a autocompreensão humana, não como um acúmulo de algo que somos chamados a aceitar, “mas como um múltiplo conjunto de convites para observar, ouvir e refletir” (Oakeshott, 2021, p. 59).

Isso significa que o aprendizado humano é uma aventura necessariamente (a) social, pois se dá numa relação dialógica com outras pessoas e consigo mesmo, (b) coletiva, porque o sujeito se beneficia das realizações daqueles que viveram antes dele e, (c) histórica, pois está inserido em um contexto temporal que influencia e molda o entendimento. Consequentemente, a autocompreensão humana não se dá isoladamente, mas numa conversação com a cultura, que se realiza nesse fluxo contingente de aventuras intelectuais e emocionais, em uma “[...] mescla do antigo e do novo em que o novo muitas vezes é uma volta ao passado para buscar aquilo que foi temporariamente esquecido” (Oakeshott, 2021, p. 59). Leo Strauss (2016, p. 295) subscreve perfeitamente essa ideia ao afirmar que “[...] educação liberal é educação na cultura e para a cultura. O produto acabado de uma educação liberal é um ser humano cultivado”. Ora, tudo isso é substancialmente o que fizemos no percurso deste trabalho até aqui, ao explorarmos a riqueza da *paideia* como o dispositivo educacional supremo da tradição ocidental, que busca realizar com excelência a experiência do autoconhecimento.

Portanto, torna-se ainda mais claro o propósito desta investigação: articular os aspectos da filosofia prática da *paideia* grega — e seus ideais de virtude e de humanidade — para a formação consciente da personalidade dos jovens no ensino de filosofia. Um ensino que direcione para as determinações mais profundas do ser; que apresente a filosofia como exercício para a morte, como assinalada por Platão no *Fédon*; e que nos proporcione uma experiência de despertar para aquilo que nos transcende: o *logos* que amplia os limites da alma. Como observa Voegelin (2009, p. 420), “[...] o homem, em seu conhecimento de si mesmo, não conhece a si mesmo apenas como um existente imanente ao mundo, mas também como um existente em abertura para a realidade transcendental”. É nesses termos que Oakeshott (2021, p. 61) entende uma educação verdadeiramente liberal — liberal porque liberta e, desse modo, oferece

“libertação do aqui e do agora dos compromissos cotidianos, da confusão, da crueza, do ressentimento, da pobreza intelectual e do pântano emocional da vida ordinária”.

O supremo valor da educação não deveria ser outro senão a ação que tem seu fim em si mesma. Quando o saber se integra ao próprio ser daquele que sabe, o indivíduo se transforma em um sujeito que busca saber justamente para continuar a saber mais. Esta é uma experiência verdadeiramente memorável e libertadora. Entretanto, ao observarmos os jovens educandos, cujas vidas se resumem em meros acontecimentos — fluxos momentâneos que pouco exigem em termos de reflexão ou escolha —, percebemos que a educação atual, em vez de guiá-los para uma compreensão mais profunda, acaba por mergulhá-los ainda mais nesse mar de superficialidades, de expectativas vazias sobre o futuro e de um mercado que promete felicidade, mas entrega apenas o desespero de um consumismo exacerbado.

Toda essa discussão nos leva a refletir sobre a metodologia do ensino de filosofia, uma questão que tem permeado inúmeros periódicos, seminários e congressos. Cada vez que essa discussão é proposta, ela parece criar novas raízes, suscitando assim novos problemas. Dessa forma, a metodologia do ensino de filosofia se apresenta como um verdadeiro problema filosófico, mas sem qualquer perspectiva clara de uma saída viável, especialmente quando consideramos as respostas da educação contemporânea e seus resultados nefastos³³. É impossível falar sobre a metodologia do ensino de filosofia sem considerar a crise da educação no Ocidente, cuja raiz do seu fracasso está justamente no abandono dos ideais da tradição em detrimento de uma politização da educação. Essa politização, como observa Enkvist (2019, p. 135), “[...] caracteriza-se por tirar o protagonismo do conteúdo estudado, insistindo na origem social do alunato e nos métodos de trabalho”. Além disso, a crise na educação foi reforçada por uma visão igualitarista que, nas últimas décadas, vem sendo associada a uma crescente demanda por modernizar o ensino, focando em proporcionar acesso igualitário às novas tecnologias para preparar mão-de-obra para o futuro.

Se discute metodologias para dar ao educando autonomia, senso crítico e consciência social. Esses conceitos têm algum valor em si, mas são problemáticos quando generalizados na sua aplicação concreta. Paradoxalmente, quanto mais o professor se esforça em criar autonomia no educando, mais ele infunde sua própria personalidade, criando uma dupla passividade à ação natural do ensino: “[...] pois é surpreendente a facilidade com que consideremos que as pessoas estão pensando por si próprias, quando na verdade estão pensando como nós” (Boutroux, 2023, p. 13). Todavia, essas questões muitas vezes se perdem na aparente tranquilidade da teoria

³³ Para uma discussão pormenorizada sobre as pedagogias contemporâneas e seus resultados práticos, indicamos mais uma vez a obra de Inger Enkvist, *Educação: guia para perplexos*.

rousseauiana, que atribuía um caráter absolutista ao poder soberano, “[...] raciocinando que era impossível haver opressão quando se trata de forçar os homens a serem livres” (Boutroux, 2023, p. 12-13). Essa tranquilidade permissiva, no entanto, acaba por legitimar a manipulação das consciências, ao disfarçar a imposição de ideias sob o manto da liberdade.

A *paideía*, por sua vez, oferece um modelo de educação que se realiza pelo exemplo. No entanto, à medida que progride, ela incorpora abordagens de ensino enciclopédico, até se sedimentar em uma educação pela instrução. Este é, de fato, o papel fundamental do professor. Como afirma Boutroux (2023, p. 16), “[...] seu papel é instruir, não pregar: disso ele não poderá fugir”. A *paideía* não se preocupa em produzir autonomia imediata no indivíduo, mas sim em cultivar a maturidade da personalidade que compreende o fundamento de sua própria existência. A autonomia, nesse contexto, é o resultado final desse processo; é a qualidade do homem maduro, o *spoudaios* aristotélico: uma pessoa perfeitamente desenvolvida até o extremo limite dos seus poderes cognitivos, capaz de perceber a realidade, e tomar decisões desde o centro e o topo de sua consciência, e não desde as paixões de um momento, desde um oportunismo profissional, desde o temor do julgamento dos pares, ou desde algum preconceito da moda.

Uma educação que adota a *paideía* como modelo de ensino reconhecerá que a filosofia é, essencialmente, educação. Mas não educação para isto ou para aquilo no sentido utilitário. É educação para a formação da personalidade que capacita o sujeito para a busca da verdade. Trata-se de uma educação que visa, por meio de um valor superior, imprimir harmonia e unidade à personalidade. Louvar a figura do professor, do mestre, só faz sentido se houver, antes de mais nada, essa visão de educação, de *paideía*, de *cultura animi*, de *bildung*: “[...] não há outro pano de fundo sobre o qual o valor daquele que ensina deve ser medido e aproximado” (Ferreira, 2022).

Finalmente, nossa proposta visa integrar o conhecimento filosófico e político da antiguidade com a capacidade do jovem de se expressar e atuar de forma proativa no meio em que vive, seja na sala de aula ou na comunidade da qual pertence. Essa integração permitirá uma experiência enriquecedora, desde a qual a reflexão filosófica dos gregos será transposta para a prática proposta pelo projeto, promovendo uma aplicação concreta dos princípios estudados.

4.1 A *paideía* e sua prática

Neste item do trabalho, o objetivo é relatar como a prática se desenvolve dentro da sala de aula. É importante, neste momento, fornecer uma explicação detalhada sobre o contexto em que o projeto ocorre. O desenvolvimento desta atividade prática, no âmbito da disciplina de filosofia, foi implementado na turma da 3ª série “A” do Ensino Médio da Escola Maria Benta, no turno vespertino, no município de Redenção-PA. A Escola Maria Benta opera em três turnos — matutino, vespertino e noturno — e está localizada no setor Santos Dumont, um bairro periférico do município de Redenção, no interior do estado do Pará. A instituição conta com aproximadamente 1.100 estudantes matriculados.

O turno vespertino foi escolhido como o foco da observação por oferecer as condições mais favoráveis para a realização da pesquisa: é neste turno que o professor de filosofia responsável pelas turmas da 3ª série, Adilson Bispo, cedeu suas aulas, comprometendo-se, portanto, para que este projeto fosse realizado com sucesso. Além disso, o professor concedeu uma entrevista para um questionário discursivo, que está disponível em anexo ao trabalho. A escola disponibiliza uma estrutura adequada para o desenvolvimento das atividades, oferecendo salas amplas e climatizadas, quadras de esporte, duas cantinas, mesa de jogos, sala de informática e biblioteca. Há dezessete professores em exercício, dos quais cinco são contratados.

Na Escola Maria Benta, as aulas de filosofia seguem o mesmo ritmo de ensino das demais disciplinas, sendo ministradas duas vezes por semana. O conteúdo das aulas é baseado no livro didático, que oferece um amplo material textual sobre a história da filosofia e temas contemporâneos. A avaliação dos educandos ocorre por meio de quatro verificações anuais padronizadas, compostas por 10 questões, sendo duas discursivas e oito objetivas, aplicadas em todas as disciplinas.

O desenvolvimento desta atividade prática, na disciplina de filosofia, surgiu do interesse do professor-pesquisador em aproximar os estudantes do universo filosófico da antiguidade de maneira que fizesse sentido para eles e tivesse um impacto significativo em suas vidas. A proposta visa colocar os alunos como protagonistas desse processo, incentivando-os a engajar-se ativamente na busca pelo conhecimento e na reflexão sobre suas próprias experiências interiores. A partir dessa noção, percebe-se que, no espaço da aula de filosofia, é possível conciliar dois elementos fundamentais: a apropriação de experiências daqueles que buscaram virtude e sabedoria, levando à própria experiência filosófica, i.e., ao próprio ato de filosofar, junto ao exercício prático que surge da reflexão iniciada em sala de aula. Essa combinação não só enriquece a compreensão teórica, mas também promove uma aplicação concreta do pensamento filosófico, conectando a teoria à prática de forma significativa para os alunos.

Dentro da estrutura que se desenvolveu ao longo de quatro semanas, observam-se dois pontos centrais que norteiam a base metodológica. O primeiro é o estudo do autoconhecimento como formação da personalidade e a *paideia* grega e seu desenvolvimento ao longo da história, com foco em aulas expositivas, apresentação de imagens e vídeos que enriquecem as discussões em sala de aula. O segundo ponto é o exercício prático, que complementa o aprendizado teórico, permitindo aos estudantes expor o que puderam assimilar de maneira concreta e reflexiva.

Desse modo, o relato a seguir detalha os planos semanais e a forma como o trabalho foi aplicado. O projeto foi dividido em quatro encontros, cada um com duas aulas de 45 minutos, totalizando oito aulas. Cada encontro foi cuidadosamente planejado para garantir a integração entre teoria e prática, proporcionando o máximo de clareza sobre o conteúdo apresentado.

Objetivo	O objetivo é apresentar a formação do homem grego, a <i>paideia</i> , no seu caráter particular e no seu desenvolvimento histórico e expor essa realização dentro do contexto da educação atual para servir de guia ao processo de autoconhecimento. Essa abordagem tem como finalidade oferecer um modelo para uma legítima experiência filosófica, capaz de gerar compreensão nos educandos sobre os desafios dos jovens no mundo contemporâneo, dentro e fora da sala de aula.
Justificativa	A proposta desta sequência didática justifica-se, em primeiro lugar, pelo vínculo intrínseco entre a filosofia e sua origem, em que o questionamento e a busca pela verdade são fundamentais. Em segundo lugar, porque, para os gregos antigos, a educação simbolizava o núcleo de todo esforço humano, gravando cada vez mais claramente na consciência de seus representantes a

	<p>importância da formação de um tipo elevado de homem, voltado para o desenvolvimento de virtudes e a busca do conhecimento.</p>
<p>1 – Apresentação (1ª Etapa)</p>	<p>1ª aula de 45 minutos</p> <p>Apresentação do projeto e sua finalidade: Introdução ao projeto, explicando os objetivos e a relevância da atividade para o desenvolvimento pessoal e filosófico dos alunos.</p> <p>Significado de <i>paideia</i> e seu desenvolvimento: Discussão sobre o conceito de <i>paideia</i> na tradição grega, explorando como ela influenciou a educação e a formação do indivíduo.</p> <p>2ª aula de 45 minutos</p> <p>O que é autoconhecimento? Exploração do conceito de autoconhecimento, suas implicações e importância para a filosofia e a vida prática.</p> <p>Quem é você? Autoconhecimento como uma jornada: Reflexão pessoal guiada sobre a identidade e a jornada de autoconhecimento, incentivando os alunos a pensar sobre si mesmos e suas experiências de vida.</p>
<p>2 – Aplicação do conteúdo (2ª Etapa)</p>	<p>1ª aula de 45 minutos</p> <p>Aula expositiva:</p> <p>a) A virtude do herói em Homero: <i>areté</i> e honra como atributos da nobreza: Exploração do conceito de <i>areté</i> (excelência) e honra na figura do herói homérico, com destaque para como esses valores moldam a nobreza e a conduta dos personagens.</p>

b) Aquiles: o domínio da palavra e a soberania do espírito: Discussão sobre Aquiles como um exemplo de herói que não só exibe força física, mas também o domínio da palavra e a soberania do espírito, características que o destacam como uma figura nobre na tradição épica.

c) Tragédia e destino: Édipo: Análise do conceito de tragédia grega, focando na história de Édipo e a ideia de destino, explorando como a tragédia revela as limitações humanas frente às forças maiores do universo.

2ª aula de 45 minutos:

d) A educação sofisticada: a areté política: Introdução à educação sofisticada na Grécia Antiga, discutindo como a *areté* política foi ensinada e valorizada, e as implicações dessa educação para a vida pública e a política.

e) *Paidéia* socrática: Exame do modelo de *paidéia* socrática, destacando como Sócrates se diferenciava dos sofistas ao focar na formação moral e intelectual através do diálogo e da reflexão crítica.

Atividade prática:

Produção textual: Os alunos serão convidados a produzir um texto reflexivo ou analítico, escolhendo um dos temas discutidos nas aulas (por exemplo, a virtude

	<p>do herói em Homero, o papel da tragédia na compreensão do destino, ou a comparação entre a educação sofisticada e a socrática).</p> <p>Objetivo: Avaliar a compreensão dos conceitos e a capacidade de articulá-los em um texto coerente e bem estruturado.</p>
<p>3 – Desenvolvimento de atividades (3ª Etapa)</p>	<p>1ª aula de 45 minutos</p> <p>Aula expositiva:</p> <p>Tema: Reflexão sobre vida e morte</p> <p>Conteúdo: Introdução ao tema da vida e da morte na filosofia e na literatura, com foco na discussão sobre o significado da vida, a natureza da morte e as implicações existenciais e filosóficas de ambos.</p> <p>2ª aula de 45 minutos</p> <p>Tema: Exibição e discussão do episódio “Como eu nasci” da série <i>The Midnight Gospel</i>.</p> <p>Conteúdo: Exibição em datashow do último episódio da série <i>The Midnight Gospel</i>, disponível na Netflix. O episódio aborda temas profundos relacionados à vida, à morte e ao significado existencial, proporcionando uma plataforma para discussão filosófica.</p> <p>Atividade: Após a exibição, discussão em grupo sobre as ideias e temas apresentados no episódio. Os alunos devem analisar como a série aborda os conceitos de vida e morte e relacioná-los com as reflexões filosóficas discutidas na aula anterior.</p>
<p>4 – Avaliação dos resultados (4ª Etapa)</p>	<p>2 aulas de 45 minutos cada:</p>

	<p>Produção textual - Reflexão pessoal</p> <p>Conteúdo: Os alunos serão guiados na elaboração de uma redação que responda às seguintes perguntas:</p> <p>Quem sou eu?</p> <p>O que eu quero?</p> <p>Aonde quero chegar?</p> <p>Explicação sobre o objetivo da redação e a importância do conhecimento de si no contexto filosófico. Os alunos terão o tempo de 50 minutos para escrever suas redações, refletindo sobre suas próprias vidas, objetivos e aspirações. O professor pode circular pela sala para oferecer suporte e orientação. Após esse tempo, os alunos compartilharão suas reflexões com a turma se desejarem, para promover um ambiente de troca e apoio.</p> <p>Por fim, os alunos responderão um questionário de avaliação sobre o desenvolvimento do projeto.</p>
--	--

4.2 Práticas e seus resultados

A ideia dessa apresentação é compartilhar as experiências e os direcionamentos das reflexões estabelecidas ao longo da aplicação prática do projeto educacional. O objetivo é mostrar como o projeto foi desenvolvido, os desafios enfrentados e os aprendizados obtidos, oferecendo uma visão clara dos resultados e impactos do trabalho realizado.

4.2.1 Apresentação

A primeira etapa do projeto ocorreu no dia 26/10/2023 e consistiu na apresentação do conteúdo e da finalidade do trabalho. Para essa etapa, foram alocadas duas aulas de 45 minutos cada, conforme o horário escolar. Eu, como professor-pesquisador, comecei expondo claramente como seriam desenvolvidos os objetivos e os tópicos que seriam abordados durante essas e as próximas aulas. Expliquei a importância de entendermos quem somos e as dificuldades que o mundo contemporâneo nos impõe para realizar essa tarefa.

Após ter explicado o itinerário do nosso projeto, iniciei com uma pergunta essencial: "Quem é você?" A resposta imediata dos alunos foi citar seus nomes, como "Eu sou Daniel", "Eu sou Jennifer" e "Eu sou Ana Clara". No entanto, surpreendi a todos ao dizer que isso não é quem eles são, mas apenas o nome que os identifica. O nome de uma pessoa é algo muito raso e superficial para definir seres humanos de natureza tão profunda e complexa. Nos identificamos com o nosso nome, com nossa profissão, nossos sentimentos, mas nada disso determina a totalidade do nosso ser. Isso os fez refletir mais profundamente sobre o que realmente define a identidade de uma pessoa, levando-os a questionar o que significa, de fato, conhecer a si mesmo.

Assim, expliquei que esta é, de fato, uma das questões mais importantes da vida humana, e respondê-la não é uma tarefa simples. Trata-se de uma jornada que pode ser demorada, mas é extremamente gratificante. A partir dessa indagação, expliquei que o autoconhecimento não se reduz a um estudo superficial ou técnico, se trata de uma experiência profunda sobre nós mesmos, de uma jornada para as determinações mais íntimas do nosso ser. De acordo com a tradição délfica, a injunção "conhece-te a ti mesmo" se constitui como o primeiro passo para a busca do conhecimento. Mais do que uma tarefa importante para a educação filosófica, refere-se ao trabalho existencial sobre a formação de nossa própria humanidade. Como menciona Oakeshott, conhecer a si mesmo não é apenas um estudo teórico, mas sim aprender a ser verdadeiramente a si mesmo. É uma contemplação profunda daquilo que os sábios, ao longo dos tempos, consideraram essencial na jornada de se tornar humano. Essa injunção délfica sugere, portanto, que o conhecimento de si mesmo é o objetivo mais elevado e privilegiado de toda busca pelo saber.

É por aqui que devemos começar. Como Kierkegaard (*apud* Roos, 2021, p. 15) escreveu em seus *Diários*, "[...] deve-se primeiro aprender a conhecer a si mesmo antes de conhecer qualquer outra coisa". Ou seja, não há primeiro passo mais importante para uma reflexão séria. Não é à toa que Ernst Cassirer inicia o primeiro capítulo de sua obra *Ensaio sobre o homem* afirmando que:

[...] o conhecimento de si mesmo é a mais alta meta da indagação filosófica parece ser geralmente reconhecido. Em todos os conflitos entre as diferentes escolas filosóficas, esse objetivo permaneceu invariável e inabalável: foi sempre o ponto de Arquimedes, o centro fixo e inamovível, de todo pensamento (Cassirer, 2012, p. 9).

A história do homem é a história de uma criatura que está sempre em busca de si mesmo. Na ânsia de entendermos quem somos criamos mitologias, religiões, filosofia, ciência, arte, cultura e, diante da complexidade de nossas realizações, Cassirer conclui que “[...] então o autoconhecimento não é mais concebido meramente como um interesse teórico. Deixa de ser apenas um tema de curiosidade ou especulação; é declarado como a obrigação fundamental do homem” (Cassirer, 2012, p. 13).

Portanto, a partir do questionamento sobre “quem é você?” surgem outras duas questões fundamentais que devem ser consideradas em uma vida de reflexão: “o que você quer?” e “Aonde você quer chegar?”. Expliquei para a turma que não é possível avançar de uma questão para a outra sem que a anterior seja, de fato, respondida e compreendida. Cada uma dessas perguntas está intrinsecamente ligada, formando uma sequência lógica que guia o processo de autoconhecimento e direciona as escolhas e ações na vida.

4.2.2 A *paideía* e os estádios da formação da personalidade

A segunda etapa foi realizada no dia 09/11/2023 e focou na aplicação do conteúdo dos primeiros três capítulos deste trabalho. Durante essa fase, apresentei os ideais de homem que foram desenvolvidos ao longo da história dos gregos antigos, centrando-se no conceito de *areté*. Expliquei como esses ideais moldaram a concepção grega de virtude e excelência, e como a busca pela *areté* influenciou a formação de caráter e o entendimento do que significa viver uma vida plena e virtuosa. Para enriquecer a experiência dos alunos, utilizei um datashow e uma caixa de som, garantindo uma apresentação visual e auditiva mais envolvente do conteúdo.

Destarte, iniciei expondo a virtude do herói em Homero: *areté* e honra como atributos da nobreza. A ideia aqui foi fazer os jovens perceberem que, na antiguidade, a virtude do ser humano antigo está ligada à coragem e ao sacrifício: a honra era um valor inegociável para o herói. Durante a aula, apresentei algumas imagens representando Aquiles (abaixo, uma das imagens apresentadas: Aquiles na corte do rei Licómedes, pormenor. Mármore, obra de arte

grega, 240 d.C. De Roma. Fonte: Wikipedia) e exibiu um trecho do filme *Tróia*, dirigido por Wolfgang Petersen, que é baseado na *Iliada* de Homero.

A *Iliada* é uma obra poética na qual a nobreza da narrativa se destaca ao descrever pessoas, objetos e animais com grandeza e dignidade. Em toda a narrativa, encontramos epítetos como “Aquiles de pés velozes”, “a lança de longa sombra”, e “as naus bem construídas”. Essas expressões apontam sempre para a essência das coisas, refletindo as qualidades honoríficas que Homero queria enfatizar.

Através da figura de Aquiles, Homero exalta o ideal heroico da nobreza grega primitiva, cuja formação não se limitava apenas à realização de grandes feitos, mas também ao domínio da palavra (Homero, 2013, p. 303). Nesse contexto, expus aos alunos que a ação não é a única



qualidade dos heróis guerreiros. Personagens como Aquiles, Heitor, e Ulisses se comunicavam por meio de uma oratória extremamente persuasiva, sempre consciente de sua realidade imediata. O domínio da palavra, nesse caso, representa a soberania do espírito. Isso evidencia a elevada consciência educadora da nobreza grega: os heróis não aprendiam apenas a lutar com espadas e lanças, mas também a articular discursos profundos sobre a natureza humana e divina. Essa capacidade de persuasão e reflexão reforça a ideia de que, na cultura grega, a virtude heroica estava profundamente ligada à sabedoria e à eloquência, além da bravura no campo de batalha.

Desse modo, expliquei que a consciência de honra, juntamente com a busca por virtude e força, são questões que muitas vezes são negligenciadas na educação contemporânea, mas que precisamos resgatar. Precisamos formar uma sociedade composta por homens e mulheres fortes e honrados, dispostos a se sacrificarem por princípios e valores elevados. Esse é um estágio crucial na formação da personalidade, em que o indivíduo começa a entender que a verdadeira grandeza não reside apenas em conquistas externas, mas na capacidade de viver de acordo com valores éticos e morais, mesmo diante de desafios e sacrifícios.

Em seguida, exploramos o conceito de tragédia como um elemento essencial da realidade humana. Discutimos como a tragédia aborda a interação entre liberdade e

determinismo, exemplificada pelo heroísmo doloroso de Édipo. Este exemplo nos ajudou a refletir sobre a experiência originária do sofrimento, sobre as formas de conhecimento que podem emergir dessa experiência e a formação consciente diante da complexa teia de acontecimentos que moldam a vida humana. Através da tragédia, compreendemos como o destino e as escolhas pessoais se entrelaçam, formando uma perspectiva mais profunda sobre a natureza do sofrimento e a capacidade de enfrentá-lo com dignidade e coragem.

Além da reflexão sobre a inexorabilidade do sofrimento, discutimos também a oposição entre liberdade e determinismo, duas dimensões fundamentais da experiência humana. Analisamos como a tragédia nos permite compreender essa dualidade, revelando como, mesmo diante de forças inevitáveis e incontroláveis, o ser humano ainda possui a capacidade de escolher suas ações e moldar sua própria narrativa. Essa oposição nos levou a refletir sobre o equilíbrio entre aceitar as limitações impostas pela vida e exercer nossa liberdade para agir dentro dessas limitações.

Perguntei para os estudantes como cada um de nós pode avaliar essas questões em nossas próprias vidas. Melhor dizendo: como lidamos com o sofrimento? Que lições podemos aprender diante da dor, da perda daqueles que amamos, das decepções? É possível agir com dignidade diante do fracasso? O mito de Édipo pode ser um bom exemplo para essa reflexão. Expliquei que, assim como Édipo enfrenta seu destino com coragem, mesmo após descobrir as verdades mais dolorosas sobre sua vida, podemos também encontrar uma maneira de encarar nossas dificuldades com dignidade. Ao refletir sobre essas questões, convidei os alunos a pensarem sobre suas próprias experiências e a identificarem momentos em que o sofrimento trouxe algum tipo de aprendizado ou crescimento pessoal.

Logo depois, começamos a falar sobre a educação sofisticada e a *areté* política. Expliquei que com a origem dos sofistas surge também a concepção de educação no sentido estrito da palavra: a *paidéia*. Foi justamente através dos sofistas que essa palavra foi usada pela primeira vez para se referir a uma cultura da alma. Diferente da educação heroica de Homero, que exaltava a honra e a bravura, a *paidéia* sofisticada enfatizava a formação intelectual e a capacidade de argumentação como as verdadeiras virtudes. Os sofistas acreditavam que a excelência (*areté*) na política dependia da habilidade de convencer e persuadir, algo que era crucial em uma sociedade democrática como a Atenas do século V a.C.

Com essa abordagem, os sofistas trouxeram uma nova perspectiva sobre a educação e a virtude, focada não apenas no caráter, mas também na habilidade de influenciar e liderar, aspectos que se tornaram fundamentais para a vida pública na *pólis* grega. Essa habilidade é importante ainda hoje, principalmente em um mundo onde as pessoas possuem um vocabulário

extremamente reduzido e a capacidade de argumentação muitas vezes é substituída por discursos simplistas ou polarizados. Assim como na Atenas antiga, a habilidade de convencer e persuadir continua sendo fundamental, não apenas na política, mas em todas as esferas da vida pública.

Expliquei para os alunos que a *areté* política, segundo os sofistas, não se limitava a princípios morais rígidos, mas se expressava na capacidade de se comunicar eficazmente, de compreender e influenciar as opiniões dos outros. Essa competência, i.e., o domínio da linguagem, continua a ser uma ferramenta poderosa em nossa sociedade, especialmente em um contexto em que a comunicação se revela cada vez mais superficial. Estamos reduzindo a comunicação em memes, figurinhas e emojis. O resultado é a deformação da linguagem. Desenvolver o domínio da linguagem implica, portanto, não apenas no enriquecimento do vocabulário, mas também na compreensão profunda dos contextos, na escuta e na capacidade de construir bons argumentos para justificar o que pensamos e acreditamos, qualidades que apresenta adequadamente a figura dos sofistas.

Por fim, o percurso da *paideia* se depara com a descoberta da alma humana, que marca uma virada decisiva no pensamento filosófico. A injunção délfica “conhece-te a ti mesmo”, apreendida por Sócrates, torna-se o ponto de partida para o entendimento profundo do ser. Antes de Sócrates, o desenvolvimento do processo educativo grego estava voltado principalmente para o exterior, com seu auge entre os filósofos pré-socráticos, que buscavam uma explicação racional para o mundo natural e o cosmos.

Expliquei para os alunos que Sócrates introduz uma nova dimensão à educação, voltando-se para o interior do ser humano. Sua abordagem filosófica não apenas amplia o horizonte do espírito humano, mas também inaugura uma era de reflexão sobre a natureza da alma, da ética e da moralidade. Ao desafiar os jovens a “conhecerem a si mesmos”, Sócrates não estava apenas incentivando a introspecção, mas propondo que o verdadeiro conhecimento e a verdadeira virtude começam com a compreensão de nossa própria essência. Este novo foco no autoconhecimento e na busca pela verdade interior representa um avanço significativo no pensamento grego, que até então se preocupava mais com a observação e explicação do mundo externo. A partir de Sócrates, a filosofia se torna um instrumento não apenas para entender o universo, mas também para explorar e desenvolver o potencial humano, inaugurando um caminho que seria seguido e expandido pelos filósofos posteriores.

Após a exposição sobre o desenvolvimento da *paidéia*, propus uma atividade para os alunos, na qual cada um deveria escolher o padrão de virtude com o qual mais se identifica— seja o guerreiro, o trágico, o sofisticado ou o socrático. A tarefa deles seria, então, desenvolver

um pequeno texto de 15 linhas justificando essa escolha. Expliquei que essa atividade não apenas os ajudaria a refletir sobre os diferentes ideais de virtude apresentados, mas também serviria como um exercício de autoconhecimento, permitindo que explorassem seus próprios valores e princípios. A redação deveria ser apresentada e discutida na próxima etapa, oferecendo aos alunos tempo suficiente para refletir e elaborar suas ideias. Enfatizei a importância de abordar essa tarefa com seriedade e honestidade, uma vez que o exercício não é apenas questão teórica, mas também uma oportunidade de introspecção e crescimento pessoal.

4.2.3 – Uma reflexão sobre a morte

A terceira etapa foi realizada no dia 16/11/2023. Após o exame de alguns textos da atividade passada, iniciei uma reflexão sobre o significado da morte. Propus aos alunos a questão: “Qual o propósito de aprendermos sobre nós mesmos, sobre o mundo e toda a realidade, se estamos sempre carregando um cadáver nas costas o tempo todo?” Ou seja, como viver de verdade diante de nossa consciência de mortalidade? Essa questão foi levantada para estimular uma reflexão preliminar sobre a transitoriedade da vida e a inevitabilidade da morte. O objetivo era preparar o terreno para a próxima atividade, que abordará como a consciência da mortalidade pode influenciar nossa compreensão de si mesmo e nossa busca por significado.

Essa reflexão preliminar foi planejada para durar cerca de 15 a 20 minutos, permitindo um espaço para que os alunos compartilhassem suas primeiras impressões e pensamentos. Enfatizei que o objetivo era explorar como a consciência da mortalidade pode impactar nossas escolhas e nossa busca por uma vida que faça sentido para nós, ligando essa discussão à importância do autoconhecimento e à reflexão filosófica que eles estavam realizando ao longo do projeto.

A intervenção na terceira etapa ocorre durante o restante da aula, que tem cerca de 50 minutos. O ponto central dessa fase será a exibição do episódio 8 da série *The Midnight Gospel* (imagem abaixo. Fonte: intitulado “Como eu nasci”, disponível na plataforma Netflix). Esse episódio é uma animação cheia de imagens vibrantes e psicodélicas que explora de maneira profunda e emocional o ciclo da vida e da morte, oferecendo um diálogo complexo sobre a finitude da vida humana e das coisas.

O episódio, através de suas camadas narrativas e visuais, aborda como lidar com a morte e a consciência angustiante da finitude humana. Ele se torna um recurso valioso para articular

os aspectos da filosofia prática da *paideia* grega na formação consciente da personalidade dos jovens. A ideia é conectar essa reflexão de modo que possa apontar para a experiência filosófica, destacando como a filosofia pode servir como um exercício para a morte, um conceito que Platão explora em seu diálogo *Fédon* (2011).

Durante a exibição, os alunos serão convidados a refletir sobre as questões levantadas pelo episódio e a relacioná-las com as discussões anteriores sobre a *paidéia* e a filosofia como um meio de autoconhecimento e formação pessoal. As questões exploradas serão: “Faz sentido temer a morte?” e “Estamos preparados para morrer?” A reflexão buscará integrar a compreensão da mortalidade com o processo filosófico de formação e autoconhecimento, promovendo uma discussão mais profunda sobre o significado da vida e a preparação para a morte.

4.2.4 – Avaliação dos resultados

Nesta última etapa, realizada no dia 23/11/2023, foi proposta uma atividade avaliativa que desafiou cada educando a desenvolver uma redação respondendo a três perguntas essenciais: Quem sou eu? O que eu quero? Aonde quero chegar? Cada aluno será incentivado a criar seu próprio título e a explorar, da maneira que preferir, as respostas para essas questões de forma sincera e honesta.

Foi sugerida a criação de um arquivo específico na escola para armazenar essas redações, com a proposta de que os educandos as revisitem em um prazo de cinco anos. Essa prática permitirá que eles se confrontem com os seus anseios e expectativas do passado, oferecendo uma oportunidade valiosa de autorreflexão. Após a redação, foi distribuído um questionário de avaliação do projeto de pesquisa para termos uma noção objetiva dos resultados práticos deste trabalho.

Assim, encerra-se a última etapa deste Produto Educacional como uma Sequência Didática ordenada e que articulada o desenvolvimento da *paideia*, com o objetivo de provocar uma reflexão profunda do indivíduo sobre si mesmo.

4.3 Questionário de avaliação da Sequência Didática

Para ampliar a análise sobre os resultados práticos obtidos durante a aplicação do projeto, serão apresentados dados de pesquisa com o objetivo de enriquecer a compreensão acerca do trabalho a partir dos principais interlocutores deste processo.

A pesquisa contou com 9 frases afirmativas, escritas em primeira pessoa, para análise, avaliação e posicionamento se concorda plenamente ou parcialmente, se discorda parcialmente ou totalmente.

Questionário de avaliação do projeto de pesquisa

ESCOLA: _____ CIDADE _____

NOME _____ IDADE _____

SÉRIE TURMA DATA / /

O estudo de filosofia no decorrer das aulas desta sequência didática contribuiu para ampliar meus conhecimentos sobre mim mesmo.

Concordo plenamente; Concordo parcialmente; Discordo plenamente; Discordo parcialmente.

Considero que foi importante o estudo da educação da Grécia antiga em sala de aula para o desenvolvimento da minha percepção sobre o significado da coragem como uma virtude necessária para a conquista da honra.

Concordo plenamente; Concordo parcialmente; Discordo plenamente; Discordo parcialmente.

Acredito que a tragédia é um dos elementos que compõe a realidade humana, e que compreensão adequada do seu significado nos faz lidar melhor com o sofrimento, transformando numa fonte de sabedoria.

Concordo plenamente; Concordo parcialmente; Discordo plenamente; Discordo parcialmente.

Foi completamente possível compreender que a busca de virtudes é uma caminhada em direção à maturidade e autonomia pessoal.

Concordo plenamente; Concordo parcialmente; Discordo plenamente; Discordo parcialmente.

A filosofia, desde à antiguidade, tem uma forte relação com a palavra — retórica — como a arte de bem falar. A metodologia desenvolvida ao longo das aulas facilitou a minha compreensão e importância em relação a esse tema (retórica).

Concordo plenamente; Concordo parcialmente; Discordo plenamente; Discordo parcialmente.

O uso dos textos filosóficos ao longo das aulas foi útil para auxiliar maior compreensão sobre os vários aspectos da formação do homem grego na Antiguidade.

Concordo plenamente; Concordo parcialmente; Discordo plenamente; Discordo parcialmente.

A reflexão sobre as características das virtudes me ajudou a entender que é preciso de maior clareza moral na hora de abordar as questões da vida.

Concordo plenamente; Concordo parcialmente; Discordo plenamente; Discordo parcialmente.

Após a conclusão do projeto, reconheço que minha interpretação da injunção délfica “conhece-te a ti mesmo” me levou a compreender que o autoconhecimento é um dos fatores mais importantes na trajetória de uma vida humana.

Concordo plenamente; **Concordo parcialmente;** **Discordo plenamente;** **Discordo parcialmente.**

Acredito que o projeto desta sequência didática foi importante para ressignificar minha compreensão sobre o protagonismo que os jovens podem ter na busca de sua vocação.

Concordo plenamente; **Concordo parcialmente;** **Discordo plenamente;** **Discordo parcialmente.**

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o percurso traçado até aqui, duas motivações são relevantes para este trabalho: pensar novas formas de ensino de filosofia levando em consideração o que melhor nos foi legado pela tradição e a convicção de que esse ensino deve desempenhar um papel fundamental na construção de sentido, significado e relevância para a vida dos jovens. A filosofia nasce a partir das inquietações em busca de significado, seja em relação ao mundo, ao surgimento das coisas e das relações dentro da *pólis*.

O referencial teórico que alicerça esta proposta é o estudo da *paideia*, que serve como o eixo norteador tanto para a reflexão quanto para a prática educativa. É por meio desse estudo que os alunos podem captar a essência da *areté*, compreender a nobreza da alma, e perceber como o autoconhecimento se revela indispensável para a descoberta de seu lugar no mundo e verdadeiro senso de sua vocação. Neste contexto, a *paideia* não é apenas um conceito histórico, mas uma ferramenta viva que pode orientar a formação moral e intelectual dos alunos, proporcionando-lhes os meios para enfrentar os desafios contemporâneos com a mesma coragem e determinação que os antigos gregos valorizavam. A compreensão da *areté*, enquanto excelência em todas as esferas da vida, surge como uma necessidade urgente em tempos onde a superficialidade muitas vezes substitui a profundidade do ser.

Além disso, ao enfatizar a nobreza da alma e a busca pelo autoconhecimento, este trabalho sugere que a filosofia pode e deve ser uma jornada pessoal que auxilia cada indivíduo a entender seu papel na sociedade e a definir os princípios pelos quais deseja viver. Este enfoque não apenas resgata valores fundamentais, mas também oferece uma resposta relevante para as questões existenciais dos jovens, ajudando-os a encontrar direção e propósito em um mundo em constante mudança. A busca pela excelência da alma é, assim, apresentada como um processo que deve ser forjado internamente, desenvolvendo em cada um de nós uma estatura humana madura e responsável.

Por fim, do ponto de vista teórico, este projeto constitui uma estratégia significativa para ressignificar o ensino de filosofia, partindo de uma prática solidamente ancorada na tradição, mas que também se adapta às necessidades contemporâneas. Essa abordagem busca integrar o legado filosófico com os desafios do presente, promovendo uma educação que não apenas informa, mas também transforma, cultivando cidadãos conscientes de si, da realidade profunda da alma e do mundo circundante.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **Ostra feliz não faz pérola**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.
- ANAXIMANDRO; PARMÊNIDES; HERÁCLITO. **Fragmentos**. In: **Os pensadores originários**. Ed. Bilíngue e trad. Emanuel Carneiro Leão e Sérgio Wrublewski. Petrópolis, Vozes, 2020.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. 4º ed. São Paulo: Edipro, 2018.
- ARISTÓTELES. **Metafísica**. ensaio introdutório, texto grego com tradução e comentário de Giovane Reale. 3º ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- ARISTÓTELES. **Metafísica**. Tradução, textos adicionais e notas Edson Bini. 2º ed. São Paulo: Edipro, 2012.
- ARISTÓTELES. **Poética**. edição bilíngue; tradução, introdução e notas de Paulo Pinheiro. São Paulo: Editora 34, 2017.
- ARISTÓTELES. **Política**. 1º ed. São Paulo: Edipro, 2019.
- ASANTE, Molefi Kete. **Os Filósofos Egípcios – Vozes Ancestrais Africanas: De Imhotep a Akhenaten**. São Paulo: Editora Ananse, 2022.
- BAUMAN. Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. 2º ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.
- BENEDETTI, Kátia Simone. **A falácia socioconstrutivista: por que os alunos brasileiros deixaram de aprender a ler e escrever**. Campinas, SP: Kírion, 2019.
- BOUTROUX, Émile. **Questões de moral e educação**. Campinas, SP: Kírion, 2023.
- BOUTROUX, Émile. **Sócrates, fundador da ciência moral**. Balneário Camboriú, SC: Livraria Danúbio Editora, 2015.
- CASSIRER, Ernst. **Ensaio sobre o homem: introdução a uma filosofia da cultura**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.
- CASTIELLO, Jaime. **Uma psicologia humana da educação**. Campinas, SP: Kírion, 2021.
- COLOMBO, A.A. BERBEL, N. A. N. **A Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez e sua relação com os saberes de professores**. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 28, n. 2, p. 121-146, jul./dez. 2007.
- COPLESTON, Frederick. **Uma história da filosofia, vol 1: Grécia, Roma e filosofia medieval**. Campinas, SP: Vide Editorial, 2021.
- CORNFORD, F. M. **Antes e depois de Sócrates**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2005.
- CONSTANT, Benjamin. **A liberdade dos antigos comparada à dos modernos**. São Paulo: Edipro, 2019.
- ENKVIST, Inger. **Educação: guia para perplexos**. Campinas, SP: Kírion, 2019.

FERREIRA, Gabriel. **Sobre a ideia de uma educação liberal**. Disponível em: <https://substack.com/@gferreira/p-78186881>. Acessado em: 25 de dez. de 2023.

FRANCA, Leonel. **A formação da personalidade**. Campinas, SP: Kírión, 2019.

GADAMER, Hans-Georg. **A ideia do bem entre Platão e Aristóteles**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

GRAZIOSI, Barbara. **Homero**. Araçoiaba da Serra: Editora Mnema, [2.ed] 2022.

GUARDINI, Romano. **O mundo e a pessoa: ensaios de uma teoria cristã do homem**. Brasília, DF: Academia Monergista, 2021.

HESÍODO. **Teogonia; Trabalhos e dias**. São Paulo: Martin Claret, 2010.

HOMERO. **Iliada**. tradução e prefácio de Frederico Lourenço; introdução e apêndice de Peter Jones; introdução à edição de 1950 E. V. Rieu. — 1º ed. — São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2013.

JAEGER, Werner. **Paideia: a formação do homem grego**. 6º ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

JAHANBEGLOO, Ramin. **George Steiner: à luz de si mesmo**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

JAMES, George G. M. **O Legado Roubado**. São Paulo: Editora Ananse, 2022.

JASPERS, Karl. **Iniciação filosófica**. Lisboa: Guimarães Editores, 1998.

JASPERS, Karl. **Caminhos para a sabedoria: uma introdução à vida filosófica**. Petrópolis, RJ: Vozes; Goiânia, GO: Editora Vida Integral, 2022.

KENNY, Anthony. **Uma nova história da filosofia Ocidental: filosofia antiga**. Vol. 1. 2º ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

KIERKEGAARD, Søren. **O conceito de angústia: uma simples reflexão psicológico-demonstrativo direcionada ao problema dogmático do pecado hereditário**. Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo, SP: Editora Universitária São Francisco, 2010.

KIERKEGAARD, Søren. **O conceito de ironia: constantemente referido à Sócrates**. Bragança Paulista: Editora Vozes; Petrópolis, 2010.

KIERKEGAARD, Søren. VALLS, Álvaro L. M. (organizador, tradutor e apresentador). **Do desespero silencioso ao elogio do amor desinteressado: aforismos, novelas e discursos de Søren Kierkegaard**. Porto Alegre: Escritos, 2004.

KIRK, Russell. **O propósito conservador da educação liberal**. São Paulo: É Realizações, 2021.

LANGER, Susanne K. **Sentimento e forma: uma teoria da arte desenvolvida a partir de filosofia em nova chave**. São Paulo: Perspectiva, 2011. (Coleção estudos; 44)

LEWIS, C. S. **A abolição do homem**. 1º ed. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2017.

LYCEUM. Pisa – **Ranking de educação mundial: entenda os dados do Brasil**. Disponível em: <https://blog.lyceum.com.br/ranking-de-educacao-mundial-posicao-do-brasil/> Acessado em: 25 de set. de 2023.

MAGALHÃES, C. K. SILVA, F. A. CALDEIRA, G. **A circunstância em José Ortega y Gasset: aproximações ao inconsciente junguiano**. Psicologia USP, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-656420170080>. Acesso em: 16/06/2022.

MARÍAS, Julián. **História da filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

OAKSHOTT, Michael. **A voz da educação liberal**. Belo Horizonte – Veneza: Editora Âyiné, 2021.

PETERSON, Jordan. **12 regras para a vida: um antídoto para o caos**. Rio de Janeiro: Alta Books, 2018.

PETERSON, Jordan. **Mapas do significado: a arquitetura da crença**. 2º ed., rev. e ampl. São Paulo: É Realizações, 2021.

PLATÃO. **Apologia de Sócrates**; ed. bilíngue; tradução de Carlos Alberto Nunes, texto grego John Burnet. Belém, ed.ufpa, 2015.

PLATÃO. **A República**; ed. bilíngue; tradução de Carlos Alberto Nunes, texto grego John Burnet. Belém, ed.ufpa, 2016.

PLATÃO. **Carta VII**; texto estabelecido e anotado por John Burnet; tradução, introdução de Tereza H. Irwin; tradução do grego e notas de José Trindade Santos e Juvino Maia Jr. Ed. bilíngue. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2008.

PLATÃO. **Fedro**; tradução do grego, apresentação e notas de Maria Cecília Gomes dos Reis; introdução de James H. Nichols Jr. — 1º ed. — São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2016.

PLATÃO. **Górgias; Protágoras**; ed. bilíngue; tradução de Carlos Alberto Nunes, texto grego John Burnet. Belém, ed.ufpa, 2021.

PLATÃO. **Hípias maior; Hípias menor**; ed. bilíngue; tradução de Carlos Alberto Nunes, texto grego John Burnet. Belém, ed.ufpa, 2016.

PLATÃO. **Fédon**. Tradução de Jorge Palaikat e João Cruz Costa. São Paulo: Abril Cultural, 1972. (Coleção Os Pensadores)

PLATÃO. **Teeteto**; texto estabelecido e anotado por John Burnet; tradução, apresentação e notas de Maura Iglésias e Fernando Rodrigues. Ed. bilíngue. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Edições Loyola, 2020.

PONDÉ, Luiz Felipe. **A filosofia e o mundo contemporâneo: meditações entre o espanto e o desencanto**. São Paulo: Editora Nacional, 2022.

RAGUSA, Giuliana; BRUNHARA, Rafael; organização e tradução. **Elegia grega arcaica: uma antologia**. Cotia, SP: Ateliê Editorial; Araçoiaba da Serra, SP: Editora Mnema, 2021.

REILLY, Robert R. **A mentalidade muçulmana: raízes da crise islâmica**. São Paulo: LVM Editora, 2020.

- REALE, Giovanni. **O saber dos antigos: terapia para os tempos atuais**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- REALE, Giovanni. **Pré-socráticos e orfismo: história da filosofia grega e romana, vol. I**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- REALE, Giovanni. **Para uma nova interpretação de Platão**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- ROOS, Jonas. **10 lições sobre Kierkegaard**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.
- SHELLING, Friedrich Wilhelm Joseph von. **Filosofia da arte**. Tradução, introdução e notas Márcio Suzuki. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2010. (Clássicos; 23)
- SHELLING, Friedrich Wilhelm Joseph von. **Obras escolhidas / Friedrich von Schelling**. Seleção, tradução e notas Rubens Torres Filho. — 5º ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Os pensadores; 14)
- SÓFOCLES. **Édipo rei**; tradução Mário da Gama Kury; apresentação de Adriane da Silva Duarte. — 1º ed. — Rio de Janeiro: Zahar, 2018. (Clássicos Zahar)
- SÓFOCLES. **Édipo rei**. São Paulo: Abril Cultural, 1976. (Coleção Teatro Vivo)
- STENZEL, Julius. **Platão educador**. Campinas, SP: Kíron, 2021.
- STRAUSS, Leo. **Uma introdução à filosofia política: dez ensaios**. São Paulo: É Realizações, 2016.
- UNTERSTEINER, Mario. **A obra dos sofistas: uma interpretação filosófica**. São Paulo: Paulus, 2012.
- VOEGELIN, Eric. **História das ideias políticas – Volume I: helenismo, Roma e cristianismo primitivo**. São Paulo: É Realizações, 2012.
- VOEGELIN, Eric. **Ordem e história – Volume II: O mundo da pólis**. 3º ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.
- VOEGELIN, Eric. **Ordem e história – Volume III: Platão e Aristóteles**. São Paulo: Edições Loyola, 2009.
- ZAMBONI, Fausto. **Contra a escola: ensaio sobre literatura, ensino e Educação Liberal**. Campinas, SP: Vide Editorial, 2016. p. 13-15.
- ZUBIRI, Xavier. **Cinco lições de filosofia**. São Paulo: É Realizações, 2012.

APÊNDICE 1

O questionário a seguir integra a Pesquisa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) conduzida por Lindiberg de Oliveira Sousa. O objetivo deste estudo é investigar novas metodologias de ensino, com foco nas práticas de ensino de filosofia. Os resultados buscam aprimorar a forma como a filosofia é ensinada e vivenciada em sala de aula. Nessa parte da pesquisa, encontram-se 9 frases afirmativas, escritas em primeira pessoa, para você analisar, avaliar e assinalar se concorda plenamente ou parcialmente, se discorda parcialmente ou plenamente.

QUESTÕES	Concordo plenamente	Concordo parcialmente	Discordo plenamente	Discordo parcialmente
O estudo de filosofia no decorrer das aulas desta sequência didática contribuiu para ampliar meus conhecimentos sobre mim mesmo.	16	8	1	
Considero que foi importante o estudo da educação da Grécia antiga em sala de aula pra o desenvolvimento da minha percepção sobre o significado da coragem como uma virtude necessária para a conquista da honra.	16	9		
Acredito que a tragédia é um dos elementos que compõe a realidade humana, e que compreensão adequada do seu significado nos faz lidar melhor com o sofrimento, transformando numa fonte de sabedoria.	15	9	1	

Foi completamente possível compreender que a busca de virtudes é uma caminhada em direção à maturidade e autonomia pessoal.	20	4	1	
A filosofia, desde à antiguidade, tem uma forte relação com a palavra — retórica — como a arte de bem falar. A metodologia desenvolvida ao longo das aulas facilitou a minha compreensão e importância em relação a esse tema (retórica).	19	4	2	
O uso dos textos filosóficos ao longo das aulas foi útil para auxiliar maior compreensão sobre os vários aspectos da formação do homem grego na Antiguidade.	18	7		
A reflexão sobre a características das virtudes me ajudou a entender que é preciso de maior clareza moral na hora de abordar as questões da vida.	17	8		
Após a conclusão do projeto, reconheço que minha interpretação da injunção délfica “conhece-te a ti mesmo” me levou a compreender que o autoconhecimento é um dos fatores mais importantes na trajetória de uma vida humana.	17	7	1	
Acredito que o projeto desta sequência didática foi importante para ressignificar minha compreensão sobre o protagonismo que os jovens podem ter na busca de sua vocação.	23	2		

APÊNDICE 2

O questionário a seguir integra a Pesquisa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) conduzida por Lindiberg de Oliveira Sousa. Este questionário discursivo foi elaborado para ser respondido pelo professor Adilson Bispo, com o objetivo de obter uma compreensão mais aprofundada da perspectiva do professor responsável pela turma em que o projeto foi aplicado. Sua participação fornecerá contribuições valiosas para a avaliação e aprimoramento das metodologias de ensino de filosofia abordadas neste estudo.

Questões discursivas:

1. É bem certo que há alguns desafios em ser professor de filosofia. Um deles está atrelado à própria imagem, muitas vezes pré-concebida, que os educandos têm da filosofia como disciplina escolar. Como o senhor percebe isso e, a partir daí, qual a receptividade dos educandos diante do ensino de filosofia em sala de aula?

Costumo perguntar na primeira aula aos alunos de primeira série do ensino médio, quem já teve a disciplina de filosofia.

Quando a resposta é negativa, conseqüentemente, percebo um certo grau de desinteresse por uma parte dos alunos, mas, por outro lado, percebo também a curiosidade de uns em querer saber exatamente do que se trata, uma vez que costumo dizer primeiro tudo o que a filosofia, o filosofar e o filósofo não são.

Conto sempre uma historinha que tem como personagem principal um sujeito curioso capaz de descrever um animal sem jamais tê-lo visto, e digo que o ponto de partida do filósofo, da filosofia e do filosofar são o estranhamento, a curiosidade e a indagação e, completo a fala dizendo que todo ser humano saudável de suas capacidades mentais e cognitivas precisa ser filósofo de alguma forma, para que venha, conscientemente e criticamente, poder refletir seu estar e relacionar no mundo.

Nesse sentido, vejo que grande parte dos alunos percebe o valor do ensino de filosofia, para além de uma mera utilidade específica e imediata, mas uma competência global e permanente com os demais saberes formais e informais da vida.

2. Como os educandos lidam com o conteúdo do material didático? E como o senhor percebe esse conteúdo contribuindo para uma experiência filosófica em sala de aula?

Percebo que uma grande parte dos educandos tem dificuldade de interpretação de alguns conteúdos como aqueles sobre metafísica e lógica, entre outros. Por outro lado, vejo muitos deles surpresos com as descobertas que fazem, como os primeiros passos do desenvolvimento da política, da moral, da ética, da ciência, da arte, do direito, entre outros temas que não imaginavam ser a filosofia a pioneira.

3. Os métodos pedagógicos associados aos dispositivos institucionais criam um ambiente propício para a realização de uma reflexão que leva a uma experiência de autoconhecimento?

Quanto aos métodos pedagógicos para proporcionar aos educandos autoconhecimento, creio não serem ainda suficientes aqueles que as escolas atuais de ensino médio vêm oferecendo, uma vez que o foco maior dos processos de ensino aprendizagem ainda permanecem voltados ao acúmulo de informações para o sucesso no Exame Nacional do Ensino Médio.

4. Os resultados das avaliações bimestrais testificam um conhecimento real do que está sendo ensinado nas aulas de filosofia? É possível, como professor, ter essa percepção de avanço no conhecimento por parte dos educandos?

As avaliações bimestrais não conseguem testificar fielmente os conhecimentos filosóficos dos educandos. No entanto, pelos processos avaliativos realizados, é possível perceber, embora de forma parcial, um determinado grau de avanço desses conhecimentos.

5. Foi apresentado para os seus alunos da 3ª série uma sequência didática demonstrando os aspectos educativo da Grécia antiga, de Homero à Sócrates, em que a virtude foi desenvolvida como um dos fatores principais para a formação humana. Levando isso em conta, como o senhor enxerga a virtude como fator educativo para o Ensino Médio?

A virtude, nos tempos atuais, vale a pena ser trabalhada em face dos mais diversos desequilíbrios apresentados na sociedade.

O justo meio, como ponto de equilíbrio entre razão e impulso precisa fazer parte dos processos educativos, uma vez que os educandos precisam ter consciência de que razão e emoção são dimensões naturais da nossa estrutura biológica, e que precisamos delas funcionando satisfatoriamente, mas que, além disso, elas devem expressar-se de acordo com construção cultural e moral estabelecidas.

6. Como o senhor avalia a proposta da *paideía* grega como um eixo orientador para o ensino de filosofia no Ensino Médio?

Se o processo educativo da paidéia grega centrava-se na formação para a ação consciente do próprio educando para a cidadania, o ensino de filosofia no ensino médio já chega até um pouco atrasado, pois deveria estar presente de alguma maneira desde as séries iniciais, colaborando para o desenvolvimento da autonomia.

APÊNDICE 3

Abaixo, estão anexados três exemplares de questionários respondidos e devidamente autorizados para reprodução neste documento, respectivamente de Monyke Evilly P. Santos, Ana Clara Cristynne Silva Souza e Karlos Daniel Mendes Pereira.

Questionário de avaliação do projeto de pesquisa

ESCOLA: Maria Zenta de Almeida CIDADE: Redenção
 NOME: Monyke Evilly P. Santos IDADE: 17
 SÉRIE: 3º TURMA: A DATA: 23/11/23

O estudo de filosofia no decorrer das aulas desta sequência didática contribuiu para ampliar meus conhecimentos sobre mim mesmo.

Concordo plenamente; ()Concordo parcialmente; ()Discordo parcialmente; ()Discordo totalmente.

Considero que foi importante o estudo da educação da Grécia antiga em sala de aula para o desenvolvimento da minha percepção sobre o significado da coragem como uma virtude necessária para a conquista da honra.

Concordo plenamente; ()Concordo parcialmente; ()Discordo parcialmente; ()Discordo totalmente.

Acredito que a tragédia é um dos elementos que compõe a realidade humana, e que a compreensão adequada do significado nos faz lidar melhor com o sofrimento, transformando-o numa fonte de sabedoria.

()Concordo plenamente; Concordo parcialmente; ()Discordo parcialmente; ()Discordo totalmente.

Foi completamente possível compreender que a busca de virtudes é uma caminhada em direção à maturidade e autonomia pessoal.

Concordo plenamente; ()Concordo parcialmente; ()Discordo parcialmente; ()Discordo totalmente.

A filosofia, desde a antiguidade, tem uma forte relação com a palavra – retórica – como a arte de bem falar. A metodologia desenvolvida ao longo das aulas facilitou minha compreensão e importância referente a esse tema (retórica).

()Concordo plenamente; Concordo parcialmente; ()Discordo parcialmente; ()Discordo totalmente.

O uso dos textos filosóficos ao longo das aulas foi útil para auxiliar maior compreensão sobre os vários aspectos da formação do homem grego na Antiguidade.

()Concordo plenamente; Concordo parcialmente; ()Discordo parcialmente; ()Discordo totalmente.

A reflexão sobre as características das virtudes me ajudou a entender que é preciso de maior clareza moral na hora de abordar as questões da vida.

Concordo plenamente; ()Concordo parcialmente; ()Discordo parcialmente; ()Discordo totalmente.

Após a conclusão do projeto, reconheço que minha interpretação da injunção délfica "conhece-te a ti mesmo" me levou a compreender que o autoconhecimento é um dos fatores mais importantes na trajetória de uma vida humana.

Concordo plenamente; ()Concordo parcialmente; ()Discordo parcialmente; ()Discordo totalmente.

Acredito que o projeto desta sequência didática foi importante para ressignificar minha compreensão sobre o protagonismo que os jovens podem ter na busca de sua vocação.
Concordo plenamente!

Questionário de avaliação do projeto de pesquisa

ESCOLA: Maria Berta CIDADE: _____
 NOME: Ana Clara Quintyne Silva Souza IDADE: _____
 SÉRIE: 3ª A TURMA: tarde DATA: / /

O estudo de filosofia no decorrer das aulas desta sequência didática contribuiu para ampliar meus conhecimentos sobre mim mesmo.

Concordo plenamente; () Concordo parcialmente; () Discordo parcialmente; () Discordo totalmente.

Considero que foi importante o estudo da educação da Grécia antiga em sala de aula para o desenvolvimento da minha percepção sobre o significado da coragem como uma virtude necessária para a conquista da honra.

() Concordo plenamente; Concordo parcialmente; () Discordo parcialmente; () Discordo totalmente.

Acredito que a tragédia é um dos elementos que compõe a realidade humana, e que a compreensão adequada do significado nos faz lidar melhor com o sofrimento, transformando-o numa fonte de sabedoria.

Concordo plenamente; () Concordo parcialmente; () Discordo parcialmente; () Discordo totalmente.

Foi completamente possível compreender que a busca de virtudes é uma caminhada em direção à maturidade e autonomia pessoal.

() Concordo plenamente; Concordo parcialmente; () Discordo parcialmente; () Discordo totalmente.

A filosofia, desde a antiguidade, tem uma forte relação com a palavra – retórica – como a arte de bem falar. A metodologia desenvolvida ao longo das aulas facilitou minha compreensão e importância referente a esse tema (retórica).

Concordo plenamente; () Concordo parcialmente; () Discordo parcialmente; () Discordo totalmente.

O uso dos textos filosóficos ao longo das aulas foi útil para auxiliar maior compreensão sobre os vários aspectos da formação do homem grego na Antiguidade.

Concordo plenamente; () Concordo parcialmente; () Discordo parcialmente; () Discordo totalmente.

A reflexão sobre as características das virtudes me ajudou a entender que é preciso de maior clareza moral na hora de abordar as questões da vida.

() Concordo plenamente; Concordo parcialmente; () Discordo parcialmente; () Discordo totalmente.

Após a conclusão do projeto, reconheço que minha interpretação da injunção délfica "conhece-te a ti mesmo" me levou a compreender que o autoconhecimento é um dos fatores mais importantes na trajetória de uma vida humana.

Concordo plenamente; () Concordo parcialmente; () Discordo parcialmente; () Discordo totalmente.

Acredito que o projeto desta sequência didática foi importante para ressignificar minha compreensão sobre o protagonismo que os jovens podem ter na busca de sua vocação.

concordo plenamente

Questionário de avaliação do projeto de pesquisa

ESCOLA: Maria Benta CIDADE: Redenção
 NOME: Karlos Lomil Mendes Pereira IDADE: 18 anos
 SÉRIE: 3ª TURMA: A DATA: 23/11/2023

O estudo de filosofia no decorrer das aulas desta sequência didática contribuiu para ampliar meus conhecimentos sobre mim mesmo.

()Concordo plenamente; Concordo parcialmente; ()Discordo parcialmente; ()Discordo totalmente.

Considero que foi importante o estudo da educação da Grécia antiga em sala de aula para o desenvolvimento da minha percepção sobre o significado da coragem como uma virtude necessária para a conquista da honra.

()Concordo plenamente; Concordo parcialmente; ()Discordo parcialmente; ()Discordo totalmente.

Acredito que a tragédia é um dos elementos que compõe a realidade humana, e que a compreensão adequada do significado nos faz lidar melhor com o sofrimento, transformando-o numa fonte de sabedoria.

()Concordo plenamente; Concordo parcialmente; ()Discordo parcialmente; ()Discordo totalmente.

Foi completamente possível compreender que a busca de virtudes é uma caminhada em direção à maturidade e autonomia pessoal.

Concordo plenamente; ()Concordo parcialmente; ()Discordo parcialmente; ()Discordo totalmente.

A filosofia, desde a antiguidade, tem uma forte relação com a palavra – retórica – como a arte de bem falar. A metodologia desenvolvida ao longo das aulas facilitou minha compreensão e importância referente a esse tema (retórica).

Concordo plenamente; ()Concordo parcialmente; ()Discordo parcialmente; ()Discordo totalmente.

O uso dos textos filosóficos ao longo das aulas foi útil para auxiliar maior compreensão sobre os vários aspectos da formação do homem grego na Antiguidade.

Concordo plenamente; ()Concordo parcialmente; ()Discordo parcialmente; ()Discordo totalmente.

A reflexão sobre as características das virtudes me ajudou a entender que é preciso de maior clareza moral na hora de abordar as questões da vida.

()Concordo plenamente; Concordo parcialmente; ()Discordo parcialmente; ()Discordo totalmente.

Após a conclusão do projeto, reconheço que minha interpretação da injunção délfica "conhece-te a ti mesmo" me levou a compreender que o autoconhecimento é um dos fatores mais importantes na trajetória de uma vida humana.

()Concordo plenamente; ()Concordo parcialmente; Discordo parcialmente; ()Discordo totalmente.

Acredito que o projeto desta sequência didática foi importante para ressignificar minha compreensão sobre o protagonismo que os jovens podem ter na busca de sua vocação.

concordo parcialmente